

Rosângela Maria Nunes da Luz

**INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR:
ESTADO DO CONHECIMENTO, PROPOSIÇÕES E
DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Flávia Eloisa Caimi.

Passo Fundo

2016

*Dedico este trabalho aos meus pais (in memoriam).
Para minha base, minha estrutura representada
pelos meus filhos Gustavo e Gabriella. Obrigada
pela compreensão, incentivo e amor.*

AGRADECIMENTOS

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”
Paulo Freire (2011, p. 47).

A realização desta dissertação representa a conclusão de uma etapa essencial na minha trajetória profissional. Uma experiência enriquecedora, em que a cada leitura, a cada questionamento, a cada reflexão busquei respostas para as inquietações que me afligem como pesquisadora. Assim, é fundamental agradecer a quem colaborou para essa caminhada.

Agradeço, primeiramente, à minha família, que sempre me incentivou nesta etapa. Obrigada pela paciência, pela estrutura, pela compreensão, e por sempre me instigar o desejo pelo conhecimento. Estendo igualmente meus agradecimentos aos amigos certos que se fizeram presentes nas horas incertas.

De maneira particular, agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo – UPF, por propiciar o contato com outras possibilidades teóricas. Obrigada pelas contribuições.

De forma especial, agradeço a minha orientadora, professora Dr^a. Flávia Eloisa Caimi, por seu brilhantismo, competência, amizade e humildade. Obrigada pelos novos horizontes que me proporcionaste, pelas dicas preciosas, pela paciência nos momentos de dúvida, pelas conversas e orientações. Agradeço imensamente pela tua confiança e pela segurança que me deste.

*“A modificação desejada, reivindicada, não é só da
escola ou do sistema de ensino, mas, sobretudo da
organização social injusta”
Gilberta M. Jannuzzi (2012, p. 162.)*

RESUMO

Esta dissertação focaliza as tendências de produção científica acerca das alternativas/proposições referentes à Educação Inclusiva, tomando como fonte de dados primários a Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), observado o recorte temporal de 2005 a 2015. O trabalho contempla a preocupação de se sistematizar as alternativas que vêm sendo gestadas e efetivadas no âmbito da pesquisa acadêmica, cuja divulgação poderia contribuir para qualificar as práticas mobilizadas nos atuais processos inclusivos. Em seu percurso metodológico, este estudo pauta-se pelos aportes da pesquisa bibliográfica, tomando como referência 41 artigos publicados na RBEE, no período em questão, interpelando-os com indagações, tais como: quem está produzindo nessa área do conhecimento (gênero, titulação, instituições dos autores)? Quais os procedimentos metodológicos adotados nas pesquisas? Em que campos empíricos essas questões estão sendo abordadas? Quais são os objetos de estudo dos textos analisados (tipologia das deficiências)? Quais as críticas apontadas nos trabalhos para a prática da Educação Inclusiva? Após a análise detalhada do *corpus*, obteve-se como resultado alguns apontamentos que delineiam um recorte do estado do conhecimento das pesquisas acadêmicas que tratam da Educação Inclusiva no país. Entre as conclusões a que se chegou com a realização deste estudo, pode-se destacar: faz-se necessária a aquisição continuada de conhecimentos que auxiliem na formação de visão, postura e de ações diretamente ajustadas ao processo inclusivo; a escola inclusiva exige de todos os participantes comprometimento e disponibilidade, única via que permite proporcionar aos alunos oportunidades de participar e potencializar suas habilidades; a inclusão escolar não pode se transformar em um modelo imposto pelo governo, que generaliza e formata diferenças em semelhanças, e necessita ser construída conforme a especificidade de cada aluno com deficiência; é unânime a noção de que, sem o apoio da sociedade, dos órgãos governamentais e de toda a comunidade escolar, a inclusão dos alunos com deficiência não se efetivará com a qualidade e celeridade necessárias, permanecendo como uma utopia almejada, mas não alcançada. O estudo, portanto, permite reforçar a tese segundo a qual é necessário atender às necessidades educativas especiais dos alunos em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal para todos os que ali se encontram.

Palavras-chave: Estado do conhecimento. Educação Inclusiva. Revista Brasileira de Educação Especial. Produção do conhecimento.

ABSTRACT

This dissertation focuses on the trends of scientific production about the alternatives / propositions related to Inclusive Education, taking as a source of primary data the Brazilian Journal of Special Education (RBEE), observing the temporal cut from 2005 to 2015. The work contemplates the concern of Systematizing the alternatives that have been developed and carried out within the scope of academic research, whose disclosure could contribute to qualify the practices mobilized in the current inclusive processes. In its methodological course, this study is guided by the contributions of the bibliographical research, taking as a reference 41 articles published in the RBEE, in the period in question, interpellating them with questions, such as: who is producing in this area of knowledge (gender, Institutions)? What are the methodological procedures adopted in the research? In what empirical fields are these issues being addressed? What are the objects of study of the analyzed texts (typology of deficiencies)? What are the criticisms pointed out in the works for the practice of Inclusive Education? After the detailed analysis of the corpus, we obtained as a result some notes that outline a cut in the state of knowledge of the academic researches that deal with Inclusive Education in the country. Among the conclusions reached with this study, it is possible to emphasize: it is necessary the continuous acquisition of knowledge that helps in the formation of vision, posture and actions directly adjusted to the inclusive process; Inclusive school demands from all participants commitment and availability, the only way to provide students with opportunities to participate and enhance their skills; school inclusion can not become a government-imposed model that generalizes and shapes differences in similarities; Needs to be built according to the specificity of each disabled student; The notion that, without the support of society, government agencies and the entire school community, the inclusion of students with disabilities will not be realized with the necessary quality and speed, remaining as a desired, but not achieved, utopia. The study, therefore, reinforces the thesis that it is necessary to meet the special educational needs of students in a regular system of education, in order to promote learning and personal development for all who are there.

Key words: State of knowledge. Inclusive Education. Brazilian Journal of special education. Production of knowledge.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------------|---|
| ABPEE | – Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial |
| APAE | – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| Art. | – artigo |
| CAPES | – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CDPD | – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência |
| CEB | – Câmara de Educação Básica |
| CENESP | – Centro Nacional de Educação Especial |
| CNE | – Conselho Nacional de Educação |
| CONADE | – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência |
| CORDE | – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência |
| EAM | – Experiência de Aprendizagem Mediada |
| ECA | – Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EERP-USP | – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo |
| ES | – Espírito Santo |
| IES | – Instituição de Ensino Superior |
| ISEC | – Instituto Superior de Educação e Ciências |
| LDBEN | – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| Libras | – Língua Brasileira de Sinais |
| MEC | – Ministério da Educação |
| MG | – Minas Gerais |
| MS | – Mato Grosso do Sul |
| MT | – Mato Grosso |
| OA | – Objeto de Aprendizagem |
| NARC | – <i>National Association for Retarded Children</i> |
| ONU | – Organização das Nações Unidas |
| PA | – Paraíba |
| PC | – Paralisia Cerebral |
| PDDE | – Programa Dinheiro Direto na Escola |
| PDE | – Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PNE | – Plano Nacional de Educação |
| PNEDH | – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos |
| PR | – Paraná |
| PUC-Campinas | – Pontifícia Universidade Católica de Campinas |
| PUC-PR | – Pontifícia Universidade Católica do Paraná |
| RBEE | – Revista Brasileira de Educação Especial |

| | |
|-----------|--|
| RJ | – Rio de Janeiro |
| RN | – Rio Grande do Norte |
| RS | – Rio Grande do Sul |
| Scielo | – <i>Scientific Eletronic Library Online</i> |
| SP | – São Paulo |
| TILS | – Tradutor - Intérprete de Língua de Sinais |
| UCS | – Universidade de Caxias do Sul |
| UEM | – Universidade Estadual de Maringá |
| UERJ | – Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| UERN | – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte |
| UFES | – Universidade Federal do Espírito Santo |
| UFGD | – Universidade Federal da Grande Dourados |
| UFJF | – Universidade Federal de Juiz de Fora |
| UFPB | – Universidade Federal da Paraíba |
| UFPR | – Universidade Federal do Paraná |
| UFRJ | – Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UFRN | – Universidade Federal do Rio Grande do Norte |
| UFSCAR | – Universidade Federal de São Carlos |
| UNESCO | – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNESP | – Universidade Estadual Paulista |
| UNESPAR | – Universidade Estadual do Paraná |
| UNICAMP | – Universidade Estadual de Campinas |
| UNICENTRO | – Universidade Estadual do Centro-Oeste |
| UPM | – Universidade Presbiteriana Mackenzie |
| USC | – Universidade do Sagrado Coração |
| USP | – Universidade de São Paulo |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Principais leis nacionais históricas relativas à Educação Inclusiva..... | 29 |
| Quadro 2 – Principais leis nacionais reguladoras relativas à Educação Inclusiva | 31 |
| Quadro 3 – Principais leis nacionais específicas relativas à Educação Inclusiva | 33 |
| Quadro 4 – Principais características da escola inclusiva | 39 |
| Quadro 5 – Textos que integram a categorização das condições humanas | 64 |
| Quadro 6 – Textos que integram a categorização das condições pedagógicas | 76 |
| Quadro 7 – Textos que integram a categorização das condições materiais e de infraestrutura . | 91 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 – Procedência geográfica dos autores dos trabalhos publicados na RBEE (2005-2015)..... | 47 |
| Gráfico 2 – Gênero dos autores | 49 |
| Gráfico 3 – Professores das Etapas da Educação segundo o Gênero – Brasil – 2007..... | 50 |
| Gráfico 4 – Titulação dos autores dos textos..... | 51 |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 13 |
| 1.1 | Construindo a problemática de investigação | 13 |
| 1.2 | Situando a Educação Inclusiva na legislação, nos movimentos educacionais e na literatura acadêmica..... | 15 |
| 1.3 | Delineamento metodológico da investigação..... | 21 |
| 2 | CAMINHOS QUE LEVAM À EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... | 25 |
| 2.1 | Principais movimentos internacionais e nacionais acerca da Educação Inclusiva | 25 |
| 2.2 | Leis que regulamentam a Educação Inclusiva no Brasil | 29 |
| 2.3 | Educação Especial x Educação Inclusiva | 36 |
| 2.4 | Concepções de integração e de inclusão | 40 |
| 3 | ESTADO DO CONHECIMENTO: ANÁLISES QUANTITATIVAS | 46 |
| 3.1 | Panorama da Revista Brasileira de Educação Especial..... | 47 |
| 3.2 | Análise quantitativa dos textos em estudo..... | 48 |
| 3.2.1 | Gêneros dos autores..... | 49 |
| 3.2.2 | Titulação dos autores | 51 |
| 3.2.3 | Instituições de onde provêm os autores | 51 |
| 3.2.4 | Procedimentos metodológicos adotados nas pesquisas | 53 |
| 3.2.5 | Campo de investigação recorrente nos textos..... | 57 |
| 3.2.6 | Objeto de estudo dos textos analisados: tipologia da deficiência..... | 58 |
| 4 | ESTADO DO CONHECIMENTO: ANÁLISES QUALITATIVAS | 62 |
| 4.1 | Condições humanas: o protagonismo dos sujeitos | 63 |
| 4.2 | Abordagem pedagógica..... | 75 |
| 4.3 | Condições materiais e infraestrutura | 91 |
| 4.4 | Críticas e desafios | 93 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 97 |
| | REFERÊNCIAS | 106 |
| | APÊNDICES | 116 |
| | APÊNDICE A - Ficha de sistematização para coleta de dados..... | 117 |
| | APÊNDICE B - Levantamento dos textos da Revista Brasileira de Educação Especial no período de 2005 a 2015 | 118 |

1 INTRODUÇÃO

*“A tarefa da escola [...] consiste em não adaptar-se à deficiência, mas sim em vencê-la”
Lev Semenovich Vygostky (2007, p. 119).*

1.1 Construindo a problemática de investigação

A justificativa pela escolha deste tema de pesquisa é fruto da minha trajetória profissional, a qual foi marcada por uma sucessão de fatos que, de uma forma ou outra, influenciaram na opção pela temática da dissertação. O interesse pelo tema da Educação Inclusiva me acompanha desde o início de minha formação secundária, Habilitação Profissional Plena de Magistério. Ainda muito jovem me questionava como deveria agir diante das inúmeras especificidades que envolvem a prática docente em sala de aula, sendo uma delas as diferenças individuais.

Anos mais tarde já graduada em Letras, iniciando a carreira profissional, passei por diversas escolas públicas e privadas onde as preocupações foram se avolumando. Ao trabalhar em sala de aula nas atividades planejadas, muitas vezes percebia alunos isolados, e isso me deixava inquieta. Empreendia esforços para mobilizar a participação dos discentes, mas nem sempre obtinha as respostas desejadas, pois alguns permaneciam sem manifestar atitudes de interação. Procurava entender por que os alunos tinham esse comportamento, o que poderia fazer para ajudá-los para que realmente participassem e se apropriassem dos conhecimentos escolares com qualidade. No decorrer da minha trajetória fui buscando respostas para tais questões que até então me pareciam extremamente difíceis de serem respondidas e, por isso, me traziam grandes inquietações.

Atualmente sou professora em uma escola da rede pública estadual com Ensino Fundamental e Ensino Médio Politécnico na Região do Alto Uruguai, localizada em um bairro de periferia urbana. Os alunos pertencem a famílias de baixo poder aquisitivo. Alguns são trabalhadores que exercem suas atividades profissionais na informalidade, outros na formalidade, muitos se encontram em condições de subemprego. Nesse contexto, me deparei com alguns casos de drogadição, violência, prostituição, enfim, situações que adentram a escola e nos desafiam cotidianamente. A escola foi criada há 25 anos no bairro, e no ano de 2015, segundo informações fornecidas pela secretaria da escola, contava com 650 estudantes matriculados nos níveis de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Neste

contingente estudantil, mais de 10%, precisamente 65 estudantes, integram o grupo de Educação Inclusiva com diagnósticos de deficiência intelectual.

A escolarização de crianças com deficiência gera inquietações acerca dos modos como pode ser desenvolvido o processo inclusivo. Em muitos casos se percebe que o processo acontece por imposição das políticas públicas, isto é, apenas cumpre-se a lei, ou tenta-se cumpri-la. É preciso compreender que as mudanças no sistema educacional, para atender à Educação Inclusiva, dependem de diversos fatores que envolvem o contexto político, social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e os recursos materiais disponíveis à escola (MENDES, 2002).

Assim, percebo diariamente que alguns alunos estão integrados na escola, mas não estão inclusos, como preconiza a Lei nº 9.394/1996 em seu artigo 58¹. Tal percepção baseia-se no fato de que os alunos “incluídos” têm dificuldades em realizar as atividades propostas e também em estabelecer uma convivência harmoniosa e produtiva com os colegas. Sabe-se que muitos desses alunos permanecem excluídos dentro do sistema escolar, não obstante a sua presença física nos espaços convencionais de estudo. Diante desse cenário me pergunto: que inclusão é essa que se está disseminando nas instituições escolares? Quais os principais obstáculos para a realização de práticas efetivamente inclusivas? Mediante quais condições humanas, pedagógicas e materiais se está atuando, para dar conta dessas prerrogativas legais em relação à Educação Inclusiva?

A aproximação de respostas a essas interrogações não pode se dar desvinculadamente da perspectiva de que a educação é o alicerce de cada sujeito. De outra forma, é pela educação que o sujeito transforma e amplia saberes que lhe ajudarão na construção de uma sociedade melhor para todos. Concretamente, esse construir requer certo grau de articulação entre o sistema educacional e toda a comunidade escolar, incluindo-se alunos, professores, direção e funcionários da escola e, também, as famílias.

Mediante tais considerações, entendo que é na escola que se pode promover mudanças e impulsionar transformações para a educação de todos, especialmente dos grupos mais vulneráveis. Nesse sentido, justifica-se a busca de práticas pedagógicas em que se respeite a diversidade de cada aluno, valorizando as capacidades intelectuais, os conhecimentos, os interesses e as motivações que cada sujeito tem. Assim, a compreensão desse contexto complexo e desafiador me motivou à realização do Mestrado em Educação, integrando a linha

¹ “Art. 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, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, p.43).

de pesquisa Processos Educativos e Linguagem. Indo ao encontro das dúvidas e anseios que acompanham o meu percurso profissional e na tentativa de sistematizar as alternativas que vêm sendo gestadas e efetivadas no âmbito da pesquisa acadêmica, cuja divulgação poderia contribuir para qualificar as práticas mobilizadas nos atuais processos inclusivos, é que se justifica a presente pesquisa.

Diante das inquietações acerca do conjunto de restrições que os alunos com deficiência enfrentam para socializarem-se no ambiente escolar e, também em desenvolver as suas habilidades com o propósito de uma aprendizagem que os ajude a defender-se com dignidade na sociedade, se estabelece como **objetivo geral** deste estudo: reconhecer e analisar as alternativas que estão sendo gestadas no contexto da produção científico-acadêmica, para enfrentar os desafios da Educação Inclusiva. Como **objetivos específicos** se propõe: a) compreender como o tema da Educação Inclusiva tem sido estruturado do ponto de vista dos principais movimentos internacionais e nacionais, identificando as leis que a regulamentam e as principais características e definições presentes na literatura acadêmica; b) investigar o cenário atual da produção científica referente à inclusão escolar trazendo elementos para compor o estado do conhecimento segundo a RBEE. Diante de tais objetivos, a problemática do estudo está consubstanciada inicialmente, na seguinte **pergunta central**: *Que alternativas/proposições vêm sendo gestadas e efetivadas para enfrentar os desafios da Educação Inclusiva, segundo a produção acadêmica publicada na RBEE, entre os anos de 2005 e 2015?*

1.2 Situando a Educação Inclusiva na legislação, nos movimentos educacionais e na literatura acadêmica

A Educação Inclusiva vem desencadeando frequentes reflexões no cenário educacional. Portanto, é necessário se fazer uma retrospectiva de alguns movimentos que marcaram as transformações no sentido da inclusão social e cultural e compreender quais são as políticas públicas que as regulamentam, com o propósito de identificar os avanços e recuos do processo inclusivo.

É fundamental salientar que a Educação Inclusiva diz respeito às políticas educacionais que atribuem, apontam e acolhem todas as pessoas, independentemente de suas diversidades, todavia, o enfoque que dou nesse estudo tratará especialmente da Educação Inclusiva para pessoas com deficiência.

No percurso de configuração dos preceitos e das práticas de Educação Inclusiva, é relevante destacar a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990 (BRASIL, 1998, p. 4), documento no qual afirma-se que

as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Entre os movimentos de maior relevância também se destaca a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, s/p) que reafirma “o compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais dentro do sistema regular de ensino”. Esse movimento dispõe sobre a obrigatoriedade das escolas de acolher todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais.

Com o mesmo grau de relevância aconteceu a VII Reunião Regional de Ministros da Educação da América Latina e do Caribe (UNESCO, 2001, s/p), onde se declarou que “os sistemas educacionais devem abrir oportunidades de aprendizado a cada criança, jovem e adulto, cultivando uma diversidade de capacitações, vocações e estilos, e dando ênfase especial às necessidades especiais de aprendizado [...]”.

Entende-se, a partir desses pressupostos, que todo sujeito tem as habilidades e capacidades para desenvolver sua aprendizagem. Outro movimento fundamental é a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), que tem como princípios:

O respeito pela dignidade inerente, à independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, a autonomia individual; a não discriminação; a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; a igualdade de oportunidades; a acessibilidade; a igualdade entre o homem e a mulher; o respeito pelas capacidades de desenvolvimento de crianças com deficiência e respeito pelo seu direito a preservar a sua identidade (BRASIL, 2011, p. 31-32).

A partir dos movimentos e debates realizados em âmbito mundial se anuncia a necessidade de uma política governamental com uma proposta clara e que ofereça condições de possibilidades para que a inclusão realmente aconteça nas escolas. Vale lembrar os argumentos contidos nesses movimentos, no sentido de que todos valorizem as

potencialidades e habilidades desenvolvidas dentro de suas limitações, buscando efetivar uma aprendizagem que dê ao sujeito autonomia para viver com dignidade em sociedade

A Educação Inclusiva e a Educação Especial estão relacionadas uma à outra, por isso, é necessário entender as leis que as regulamentam. A Lei nº. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aborda, em seu quinto capítulo, a Educação Especial, definida como uma modalidade de educação escolar a ser oferecida aos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Essa lei determina que os sistemas de ensino ofereçam currículos, métodos, técnicas, recursos e organizações específicos a fim de atender às necessidades dos educandos. Ainda, deve ser garantido ao aluno o apoio de profissionais especializados para o seu atendimento. Preconiza, também, que os professores do ensino regular sejam capacitados para integrar esse aluno com deficiência em sala de aula (BRASIL, 1996).

A diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva reside no termo inclusão. A Educação Inclusiva é uma proposta que vigora em lei (LDBEN 9.394/96) é entendida como um processo social, onde as pessoas com deficiência têm o direito à educação com qualidade na escola regular, beneficiando a todos os alunos. Desta forma, uma escola inclusiva tem certas características, assim descritas:

As escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo 'necessidades educacionais especiais' refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (BRASIL, 1994, s/p).

Uma das principais leis que ajudam a esclarecer a Educação Inclusiva no Brasil é o Decreto nº. 3.298/99, que regulamenta a Lei nº. 7.853/89. Em seu art. 2º ordena:

Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição Federal e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 1999, s/p).

Destaca-se também a Lei nº. 10.098/2000, que no seu capítulo I, art. 1º, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, “mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação” (BRASIL, 2000, s/p). A Constituição Federal, em seu art. 208, inciso III, estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). A Lei nº. 10.172/2001 em que é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), vigência 2001-2011, estabelece objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades especiais dos alunos (BRASIL, 2001a).

Dando consecução às leis, a Resolução CNE/CEB 2/2001 instituiu Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica. No art. 7º determina que o “atendimento aos alunos com necessidades especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”. (BRASIL, 2001b, s/p).

Assim, a educação para todos implica em leis, exigências, regras, transformações nas instituições e nos diversos atores que mobilizam o sistema educacional. Os movimentos nacionais e internacionais e a elaboração das políticas educacionais públicas indicam uma forte relação entre ambos, em prol de uma educação de qualidade que promova a equidade, com o propósito de valorizar as habilidades individuais e a inclusão social. O importante, e imprescindível, é trabalhar para que a política educacional aconteça contemplando de forma efetiva o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Muitos movimentos mundiais preconizam a busca por uma Educação Inclusiva, que indica uma nova visão da educação, recuperam um caráter democrático e adotam a concepção de que a educação é direito de todos. Nessa perspectiva, a inclusão exige quebra de paradigmas, mudanças de comportamentos, requer relações interpessoais que sejam acolhedoras e eficientes, isto é, que atendam às necessidades de todos que à escola acedem.

Salienta-se, também, que é importante a compreensão de alguns fundamentos teóricos que abrangem a Educação Inclusiva, pois os envolvidos no processo inclusivo necessitam ter o conhecimento necessário para desenvolver as propostas educacionais que dão conta de uma concepção inclusiva. Neste contexto, é de grande relevância reconhecer as diferenças entre a integração e a inclusão, pois são conceitos que interferem no processo inclusivo do aluno no ensino regular. Entende-se por integração as situações em que o sujeito está integrado ao meio individualmente, buscando se ajustar à sociedade, ao passo que a inclusão pressupõe que é o

sujeito que se insere na comunidade, sendo que a sociedade, por sua vez, ajusta-se conforme as suas diversidades e as necessidades dos sujeitos que a integram. Mantoan (1998, p. 51) enfatiza que

Integração é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor. Já a inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou grupo de alunos que não foram anteriormente excluídos. A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos.

O processo de integração escolar corresponde à inserção do aluno às salas de aula. Mantoan (2003, p. 15) nos ajuda a entender esse percurso, nos termos que seguem:

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional, que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial, em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.

Entende-se que a integração do sujeito com deficiência acontece quando o aluno procura adaptar-se ao ambiente escolar, realizando as práticas pedagógicas da maneira que for possível. Nesse processo valoriza-se a deficiência, esquecendo-se as habilidades individuais e capacidades do sujeito.

A inclusão, por sua vez, implica em mudança no sistema educacional, na ruptura de base em sua estrutura organizacional, em eliminar o conformismo da rotina escolar dos professores, gestores e familiares. Desse modo, a inclusão é uma saída para que se possa fluir com uma ação formadora para todos. Mantoan (2003) afirma que a escola inclusiva precisa redefinir seus planos frente a uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diversidades.

Compreende-se que na inclusão todos os sujeitos são diferentes e que as instituições escolares precisam ser transformadas para atender as pessoas com deficiência ou sem deficiência, respeitando as suas diferenças. Nesse processo, a comunidade escolar adere a práticas pedagógicas que desenvolvem as habilidades intelectuais, culturais e sociais.

Também se faz necessário o entendimento de outras concepções que fazem parte da Educação Inclusiva para que os atores envolvidos no processo da inclusão entendam as

diversidades do ser humano. Assim, para construir esta problemática de investigação busco identificar outros aspectos desse tema com a literatura consultada, que aponta diferentes olhares sobre a trajetória na Educação Inclusiva. De acordo com Feltrin (2004, p. 20),

O professor na escola enfrenta o aluno, enfrenta a instituição, enfrenta o sistema, enfrenta a sociedade. Conspiram contra ele as dificuldades econômicas, a falta de recursos e de equipamentos didáticos, a má vontade e a falta de estímulo do sistema e das autoridades, os alunos negligentes, arrogantes e desinteressados, a incompreensão de diretores e dos próprios pais, a morosidade e a longa espera pela colheita.

A situação da Educação Inclusiva é complexa, pois depende do efetivo esforço dos gestores, dos professores, da família, enfim, de todos que integram a comunidade escolar. Stainback e Stainback (1999, p. 21) dizem que “para conseguir realizar o ensino inclusivo, os professores em geral e especializados, bem como os recursos, devem aliar-se em um esforço unificado e consistente”. Esses autores reconhecem que não cabe somente ao professor a responsabilidade de concretizar a Educação Inclusiva.

Diante desse contexto, se entende por Educação Inclusiva a prática da inclusão de todos no espaço escolar, independentemente das diferenças culturais, sociais, econômicas e individuais advindas do meio em que cada sujeito está inserido. Esse conceito é relevante no sistema educacional, mas Martins (2011) reconhece que não basta inserir fisicamente o educando na escola. É imprescindível, segundo o autor,

Que o governo adote, efetivamente, políticas inclusivas e não apenas divulgue, através dos diversos meios de comunicação, que está promovendo a inclusão escolar e que em decorrência disto, as escolas estão receptivas para receber a todos os educandos, sem exceção. Buscar formas a fim de contribuir para mudar a escola, para torná-la receptiva às necessidades de todos os alunos. Ajudar os professores a refletir e a aceitar a sua responsabilidade quanto à aprendizagem de todos os educandos colaborando assim para prepará-los para ensinar àqueles que são comumente excluídos das escolas, por qualquer razão. Propiciar o desenvolvimento dos vários elementos que constituem a escola - do porteiro ao diretor - no processo inclusivo. Possibilitar que os educandos com necessidades especiais, efetivamente, possam se sentir parte integrante daquele ambiente educacional, aceitos e apoiados por seus pares e pelos demais membros da escola (MARTINS, 2011, p. 19).

Em consonância com a legislação e com os estudos até aqui referidos, diante da relevância e da complexidade da Educação Inclusiva, evidencia-se a necessidade de um avanço sucessivo na produção de conhecimentos nesse campo. Este é o objetivo a que se propõe esse estudo, do qual se apresenta o delineamento metodológico na sequência.

1.3 Delineamento metodológico da investigação

A pesquisa científica objetiva fundamentalmente contribuir para a evolução do conhecimento humano em todos os setores, da ciência pura ou aplicada, da matemática ou da agricultura, da tecnologia ou da literatura, dentre tantos outros campos. Assim, tais pesquisas são sistematicamente planejadas e levadas a efeito segundo critérios rigorosos de tratamento das informações. Nessa direção, uma pesquisa científica deve ser planejada, desenvolvida e redigida conforme normas metodológicas consagradas pela ciência (MEDEIROS, 2010).

Assim compreendendo, no delineamento deste estudo optou-se por uma pesquisa de caráter bibliográfico. Gil (2010) ajuda a entender que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, composto de livros e artigos científicos. Salienta também o cuidado que os pesquisadores têm ao analisar cada informação para evitar incoerências. Medeiros (2010), por sua vez, diz que a pesquisa bibliográfica significa o levantamento da literatura alusiva ao assunto que se deseja estudar. A pesquisa bibliográfica apresenta quatro etapas, assim caracterizadas:

- identificação: cuida do recolhimento bibliográfico que existe a respeito do assunto em questão. Esse levantamento é feito por catálogos de editoras, livrarias de órgãos públicos, de entidades de classe, de universidades, de bibliotecas; - localização: é a fase posterior ao levantamento bibliográfico e significa a localização das obras específicas, a fim de conseguir as informações necessárias; - compilação: caracteriza-se como fase da obtenção e reunião do material desejado; - fichamento: é a transcrição dos dados em fichas, para posterior consulta e referência, devendo-se anotar os elementos essenciais ao trabalho. Portanto, essas anotações devem ser completas, claramente redigidas e fiéis ao original (MEDEIROS, 2010, p. 36).

O tipo de pesquisa bibliográfica que se empreendeu neste estudo circunscreve-se no âmbito do estado do conhecimento. Nas produções acadêmicas, o uso significativo de pesquisas conhecidas como “estado da arte” ou “estado do conhecimento” são, muitas vezes, apresentadas de modo indistinto. Segundo a literatura disponível, esses estudos têm como objetivo “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento” (FERREIRA, 2002, p. 258) utilizando várias fontes de consultas disponíveis. Nessa abordagem, a autora associa o “estado da arte” ou “estado do conhecimento” ao afirmar que

são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 258).

Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39), pesquisas do tipo “estado da arte” “podem contribuir na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica”. Diante desse contexto, os levantamentos são realizados com rigor para dar confiabilidade ao trabalho. O recorte temporal e espacial realizado no método “estado da arte” é importante, pois as análises feitas referem-se às concepções nos contextos em que se está estudando. Também, o recorte temático é relevante porque serve para delimitar e mapear o que se busca analisar, permitindo que o pesquisador aprofunde seu estudo. As autoras enfatizam que “o estudo que aborda somente um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40). Entende-se que na pesquisa o método “estado do conhecimento” é realizado quando o pesquisador, já com o tema determinado, seleciona como *corpus* somente um setor de veiculação da produção acadêmica.

Segundo Soares e Maciel (2000, p. 4-5), a pesquisa realizada através do método “estado do conhecimento” não tem término, porque “a identificação, a caracterização e análise do tema é ininterrupto no movimento da ciência” e também o banco de dados atualizado, sendo relevante para os pesquisadores. Salientam as autoras que em momento algum as pesquisas realizadas segundo este método podem ser identificadas como “concluídas”. Nessa abordagem, a construção do “estado do conhecimento” fornece um mapeamento das ideias já existentes, fornecendo um panorama sobre fontes de estudo, apontando possíveis temas que possam ser investigados e, também, mostrando as lacunas de determinado campo de investigação.

Para o presente trabalho optou-se pela pesquisa no método “estado do conhecimento”, sendo selecionada como fonte de dados primários a Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), com enfoque nos volumes editados entre os anos de 2005 e 2015. No sentido de conhecer a historicidade desse periódico, ratificando a escolha do *corpus* utilizado, faz-se necessário relatar informações relevantes. Deste modo, ao consultar a literatura constatou-se que os profissionais que trabalhavam com o tema da Educação Especial sentiram a necessidade de criar um veículo de integração, concretizando-se na criação da RBEE no ano de 1992. Assim, a publicação surgiu com o propósito de difundir o conhecimento em Educação Especial. Para manter a revista, em 1993, na cidade do Rio de Janeiro, foi criada a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), durante a realização do III Seminário de Educação. Em 1995 foram apresentados no editorial da RBEE, os objetivos da ABPEE:

Promover e apoiar o aperfeiçoamento técnico científico dos profissionais em Educação Especial e áreas afins. Estimular a criação de atividades de pós-graduação. Promover encontros científicos, incentivando a participação dos seus associados em diferentes eventos. Dar suporte a publicações científicas na área (RBEE, 1995, p.1).

Após a criação da revista, os editores lutaram para garantir a sua periodicidade, pois primavam pela qualidade dos artigos e não pela quantidade. Desde 1992 até o ano de 2000, a RBEE publicava um número por ano. Em 2001, a revista passou a realizar publicação semestral. Em 2004, com o aumento da demanda das publicações dos artigos, a revista passou a publicar três números por ano. Em 2011, foram publicados três números e um volume especial (MANZINI; CORRÊA; SILVA, 2013). A partir de 2012, a diretoria da ABPEE decidiu que a periodicidade da revista seria trimestral, com a publicação regular de quatro números por ano. No ano de 2016 a sede da ABPEE está localizada na Universidade Estadual de Londrina, sendo realizada a impressão da revista em Marília, em parceria com a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Percebe-se que a RBEE a cada ano foi se aprimorando e se modificando, com o objetivo de disseminar o conhecimento sobre a Educação Especial. A RBEE propõe dar suporte ao intercâmbio técnico-científico em Educação Especial e em áreas afins. Publica artigos originais, principalmente de pesquisa, porém abre espaço para ensaios, artigos de revisão e resenhas. A partir de 2005, a revista foi avaliada e incorporada ao *Scientific Electronic Library Online* (Scielo). Atualmente é avaliada e classificada no Qualis A2, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Diante da importante referência da RBEE e também da relevância e da complexidade do tema da Educação Inclusiva, o enfoque do presente estudo é analisar o conhecimento produzido acerca da Educação Inclusiva, veiculado no referido periódico, nos trabalhos editados no período entre 2005 a 2015. O recorte temporal foi determinado devido às publicações estarem disponíveis on-line. A investigação está circunscrita às tipologias dos textos no formato de ensaio teórico e relato de pesquisa, congregando uma amostra de 41 textos.

Em face ao delineamento da pesquisa bibliográfica, o procedimento inicial adotado foi a leitura de livros específicos sobre Educação Inclusiva, e a leitura de documentos que tratam da legislação federal e estadual que aborda declarações, resoluções e pareceres sobre a temática. Na sequência do caminho metodológico, após as leituras preliminares foi realizada a leitura exploratória dos relatos de pesquisas, ensaios e resenhas editados na RBEE, totalizando 384 textos. Nessa etapa foram selecionados somente os textos que tratam do tema

Educação Inclusiva nos diferentes contextos educativos na produção acadêmica, de acordo com os recortes propostos, resultando, como já dito, nos 41 artigos.

Após o levantamento desses artigos, realizou-se a leitura minuciosa das publicações com a elaboração de uma síntese preliminar, considerando a identificação, a tipologia, a procedência dos autores, o tema principal, os objetivos, a metodologia, as conclusões, críticas e denúncias, os principais autores e as proposições apresentadas nas referidas produções (conforme ficha constante no Apêndice A). Dando continuidade à proposta metodológica, organizou-se a sistematização das sínteses em tabelas e gráficos que foram, posteriormente, descritas e analisadas a fim de se obter uma melhor visualização dos dados encontrados. Para dar sequência ao percurso investigativo, foram analisadas as alternativas que vêm sendo gestadas e efetivadas para enfrentar o desafio da Educação Inclusiva, permitindo atingirem-se os objetivos inicialmente propostos e a aproximação de respostas às inquietações iniciais - etapa essa que se deu após o exame de qualificação.

Com a pesquisa bibliográfica desenvolvida através do método “estado do conhecimento”, buscou-se entender analiticamente as principais concepções que fazem parte da Educação Inclusiva, trazidas pelos autores que sustentam a investigação. Neste sentido, aportou-se nos estudos de Stainback e Stainback (1999), Mantoan (1998; 2003; 2008) e Mantoan e Pietro (2006) que desafiam a romper as concepções tradicionais sobre a Educação Inclusiva. Também dialogou-se com Mittler (2003), Mazzotta (2003; 2011), Carvalho (2004; 2009; 2014), Feltrin (2004), Lourenço (2010), Sasaki (2010) e Jannuzzi (2012), trazendo suas contribuições para esclarecer as inquietações que consubstanciam a temática da Educação Inclusiva.

O texto de exposição da dissertação para esta fase de qualificação está estruturado em quatro capítulos. O primeiro constitui-se das considerações introdutórias que balizam os objetivos, a justificativa, a problemática e a metodologia da pesquisa, inferindo, também, sobre aspectos essenciais da Educação Inclusiva nas políticas públicas e na literatura acadêmica. No segundo capítulo apresenta-se uma análise dos principais movimentos internacionais e nacionais acerca da Educação Inclusiva, aprofundando aspectos que referem as leis que a regulamentam e os fundamentos teóricos da presente investigação, abordando com maior ênfase os conceitos de Educação Especial, Educação Inclusiva, integração e inclusão. No terceiro capítulo aborda-se um panorama de natureza quanti-qualitativa da produção acadêmica na RBEE. No quarto capítulo analisa-se as alternativas/proposições produzidas e anunciadas nos textos do referido periódico, que nos auxiliará a enfrentar o desafio da Educação Inclusiva no cenário educacional e escolar brasileiro.

2 CAMINHOS QUE LEVAM À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*“As transformações movem o mundo, modificando-o, tornando-o sempre diferente, porque passamos a entendê-lo e a vivê-lo de outros modos”
Maria Teresa E. Mantoan (2004, p.14).*

Sabe-se que a educação de pessoas com deficiência é tema de grandes debates e também de conquistas. Muito já se avançou, mas ainda há muito a se caminhar, pois é direito do ser humano a educação de qualidade. É fundamental fazer uma retrospectiva dos movimentos internacionais e nacionais com relação à deficiência, buscando identificar aspectos obstaculizadores e/ou potencializadores que possam contribuir com a compreensão e as ações nas escolas, hoje.

Com essa concepção, este capítulo trata sobre os principais movimentos internacionais e nacionais acerca da Educação Inclusiva e as leis que a regulamentam, com o objetivo de compreender como o referido tema tem sido estruturado. Dando continuidade, abordar-se-ão os conceitos de Educação Especial, Educação Inclusiva, Integração e Inclusão na literatura acadêmica, com o propósito de identificar as principais características e definições necessárias ao aprimoramento do processo inclusivo, de acordo com o objetivo precípuo deste estudo.

2.1 Principais movimentos internacionais e nacionais acerca da Educação Inclusiva

Os estudos mostram que na história da educação, notadamente até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo. De acordo com Mazzotta (2003, p. 16), “o conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado”. Nesse sentido, a falta de conhecimento sobre as deficiências contribuía para que as pessoas fossem excluídas.

Mazzotta (2003) conta que foi na Europa que aconteceram os primeiros movimentos pelo atendimento às pessoas com deficiência, refletindo mudanças nos grupos sociais e concretizando-se em medidas educacionais, expandindo-as para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil. Em sua análise criteriosa, Mazzotta (2003) constata que a primeira obra impressa sobre a educação de pessoas com deficiência teve autoria de Jean-Paul Bonet, sendo editada na França, em 1620, com o título “Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar”. Constatou, também, que a primeira instituição especializada para a educação de surdos-mudos foi fundada pelo abade Charles M.

Eppée, em 1770, na cidade de Paris, sendo ele o precursor do método dos sinais. Outro dado de relevância que Mazzotta (2003) informa é de que em 1829, Louis Braille fez uma adaptação no código militar de comunicação noturna, proposto por Barbier, para as necessidades dos cegos, criando assim o método Braille.

Em 1832, ainda conforme Mazzotta (2003), teve início na cidade alemã de Munique, a instituição voltada ao atendimento dos deficientes físicos. Anos mais tarde (1838), o médico Jean Marc Itard comprovou métodos sistematizados para o ensino de deficientes ou retardados mentais, como se denominava na época. Nesse período, a educadora Maria Montessori contribuiu grandemente para a evolução da Educação Especial, desenvolvendo um programa de treinamento para crianças que apresentavam retardo mental nos internatos de Roma. Suas técnicas para o ensino dessas crianças foram experimentadas em vários países da Europa e da Ásia.

Mazzotta (2003) ressalta que no período de 1850 a 1920, nos Estados Unidos, houve um aumento crescente das escolas residenciais, modelo europeu que prestava atendimento para os deficientes mentais. Na última década do século XIX tais escolas não eram mais consideradas apropriadas para a educação do deficiente mental. Assim, no período de 1896 a 1913 foram abertas classes especiais para doentes mentais, cegos e amblíopes². Ainda de acordo com o autor, por volta de 1950, os pais de crianças com desenvolvimento mental retardado se organizaram na *National Association for Retarded Children* (NARC), a qual foi inspiradora da criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), no Brasil. Vale lembrar, um movimento importantíssimo, que impulsionou, positivamente, os rumos da Educação Especial.

Outra informação relevante diz respeito à sociedade civil, que a partir de 1930 começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência, com isso o governo desencadeia ações visando à particularidade do alunado, criando escolas e hospitais. Nessa época os educadores envolvidos com a educação de deficientes empregam a expressão ensino emendativo³.

Em Jomtien, na Tailândia, em 1990, aconteceu a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, momento em que foi elaborado um documento que reafirma o direito de todos à

² Pessoa que sofre de ambliopia, isto é, “a baixa de visão que não se desenvolveu adequadamente na infância. As vezes é chamado de olho preguiçoso” (ORTOPTICA, 2017, s/p).

³ A expressão ensino emendativo, de *emendare* (latim), significa corrigir falta, tirar defeito, traduziu o sentido diretor desse trabalho educativo em muitas das providências da época. Armando Lacerda, no livro: *A pedagogia emendativa do surdo-mudo: considerações gerais*, colocou que a finalidade dessa educação era suprir falhas decorrentes de anormalidades, buscando adaptar o educando ao nível social dos tidos como “normais” (JANNUZZI, 2012, p. 59).

educação e propõem-se as medidas necessárias para se alcançar os objetivos almejados. Esse movimento tem como principal justificativa

as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (BRASIL, 1998, s/p).

Outro acontecimento de grande relevância aconteceu em 1994, a Declaração de Salamanca, que culminou no documento intitulado *Regras Padrões Sobre Equalização de Oportunidades Para Pessoas com Deficiências*. O documento é uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) e foi concebido na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca. O texto trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, e dá orientações para ações em âmbito regional, nacional e internacional sobre a estrutura de ação em Educação Especial. No que tange à escola, o documento aborda a administração, o recrutamento de educadores e o envolvimento comunitário, dentre outros pontos. Esse movimento foi altamente significativo em favor da inclusão, fortalecendo essa ideia em vários países, inclusive no Brasil (BRASIL, 1994).

Em 1999 acontece a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, que impulsionou, no Brasil, a elaboração do Decreto nº. 3.956/2001. O texto brasileiro afirma que as pessoas com deficiência têm

os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não serem submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001c, s/p).

Em 2001 acontece a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, a qual estabelece que o acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas. O esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável. Ainda nesse movimento, a comunidade internacional, sobre a liderança da ONU reconheceu a necessidade de garantias adicionais de acesso para certos grupos, e as declarações intergovernamentais fizeram coro para unificar, em parceria, governos, trabalhadores e sociedade civil a fim de desenvolverem políticas e práticas inclusivas. Em 2006 outro

acontecimento de grande relevância foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD). Essa foi aprovada pela ONU e tem o Brasil como um de seus signatários. Ela afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de Educação Inclusiva em todas as etapas de ensino (BRASIL, 2011).

Diante de fatos internacionais relevantes, se faz necessário esboçar uma retrospectiva acerca dos movimentos nacionais. No fim do século XVIII e início do século XIX a Educação Especial no Brasil encontrou pouca manifestação, não havia interesse por parte do governo central em oferecê-la à população, pois os deficientes não eram motivo de preocupação. Nessa abordagem, Jannuzzi (2012, p. 6) remete à seguinte situação:

A educação das crianças deficientes surgiu institucionalmente, mas de maneira tímida, no conjunto das concretizações possíveis das ideias liberais que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVIII e começo do século XIX. Essas ideias já estavam presentes em alguns movimentos como, por exemplo, a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817), que reuniram numa mesma luta uma série de profissionais: médicos, advogados, professores, junto com alfaiates, soldados etc. e foram acentuadas sobretudo a partir da Independência.

De acordo com Jannuzzi (2012), a década de 1970 foi um dos marcos na educação do deficiente, pois nela ocorreram acontecimentos que colocaram a área em destaque. Nessa década criou-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão responsável por fatores conjunturais externos e internos. Prosseguindo, em 1985 ocorreu à criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), e em 1999, foi instituído o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), que tem como objetivo coordenar as ações dos ministérios e a política de integração das pessoas com deficiência.

Nesse breve relato histórico, que aborda os principais movimentos internacionais e nacionais acerca da Educação Inclusiva, observa-se que as modificações geradas decorreram da evolução social, política e econômica do país e do mundo. Entende-se que a Educação Inclusiva é um processo que vem sendo construído e reconstruído a cada dia, a partir dos acontecimentos entre alunos e professores e que, além do envolvimento desses, se faz necessária a participação da família e dos governantes. Nessa concepção, o aluno com deficiência é compreendido como um ser social que tem uma identidade singular originária de sua diversidade.

Nessa perspectiva, compreende-se que os movimentos descritos na presente seção foram essenciais para o discernimento da Educação Inclusiva. Acredita-se que com o

entendimento dessas concepções a educação para as pessoas com deficiência deixa de ser segregadora e passa a ser um sistema inclusivo caracterizado por uma aprendizagem significativa aos alunos. Seria a transformação de uma sociedade e um mundo inflexível e receoso para um mundo que acolha a diversidade como algo natural.

2.2 Leis que regulamentam a Educação Inclusiva no Brasil

A educação tem diante de si o grande desafio de possibilitar o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na escola, na perspectiva inclusiva. Portanto, compreender quais são as principais leis que regulamentam a Educação Inclusiva é de grande relevância para identificar os avanços e recuos no sistema educacional. Analisar e clarificar as leis em prol da Educação Inclusiva é condição para que o processo inclusivo tenha êxito na sociedade.

De acordo com Aranha (2004), o Brasil foi um dos primeiros países da América Latina a reproduzir, em sua legislação, os princípios da Educação Inclusiva e a produzir documentos para nortear a prática nacional da educação de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. Entende-se que é de grande relevância uma revisão da trajetória da legislação que regulamenta a Educação Inclusiva brasileira. Para melhor compreender a estrutura da legislação referente ao tema, alguns dos principais documentos a seguir referidos serão classificados em três tipologias, a saber: documentos de natureza histórica, que dizem respeito àqueles que já não estão mais em vigência; documentos de natureza reguladora, que tratam do ordenamento mais geral, que incide sobre os temas educacionais; e os documentos de natureza específica, que regem o tema central dessa dissertação, que é a educação inclusiva. Essa categorização está apresentada, respectivamente, nos Quadros 1, 2 e 3.

Quadro 1 – Principais leis nacionais históricas relativas à Educação Inclusiva

| Documento de Referência | Ano de aprovação | Descrição |
|-------------------------|------------------|--|
| Lei n°. 4.024 | 1961 | Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. |
| Lei n°. 5.692 | 1971 | Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus. |
| Lei n°. 10.172 | 2001 | Aprova o Plano Nacional de Educação. |

Fonte: Sistematização feita pela autora, 2016.

No quadro 1 observam-se as principais leis históricas que contemplam o tema desta investigação. A preocupação com a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular passou a fazer parte da rotina dos legisladores e dos ambientes escolares, como já foi visto, a partir da década de 1960, quando foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 4.024/61. Essa Lei fez referência ao atendimento educacional às pessoas com deficiência, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação. No art. 88 constava “a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-lo na comunidade” (BRASIL, 1961). Dessa forma, se afirma a peculiaridade da educação destinada às pessoas com deficiência. A expressão, “no que for possível”, acabou por manter os alunos fora do ensino regular, sendo que muitos gestores concluíram que não era possível a permanência desses alunos nas escolas no ensino comum, com isso os deficientes eram encaminhados as escolas especializadas. Observa-se um grande contraponto, a lei proclamava que a educação é um direito de todos, mas somente quando for possível.

A Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, Lei nº. 5.692/71 definiu “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL, 1971, s/p), não estabelece a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. Nesta perspectiva, o caminho para a segregação começava a acontecer, pois a referida lei previa um acompanhamento especial aos alunos que se diziam incapazes fora da escola regular. Mas, também foi nessa lei que a inserção dos alunos com deficiência ficou sob a responsabilidade do ensino regular, ocorrendo divergências na execução da lei, pois a educação é direito de todos, mas nem todos têm acesso às oportunidades.

Em 2001, o PNE, Lei nº. 10.172, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001a, s/p). Com base na meta 4 desta lei, onde se determina que todas as crianças com deficiência, dos 4 aos 17 anos de idade, serão atendidas no ensino regular. Nesta abordagem, reconhece-se que esse “atendimento” designa a uma cultura escolar excludente intensificando a oposição entre o ensino regular e a educação inclusiva nos sistemas de ensino, contrariando o princípio da transversalidade da educação especial em todos os níveis, etapas e modalidades. Portanto, cabe às políticas públicas potencializar a relação entre educação inclusiva e educação do ensino regular com vistas a estruturar as escolas e disponibilizar recursos humanos e pedagógicos para atender aos alunos com deficiência.

Quadro 2 – Principais leis nacionais reguladoras relativas à Educação Inclusiva

| Documento de referência | Ano de aprovação | Descrição |
|--|------------------|---|
| Constituição Federal do Brasil | 1988 | Emendas Constitucionais. |
| Lei n°. 8.069 | 1990 | Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. |
| Lei n°. 9.394 | 1996 | Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. |
| Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) | 2006 | Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos. Políticas Públicas. |
| Decreto n° 6.094 | 2007 | Plano de Desenvolvimento da Educação. |
| Lei n°. 13.005 | 2014 | Plano Nacional de Educação. |

Fonte: Sistematização feita pela autora, 2016.

Dando sequência à categorização das leis, no Quadro 2 se descreve as leis reguladoras da educação inclusiva. A Constituição Federal de 1988 faz referência em três artigos à educação das pessoas com deficiência. No art. 205 determina que a educação é direito de todos, e garante legalmente o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No art. 206, inciso I, estabelece como um dos princípios para o ensino a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. O art. 208 afirma ser dever do Estado ofertar atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). A Constituição Federal de 1988, apelidada na época de “Constituição Cidadã”, vigente até os dias atuais, demarca vários direitos as pessoas com deficiência. Está presente na Constituição que todos somos iguais com direito à educação sem discriminação, porém o termo “preferencialmente” citado no art. 208 soou como sinônimo de “no que for possível”. Desde a publicação da LDBEN, o termo “preferencialmente” tem sido foco de debates entre alguns estudiosos da área da educação, pois para esses a terminologia dá margem à prática de atitudes excludentes por parte de todo o sistema educacional. Outros defendem que o termo apenas garante o direito daqueles que preferem matricular seus filhos em escolas especiais (APAEs). No entanto, ao se analisar o termo “preferencialmente”, esse possibilita a perpetuação da exclusão de qualquer pessoa com deficiência de acordo com a lei. Isto ocorre, porque tal termo pode ser justificativa para a escola recusar a matrícula do aluno com deficiência. O termo “preferencialmente” permite aos sujeitos uma interpretação ambígua, isto é, indecisões no que pode e deve ser feito em relação aos alunos com deficiência.

Em 1990 é criada a Lei 8.069, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que regulamenta no art. 55 que “os pais ou responsáveis têm obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, s/p). Compreende-se que a família tem

a responsabilidade de encaminhar seus filhos para a escola com o propósito de buscar conhecimentos que resultem em aprendizagem.

A atual LDBEN, Lei n°. 9.394/96, em seu art. 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos, currículos, métodos, recursos e organização específica para atender às suas necessidades. Assegura também a terminalidade específica àqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e também prescreve a possibilidade de aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar (BRASIL, 1996). Na atual LDBEN mantêm-se a oferta do atendimento especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino mencionado na Constituição Federal, assim entende-se que houve uma tímida evolução com relação à inclusão nas escolas, isto é, no quadro educacional os alunos continuam sendo vistos como limitados em desenvolver as atividades no ensino regular.

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o MEC e o Ministério da Justiça, juntamente com a UNESCO, elaboraram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que tem como ações pragmáticas, na educação básica,

9. fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos (as) trabalhadores (as) da educação para lidar criticamente com esses temas; 10. apoiar a implementação de projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar; 11. favorecer a inclusão da educação em direitos humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas, adotando as práticas pedagógicas democráticas presentes no cotidiano (BRASIL, 2007a, p.33).

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como objetivo elucidar um conjunto de práticas traduzidas em 28 diretrizes que orientam as ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, programa estratégico do PDE. Assim, estabelece diretrizes que contemplam a Educação Inclusiva, desenvolvendo várias ações como,

Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social, Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior, Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas, Programa Nacional de Informática na Educação do Campo (Proinfo Campo), Projovem Campo – Saberes da Terra e Programa Dinheiro Direto na Escola do Campo (PDDE Campo), entre outros (BRASIL, 2007b, p.43).

Observa-se que as ações em prol da inclusão mencionadas no PDE são de ordem nacional, mas somente será significativa conforme a realidade de cada escola. Por esta razão, é imprescindível a adesão de estados, municípios e escolas. Cabe aos gestores entender e ter clareza sobre o sentido da educação escolar local, para distinguir o que realmente é importante, realizando um trabalho pedagógico de construção do conhecimento.

Na direção de novos avanços, em 2014 foi sancionada a Lei n°. 13.005, que fez entrar em vigor o novo Plano Nacional da Educação PNE (2014-2024). Trata-se de um instrumento que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor, em que foram definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis. Nessa abordagem, a Meta 4, que contempla a Educação Inclusiva determina:

[...] universalizar, para a população de quatro a 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, p. 55).

Entende-se que o modelo educacional mencionado na Meta 4 valoriza a universalização, sendo essencial promover avanços no sentido de respeitar as diferenças individuais, cognitivas e culturais, a fim de oferecer às pessoas com deficiência ambientes adequados às suas necessidades.

Os discursos que fazem parte das leis, na prática, muitas vezes, tornam-se contraditórios do que deveriam e devem ser. As leis estão determinadas, mas tão importante quanto o conteúdo destas leis é trabalhar para que elas aconteçam, torna-se um desafio diminuir os problemas que existem no sistema educacional de ensino, pois as preocupações precisam ser amenizadas e entendidas, buscando assim ser uma escola inclusiva.

Quadro 3 – Principais leis nacionais específicas relativas à Educação Inclusiva

| Documento de referência | Ano de aprovação | Descrição |
|-------------------------|------------------|--|
| Lei n°. 7.853 | 1989 | Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência. |
| Decreto n°. 3.298 | 1999 | Regulamenta a Lei n°. 7.853 de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. |
| Resolução CNE/CBE n°. 2 | 2001 | Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. |
| Lei n°. 10.436 | 2002 | Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. |
| Portaria n°. 2.678 | 2002 | Institui a Grafia Braille para a Língua Portuguesa. |
| Portaria n° 948 | 2008 | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. |
| Lei n°. 13.146 | 2015 | Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). |

Fonte: Sistematização feita pela autora, 2016.

E por fim, não menos importante, relata-se as leis específicas que determinam a inclusão escolar. Outra lei que contempla as pessoas com deficiência é a Lei 7.853/89 que no art. 2º determina que o “poder público e seus órgãos devem assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação [...]” (BRASIL, 1989, s/p). Entende-se que a Educação Especial na rede pública de ensino é obrigatória e gratuita às pessoas com deficiência. Além disso, esta lei associa-se a ações que proporcionam qualidade de vida as pessoas com deficiência, como a acessibilidade nas edificações públicas ou privadas, a saúde, ao trabalho e a penalização pela discriminação do sujeito.

Dando sequência à identificação das leis que regulamentam a Educação Inclusiva, em 1999, o Decreto nº. 3.298, que regulariza a Lei 7.853/89, em seu art. 1º, afirma sobre a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1999, s/p).

Nesse contexto de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº. 2/2001, no art. 2º, determinam que

os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Parágrafo único: os sistemas devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos (BRASIL, 2001b, s/p).

Um grande marco deste documento foi reafirmar que caberia às escolas organizarem-se para atender aos alunos com deficiência, garantindo qualidade na educação, promovendo mudanças na escola, afinal, a escola inclusiva promove adaptações da infraestrutura, dos professores, gestores e funcionários para acolher o aluno com deficiência.

Outra lei criada em prol das pessoas com deficiência é a Lei nº 10.436/02, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão. Prevê, ainda, a inclusão da disciplina de Libras como parte do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (BRASIL, 2002a). Na mesma direção, a Portaria nº 2.678/02 aprova para todo país uma política de diretrizes e normas, para o uso, o ensino, a produção e a difusão do

Sistema de Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa (BRASIL, 2002b).

Nessa perspectiva, em 2008 o MEC/Secretaria da Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2008b, p.1).

Em 2015 foi sancionada a Lei n°. 13.146 que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência para assegurar e promover condições de igualdade, exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, efetivando a inclusão social e a cidadania de todas as pessoas com deficiência. O art. 4º do referido estatuto regula os aspectos de inclusão do deficiente tendo todos os direitos à igualdade de oportunidades e a proibição de qualquer tipo de discriminação (BRASIL, 2015a).

Diante do exposto, compreende-se que o desenvolvimento das leis que regulamentam a Educação Inclusiva apresentou mudanças de nível nacional evidenciando uma gradativa evolução ao contemplar os alunos com deficiência. Mazzotta (2003) corrobora esse entendimento ao afirmar que a Política Nacional de Educação Especial constitui um importante avanço em direção à compreensão da Educação Especial, no contexto da educação, inclusive a escolar. Esse autor salienta o cuidado que os órgãos competentes devem ter no sentido de que não se mantenham somente nos discursos as ações em prol da inclusão, enquanto incide a prática na linha assistencial, terapêutica e segregadora. Nessa abordagem, entende-se que inúmeros são os processos que fazem parte da inclusão, e que a Educação Inclusiva no Brasil necessita de entendimentos por parte de todos os envolvidos nessa prática.

Diante da análise referente às leis que regulamentam a Educação Inclusiva destaca-se a importância da participação conjunta, dos três níveis governamentais, federal, estadual e municipal e da sociedade, para a educação das pessoas com deficiência. Segundo Mazzotta (2003, p. 201), os órgãos governamentais devem mudar sua postura administrativa, “buscando diminuir a centralização e ampliar a participação nas decisões políticas sobre Educação Especial”. Assim, o aluno deixará de ter uma participação estática na comunidade escolar, buscando participações dinâmicas que possibilitem uma educação de qualidade com equidade, ampliando-se as possibilidades de uma efetiva educação especial e inclusiva.

Entende-se que o conteúdo referente às leis acerca da educação inclusiva é de suma importância no que concerne às pessoas com deficiência o que deveria proporcionar-lhes vida digna na sociedade. Neste sentido, lamenta-se as distorções que ocorrem na educação, iniciando pelo poder público que não cumpre o que lhe compete na legislação, tornando as

leis meramente programáticas, com isso as pessoas com deficiência têm dificuldades de viver como cidadãos plenamente ativos na comunidade em que estão inseridos.

2.3 Educação Especial x Educação Inclusiva

No ambiente escolar existe pouco entendimento quanto às diferenças entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva por parte dos educadores, dos gestores, enfim, de muitos daqueles que participam do atendimento educacional às pessoas com deficiência. Por essa razão, se faz necessário compreender quais são essas divergências que interferem no processo educacional dos alunos com deficiência.

De acordo com a literatura, a Educação Especial é considerada como a educação de pessoas com deficiência, seja mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios hostis do desenvolvimento, além de pessoas superdotadas que também têm integrado o contexto da Educação Especial. Na atual LDBEN, Lei n°. 9.394/96, consta a seguinte conceituação: “Art. 58 Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta lei, é a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, s/p).

A partir dessa abordagem o conceito de modalidade não pode ser entendido de maneira errônea. Segundo Carvalho (2004), a palavra modalidade em nossa cultura é traduzida como outro modelo de educação com objetivos e finalidades diferentes, sendo que os educandos são os mesmos. Assim, a Educação Especial torna-se segregada, teórica e metodologicamente, das discussões que envolvem o processo educativo, em que se quer uma educação de equidade e qualidade para todos.

Nesse contexto, para Carvalho (2004, p.17), especiais devem ser as alternativas educativas, os procedimentos de ensino e as estratégias pedagógicas que a escola precisa planejar, para que qualquer aluno tenha sucesso na aprendizagem. Ainda, a autora diz que “todos somos absolutamente diferentes uns dos outros e de nós mesmos, à medida que crescemos e nos desenvolvemos. Somos todos especiais!” (CARVALHO, 2004, p.17).

Em muitas instituições escolares os educadores entendem que a Educação Especial é um recurso oferecido aos alunos com deficiência. No que se refere a essa perspectiva, Mazzotta (2003) entende a Educação Especial como um

conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, para garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens (MAZZOTTA, 1989 apud MAZZOTTA, 2003, p. 126).

Na direção de tal entendimento, Carvalho (2004, p.17) compreende que na Educação Especial as escolas organizam-se e disponibilizam recursos para remover as barreiras que interferem na aprendizagem dos alunos que necessitam de apoio diferenciado. Nesse sentido, é relevante que todos que fazem parte do ambiente escolar tenham conhecimento do processo educacional.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008, p.29), a Educação Especial é

uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, que disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas de ensino regular.

A par desse entendimento, o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos com o propósito de motivar os alunos à participação das ações ofertadas no ambiente escolar, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento necessita ser compreendido como uma complementação na formação do aluno, visando à sua autonomia na sociedade e não como um reforço para os alunos com deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 23) tem como objetivo garantir a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, orientando os sistemas de ensino. Ainda, tem por mote garantir a

transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior. Atendimento educacional especializado. Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino. Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. Participação da família e da comunidade. Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação. Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 10).

Entende-se, diante do exposto, que a Educação Especial visa promover a autonomia do educando, desenvolvendo suas potencialidades, fundamentando-se em referenciais teóricos e práticos ajustados com as especificidades de cada aluno, sendo necessário que todos que integram o sistema educacional tenham conhecimento do processo. Nesse contexto, cabe aos governos de âmbito federal, estadual e municipal, aos gestores escolares, aos educadores, à sociedade e à família, envolverem-se inteiramente no desenvolvimento educacional de cada

aluno que necessite de atendimento especializado, com o objetivo principal de promover qualidade de vida a esses educandos.

Para além do entendimento da Educação Especial, parte-se à perspectiva da Educação Inclusiva. O desafio de uma política inclusiva é oferecer educação para todos, com equidade. Essa política busca o exercício da cidadania, viabilizando a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais, ainda, incluir o educando com deficiência no ensino regular comum. Nesse sentido, a Educação Inclusiva é um fenômeno dinâmico, sem término, um processo de reestruturação educacional, tanto organizacional quanto pedagógica, de caráter contínuo.

Segundo Janes e Omote (2013, p. 326), a Educação Inclusiva implica uma reforma radical no sistema educacional, uma vez que necessita reestruturar os seus sistemas curriculares, avaliativos e didático-pedagógicos, garantindo que todos os alunos tenham acesso ao ensino regular com aproveitamento satisfatório, sem haver segregação dos mesmos. Nessa direção, Oliveira e Poker (2002) contribuem ao dizer que a Educação Inclusiva aponta para a democratização do espaço escolar, com a superação da exclusão de pessoas que apresentam deficiência e a eliminação da divisão existente entre o ensino comum e as classes especiais.

Assim, compreende-se que para a efetiva Educação Inclusiva se fazem necessárias mudanças estruturais no ambiente escolar, viabilizando oportunidades aos alunos com diversidades. Mazzotta (2003) corrobora ao afirmar que a escola deve adaptar-se para a inclusão, para atender às dificuldades apresentadas por todos os alunos, também por aqueles que apresentam deficiências.

Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com deficiências precisam ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 1994, s/p). A partir dessa Declaração, dissemina-se a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social.

Nessa perspectiva, é essencial que as escolas reconheçam as diversas necessidades de seus alunos, respeitando seus ritmos de aprendizagem, assegurando uma educação de qualidade a todos, através de currículo, práticas e recursos pedagógicos adequados, em estreita interação com a comunidade. Na Declaração de Salamanca, ainda, parte-se do pressuposto de que as escolas regulares que seguirem a orientação inclusiva são aliadas ao

combate às atitudes discriminatórias, criando comunidades integradas, abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (BRASIL, 1994).

Segundo Oliveira e Poker (2002), o paradigma da escola inclusiva pressupõe uma educação apropriada e de qualidade, oferecida em classe do ensino regular a todos os alunos, sendo que devem ser desenvolvidas ações pedagógicas que contemplem os discentes indiscriminadamente. Assim, o ensino inclusivo acontecerá a todos os alunos independentemente das deficiências e das origens culturais e sociais. O Quadro 4 traz as principais características da escola inclusiva, de acordo com Sasaki (1997).

Quadro 4 – Principais características da escola inclusiva

| Características | Descrição |
|---|---|
| 1. Um senso de pertencer | Filosofia e visão de que todas as crianças pertencem à escola e à comunidade e de que podem aprender juntas. |
| 2. Liderança | O diretor envolve-se ativamente com a escola toda no provimento de estratégias. |
| 3. Padrão de excelência | Os altos resultados educacionais refletem as necessidades individuais dos alunos. |
| 4. Colaboração e cooperação | Envolvimento de alunos em estratégias de apoio mútuo (ensino de iguais, sistema de companheiro, aprendizado cooperativo, ensino em equipe, co-ensino, equipe de assistência aluno-professor, etc.). |
| 5. Novos papéis e responsabilidades | Os professores falam menos e assessoram mais; psicólogos atuam junto aos professores nas salas de aula; todo o pessoal da escola faz parte do processo de aprendizagem. |
| 6. Parceria com os pais | Os pais são parceiros igualmente essenciais na educação dos filhos. |
| 7. Acessibilidade | Todos os ambientes físicos são tomados acessíveis e, quando necessário, é oferecida tecnologia assistiva. |
| 8. Ambientes flexíveis de aprendizagem | Espera-se que os alunos se promovam de acordo com o estilo e ritmo individual de aprendizagem e não de uma única maneira todos. |
| 9. Estratégias baseadas em pesquisas | Aprendizado cooperativo, adaptação curricular, ensino de iguais, instrução direta, ensino recíproco, treinamento em habilidades sociais. |
| 10. Novas formas de avaliação escolar | Dependendo cada vez menos de testes padronizados, a escola usa novas formas de avaliar o progresso de cada aluno rumo aos respectivos objetivos. |
| 11. Desenvolvimento profissional continuado | Aos professores são oferecidos cursos de aperfeiçoamento contínuo visando à melhoria de seus conhecimentos e habilidades para melhor educar seus alunos. |

Fonte: SASSAKI (1997).

A Educação Inclusiva preconiza a necessidade de educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar. Com a inclusão, as diferenças não são vistas como enigmas ou dificuldades, mas sim como fator positivo que gera a diversidade. É essa variedade, a partir de diferentes realidades, que pode ampliar a visão e desenvolver oportunidades de convivência de todos os alunos. Nesse sentido, Lourenço (2010, p. 31) afirma que o professor, ao trabalhar com a diversidade dos seus alunos, não poderá pensar em um padrão para a educação, pois seria um anacronismo, “seria fechar os olhos para as diferenças”. Nessa perspectiva, o

referido autor afirma que a diversidade não é um problema a ser eliminado ou ignorado, mas “uma riqueza a ser aproveitada para auxiliar na aprendizagem de todos” (LOURENÇO, 2010, p. 35). Assim, entende-se que todas as pessoas são diferentes, que cada ser humano tem as suas particularidades e terá atitudes e comportamentos de acordo com as suas necessidades.

Entende-se que a Educação Inclusiva diz respeito às práticas de inclusão desenvolvidas pela comunidade escolar na escola regular. A inclusão implica em acolher todos os discentes, independentemente de sua diversidade. Stainback e Stainback (1999, p. 21) corroboram essa definição afirmando que “o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas”. É de grande relevância que decisões com o propósito da Educação Inclusiva ocorram no contexto escolar, pois não basta a inserção física do educando na escola.

Na confluência dos dois conceitos, depreende-se que a Educação Inclusiva compreende a Educação Especial dentro da escola regular e transforma a escola em um espaço para todos. A escola torna-se inclusiva na medida em que favorece a diversidade, considerando, sobretudo, que todos os alunos podem ter necessidades especiais em algum momento de sua vida escolar. Assim, algumas necessidades interferem de maneira significativa no processo de aprendizagem e exigem atitudes educativas específicas da escola, tais necessidades não podem ser relegadas, proteladas ou negligenciadas, sob pena de não se fazer nem a Educação Especial, nem a Educação Inclusiva, mas pura e simplesmente a integração do aluno na instituição escolar.

2.4 Concepções de integração e de inclusão

Diante dos dados arrolados até o momento, percebe-se que, ao longo dos séculos, as sociedades foram sofrendo transformações quanto às atitudes dispensadas às pessoas com deficiência. Por assim ser, neste momento este estudo detém-se a entender o conceito de integração. No sentido etimológico, integração vem do verbo integrar, que significa formar, coordenar ou combinar num todo unificado (HOUAISS, 2015, p. 549). Nessa abordagem,

a ideia de integração surgiu para derrubar a prática da exclusão social a que foram submetidas as pessoas com deficiência por vários séculos. A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade para qualquer atividade, porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características essas atribuídas indistintamente a todas as pessoas que tivessem alguma deficiência (SASSAKI, 2010, p. 30).

A partir da década de 1960 começou o movimento pela integração, que procurava inserir pessoas com deficiência nos meios sociais. Esse movimento nos remete a certos princípios como normalização, *mainstreaming*, autonomia, independência e empoderamento. É relevante entender o significado desses princípios para ampliar o entendimento do conceito de integração.

Mantoan (1997, p. 120) sintetiza o princípio da normalização dizendo que visa tornar “acessíveis às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade ou padrão”. Sasaki (2010, p. 31) explica que se trata de criar um mundo separado da sociedade, um ambiente parecido com o que a população em geral vive.

Ainda Sasaki (2010) diz que no início da década de 1980 desenvolveu-se o princípio de *mainstreaming*, termo que significa levar os alunos, sempre que fosse possível, para os serviços educacionais da comunidade. Essa prática de *mainstreaming* corresponde, hoje, à integração de crianças e jovens que conseguem acompanhar aulas comuns sem acontecer práticas inclusivas. Mantoan (1997, p. 145) define o princípio de *mainstreaming* usando a metáfora do “sistema de cascata”, que é uma forma de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às alternativas do sistema educacional. Esse sistema deve oferecer a oportunidade ao educando em todas as etapas da integração, para transitar do ensino regular ao ensino especial.

Outro princípio que Sasaki (2010, p. 35) define é o da autonomia, entendido como “a condição de domínio no ambiente físico e social, preservando ao máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que a exerce”. Também conceitua o princípio da independência, dizendo que “é a faculdade de decidir sem depender de outras pessoas, tais como membros da família, profissionais especializados ou professores” (SASSAKI, 2010, p. 35). Assim, o sujeito poderá ter mais ou menos autonomia ou independência num certo ambiente físico, o que dependerá do tipo de sua deficiência. Finalizando a definição dos princípios, Sasaki (2010, p. 36) esclarece que empoderamento “é o processo pelo qual uma pessoa, ou um grupo de pessoas, usa o seu poder pessoal inerente à sua condição para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo o controle de sua vida”.

Assim, congregando o entendimento dos princípios considerados, Sasaki (2010, p. 33) assevera que a integração tem o mérito de inserir o sujeito com deficiência na sociedade, com a capacidade de superar as barreiras nela existentes, adaptando-se a mesma. A par desse entendimento, compreende-se que a integração e a inclusão estão lado a lado na realidade

escolar contemporâneas, mas, muitas vezes, são confundidas, pois há uma diferença de valores e de práticas entre elas. Mittler (2003, p. 34) comenta que

a integração significa tomar as escolas regulares em escolas especiais através da transposição das melhores práticas, dos melhores professores e dos melhores equipamentos das especiais para o sistema regular de ensino, mesmo quando eles parecem não ser necessários.

Nessa conceituação de Mittler (2003), entende-se que o aluno deve se adaptar ao modelo de escola que está sendo oferecido, buscando a sua inserção entre os colegas e professores. A adaptação do aluno acontece de maneira natural, não havendo perspectiva de mudança da escola para acomodar as diversidades do educando.

Outra abordagem sobre a temática da integração é feita por Lourenço (2010, p. 33), ao dizer que “a prática da integração considera as deficiências como problemas das pessoas e visa à manutenção das estruturas institucionais”. Diante desses conceitos se entende que na integração são oferecidas apenas algumas oportunidades aos alunos com deficiência, isto é, a inserção acontece de maneira parcial. Esses sujeitos se adaptam aos modelos de necessidades existentes, buscando o ajuste necessário para poderem conviver com aqueles ditos “normais”.

Lourenço (2010, p. 34) caracteriza escolas que ainda seguem uma tendência à integração, diante da diversidade dos alunos, salientando que

Há atitudes discriminatórias. As diferenças culturais são ignoradas. A diferença é vista como empecilho para a aceitação social. Os professores afirmam que não estão preparados para a Educação Inclusiva. Há um modelo fixo de ensino e de avaliação, que é repetido ano após ano.

Jannuzzi (2012, p. 154), referindo-se à integração, diz “tenuamente se vai mostrando a responsabilidade de o meio também se transformar, mas a ênfase é na modificação, na “normalização”⁴ do deficiente. O método preconizado é o individual e a prática que prepondera é a adaptação curricular”. Assim, entende-se que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias, e que na integração os alunos compartilham do mesmo espaço físico sem a socialização com a comunidade escolar e sem, portanto, a consideração de suas peculiaridades.

⁴ Normalizar não significa tornar o excepcional normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que outras pessoas recebem. Devem ser aceitos com suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas. Ao mesmo tempo é preciso ensinar o deficiente a conviver com a sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas e das oportunidades existentes na sociedade em que vive (JANNUZZI, 2012, p. 153).

A integração nesse sentido pode ser considerada uma etapa do processo de inclusão, mas que tem se mostrado insuficiente diante das demandas contemporâneas.

Se assim ocorre, diante dos estudos e inquietações que movem essa pesquisa, para além do conceito de integração, percebe-se a necessidade de se entender o conceito de inclusão, pois se trata de dois processos com renomado efeito sobre o processo de inserção escolar.

Na concepção etimológica, inclusão vem do verbo incluir, do latim *includere*, que significa compreender, fazer parte de ou participar de (HOUAISS, 2015, p. 532). Participar é uma necessidade fundamental do sujeito, sendo que o ser humano só terá possibilidade de total desenvolvimento numa sociedade que permita e facilite a sua participação.

Segundo Lourenço (2010), a partir de 1980 muitos movimentos sociais aconteceram em busca da inserção social. A autora comenta que

a partir desses movimentos sociais, começaram a se desenvolver práticas de inclusão, fundamentadas na modificação da sociedade para atender as necessidades das pessoas, para eliminar as barreiras que as excluía e as mantinham afastadas de atividades e instituições sociais. No âmbito educacional, as escolas começaram a ser reestruturadas, de modo que não apenas pudessem receber em seu espaço físico pessoas com deficiências físicas, com deficiências mentais e com características atípicas, mas que também pudessem promover sua aprendizagem (LOURENÇO, 2010, p. 32).

Diante desse processo, percebe-se que as escolas vivem um momento de transição, na sua maioria pautadas em um modelo de integração, buscando se direcionar para um modelo de inclusão. Essa mudança não é tarefa fácil. Ela exige (re)elaboração do sistema educacional. Requer de toda comunidade escolar novas concepções, outras práticas pedagógicas, diferentes relações de interação entre professor e aluno, (re)organização do espaço escolar e de tudo que é necessário para a socialização de todos os educandos. Assim compreendido,

a inclusão impõe um olhar para cada um como ser em desenvolvimento, que precisa de caminhos para desenvolver seu potencial. [...] a inclusão é um movimento que pretende aproximar a todos, sem que ninguém fique de fora. Todos nós a queremos e temos uma responsabilidade muito grande, por que ela depende de cada um de nós para existir (ABENHAIM, 2005 *apud* LOURENÇO, 2010, p. 38).

A par dessa abordagem, os educadores que fazem parte de um modelo de escola inclusiva entendem que todo educando tem as suas diversidades, que desenvolvem seu potencial de acordo com as suas habilidades. Cabe aos professores acolherem os seus alunos e

não apenas tolerá-los. Mantoan (1998), para definir inclusão, usa a metáfora do caleidoscópio, que é um desenho que precisa de todos os pedaços para tornar-se enriquecedor. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado.

Segundo Míttler (2003, p.34), “a inclusão implica uma reforma radical em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades em sala de aula”. De acordo com essa ideia, se faz necessário uma reestruturação de todo o sistema educacional, iniciando-se pelos órgãos governamentais. Parafraçando esse mesmo autor, a inclusão representa mudança na mente dos sujeitos e novos valores para as escolas e para a sociedade. Ainscow (1999 *apud* MITTLER, 2003, p.35) assim posiciona-se frente à inclusão:

A agenda da Educação Inclusiva refere-se à superação de barreiras, à participação que pode ser experienciada por quaisquer alunos. A tendência ainda é pensar em ‘política de inclusão’ ou educação inclusiva como dizendo respeito aos alunos com deficiência e a outros caracterizados como tendo necessidades educacionais especiais. Além disso, a inclusão é frequentemente vista apenas como envolvendo o movimento de alunos das escolas especiais para os contextos das escolas regulares, com a implicação de que eles estão incluídos, uma vez que fazem parte daquele contexto. Em contrapartida, eu vejo inclusão como um processo que nunca termina, pois é mais do que um simples estado de mudança, e como dependente de um desenvolvimento organizacional e pedagógico contínuo no sistema regular de ensino.

A partir desse posicionamento, entende-se que a inclusão não é considerada apenas uma mudança, mas um processo que acontece no dia a dia, que exige o envolvimento e o comprometimento de todos, tanto na questão de gestão, que inclui os diretores e profissionais da orientação e coordenação pedagógica, quanto funcionários, professores, enfim todos os sujeitos que desenvolvem e interferem nas práticas pedagógicas em sala de aula. No momento em que a realidade da escola é o ensino inclusivo, se entende que existem elementos interligados necessários para que a inclusão ocorra efetivamente – sistema educacional, diretores e funcionários da escola, os professores e a família. Assim, Stainback e Stainback (1999, p. 21-22) indicam três componentes práticos interdependentes no ensino inclusivo:

O primeiro deles é a rede de apoio, o componente organizacional, que envolve a coordenação de equipes e de indivíduos que apoiam uns aos outros através de conexões formais e informais [...]. O segundo componente é a consulta cooperativa e o trabalho em equipe [...]. O terceiro é a aprendizagem cooperativa, o componente do ensino que está relacionado à criação de uma atmosfera de aprendizagem em sala de aula em que alunos com vários interesses e habilidades podem atingir o seu potencial.

Segundo Mantoan e Prieto (2006), o atendimento aos alunos com deficiência deve ser universalizado, e é necessário o sistema de ensino responder com uma intervenção pedagógica adequada a esses alunos, incluindo a formação continuada adequada aos professores. As pesquisadoras destacam, ainda, a necessidade do cuidado com as práticas pedagógicas, ao prever o atendimento às diferentes dimensões do aluno, respeitando a diversidade desses.

De acordo com Carvalho (2004, p.111), “a proposta inclusiva pressupõe uma ‘nova’ sociedade e, nela, uma escola diferente e melhor do que a que temos hoje”. Entende-se que as mudanças no sistema educacional implicam em várias inovações, novos conceitos e a transição para outros paradigmas. Implicam, ainda, a atuação de sujeitos com capacidade de entender as especificidades de cada pessoa, promovendo, assim, a aprendizagem, de todos, no âmbito social, cognitivo e cultural. Na direção desse ideal Sasaki (2010, p.40) afirma que

a inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meio de transportes) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também da própria pessoa com deficiência.

Nesse sentido, as escolas que buscam pautar o seu processo educativo na inclusão, necessitam ajustar-se aos princípios da diversidade, aceitando e valorizando a todos. Ainda, valorizar e desenvolver, o respeito mútuo; a colaboração entre pais, professores e alunos; a consideração verdadeira das dificuldades dos alunos, identificando-as e sanando-as. Do mesmo modo, a escola inclusiva prioriza as práticas inclusivas congregando a todos os alunos, por meio da flexibilidade no currículo escolar, de professores com formação adequada para trabalhar com inclusão, que conheçam a realidade dos alunos e a tomem como ponto de partida para a aprendizagem, trabalhando com atividades pedagógicas inclusivas. Entende-se, então, que a inclusão somente acontecerá se houver transformação e evolução das instâncias governamentais e da instituição escolar, incluindo professores, pais e alunos, formando novas concepções que incentivem e encorajem a agir de maneira solidária, responsável, organizada, criativa e, principalmente, acolhedora.

3 ESTADO DO CONHECIMENTO: ANÁLISES QUANTITATIVAS

“Ensinar é marcar um encontro com o outro e a inclusão escolar provoca uma mudança de atitude diante do outro”

Maria Teresa E. Mantoan (2003, p. 1).

A Educação Inclusiva se caracteriza como uma política de justiça social. As várias declarações que culminaram no documento das Nações Unidas, determinam que os Estados Nacionais assegurem que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional (BRASIL, 1994).

O grande propósito da Educação Inclusiva, de acordo com o discutido no capítulo anterior, é de que as escolas regulares acolham todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, culturais, bem-dotadas, com deficiência, crianças de grupos marginalizados e de zonas desfavorecidas. A Educação Inclusiva é uma prática inovadora que destaca que a educação deve ser de qualidade e com equidade para todos, exigindo que escola e professores adaptem suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades de cada aluno. Reafirmando, é um desafio que envolve todo o sistema educacional, do qual fazem parte governos, profissionais da educação e da saúde, comunidade, pais e alunos.

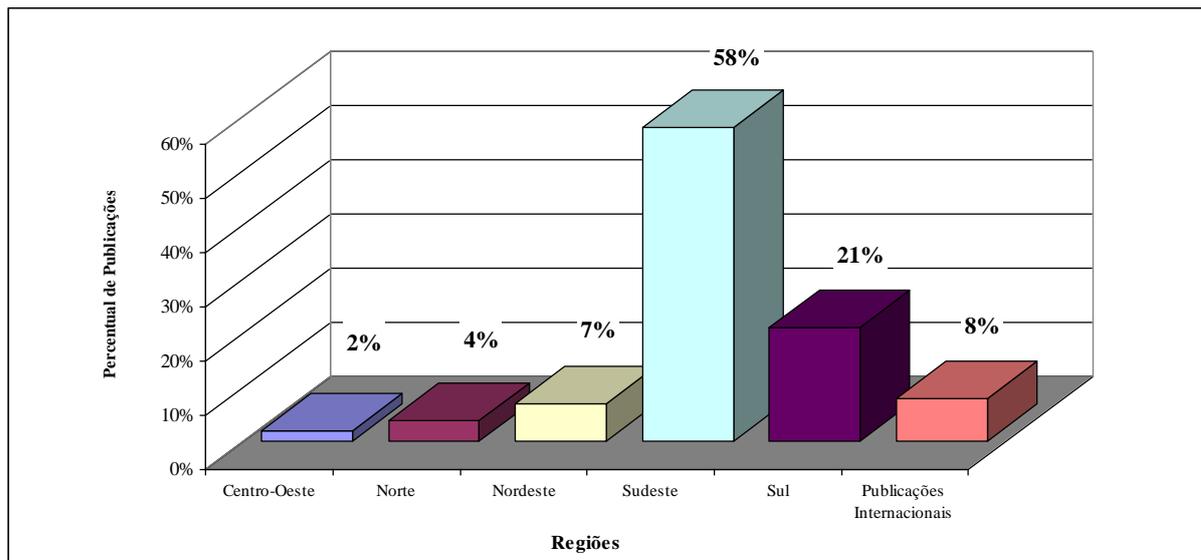
Considerando esse aspecto ainda lacunar para a educação, neste capítulo se busca desenvolver a análise a que se propõe este estudo, acerca da produção acadêmica dos artigos publicados na RBEE entre os anos de 2005 e 2015. Como já dito, optou-se por essa revista diante de sua relevância nacional e também pela qualidade em relação à produção de conhecimento na área de Educação Especial, perante sua avaliação como Qualis A2, pela Capes. Dentro desse recorte temporal e do *corpus* de estudo, delimitou-se 41 textos que foram analisados com o foco de identificar alternativas que estão sendo gestadas e efetivadas para enfrentar o desafio da Educação Inclusiva, na direção dos objetivos e deste trabalho.

Assim considerado, o presente capítulo é composto por duas seções. Na primeira, apresenta-se um panorama da RBEE. No segundo, parte-se para a análise quantitativa dos textos em estudo, inferindo-se sobre gêneros, titulação e instituição de onde provêm os autores, ainda, quantificou-se os procedimentos metodológicos adotados nas pesquisas, o campo de investigação recorrente nos textos e, por fim, o objeto de estudo dos textos analisados, especificamente a tipologia da deficiência.

3.1 Panorama da Revista Brasileira de Educação Especial

No período de 2005 a 2015 foram publicados 384 trabalhos, dos quais 335 são relato de pesquisa e ensaios, os demais, totalizando 49, se configuram como resenha e revisão bibliográfica. Em face à procedência dos autores, dos referidos 335 trabalhos, 307 são nacionais, e originam-se: 161 do Estado de São Paulo, quarenta do Paraná, 18 do Rio Grande do Sul, 15 de Minas Gerais, 14 de Santa Catarina, dez do Rio de Janeiro, oito de Brasília, sete do Rio Grande do Norte, seis do Espírito Santo, outros seis de Paraíba, cinco do Pará e cinco da Bahia, quatro do Mato Grosso do Sul, três do Ceará, dois do Amazonas e um trabalho de cada um dos seguintes estados, Pernambuco Rondônia e Maranhão, conforme especifica-se no Gráfico 1, agrupando as publicações por regiões e, ainda, apontando as produções internacionais (28 produções).

Gráfico 1 – Procedência geográfica dos autores dos trabalhos publicados na RBEE (2005-2015)



Fonte: Sistematizado pela autora, 2016.

Nota-se pela análise do Gráfico 1, que a região com maior quantidade de publicação é a Sudeste, com 58% delas, tendo a concentração desses trabalhos no Estado de São Paulo com um percentual de 52%. Nas demais regiões, observa-se o total de 21% na Região Sul, 7% na Região Nordeste, 4% na Região Norte e 2% na Região Centro-Oeste. Segundo a literatura consultada, constatou-se que a maior publicação dos artigos aconteceu na Região Sudeste devido à existência de grande concentração de programas de pós-graduação em São Paulo, com linhas de pesquisa em Educação Especial (MANZINI; CORRÊA; SILVA, 2009).

É importante também destacar que no período de 2005 a 2015 a RBEE recebeu 28 publicações internacionais, tendo Portugal como primeiro país da lista em número de trabalhos. Pesquisadores de outros países como Espanha, Colômbia, Estados Unidos e Noruega tiveram sua participação na publicação de artigos.

A RBEE publica artigos dos membros-sócios da ABPEE, cujo foco seja a Educação Especial. O recebimento dos artigos ocorre em fluxo contínuo, conforme ordem de chegada. O prazo para avaliação pode demorar de três a seis meses e o tempo para publicação pode variar de 12 a 18 meses. Após a avaliação, e sendo o artigo aprovado, todos os autores realizam cadastro na ABPEE e pagam anuidade, uma vez que a revista é mantida pelos seus sócios. Somente os sócios da ABPEE recebem a revista impressa, porém, a revista *online* está disponível para todos por meio da plataforma Scielo. Para garantir um espaço democrático na revista, cada autor e/ou coautor poderá publicar somente um artigo por ano/volume. As colaborações dos autores podem ser apresentadas em forma de relato de pesquisa, ensaio teórico, revisão de literatura e resenha. Outra exigência diz respeito à exclusividade dos artigos, isto é, os artigos devem ser inéditos e precisam atender aos seguintes critérios:

Adequação ao escopo da revista. Qualidade científica atestada pela Comissão Editorial e ouvido o Conselho Consultivo. Cumprimento das presentes normas. Após aceitos os artigos podem sofrer alterações não substanciais (reparagrafações, correções gramaticais e adequações estilísticas) na etapa de editoração do texto. As resenhas deverão conter, no máximo, duas laudas e serem redigidas por, no máximo, dois autores. Somente serão aceitas resenhas cujo ano de publicação da obra for o ano de publicação da revista ou imediatamente anterior à publicação (RBEE, 2016, s/p).

Entende-se que a RBEE possui grande relevância nacional devido à publicação de artigos acerca da Educação Inclusiva e também diante de sua classificação no Qualis A2, pela Capes.

3.2 Análise quantitativa dos textos em estudo

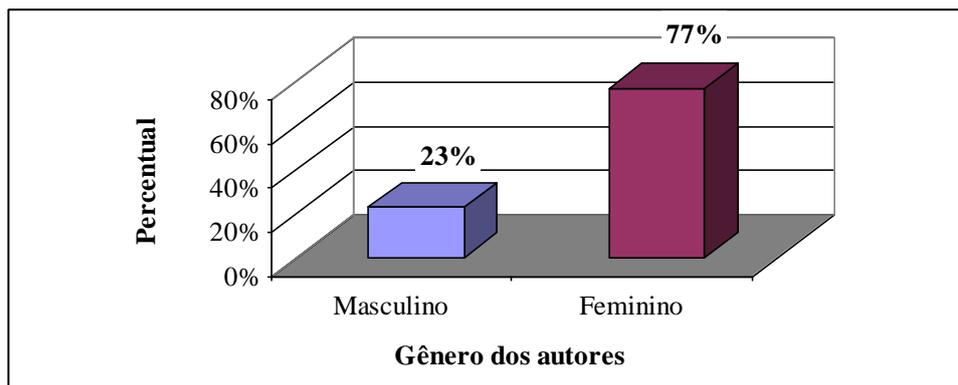
A seção que se inicia irá tratar dos números relativos à análise dos enfoques quantitativos e suas particularidades no que tange a quem e a o que está sendo produzindo neste campo de investigação, dentro do *corpus* designado e no recorte temporal de 2005 e 2015, a partir dos 41 artigos selecionados na RBEE. Assim, analisar-se-á o gênero dos autores, a titulação dos pesquisadores, a procedência dos textos referente às instituições de

ensino superior, os procedimentos metodológicos usados nas pesquisas, os campos de estudo abordados pelos pesquisadores e a tipologia da deficiência investigada.

3.2.1 Gêneros dos autores

Foi identificada a participação de 97 autores nos textos em estudo, dos quais se observou que as mulheres são as principais protagonistas da produção científica na área. Dos 97 autores, 75 são do gênero feminino e 22 são do gênero masculino, o que evidencia uma presença dominante das mulheres na produção acerca da Educação Inclusiva. Observou-se que os autores organizaram-se em duplas, trios, individualmente, quarteto e quinteto para a produção dos 41 textos analisados. No Gráfico 2 pode ser observado que a preocupação pela temática em questão, nomeia com grande diferença, o gênero feminino.

Gráfico 2 – Gênero dos autores

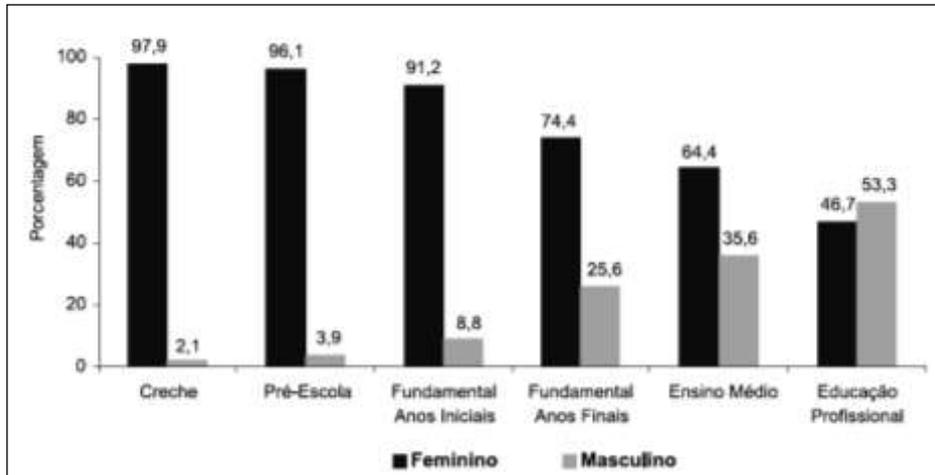


Fonte: Sistematizado pela autora a partir dos dados da RBEE, 2016.

Segundo a literatura consultada, constata-se que o gênero feminino representa o maior número de professores que fazem parte do magistério. Ao longo do século XX, a docência foi assumindo um caráter feminino, hoje, em especial na Educação Básica (composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio) e Educação Profissional. Segundo o Censo Escolar 2007, num total de 1.882.961 docentes que moldam o universo da pesquisa e dão um aporte nos levantamentos estatísticos educacionais para o conhecimento da realidade educacional brasileira, o perfil feminino dos profissionais vai se modificando conforme se caminha da educação infantil para o ensino médio e educação profissional, como pode ser observado no Gráfico 3. De acordo com os dados 97,9%, das professoras das creches

são mulheres, índice que cai para 74,4% nos anos finais do ensino fundamental e para 64,4% no ensino médio.

Gráfico 3 – Professores das Etapas da Educação segundo o Gênero – Brasil – 2007



Fonte: INEP, 2009.

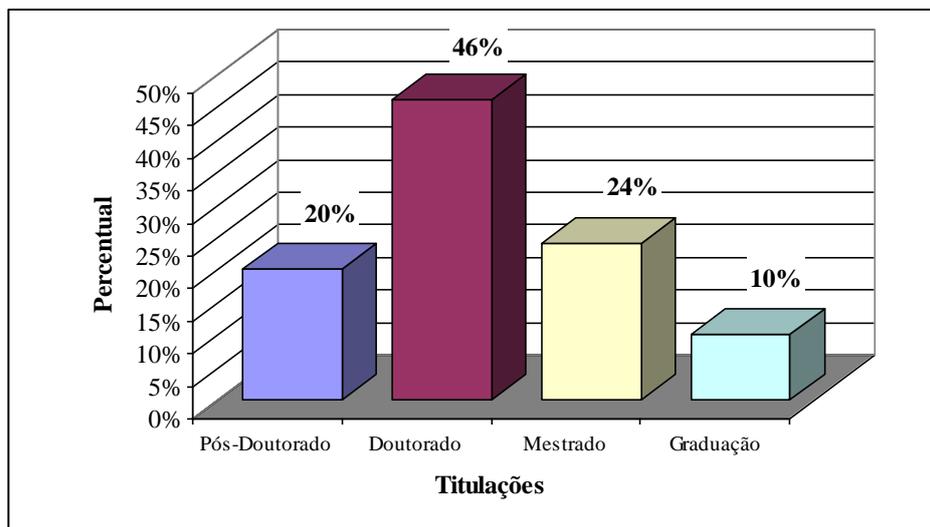
Estudiosos da educação acreditam que a predominância feminina nas salas de aula é uma questão cultural e tem raízes na sociedade patriarcal. A socióloga Magda Neves (2011, p. 1) afirma em seus estudos que “a sociedade brasileira associa a função do professor a características geralmente consideradas femininas, como a atenção, a delicadeza e a meiguice.” A pesquisadora Claudia Viana (2002) em seus estudos conclui que vários são os estereótipos referentes à escolha da profissão como docente. Viana (2002, p. 94) afirma “a socialização na vida privada não marca todas as significações do masculino e do feminino no campo da configuração da identidade docente”. Neste sentido, não se pode afirmar quais as razões, o porquê, o homem ou a mulher escolhe a profissão docente.

Segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2013 (BRASIL, 2015b, p. 29), a quantidade total de ingressos na área de conhecimento da Educação é de 468.747, sendo que, desses, 71,2% representam o sexo feminino e 28,8% representa o sexo masculino. Nessa abordagem, compreende-se que os cursos de licenciatura são procurados em grande maioria por estudantes do gênero feminino, o que corrobora os achados da pesquisa, destacando o trabalho de mulheres com a Educação Inclusiva.

3.2.2 Titulação dos autores

Um dos aspectos a que essa investigação quantitativa se reporta diz respeito ao nível de titulação dos autores. Observou-se nos 41 textos que constitui esse *corpus* que prepondera a titulação dos autores em nível de Doutorado, totalizando 19 textos. Na sequência, os resultados indicam que os autores de 10 trabalhos possuem a titulação em nível de Mestrado; em oito trabalhos os autores têm Pós-doutorado e em quatro textos os autores têm titulação em nível de graduação⁵. Tais números são expressos no Gráfico 4, onde se observa que, em relação à titulação acadêmica, 46% dos autores têm a titulação de doutores, 24% são mestres, 20% são pós-doutores e somente 10% têm apenas a graduação.

Gráfico 4 – Titulação dos autores dos textos



Fonte: Sistematizada pela autora a partir dos dados da RBEE, 2016.

Percebe-se, nesta análise, que os estudiosos que figuram neste estudo focalizam-se em diferentes áreas de formação, sendo predominante a de Educação e de Psicologia. Verificou-se, também, que alguns textos pertencem à área de Ciências Médicas, onde a investigação aborda temas no campo da Fonoaudiologia, da Fisioterapia e da Terapia Ocupacional.

3.2.3 Instituições de onde provêm os autores

Os 41 textos pesquisados revelam que as produções acadêmicas provêm de instituições de ensino superior (IES) pertencentes a vários estados brasileiros. Ao avaliar os trabalhos

⁵A análise do currículo dos autores foi realizada apenas com o primeiro autor de cada texto.

neste enfoque, observou-se que 22 produções acadêmicas foram realizadas no Estado de São Paulo (SP). Dentre as IES envolvidas, tem-se a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a UNESP, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Universidade do Sagrado Coração (USC), Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP-USP), Universidade de São Paulo (USP) e o Centro Universitário Moura Lacerda. Constatou-se que seis textos provêm das IES localizadas no Estado do Paraná (PR), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Dando continuidade à análise, tem-se que dois textos provêm de IES do Estado do Espírito Santo (ES), ambos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Do Estado do Rio de Janeiro (RJ) procedem dois textos, um da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o outro da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Do Estado da Paraíba (PA) provêm, também, duas produções acadêmicas, sendo essas oriundas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Do Estado do Rio Grande do Norte (RN) provêm dois textos, um da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e o outro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Identificou-se também nesta análise, um texto de IES localizada no Estado de Minas Gerais (MG), na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). No Rio Grande do Sul (RS), por sua vez, a produção advém da Universidade de Caxias do Sul (UCS); e no Estado do Mato Grosso do Sul (MS), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Para finalizar a análise, verificou-se a produção internacional de dois textos, um em Lisboa, da Faculdade de Motricidade Humana, e outro do Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC), em Portugal.

Na Figura 1, apresenta-se a localização dos IES referentes às produções acadêmicas mencionadas anteriormente, onde se verifica que a maior quantidade das produções (53,6%) pertence ao Estado de SP. A seguir, com 14,6% dos textos, destacam-se as IES do Estado do PR. Dando sequência à análise, 4,9% das produções pertencem aos Estados do ES, do RJ, da PA e do RN. Aos Estados de MG, do RS e do Mato Grosso do Sul (MS) pertencem 2,4% das produções acadêmicas. Constatou-se que a maior incidência de publicação dos artigos aconteceu nas instituições localizadas na Região Sudeste. Segundo a literatura consultada, esse fato acontece devido à existência de grande concentração de programas de pós-graduação no Estado de São Paulo, com linhas de pesquisa em Educação Especial.

Figura 1 – Localização das IES com referência às produções acadêmicas



Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

Observa-se, na Figura 1, que a Região Norte não contempla publicações nas suas instituições. Segundo Cirani, Campanario e Silva (2015), as desigualdades regionais são marcantes no que diz respeito à distribuição geográfica do número de programas de pós-graduação, mas tendem a uma convergência. Afirmam, ainda, que isso influencia diretamente a produção científica e tecnológica nacional e as perspectivas do crescimento regional, pois quanto mais cursos de pós-graduação, maior será a produção de conhecimento.

3.2.4 Procedimentos metodológicos adotados nas pesquisas

Apresenta-se neste tópico a classificação dos 41 textos pertencentes ao *corpus* da investigação de acordo com os procedimentos metodológicos utilizados pelos autores para a elaboração de cada uma das pesquisas a que se referem. Para a classificação dos trabalhos, adotou-se como critério a denominação apresentada pelos autores de cada uma das pesquisas analisadas, como se apresenta à Tabela 1.

Tabela 1 – Classificação da produção acadêmica de acordo com os procedimentos metodológicos adotados pelos autores

| Procedimentos Metodológicos | Frequência | Percentual (%) |
|--|------------|----------------|
| Pesquisa Qualitativa/Caráter descritivo | 20 | 49,5 |
| Pesquisa Qualitativa/Caráter bibliográfico | 5 | 12,0 |
| Pesquisa Qualitativa/Caráter exploratório | 5 | 12,0 |
| Pesquisa Qualitativa/Pesquisa de campo | 3 | 7,0 |
| Pesquisa Qualitativa/Estudo de caso | 3 | 7,0 |
| Pesquisa Qualitativa/Pesquisa-ação | 2 | 5,0 |
| Pesquisa Qualitativa/Abordagem etnográfica | 1 | 2,5 |
| Pesquisa Qualitativa/Survey | 1 | 2,5 |
| Pesquisa Qualitativa/Estudo transversal | 1 | 2,5 |
| Total | 41 | 100 % |

Fonte: Sistematização elaborada pela autora, 2016.

Conforme se observa na Tabela 1, nos 41 textos analisados predominaram as pesquisas denominadas qualitativas, com caráter descritivo, totalizando 20 textos. De acordo com os textos analisados, Gomes e Rey (2008, p. 57) caracterizam o seu trabalho como pesquisa qualitativa de caráter descritivo, afirmando que uma pesquisa dessa caracterização apresenta três princípios fundamentais a serem considerados: “1) ênfase no conhecimento como produção construtiva interpretativa; 2) significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento; e 3) caráter interativo do processo de produção entre o pesquisador/pesquisado”.

Nessa abordagem, os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê dos fenômenos, explicando o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem os submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são gerados e se valem de diferentes abordagens. Seguindo essa mesma perspectiva, Flick (2009, p. 16) salienta que “a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico, parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes em suas práticas e conhecimento diário relativo à questão em estudo”.

No conjunto das 20 pesquisas analisadas verificou-se que os autores se preocuparam em descrever com clareza e objetividade as características do grupo sujeito selecionado para realizar o estudo. Outra preocupação dos pesquisadores revelada na análise é a de que o leitor compreenda o procedimento e o instrumento usado nas pesquisas. Constatou-se, ainda, que os autores produziram seus textos demonstrando planejamento nas atividades necessárias para a realização da pesquisa, pois, sem dúvida, planejar é o elemento norteador de todos aqueles que se debruçam rumo à busca de respostas para um determinado problema de estudo. Nessa direção, nos textos mencionados é permitido ao leitor entender as estratégias e os objetivos acerca da temática a que o autor se propôs estudar.

Enumo (2005), Siqueira e Santana (2010), Brandão e Ferreira (2013) e Bisol e Valentini (2014) consideram suas pesquisas como sendo de caráter bibliográfico. Sobre esse delineamento, Gil (2010, p. 30) afirma que a vantagem principal é a de permitir ao investigador uma cobertura mais vasta das informações em estudo.

Identificou-se, ainda, que cinco pesquisas foram denominadas pelos autores Leão, Garcia, Yoshiura e Ribeiro (2006), Vitaliano (2007), Melo e Pereira (2013), Matos e Mendes (2015) e Libório, Castro, Ferro e Souza (2015) como de caráter exploratório. Esse tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema. Os autores preocuparam-se em delinear o grupo sujeito. Também, na produção de dados, utilizaram-se da entrevista semiestruturada, observação dos participantes, diário de campo, questionário com questões objetivas, análise de atividades realizadas pelos alunos. Os dados analisados e apresentados nos textos elucidaram os objetivos propostos nas pesquisas.

Os autores Rios e Novaes (2009), Marins e Matsukura (2009) e Dorziat e Araújo (2012) identificaram seus textos como pesquisa de campo. Entende-se que a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações realizadas para além da pesquisa bibliográfica, buscando-se dados por meio de outros recursos metodológicos, como a pesquisa-ação, pesquisa participante, entre outros. Nestes textos o grupo sujeito foi selecionado pelos autores de acordo com os critérios entendidos como essenciais para a realização das pesquisas. Referente à produção de dados, utilizaram-se de questionários com questões abertas e fechadas, buscando conhecer os participantes do estudo. Também, realizaram gravações nas entrevistas e posteriormente as transcreveram com exatidão. Diante da análise dos dados, os objetivos elencados nos textos foram alcançados.

Os autores Gomes e Rey (2008), Silva, Santos e Ribas (2011) e Luiz e Nascimento (2012) denominaram suas pesquisas como estudo de caso. Salienta Gil (2010, p. 37) que “o estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais”. Esse tipo de estudo permite um amplo e detalhado conhecimento do objeto a ser investigado. Conforme a Tabela 1 três das pesquisas em pauta foram caracterizadas como estudo de caso. Como foco de uma das pesquisas foi escolhido o conjunto de experiências de famílias no processo de inclusão de crianças com Síndrome de Down na rede regular de ensino. Na segunda fizeram parte do estudo de caso, três alunos com diagnóstico clínico de paralisia cerebral (PC); e, na terceira, fez parte do estudo um adolescente de 16 anos de idade com deficiência mental. Os dados foram coletados através de observações, filmagens, fotografias e entrevistas semiestruturadas. As informações obtidas foram elencadas de forma a delinear os objetivos do estudo.

Dando sequência à análise dos procedimentos metodológicos tem-se que Lopez e Marquezzine (2012) e Vieira e Martins (2013) fundamentam seus estudos na pesquisa-ação. Essa modalidade de pesquisa “vem emergindo como uma metodologia para intervenção, desenvolvimento e mudança no âmbito de grupos, organizações e comunidades” (GIL, 2010, p. 42). Entende-se que a pesquisa-ação pode ser definida como um tipo de pesquisa empírica em que os pesquisadores estão envolvidos de modo cooperativo e participativo na investigação a ser realizada. Os autores das pesquisas caracterizadas como pesquisa-ação definiram como grupo sujeito profissionais da educação que trabalham na supervisão escolar e na sala de recursos multifuncionais. Realizaram a coleta de dados através de reflexões de estudo sobre a temática, observações e entrevista semiestruturada. Dessa maneira, os instrumentos buscaram identificar as estratégias desenvolvidas pelos participantes na escola.

Os autores Bruno e Lima (2015) determinaram seu estudo como de caráter etnográfico. Essa modalidade pode ser entendida como o estudo de um grupo ou povo. Em relação à abordagem etnográfica, Gil (2010, p. 40) salienta que

tem origem na Antropologia, sendo utilizada tradicionalmente para a descrição dos elementos de uma cultura específica, tais como comportamentos, crenças e valores, baseada em informações coletadas mediante trabalho de campo. Foi utilizada originariamente para a descrição das sociedades sem escrita. Seu uso, no entanto, foi se difundindo e nos dias atuais é utilizada no estudo de organizações e sociedades complexas. Assim, o uso da pesquisa etnográfica vem se tornando cada vez mais constante em campos como os da Educação, da Saúde Coletiva e da Administração.

Nessa direção, como ponto de partida, os autores realizaram um levantamento de documentos oficiais nos diferentes níveis de poder. O lócus da pesquisa constituiu-se na residência de três famílias indígenas que contam com crianças surdas sob sua responsabilidade e três escolas municipais localizadas em Dourados (MS). A triangulação de dados ocorreu a partir da análise das fotos, das transcrições das entrevistas e dos registros nos diários de campo, para então possibilitar a discussão e o tratamento dos mesmos, a fim de se obter o resultado pretendido.

Pelos e Nunes (2009) fundamentam seu estudo em um procedimento de pesquisa denominado *Survey*. Essa pode ser referida como sendo a obtenção de dados ou informações sobre as características ou as opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população alvo, utilizando um questionário como instrumento de coleta de dados primários (FONSECA, 2002). Nesse tipo de pesquisa, o respondente não é identificável, portanto, o sigilo é garantido. Os autores selecionaram como foco o papel do

professor itinerante em sala de aula, onde coletaram os dados através de questionário, com perguntas abertas e fechadas. Pelos e Nunes (2009) concluíram em seu trabalho, que o professor itinerante tem desempenhado sua função mais como agente de mediação, sensibilização e mobilização em favor da inclusão do que como mediador do aprendizado do aluno com deficiência, necessitando redefinir seu papel.

Takase e Chun (2010) caracterizaram seu trabalho de pesquisa como estudo transversal. Esse procedimento metodológico é conhecido também como estudo de coorte, e se refere à investigação de um grupo de pessoas que tem alguma característica comum. Gil (2010) corrobora afirmando que os estudos de coorte podem ser contemporâneos e históricos. O primeiro é elaborado no presente e o segundo é elaborado com base em registros do passado com seguimento até o presente. O *corpus* da pesquisa constitui-se de 12 familiares (10 mães e os pais de uma criança) e sete educadores de 11 crianças com alterações de linguagem decorrentes de causas neurológicas. Realizou-se a coleta de dados por meio de estudo dos prontuários institucionais e entrevistas semiestruturadas gravadas e transcritas ortograficamente. Nesse contexto, com a análise dos dados foi possível compreender que os familiares entrevistados manifestaram dificuldades de inserção e\ou permanência de seus filhos na escola regular. Também se pode perceber que os educadores relataram serem os subsídios existentes precários para a sua formação, considerando o grau de aprofundamento insuficiente para a atuação com essas crianças.

3.2.5 Campo de investigação recorrente nos textos

Os estudos desenvolvidos pelos pesquisadores aqui descritos trazem elementos importantes para a discussão com relação ao lócus das pesquisas acadêmicas publicadas na RBEE. Dos 41 textos, 36 têm por lócus a escola, isto é, buscam na escola, em especial, nas salas de aula, as informações empíricas para a investigação. Nessa situação são tomados como sujeitos da pesquisa os professores e os alunos envolvidos diretamente nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar. Também fazem parte como sujeitos de pesquisa nas escolas os profissionais denominados como fisioterapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos e intérpretes de língua de sinais.

Há, por outro lado, autores que realizam seus estudos tendo como lócus a família. Dos textos analisados totaliza-se cinco nesse campo de investigação. Constata-se nos estudos que a relação entre escola e família é de grande relevância para a pessoa com deficiência. Essas se tornam imprescindíveis no compromisso de um tratamento que resulte em atitudes

significantes ao sujeito com deficiência. Nessa dualidade necessária, a escola desempenha, dentro de suas funções educacionais, o papel de amparar as famílias. Essa parceria poderá trazer maiores possibilidades de êxito nos resultados com os alunos, pois é relevante que todos os integrantes da escola, como professores, coordenadores e funcionários, construam um vínculo com a família do aluno com a deficiência. Nesse contexto, além do acompanhamento e da presença da família, o que é necessário a todas as crianças, também é fundamental a aceitação da criança e a redefinição dos seus papéis, atitudes e motivações.

Em fins de conclusão percebe-se, nessa análise, que o lócus privilegiado das investigações em foco (88% dos casos) é a escola, tendo como sujeitos da pesquisa principalmente os professores e os alunos, em seguida figuram as famílias de alunos com deficiência, representando o campo de pesquisa para 12% dos artigos analisados.

3.2.6 Objeto de estudo dos textos analisados: tipologia da deficiência

No que tange aos objetos de investigação das pesquisas desenvolvidas, observa-se que 18 textos não delimitam o objeto de estudo em alguma tipologia específica de deficiência, dentro deste item há textos de revisão de literatura e textos que as mencionam apenas como necessidades especiais. Nos textos que especificam o objeto de estudo (23), aparecem deficiências variadas. Dentre essas, deficiência auditiva, física, intelectual, mental, visual e múltiplas, ainda, autismo, paralisia cerebral, Síndrome de Down, alteração de linguagem e dismotria cerebral ontogenética. Na Tabela 2 observa-se os tipos de deficiência que foram objetos de estudo dos textos analisados para esta investigação.

Tabela 2 – Tipologia de deficiência em estudo

| Tipo de deficiência | Frequência |
|----------------------------|-----------------------|
| Sem identificação | 18 |
| Auditiva | 7 |
| Física | 4 |
| Autismo | 4 |
| Intelectual | 3 |
| Paralisia Cerebral | 3 |
| Mental | 2 |
| Síndrome Down | 2 |
| Visual | 1 |
| Múltipla | 1 |
| Alteração de Linguagem | 1 |
| Dismotria Cerebral | 1 |
| Total | 47⁶ |

Fonte: Sistematização feita pela autora, 2016.

⁶ O total da frequência da tipologia das deficiências (47) é maior que a quantidade dos textos analisados (41) porque em alguns textos o objeto de estudo refere-se a mais de um tipo de deficiência.

Abordando a deficiência auditiva constatou-se a presença de sete textos. Para Rios e Novaes (2009) o deficiente auditivo precisa ter acesso a todos os instrumentos e estratégias que respondam às suas necessidades típicas. Nesse sentido, Dorziat e Araújo (2012) corroboram dizendo que, embora os surdos e ouvintes estejam no mesmo processo inclusivo, há um distanciamento entre seus mundos. Por outro lado, Aspilicueta, Leite, Rosa e Cruz (2013) afirmam que a inclusão das crianças surdas nas escolas regulares é política pública que vem se tornando uma realidade em todo o país e que deve ser entendida por toda a equipe ligada à escola, havendo necessidade de uma reflexão constante e coletiva de soluções que respondam a cada situação específica.

Verificou-se como objeto de estudo de quatro textos, a deficiência física. Segundo Pelos e Nunes (2009), o professor itinerante auxilia o professor do ensino regular na realização das atividades dos alunos com deficiência física. Nesse contexto, Melo e Pereira (2013) relatam, a partir do estudo realizado, que se faz necessária a atuação de uma equipe transdisciplinar formada por profissionais da saúde, educação e assistente social, a fim de contemplar a inclusão real do aluno.

Encontrou-se também, como objeto de estudo de três textos, a deficiência intelectual. Nesse sentido, Freitas (2012) relata que a aprendizagem ocorre somente quando se estabelecem relações de ensino significativas, que devem ser compreendidas considerando-se as possibilidades de mediação instauradas entre os sujeitos. Nessa direção, Lopes e Marquezine (2012) dizem que o trabalho pedagógico na sala de recursos só tem sentido ao deficiente intelectual se o professor do ano em que o aluno se encontra der continuidade na sala regular, promovendo a aprendizagem.

No conjunto dos textos, identificou-se como objeto de estudo pesquisas na área da deficiência mental, com dois textos. Constata-se na pesquisa que o aluno com deficiência mental necessita de uma socialização com o ambiente escolar, tal direcionamento é visto pelos professores como a principal contribuição para que aconteça o processo inclusivo (VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010). Nesse contexto, uma das maiores barreiras no processo de inclusão do aluno com deficiência mental, diz respeito à organização simbólica da instituição escolar, que, atrelada aos padrões massificadores do desenvolvimento humano, vem a se estruturar muito mais como uma prática social e compensatória do que formadora ao aluno, ao dimensionar sua diferenciação e não considerar adequadamente sua singularidade (GOMES; REY, 2008).

Nas áreas de deficiência visual e múltiplas, pesquisadores afirmam que é preciso possibilitar aos professores uma formação que abranja conhecimentos sobre as diferentes

deficiências e as necessidades educacionais a elas relativas. Do mesmo modo, é imprescindível propiciar a adequação do espaço físico e dos recursos materiais, além de assistência técnica específica (VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010).

Como objeto de estudo de quatro textos figurou o autismo. Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) afirmam que compreender como a criança com espectro autista interage com as pessoas e com objetos em ambientes escolares é relevante na elaboração de estratégias de intervenção que favoreçam a interação social e o processo de inclusão escolar. Nesse mesmo enfoque, Benitez e Domeniconi (2014) concluem que a capacitação de agentes educacionais é fundamental para promover a participação e o envolvimento de todos na tentativa de operacionalizar a Educação Inclusiva de autistas. Farias, Maranhão e Cunha (2008) e Gomes e Mendes (2010) corroboram nessa temática ao afirmarem a importância da atuação do professor e o seu preparo como mediador e agente de inclusão.

Outra deficiência identificada como objeto de estudo refere-se à PC, abordada em três textos. Gomes e Barbosa (2006) afirmam que a criança com PC deve ser estudada e analisada, a fim de que os professores tenham condições de desenvolver atividades pedagógicas com o propósito de inclusão. Nesse contexto, verificou-se nos estudos que as escolas necessitam de um trabalho multidisciplinar para favorecer o desenvolvimento do aluno. Corroboram essa ideia Ferraz, Araújo e Carreiro (2010), bem como as autoras Silva, Santos e Ribas (2011).

O estudo realizado com relação à Síndrome de Down (dois textos), evidenciou a necessidade do acompanhamento da família, antes, durante e após a inclusão, para apoiá-los. Também se evidenciou a importância da interação entre os pais e professores com o propósito de compartilhar conhecimentos indispensáveis para a inclusão e aprendizado efetivo de crianças com Síndrome de Down, mesma situação constatada para a PC (FERRAZ; ARAÚJO; CARREIRO, 2010; LUIZ; NASCIMENTO, 2012).

Também foi objeto de estudo nos textos analisados as alterações de linguagem de origem neurológica. Salientam Takase e Chun (2010) a necessidade de acompanhamento fonoaudiológico, especialmente em relação às crianças com alterações de linguagem decorrentes de causas neurológicas, a fim de contribuir nos aspectos de comunicação. Os pesquisadores do estudo a respeito da Dismotria Cerebral Ontogenética afirmam que é fundamental a flexibilidade curricular para favorecer o aluno em suas diversidades (LEÃO; GARCIA; YOSHIURA; RIBEIRO, 2006).

Considerando os resultados apresentados e no esforço de esboçar uma breve síntese para este capítulo, verifica-se que a publicação dos textos analisados conta com a participação de 77% de autoras do sexo feminino. Os dados apontam que a formação dos autores dos

textos ocorre em várias áreas, destacando-se as áreas da Pós-Graduação em Educação e Pós-Graduação em Psicologia. Observa-se que 57% das produções acadêmicas foram realizadas na Região Sudeste, acredita-se que esse dado se confirme devido ao grande número de instituições localizadas nesta região. A grande maioria dos autores, nos procedimentos metodológicos, caracterizou seus trabalhos como pesquisa qualitativa de cunho descritivo. No campo de investigação se salienta como principal lócus de investigação a escola, destacando-se como sujeitos da pesquisa os professores e alunos. Referente ao objeto de estudo dos textos analisados, os autores, num total de 18 textos não delimitam o tipo de deficiência.

4 ESTADO DO CONHECIMENTO: ANÁLISES QUALITATIVAS

“As escolas de nível básico têm um papel inestimável e imprescindível na formação dos cidadãos deste e de todos os séculos... Reinventar o modo tradicional de ensinar é um propósito que temos que efetivar urgentemente, nas salas de aulas”
Maria Teresa E. Mantoan (2013, p. 103).

Neste quarto capítulo o enfoque será a elucidação das alternativas/proposições apontadas nos 41 textos, utilizando-se para tanto uma análise qualitativa dos dados. O objetivo deste capítulo é reconhecer e analisar as alternativas que estão sendo gestadas no contexto da produção científico-acadêmica, para enfrentar os desafios da Educação Inclusiva, a partir da fonte de dados estabelecida. Para a adequada sistematização das informações e consecução dos objetivos desta pesquisa os textos foram classificados em categorias. A categorização da análise das categorias se dá a partir de três tipologias, a saber, condições humanas, condições pedagógicas e condições materiais. Na educação inclusiva as relações humanas, as ações pedagógicas e os recursos materiais são imprescindíveis para que os processos inclusivos sejam efetivados no ambiente escolar. A inclusão das pessoas com deficiência não acontece de forma imediata, e a construção da sua cidadania na escola começa a partir da identidade, da auto-estima, do conhecimento e da convivência e se efetiva através da solidariedade, das práticas pedagógicas desenvolvidas conforme a necessidade do sujeito. Diante disso, se faz necessário um ambiente físico propício para a acolhida de todos.

Nesta abordagem, optou-se pela categorização dos 41 textos que fazem parte deste estudo, nas tipologias humanas, pedagógicas e materiais por entender que são condições essenciais para uma educação de qualidade e equidade para todos, conforme consta na Declaração de Salamanca. Assim, os textos foram classificados após várias leituras, onde se determina as proposições humanas através das ações de aproximação entre os sujeitos, o contexto familiar e a escola, a mobilização entre as secretarias governamentais, o papel das áreas da Psicologia, da Tecnologia e da Saúde no processo inclusivo e a atuação do professor frente ao aluno com deficiência. Com base nas propostas metodológicas de atuação do docente, na análise das políticas públicas da inclusão, o funcionamento e a organização da escola e a adaptação do currículo definiram-se como alternativas/proposições pedagógicas e,

as alternativas/proposições materiais foram definidas pelos equipamentos e recursos materiais e didático-pedagógicos necessários ao bom desenvolvimento das atividades escolares.

Cumprido destacar que será abordado, ainda neste capítulo: a) Quais as críticas apontadas nos trabalhos para a prática da Educação Inclusiva? Nesta perspectiva, apresentar-se-á nos Quadros 5, 6 e 7 os textos que integram a categorização das principais alternativas/proposições nomeadas nas categorias das condições humanas, pedagógicas e materiais.

4.1 Condições humanas: o protagonismo dos sujeitos

Ao analisar os 41 textos nesta categoria das condições humanas, 16 trabalhos foram identificados. Inicialmente é relevante salientar que os pesquisadores, de modo geral, sinalizam preocupações na relação existente entre a sociedade, os órgãos governamentais, a família, os profissionais da educação e da saúde, pois é necessário que cada um assuma as suas responsabilidades, para assim estarem preparados em auxiliar na (re)construção de uma escola que tenha infraestrutura, metodologia e currículo adequados para atender aos alunos com deficiência. No Quadro 5 observa-se a relação dos textos que integram a categorização das alternativas/proposições referente às condições humanas.

Quadro 5 – Textos que integram a categorização das condições humanas⁷

| Título | Ano | Autores(as) |
|--|------------|---|
| Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de Educação Inclusiva. | 2005 | Simone Cerqueira da Silva e Maria Aranha. |
| Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental das cidades-pólo do Estado de São Paulo. | 2009 | Simone Cristina Fanhani Marins e Thelma Simões Matsukura. |
| O processo de inclusão de crianças com Deficiência Auditiva na escola regular: vivências de professores. | 2009 | Noemi Vieira de Freitas Rios e Beatriz Cavalcanti de A. Caiuby Novaes. |
| Comunicação e inclusão de crianças com alterações de linguagem de origem neurológica na perspectiva de pais e educadores. | 2010 | Érica Mayumi Takase e Regina Yu Shon Chun. |
| Escolarização inclusiva de alunos com Autismo na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. | 2010 | Camila Graciella Santos Gomes e Enicéia Gonçalves Mendes. |
| Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down e Paralisia Cerebral no Ensino Fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores. | 2010 | Clara Regina Abdalla Ferraz, Marcos Vinícius de Araújo e Luiz Renato Rodrigues Carreiro. |
| Inclusão de alunos com paralisia cerebral no ensino fundamental: contribuições da Fisioterapia. | 2011 | Simone Massaneiro Silva, Rosângela Ribeiro de Castro Neri Santos e Cristiane Gonçalves Ribas. |
| Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down: contadas pelas famílias. | 2012 | Flávia Mendonça Rosa Luiz e Lucila Castanheira Nascimento. |
| Inclusão de Crianças com Deficiência na Escola Regular numa região do Município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. | 2012 | Maria Emília Pires Briant e Fátima Corrêa Oliver. |
| Um estudo sobre as relações de ensino na Educação Inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. | 2012 | Ana Paula de Freitas. |
| Inclusão escolar do aluno com Deficiência Física: visão dos professores acerca da colaboração do Fisioterapeuta. | 2013 | Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo e Ana Paula Medeiros Pereira. |
| Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. | 2013 | Maria Teresa Brandão e Marco Ferreira. |
| Inclusão de Crianças Autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. | 2014 | Emellyne Lima Madeiros Dias Lemos, Nádia Maria Ribeiro Salomão e Cibele Shírlley Agripino-Ramos. |
| A Inclusão do Aluno Surdo no Ensino Médio e Ensino Profissionalizante: um olhar para os discursos dos educadores. | 2014 | Fagner Michel Mallmann, Juliana De Conto, Maria Fernanda Bagarollo e Denise Maria Vaz Romano França. |
| As Formas de Comunicação e de Inclusão da Criança Kaiowá Surda na Família e na Escola: um Estudo Etnográfico. | 2015 | Marilda Moraes Garcia Bruno e Juliana Maria da Silva Lima. |
| Resiliência e Processos Protetivos de Adolescentes com Deficiência Física e Surdez Incluídos em Escolas Regulares. | 2015 | Renata Maria Coimbra Libório, Bernardo Monteiro de Castro, Elaine Gomes Ferro e Marilza Terezinha Soares Souza. |

Fonte: Sistematização elaborada pela autora, 2016

⁷ No Quadro 5, os textos são apresentados em ordem cronológica, todavia, na análise optou-se por agrupá-los segundo a proximidade temática e a natureza das proposições/alternativas.

Observa-se no Quadro 5, que o trabalho intitulado *Interação entre professor e alunos em sala de aula com proposta pedagógica de Educação Inclusiva* (SILVA; ARANHA, 2005), tem como tema a interação do professor e aluno, focando-se na relação entre as necessidades educacionais dos alunos e as respostas pedagógicas a elas disponibilizadas, o que envolve o domínio do conhecimento pelo professor. Silva e Aranha (2005, p. 374) apontam que

o paradigma da construção de sistemas educacionais inclusivos, em desenvolvimento, requer relações interpessoais que sejam eficientemente acolhedoras para todos, ou seja, que atendam às necessidades educacionais de todos, inclusive dos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Segundo essas pesquisadoras, estudos indicam problemas vivenciados no contexto da sala de aula, principalmente na relação entre professor e aluno, e o quanto essas relações impedem a eficiência de um relacionamento com êxito na educação inclusiva. Estas mesmas autoras, dialogam com Vygotsky (1989), o qual propõe que as funções psicológicas superiores que caracterizam o indivíduo, originam-se das relações sociais entre os sujeitos. Diante do estudo realizado, as pesquisadoras concluem que a interação entre os sujeitos ajuda no processo de construção de uma identidade positiva por parte de todos os alunos, aumentando sua auto-estima melhorando as suas condições cognitivas, e por outro lado, ajudando o aluno não deficiente a aprender a se relacionar com as pessoas com deficiência. Mantoan (1998) ao usar a metáfora do caleidoscópio, que é um desenho que precisa de todos os pedaços para se tornar enriquecedor, faz uma comparação, em que a criança precisa de todos para desenvolver suas habilidades. Neste contexto, entende-se que o processo de ensino-aprendizagem compreende ações conjuntas do docente e do discente, em que a relação de interação estimulará o diálogo ocorrendo a troca de conhecimentos entre ambos, resultando em uma aprendizagem significativa.

Outro texto que faz parte desta categorização é a *Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental das cidades-pólo do Estado de São Paulo*, de Marins e Matsukura (2009). As autoras enfatizam que “a Educação Inclusiva materializa um espaço democrático de respeito à diversidade, se adaptando para receber sua demanda tanto no aspecto pedagógico como sociocultural”. (MARINS; MATSUKURA, 2009, p. 61). As pesquisadoras consideram que, embora as diretrizes governamentais estejam sendo atendidas, os recursos utilizados, como a capacitação na área da Educação Especial não são suficientes. Destacam também, que há necessidade de identificação da demanda dos alunos que fazem parte da Educação Especial, pois, se

considera que tal informação é relevante para o planejamento orçamentário e financeiro predispondo o funcionamento geral do serviço nas escolas inclusivas. A articulação entre as secretarias, como por exemplo, a Secretaria da Educação com a Secretaria da Saúde, Secretaria de Transportes, Secretaria de Esporte e Lazer, Secretaria de Cultura, dentre outras, estimula as ações realizadas em prol da educação inclusiva ocasionando uma participação coletiva dos envolvidos no processo de inclusão. Entende-se que a educação inclusiva fundamenta-se em uma filosofia que aceita e reconhece a diversidade na escola, garantindo uma educação para todos com qualidade. Com base nessa concepção, a articulação entre as diretrizes das esferas federal, estadual e municipal são imprescindíveis para a eficiência do planejamento e a realização das ações apontadas.

Dando sequência à análise, Rios e Novaes (2009) em seu texto *O processo de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores*, esclarecem no estudo realizado que a escola não existe apenas para socializar o aluno e sim para educar e, sendo assim, deve estabelecer aos alunos com deficiência, um plano escolar que busque o máximo de desenvolvimento de cada um desses discentes, dentro da meta geral determinada, que é a inclusão. Estas pesquisadoras focalizam seu estudo na criança com deficiência auditiva, assim, do ponto de vista fonoaudiológico, os alunos nessa condição precisam ter acesso a todos os instrumentos e estratégias que respondam às suas necessidades peculiares. Isso requer professores que saibam identificá-las, equipes de profissionais que saibam como orientar professores e familiares, acompanhando-os no processo de aprendizagem de seus alunos e filhos, devendo a fonoaudiologia contribuir para essa transformação. A inclusão de todo o sujeito com deficiência necessita de responsabilidade mútua entre as partes envolvidas, pois as concepções inclusivas devem ser estudadas e analisadas para se adaptar aos projetos que são planejados, com o propósito de facilitar o aprendizado e o bem-estar do aluno com deficiência. Nesse contexto, de acordo com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) os sistemas de ensino devem se organizar para oferecer a todas as crianças, o acesso e a permanência na escola, e os serviços educacionais necessários para garantir a aprendizagem escolar. Essa questão trazida por Rios e Novaes (2009), também tem sido tratada na literatura acadêmica, dentre outros autores, por Mittler (2003), quando este autor assegura que a inclusão nas escolas implica em mudanças em todo sistema educacional. Por esta razão, a articulação entre o ensino comum e a educação inclusiva exige dos gestores a criação de condições para que todos os alunos possam agir no espaço educativo, focando nas dificuldades do processo de construção do conhecimento, para assim transformar a sua realidade.

O sistema de educação brasileiro tem passado por diversas transformações em prol da política inclusiva. Takase e Chun (2010) no texto *Comunicação e inclusão de crianças com alterações de linguagem de origem na perspectiva neurológica de pais e educadores*, investigam as expectativas, dificuldades e facilidades encontradas pelas famílias e educadores de crianças com alterações de linguagem em acompanhamento fonoaudiológico. As autoras do texto dialogam com Monteiro e Manzini (2008, p. 253) ao afirmarem que as ações que poderiam contribuir para a gradativa implementação da inclusão do aluno com deficiência no ensino regular dizem respeito à oferta de cursos de capacitação, diminuição do número de alunos por sala de aula regular, trabalho em conjunto do professor especializado/professor do ensino regular. As autoras Takase e Chun (2010) afirmam em sua pesquisa que a contribuição do fonoaudiólogo na educação inclusiva é essencial, a partir da criação de condições favoráveis e eficazes para que as capacidades de cada criança sejam potencializadas. O processo de inclusão no ambiente escolar requer atenção especial e comprometimento de todos os profissionais envolvidos, quer seja da educação ou da saúde, para assim se viabilizar a participação equânime dos sujeitos. Neste contexto, a relação do fonoaudiólogo com familiares e professores possibilita melhor direcionamento das demandas que o aluno com deficiência necessita, de modo a contribuir para o favorecimento do processo de aprendizagem e socialização, como também, para uma melhor qualidade de vida.

As pesquisadoras Gomes e Mendes (2010) no seu estudo *Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte* descrevem que em torno de 60% a 70% dos alunos autistas dessa rede de ensino participam das etapas escolares, interagindo com os colegas. Destacam que o principal apoio que o sistema municipal de Belo Horizonte oferece às escolas que possuem alunos autistas matriculados é a presença dos estagiários funcionando como auxiliares na vida escolar, porém, segundo esses pesquisadores, o ideal seria a contratação de profissionais especializados. Nessa direção, afirmam que “crianças com deficiência precisam ter seu direito à educação assegurado, e de nada adianta assegurar a presença delas na escola se o direito a educação continuar sendo mascarado pelo assistencialismo e pela tutela” (GOMES; MENDES, 2010, p. 393). Entende-se que a educação inclusiva oferecida nas escolas não pode ser assistencialista, isto é, ser entendida como a realização de favores. Parafraseando Mazzotta (2011) o assistencialismo é constituído por práticas marcadas por um sentido filantrópico que busca apenas dar proteção às pessoas com deficiência, permanecendo a descrença no potencial destes indivíduos. Assim, a inclusão dos alunos com deficiência é um direito do aluno e um dever da instituição de ensino, os

sujeitos devem ser vistos como capazes dentro de suas condições no processo de ensino-aprendizagem.

O princípio fundamental da escola inclusiva é de que todas as crianças aprendam juntas, independentemente de dificuldades ou diferenças. No texto *Inclusão de crianças com Síndrome de Down e Paralisia Cerebral no Ensino Fundamental I: comparação dos relatos das mães e professores*, os autores Ferraz, Araujo e Carreiro (2010) descrevem que existem muitas diferenças e especificidades no processo inclusivo de alunos com Paralisia Cerebral e Síndrome de Down. Além da preparação, a família tem muito a contribuir com o processo inclusivo dos alunos com essas deficiências, no entanto, a maioria das instituições públicas não tem a participação efetiva da família. Os autores evidenciam, sobretudo, que é adequado criar momentos para que os professores estabeleçam uma comunicação com os pais, para assim obterem mais informações e apoio dos familiares, pois isso contribui no desenvolvimento da criança com deficiência, em sala de aula. Neste sentido, a família constitui o primeiro universo de relações sociais da criança com deficiência, podendo proporcionar-lhe um ambiente de desenvolvimento e crescimento. As relações estabelecidas entre a escola e a família se dão através de uma comunicação clara e objetiva, resultando em trocas de informações constantes, minimizando as dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

Luiz e Nascimento (2012) focam o seu trabalho na *Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down: experiências contadas pelas famílias*. Estas autoras afirmam que no processo de transição da APAE para a escola regular, os alunos não se sentem seguros, inclusive as mães, mesmo tendo tido a oportunidade de receber apoio coordenado pelas psicólogas durante a permanência do filho na instituição especializada. Destacam as estudiosas que os familiares necessitam de um trabalho contínuo no processo de inclusão da criança. Esse acompanhamento tem o “objetivo de orientar, apoiar, dar oportunidades para os familiares se expressarem, além de atuar como facilitador das relações entre a instituição especializada, a escola e a família” (LUIZ; NASCIMENTO, 2012, p.137). A mobilização em conjunto entre os profissionais da APAE, os professores e órgãos públicos é essencial, a fim de se oferecer possibilidades de atendimento às crianças, quando estas saem da instituição especializada, para que o trabalho desenvolvido até então não seja interrompido de forma brusca. Desta forma, a interação e o comprometimento são necessários entre todos os sujeitos envolvidos no processo inclusivo, sendo possível auxiliá-los, planejando e realizando intervenções criativas e adequadas às suas necessidades.

A pesquisa de Silva, Santos e Ribas (2011) que tem como título *Inclusão de alunos com Paralisia Cerebral no Ensino Fundamental: contribuições da Fisioterapia* permitiu constatar que poucos alunos com esse tipo de deficiência frequentam as escolas públicas, talvez por falta de informação dos pais, por carência de preparação das escolas, e por essas escolas não oferecerem condições de acessibilidade a esses alunos. As autoras descrevem também que a equipe multidisciplinar, ao garantir a permanência do aluno com deficiência na escola, cria condições para a sua adaptação, dando oportunidades para o desenvolvimento de suas capacidades, bem como a troca de experiências com os demais alunos. Além disso, se faz necessário derrubar preconceitos, desenvolvendo programas para orientar os colegas de classe e profissionais envolvidos com a educação dos alunos diante de suas diversidades. As autoras focam o seu estudo no profissional de Fisioterapia, evidenciam que o Fisioterapeuta no processo de inclusão é benéfico para a criança com Paralisia Cerebral, pois esse profissional auxilia na eliminação de barreiras arquitetônicas, faz adaptações de materiais pedagógicos e mobiliários, orientação do manuseio e posicionamento do aluno em sala de aula e na interação entre a família e a escola. Um dos pontos importantes da Declaração de Salamanca (1994) é a proclamação que diz: alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso ao ensino regular, que deverá orientá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades, além de garantir programas de treinamentos de professores incluindo a provisão da educação especial nas escolas regulares. Estes itens afirmam a importância do conhecimento dos professores sobre o diagnóstico e prognóstico da criança com paralisia cerebral, a fim de promover estratégias de estimulação em conjunto com os fisioterapeutas e outros profissionais da saúde. Compreende-se que o Fisioterapeuta, dentro do seu conhecimento específico e funcional, é um profissional importantíssimo para facilitar o cotidiano escolar da criança com Paralisia Cerebral, promovendo as adaptações necessárias a essas crianças, através das atividades oferecidas pelo professor.

Melo e Pereira (2013) também investigam no seu trabalho a contribuição do Fisioterapeuta no ambiente escolar. No estudo a *Inclusão escolar do aluno com deficiência física: visão dos professores acerca da colaboração do Fisioterapeuta*, os autores evidenciam que o atendimento fisioterapêutico contribui para a inclusão escolar, na medida em que são realizadas orientações e trocas de informações entre os professores e os fisioterapeutas. Entretanto, essa colaboração seria mais efetiva se houvesse um espaço permanente de debate, reflexão e troca de experiência entre profissionais, trabalhando juntos na escola. Segundo esses estudiosos, é fundamental uma equipe transdisciplinar, formada por profissionais da educação, da saúde e da assistência social, com o objetivo de realizar ações práticas para que

realmente aconteça a inclusão dos alunos com deficiência física. Nesta abordagem, os profissionais terão conhecimento das diversidades dos seus alunos, resultando em um efetivo acompanhamento, aliado ao trabalho coletivo e comprometido de toda a comunidade escolar, promovendo resultados profícuos.

Seguindo a análise, Briant e Oliver (2012) no seu trabalho *Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações*, argumentam que a composição de uma equipe multidisciplinar é fundamental para apoiar e construir novas possibilidades de ação por parte dos diferentes agentes e para a efetivação e fortalecimento de uma nova dinâmica que valorize cada sujeito e auxilie a se desenvolver apesar de sua deficiência. Para essas autoras, na perspectiva da educação inclusiva, uma classe heterogênea, constituída de alunos com e sem deficiência, servem como estímulo para a criação de metodologias e estratégias diferenciadas com o propósito de beneficiar a todos os discentes. Como resultado da pesquisa, as autoras observam que no cotidiano escolar é necessário aprofundar as discussões e sistematizar ações para a formação de redes de apoio a docentes e crianças, potencializando estratégias pedagógicas a serem utilizadas com todos os alunos. Nesta abordagem, compreende-se a necessidade de momentos de reflexão referentes aos processos de educação inclusiva que estão sendo realizados com os alunos na escola. A partir das discussões e análises, os atores participantes dos processos inclusivos terão condições de propor mudanças no cenário escolar, nas ações pedagógicas e até mesmo nas políticas da inclusão.

Outro trabalho que faz parte desta pesquisa tem como título *Um estudo sobre as relações de ensino na Educação Inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem*. No entendimento de Freitas (2012, p. 413) “o processo de formação mental dá-se à medida que os sujeitos são afetados por signos e sentidos produzidos nas relações com os outros”. Assim, as realizações de cada ser humano contraem inúmeros significados, tornando os aprendizados significativos. Esse resultado dependerá do entendimento e da participação de cada sujeito. A autora apoia-se na reflexão de Vygotsky (1989) ao dizer que a criança com deficiência constrói seu conhecimento com base na situação social do seu desenvolvimento. Neste contexto, é fundamental que os profissionais inseridos no processo da inclusão tenham conhecimento de todas as particularidades do aluno com desenvolvimento atípico. Por esta razão, evidencia-se que as analogias de aprendizagem acontecem quando se estabelecem relações de ensino significativas entre os sujeitos, isto é, as necessidades de cada sujeito são supridas, possibilitando-os de participações no meio em que vivem.

Brandão e Ferreira (2013) em seu texto a *Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil*, ressaltam a importância de processos inclusivos nas instituições de educação pré-escolar. Os autores expõem que a filosofia da inclusão recorre para uma escola que conceda atenção a todos, respeitando os níveis de desenvolvimento essenciais de forma a lhes proporcionar uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial. A inclusão é a modificação em todo o ambiente, a fim de que o sujeito tenha uma convivência real com os demais, sendo respeitado nas suas diferenças. Vários agentes no ambiente escolar estão interligados para o processo inclusivo acontecer, como os pais, familiares, docentes, profissionais da saúde (psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas), gestores, funcionários e toda comunidade escolar, os quais contribuem para o desenvolvimento do processo educativo de cada discente, que acontece de maneira contínua num processo de ensinar e aprender. Os autores destacam as atitudes dos profissionais e das famílias, a relação dos pais com os prestadores de cuidados, a intervenção pedagógico-terapeuta e as adaptações dos ambientes físicos como aspectos fundamentais para garantir uma inclusão de sucesso. No capítulo 2 deste trabalho, apresentamos os posicionamentos de Carvalho (2004; 2009; 2014) e Sassaki (1997; 2010), que propõem, em seus estudos, que a inclusão é um processo de busca de uma (re)construção da sociedade, resgatando valores que aquilatem cada sujeito no seu potencial. Nesta abordagem, a realidade escolar se apresenta de forma heterogênea social e culturalmente. Esta realidade sugere uma concepção de organização escolar que valorize as várias concepções e diversidades existentes na comunidade. A aceitação das diferenças resultará no respeito mútuo e na confiança de todos os envolvidos no processo inclusivo, encorajando-os a enfrentar os enigmas diários.

No texto *Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar* de Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014), as autoras discorrem que as áreas de interação social, comunicação e comportamento se articulam profundamente no desenvolvimento humano, sendo que os alunos com espectro autista apresentam prejuízos nessas áreas, portanto os docentes precisam desenvolver ações que considerem as habilidades que possuem. Neste sentido, compreender como as crianças com espectro autista interagem com as pessoas e objetos em ambientes escolares, e como são realizadas as mediações pelas professoras nesses momentos é de grande relevância para a elaboração de estratégias de intervenção que favoreçam a interação social e o processo de inclusão escolar. As pesquisadoras enfatizam a relevância das interações sociais no ambiente escolar com a participação das crianças autistas e não autistas considerando a mediação dos professores, pois o comportamento das crianças com espectro autista pode ser influenciado por essa

interação. Verificou-se que os professores envolvidos na interação de alunos com espectro autista tendem a buscar a eficácia de suas ações ao conhecer as necessidades das crianças. Demonstram um comprometimento com a educação de todos, fazendo um investimento desinteressado que visa à satisfação do aluno. Procuram agir em função da escala de valores do aluno, estabelecendo uma troca significativa. Essa troca facilitará para que todos os alunos relacionem-se buscando aprendizagem.

Mallmann, De Conto, Bagarollo e França (2014) no estudo *A Inclusão do Aluno Surdo no ensino médio e ensino profissionalizante: um olhar para os discursos dos educadores*, afirmam que para se obter sucesso no processo de escolarização dos alunos surdos é necessário reconhecer as peculiaridades linguísticas desses sujeitos e respeitar sua maneira de construção e apropriação da linguagem. Também, se faz necessário intensificar os olhares minuciosamente para as escolas com o propósito de indagar as práticas educativas inclusivas dos surdos. Diante desta situação, poderá ocorrer a necessidade de uma (re)elaboração das ações e dos projetos que auxiliam na escolarização dos alunos com deficiência auditiva, para torná-los cidadãos independentes e capazes de viver em sociedade. A falta de conhecimento do Estatuto da Libras no desenvolvimento dos sujeitos surdos, por parte dos professores e pedagogos, atrapalha o letramento da população surda. Entende-se que é fundamental conhecer as particularidades da surdez para beneficiar aos alunos surdos no processo educacional inclusivo. No Quadro 3, que apresentou-se no capítulo 2 dessa dissertação, observa-se a Lei nº. 10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, reconhecendo a Libras como meio legal de comunicação e expressão entre os profissionais inseridos nas atividades inclusivas e os educandos com deficiência auditiva. Assim, é fundamental que o educador tenha conhecimento do funcionamento social e linguístico do sujeito, o que desenvolveu e precisa desenvolver dentro de suas potencialidades, mobilizando-os a uma interação que possibilite a construção de conhecimentos.

Bruno e Lima (2015) no texto *As formas de comunicação e de inclusão da criança kaiowá surda na família e na escola: um estudo etnográfico* descrevem que compreender o processo comunicativo e interativo entre a criança surda e a comunidade indígena é de grande relevância, pois interfere diretamente no processo de pertencimento desses sujeitos na família e na escola. Segundo as autoras “conhecer, analisar e interpretar o processo de inclusão da criança indígena surda na família e na escola permite a visualização de sinais icônicos (representação imagética) e de indicativos utilizados no ambiente familiar, para suprir as necessidades da criança surda e do ouvinte” (BRUNO; LIMA, 2015, p. 135). A comunicação das crianças surdas indígenas acontece de modo incipiente. Dessa forma, a linguagem

aprendida na escolarização de surdos no ambiente escolar não favorece a formação das identidades surdas e indígenas. Neste contexto, há necessidade de o professor ter conhecimento da cultura indígena familiar, escolar e comunitária, com o objetivo de ampliar as maneiras de interação e de comunicação para o desenvolvimento e a escolarização do aluno com deficiência. O reconhecimento da Libras como primeira língua da comunidade dos surdos está amparada pela Lei nº. 10.436/2002 conforme mencionado no capítulo 2. Entende-se que tem muito a ser feito acerca desse tema, pois o uso da Língua Brasileira de Sinais ainda não é uma realidade nas escolas de ensino regular.

E para finalizar a sistematização das alternativas/proposições categorizadas como humanas, trazemos o estudo de Libório, Castro, Ferro e Souza (2015) intitulado *Resiliência e processos protetivos de adolescentes com deficiência física e surdez incluídos em escolas regulares*, em que os autores enfatizam que a construção da resiliência se relaciona com as atividades nas quais os adolescentes se engajam em suas comunidades e ocorre na articulação entre indivíduos (seus relacionamentos interpessoais) práticas culturais, comunitárias e institucionais. Esse movimento potencializa a autonomia e movimenta os participantes na busca de recursos e estratégias fortalecedores e promotores de maior inclusão escolar e social. Os autores destacam que o uso da tecnologia facilita a comunicação entre os alunos surdos ou com outra deficiência, e, em hipótese alguma, esses alunos devem ser considerados como incapazes. O processo de inclusão permeado pela participação nas práticas culturais, mas também por entraves enfrentados no cotidiano, possibilita a construção de estratégias e recursos eficazes de enfrentamento das barreiras físicas, preconceito e práticas discriminatórias. Diante desta análise, é relevante compreender que o professor, na formação dos sujeitos quando trabalha os aspectos cognitivos e afetivos, precisa de uma diversificação nas atividades para atender as diferentes demandas escolares e sociais. É fundamental que este mesmo professor respeite as diferenças, acredite no potencial humano, seja comprometido e tenha flexibilidade para adaptar-se a qualquer situação, sendo mediador entre alunos com deficiência e sem deficiência. Pode-se dizer que um professor que possui características resilientes percebe que a diversidade não é um problema, e sim uma oportunidade de enriquecimento individual, social e de ensino-aprendizagem. Nesta abordagem, a ideia de Lourenço (2010) nos ajuda a compreender que o professor, ao trabalhar na inclusão de alunos, não poderá pensar em padronização escolar, mas sim que cada sujeito é único em sua forma de ser, e em consequência em sua forma de relacionar-se, de vivenciar cada situação, de experimentar e aprender. Por isto, a necessidade de o professor identificar as peculiaridades de cada sujeito presente no ambiente escolar.

No esforço de realizar uma análise geral dos textos que compõem a categoria que denominamos “Condições humanas: o protagonismo do sujeito” pode ser demonstrado que diversas são as alternativas/proposições apontadas pelos pesquisadores. De acordo com o resultado das pesquisas realizadas pelos autores evidenciam-se como proposições a relação de interação clara e objetiva entre as famílias, a escola e os professores; a mobilização da Secretaria de Educação com as demais Secretarias (Transporte, Cultura, Saúde e Esporte e Lazer); a troca de conhecimentos entre as áreas da Psicologia, Fonoaudiologia e Fisioterapia; o atendimento especializado por profissionais que fazem parte da equipe multidisciplinar (educação, saúde e assistência social) a fim de favorecer o desenvolvimento do aluno; disponibilidade de profissionais especializados para trabalhar junto aos alunos com deficiência; a prática nas instituições escolares da Língua Brasileira de Sinais; o professor ter conhecimento do diagnóstico do aluno com deficiência e da realidade de cada discente e, também, o comprometimento e atitudes flexíveis de todos que fazem parte do processo inclusivo.

Compreende-se que as alternativas/proposições elencadas são essenciais para a inclusão escolar dos alunos com deficiência. No entanto, as proposições mencionadas são consideradas condições elementares, isto é, que já deveriam estar acontecendo nas instituições escolares, mas que no cotidiano escolar não se viabilizam. Isso tudo, gera grandes discussões e contradições, pois há muito discurso e pouca prática nas dimensões que envolvem o processo educacional inclusivo. Nota-se ainda que os autores que se reportam nos 16 textos categorizados nas condições humanas delineiam abordagens que soam um tanto genéricas e normativas, todavia apoiando-se em conceitos, leis, princípios ou normas, as proposições apresentadas são entendidas como fundamentais na educação inclusiva, sem as quais a inclusão não acontece.

Com referência a essas proposições Mantoan (2006) afirma que a escola é a instituição em que a criança se insere no mundo público, e daí o papel do Estado em relação a todas elas. Também, destaca que cabe à família o dever de garantir à criança o que é típico do domínio privado do lar, e ao Estado garantir o direito à educação escolar, pois é através dessa relação que a criança conquistará seu espaço no mundo. No entanto, Mantoan (2006) alerta que a escola não pode continuar a desconhecer o que acontece ao seu redor, anulando e marginalizando as diferenças nos processos por meio dos quais forma e ensina os alunos.

Certamente, as proposições de relacionamento são de grande relevância para a inclusão dos alunos com deficiência. Entretanto, Carvalho (2014, p. 91) pondera que a intencionalidade educativa tem cunho filosófico e sociológico e, para defini-la, é necessário

que os alunos e professores tenham clareza do que é a escola e o que esta representa para esse público. Esse entendimento trará resultados positivos na interação entre professores, alunos, gestores, funcionários e a família. Ainda, Carvalho (2014) afirma que a relação que acontece cotidianamente no interior da escola tem enorme influência na percepção social do outro, e para a organização do projeto curricular com características inclusivas na aprendizagem e na participação, desenvolvendo nos alunos as habilidades e competências cognitivas, relacionais, afetivas e políticas. Assim, entende-se que todos podem aprender, ainda que em ritmos e estilos diferentes de aprendizagem, praticando a cidadania escolar.

As proposições aqui destacadas nos permitem enfatizar que as relações de interações entre as diferentes esferas do sistema educacional (federal, estadual e municipal), os professores, os gestores, os funcionários, a família e o aluno com deficiência e sem deficiência são essenciais para a escola inclusiva efetivar seus propósitos nos processos inclusivos. Porém, é importante destacar, o cuidado no sentido de que realmente aconteça uma relação dialógica entre as partes mencionadas, com o propósito de o aluno aprender e participar das atividades escolares, e não simplesmente uma relação de discursos tornando insignificante a aprendizagem.

4.2 Abordagem pedagógica

Entre os 41 textos analisados 21 foram categorizados nas alternativas/proposições que se referem às condições pedagógicas. A educação inclusiva tem a perspectiva de promover a transformação de uma sociedade e a participação de todos os alunos com e sem deficiência nas instituições de ensino regular. Nesse sentido, é fundamental que os professores tenham conhecimento das necessidades de todos os educandos, para assim desenvolver ações pedagógicas que promovam um aprendizado significativo ao sujeito.

Como já foi dito, a escola é um espaço de socialização, em que o aluno busca construir conhecimentos, e em que a intervenção pedagógica do professor como mediador da aprendizagem é relevante nesse processo educativo. Para tanto, é necessário que, durante o planejamento de suas aulas, o educador indague-se, reflita e busque adequar suas práticas de modo a atender aos desafios do letramento na grande diversidade da sala de aula. Ao refletir sobre as ações pedagógicas, o professor percebe que as medidas se articulam e se entrelaçam diante das diferenças sociais, culturais e individuais, pois o conhecimento evolui e se transforma de acordo com o movimento de cada sujeito. No Quadro 6 observa-se a relação dos textos que integram a categorização das alternativa/proposições pedagógicas.

Quadro 6 – Textos que integram a categorização das condições pedagógicas

| Título | Ano | Autores(as) |
|--|------------|--|
| Educação Inclusiva: um estudo na área da Educação Física. | 2005 | João Serapião de Aguiar e Edison Duarte. |
| Avaliação Assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. | 2005 | Sônia Regina Fiorim Enumo. |
| Inclusão do aluno com Dismotria Cerebral Ontogênica: análise das práticas pedagógicas. | 2006 | Andreza Marques de Castro Leão, Clarice Aparecida Alencar Garcia, Eupice Vaz Ferreira Yoshura e Paulo Rennes Marçal Ribeiro. |
| Inclusão escolar do portador de Paralisia Cerebral: atitudes de professores do Ensino Fundamental. | 2006 | Claudia Gomes e Altemir José Gonçalves Barbosa. |
| Análise das necessidades de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades especiais. | 2007 | Célia Regina Vitaliano. |
| Avaliação Assistida e Comunicação Alternativa: procedimentos para a Educação Inclusiva. | 2007 | Kely Maria Pereira de Paula e Sônia Regina Fiorim Enumo. |
| Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. | 2008 | Claudia Gomes e Fernando Luis Gozalez Rey. |
| Interação professor-aluno com autismo no contexto da Educação Inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada. | 2008 | Iara Maria de Farias, Renata Veloso de Albuquerque Maranhão e Ana Cristina Barros da Cunha. |
| Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de Tecnologia Assistida e seu papel como agente de inclusão escolar. | 2009 | Miryam Bonadiu Pelos e Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes. |
| Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no Ensino Superior. | 2010 | Inajara Mills Siqueira e Carla da Silva Santana. |
| O intérprete de Língua de Sinais no contexto da Educação Inclusiva: o pronunciado e o executado. | 2012 | Ana Dorziat e Joelma Remígio de Araújo. |
| Sala de Recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. | 2012 | Esther Lopes e Maria Cristina Marquezine. |
| Representações Sociais dos Educadores de Infância e a Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. | 2012 | Francisca M. Rocha Almas Fragoso e João Casal. |
| Formação e Criatividade: elementos implicados na construção de uma Escola Inclusiva. | 2013 | Francileide Batista de Almeida Vieira e Lúcia de Araújo Ramos Martins. |
| Os Cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva. | 2013 | Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes e Sadao Omote. |
| A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte. | 2013 | Patrícia Aspilicueta, Carla Delani Leite, Emileine Cristine Mathias Rosa e Gilmar de Carvalho Cruz. |
| Objeto Virtual de Aprendizagem Incluir: recurso para a formação de professores visando à Inclusão. | 2014 | Claúdio A. Bisol e Carla Beatris Valentini. |
| Inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação de professor. | 2014 | Maria Luiza Salzani Fiorini e Eduardo José Manzini. |
| Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em Habilidades Sociais Educativas. | 2014 | Andréa Regina Rosin-Pinola e Zilda Aparecida Pereira Del Prette. |
| Capacitação de Agentes Educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. | 2014 | Priscila Benitez e Camila Domeniconi. |
| Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. | 2015 | Selma Norberto Matos e Enicéia Gonçalves Mendes. |

Fonte: Sistematização elaborada pela autora, 2016.

Os autores Aguiar e Duarte (2005) em seu texto *Educação Inclusiva: um estudo na área da Educação Física* afirmam que a disciplina de Educação Física, sendo um componente curricular da educação básica, não pode ficar apática diante do movimento da educação inclusiva. No entanto, é relevante que os cursos de educação superior, que formam o licenciado em Educação Física, desenvolvam competências para que os futuros profissionais atuem nos processos inclusivos nas escolas. A Educação Física escolar tem como eixo essencial no seu planejamento o educando, assim como desenvolver as competências de todos os discentes e dar aos mesmos condições para que tenham acesso aos conteúdos propostos, com participação global, adotando táticas adequadas, evitando a exclusão. Destacam, ainda, que os professores de Educação Física organizem atividades que desenvolvam a cooperação entre os sujeitos e a convivência com a diversidade. Nesta abordagem, a Educação Física tem contribuição relevante à inclusão através de suas práticas, rompendo o preconceito, oportunizando o acesso à educação com qualidade de vida. O professor de Educação Física deve estar ciente que cada aluno tem as suas diversidades e que as práticas pedagógicas contemplem as competências dos alunos com deficiência. É fundamental entender que o sucesso na realização das atividades no processo inclusivo dependerá do trabalho coletivo e do comprometimento de todos que fazem parte da comunidade escolar.

Vale ressaltar que a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar (BRASIL, 1996). Observa-se aqui o reconhecimento da Educação Física como disciplina importante na construção do caráter do cidadão, acima de tudo, como sujeitos sociais, o que pode ser endossado pela proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Dessa forma, a proposta da Educação Física escolar é dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando ao seu aprimoramento como seres humanos. Neste contexto, reforça-se a perspectiva de o professor propor metodologicamente ações que desenvolvam a autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos, através de experiências de socialização e de atividades lúdicas, sendo importante para a saúde e o bem estar de todos. No âmbito da Educação Física destaca-se,

Que os conhecimentos construídos devem possibilitar a análise crítica dos valores sociais, como os padrões de beleza e saúde, desempenho, competição exacerbada, que se tornaram dominantes na sociedade, e do seu papel como instrumento de exclusão e discriminação social (BRASIL, 1997, p. 31).

Outro texto que foca a Educação Física tem como título a *Inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor*. Os autores Fiorini e Manzini (2014) abordam que os professores de Educação Física têm encontrado dificuldades para atender à demanda da inclusão educacional de alunos com deficiência. As dificuldades encontradas advêm de diferentes fatores: formação de professores, gestão administrativa escolar, falta de conhecimento das especificidades das deficiências dos alunos, pouco envolvimento da família, falta de recursos pedagógicos e de estratégias adequadas. Segundo os autores, para amenizar as dificuldades e promover os professores de Educação Física, seriam necessárias ações, no sentido de planejar e desenvolver uma formação contínua de docentes em nível teórico e prático para de modo conjunto delinear estratégias, selecionar os recursos adequados ou adaptá-los conforme a necessidade.

A participação de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física pode trazer muitos benefícios a essas crianças, isto é, ao desenvolvimento das capacidades perceptivas, afetivas, de inserção social e escolar, indo em busca de sua independência.

É fundamental compreender que a inclusão das pessoas com deficiência na escola exige conhecimento dos envolvidos nos processos inclusivos. Diante desta concepção, são necessários alguns cuidados,

Em primeiro lugar, deve-se analisar o tipo de necessidade especial que esse aluno tem, pois existem diferentes tipos e graus de limitações, que requerem procedimentos específicos. Embora existam inúmeros cursos de aprofundamento, de especialização, de mestrado e mesmo de doutorado no país, que preparam professores de Educação Física para a atuação na área de educação motora adaptada, nos contextos em que não houver professores preparados para atuar com este tipo de população é necessário que haja orientação médica e, em alguns casos, a supervisão de um especialista em fisioterapia, um neurologista, psicomotricista ou psicólogo, pois as restrições de movimentos, posturas e esforço podem implicar graves riscos (BRASIL, 1997, p. 56).

A aula de Educação Física constitui um espaço capaz de favorecer a construção de uma atitude alinhada e de respeito próprio pelo aluno com deficiência e pelos demais alunos e professores, possibilitando uma convivência de solidariedade, harmonia e conhecimento.

Dando continuidade à análise das proposições, Enumo (2005) no seu estudo *Avaliação Assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um percurso auxiliar na inclusão escolar* delinea em sua pesquisa que a política educacional propõe mudanças curriculares que facilitem a participação dos pais no processo de inclusão e ofereçam capacitação aos profissionais da educação que convivem diariamente com os alunos que tem

deficiência. A autora dialoga em sua pesquisa com Haywood e Tzurriel (2002 apud ENUMO, 2005) que definem a avaliação assistida como uma prática inovadora para avaliar as habilidades humanas, identificando e removendo as barreiras não intelectuais usadas para o sujeito expressar o seu conhecimento. Segundo Enumo (2005) a avaliação assistida vai além de simples técnicas e procedimentos específicos, pois visa a compreender como a criança construiu o conhecimento para obter o aprendizado desejado. A adequação da avaliação assistida para vários tipos de populações contribuirá na inclusão escolar de crianças com deficiência, na medida em que estas tenham suas características melhor avaliadas.

Também com foco na avaliação assistida Paula e Enumo (2007) no texto *Avaliação Assistida e Comunicação Alternativa: procedimentos para a Educação Inclusiva*, abordam que a avaliação assistida, nos últimos anos, vem delineando um campo bastante promissor diante das características inovadoras que a distinguem de uma avaliação tradicional, beneficiando a população que apresenta déficit no processo de aprendizagem ou que se encontra em situação de desvantagem social. A relevância da avaliação assistida e da comunicação alternativa e ampliada no desenvolvimento das intervenções psicológicas contribui para melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência. Diante deste contexto, a avaliação assistida cria uma situação de ensino-aprendizagem durante o processo da avaliação cognitiva da criança. Este processo advém da interação das ações partilhadas entre os sujeitos, da análise das habilidades cognitivas que o aluno tem e das mudanças que ocorreram durante o processo avaliativo. Esta avaliação ajuda os profissionais da educação a identificar o potencial dos indicadores da aprendizagem da criança.

De acordo com Linhares, a Avaliação Assistida é,

uma avaliação dinâmica interativa, que inclui o ensino durante o processo de avaliação. Caracteriza-se por um conjunto de estratégias instrucionais utilizadas durante o processo de avaliação, a fim de garantir o fornecimento de ajuda, melhorando as condições da situação de avaliação, para que o examinando possa revelar o seu desempenho potencial e possa atingir um grau crescente de autonomia em situações de resolução de problemas (LINHARES, 1995, p. 24).

Entende-se que a Avaliação Assistida é um método oferecido por um sujeito mais competente, o examinador, para reverter o quadro atual do sujeito de menos conhecimento, o examinado.

O texto *Inclusão do aluno com dismotria cerebral ontogenética: análise das práticas pedagógicas* de Leão, Garcia, Yoshura e Ribeiro (2006) destaca que a escola é um dos instrumentos mais importantes no processo de construção da sociedade inclusiva. Um ensino

de qualidade para todos deve estar vinculado ao meio físico, social e cultural no qual a escola se insere, promovendo a participação da comunidade escolar. A sustentação de um projeto inclusivo exige planejamento, pois se trata de uma proposta desafiadora que requer inovações e flexibilidade para as mudanças acontecerem conforme a necessidade de cada aluno com deficiência. Os autores enfatizam que é fundamental que a comunidade escolar estabeleça ideias inclusivas, para garantir ao indivíduo uma experiência educacional de inclusão. Os pesquisadores consideram que o planejamento escolar é um instrumento relevante para a escola, pois é elaborado pela equipe escolar que norteia o trabalho a ser desenvolvido pelos professores durante o ano letivo. Entende-se que no planejamento escolar o professor poderá delinear as adaptações curriculares necessárias, com o propósito de realizar um trabalho pedagógico com o máximo de aproveitamento dos alunos, com a flexibilização dos conteúdos planejados para todos os estudantes com ou sem deficiência. Assim, com o planejamento será possível buscar os recursos didáticos antecipadamente, com demonstrações práticas do seu uso, evitando que o aluno com deficiência fique isolado dos demais educandos.

De acordo com Carvalho (2014) para que os alunos tenham experiências de aprendizagem significativas e adequadas as suas características individuais, há necessidade de flexibilizar a proposta curricular. Esclarece a autora, que não se trata de elaborar outro currículo e sim trabalhar com o que for selecionado, fazendo nele os ajustes necessários de modo a oferecer a todos a igualdade de oportunidades de construir conhecimentos.

No texto *Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental*, Gomes e Barbosa (2006) descrevem que o aluno com Paralisia Cerebral precisa ser ajudado, assim como os demais, aproveitando e explorando ao máximo suas potencialidades e promovendo o seu desenvolvimento. A efetivação de uma prática educacional inclusiva requer necessariamente que todos os profissionais da educação tragam consigo referenciais teóricos e práticos, assim como materiais e instrumentos para que possam adaptar as práticas pedagógicas e incluir os alunos com Paralisia Cerebral na escola regular. Gomes e Barbosa (2006) ressaltam a necessidade de uma capacitação profissional, mas essa capacitação somente poderá apresentar resultados positivos se os conhecimentos forem compreendidos e o professor entender que educar faz parte de sua responsabilidade e de sua competência. Diante disso, a formação dos profissionais da educação com relação à educação inclusiva é de grande importância, porém, deve acontecer nas instituições escolares a formação continuada tendo como foco as diferentes situações que constituem o ambiente escolar, possibilitando aos docentes a análise de suas práticas, a reflexão coletiva dos momentos vividos na escola contextualizando com a teoria e, se necessário for, o

(re)planejamento de novas ações pedagógicas, no ensino e na aprendizagem de todos os alunos, e, além disso, uma análise crítica do educador acerca de suas práticas educativas.

Nesta abordagem, quando falamos em educação, o professor é visto como um maestro diante da orquestra. O papel assumido pelo docente é de destaque no sistema educacional, sendo o mediador da aprendizagem do aluno. Segundo Freire (2003, p. 79) “é impossível compreender o ensino sem o aprendiz e ambos sem o conhecimento”, o educador precisa estabelecer uma relação sólida, de confiança e de amor com o educando. Assim, o grande desafio do educador é, pela formação permanente, buscar subsídios teóricos e práticos, para que o docente tenha possibilidades de exercer a docência, instigando o aluno nos conteúdos e provocando inquietações que o façam construir seus próprios conceitos.

No texto *Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*, Vitaliano (2007) tem como inquietação no seu estudo a falta de preparação dos professores universitários em relação à preparação pedagógica para a inclusão dos alunos com deficiência, bem como a organização de diretrizes de um programa de preparação para suprir essas necessidades. Diante do estudo realizado, a autora destaca que é pequena a parcela de professores interessados nesta temática, mas que a mobilização é fundamental para que a educação inclusiva possa consolidar-se aos poucos no meio universitário e se expandir para outros níveis de ensino e para a sociedade de maneira geral, portanto, cabe à universidade o papel social de formar os futuros profissionais para auxiliar na construção de uma sociedade menos excludente. Neste sentido, a Lei n.10.436/2002 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, como já foi mencionado anteriormente, e nela a Libras é reconhecida como o meio de comunicação e expressão, sendo necessária a sua difusão. Destaca-se, também, a Portaria n. 2.678/02 que aprova para todo o país uma política de diretrizes e normas para o uso e a propagação do Sistema de Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo a Língua Portuguesa (BRASIL, 2002b). Além disso, é importante que nas licenciaturas sejam criadas oportunidades de ensino e aprendizagem aos discentes com deficiência, de modo a ampliar a sua participação no processo educativo, suavizando suas dificuldades e conquistando a sua formação.

Outro texto analisado nesta categoria é o de Fonseca-Janes e Omote (2013) que tem como título *Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva*, no qual os autores destacam que a educação inclusiva é tida como uma educação de qualidade oferecida pelo sistema educacional a todas as crianças, jovens e adultos. Para a efetivação de tal proposta, dentre várias demandas, há necessidade de recursos humanos

qualificados para o enfrentamento desse desafio. Neste sentido, os autores analisam que o curso de Pedagogia da UNESP pode não estar preparando os professores para a Educação Inclusiva, pelo conteúdo, carga horária e natureza isolada das poucas disciplinas incluídas nas matrizes curriculares, sendo insuficientes para a formação teórica e prática consistente com vistas compreensão da Educação Inclusiva. Diante disso, como proposição pedagógica os pesquisadores afirmam que é necessário realizar uma análise nas matrizes curriculares do curso de Pedagogia, pois, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 15 de maio de 2006, art. 3º, “o profissional de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos” (BRASIL, 2006, p. 11). Para tanto, sendo a Pedagogia um curso que se constituiu como *locus* na formação dos profissionais que atuam na docência da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais, é essencial formar estudantes para o domínio dos conceitos acerca da educação inclusiva e na construção de ações inclusivas, para que a partir do momento que o profissional ingressar na escola seja capaz de acolher os alunos com deficiência em sala de aula.

Importante destacar a publicação da Lei n.10.436/2002 que propõe o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e, posteriormente o Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005) dá a legalidade ao MEC instituir, em nível nacional, o Prolibras, exame de Proficiência que objetiva certificar Instrutores, Professores e Tradutores-Intérpretes de Língua de Sinais, reconhecendo a importância de avaliar a fluência dos que atuam nessa área.

No trabalho intitulado *O Intérprete de Língua de Sinais no contexto da Educação Inclusiva: o pronunciado e o executado*, as autoras Dorziat e Araújo (2012) abordam a importância do profissional denominado de Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) cuja função primordial é transmitir aos surdos as informações orais com a maior fidedignidade possível, interpretando duas línguas: a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa. As autoras destacam que é fundamental a existência de escolas bilíngues no Brasil, pois a formação dos TILS é essencial nas escolas inclusivas. No espaço inclusivo, o trabalho dos TILS precisa acontecer com cuidados específicos, pois segundo os pesquisadores, há necessidade de se compreender e refletir sobre as formas de relações que se estabelecem no ambiente escolar inclusivo. Diante do contexto, o TILS assume responsabilidades que não são suas, mas sim do professor, como por exemplo, a avaliação e a correção das atividades. A divisão de atribuições no atendimento à população surda exige dos profissionais envolvidos planejamento, para assim realizar as atividades com sucesso. Face às concepções, o grande cuidado que se deve ter nas instituições escolares é de que as atribuições dos professores e dos profissionais TILS não gerem um descompasso no trabalho

realizado em sala de aula tendo como resultado a exclusão, sendo que se busca a inclusão de todos através de uma educação com qualidade e equidade. Cabe ao TILS acompanhar o professor na realização das atividades e da avaliação. Acredita-se que os Tradutores estão conquistando seu espaço, mas ainda há muitas barreiras à frente para serem derrubadas, por isso muito esforço é necessário. Para alcançar o sucesso, as forças devem ser unidas em prol da educação para todos declarada em Salamanca.

No entendimento de Siqueira e Santana (2010) no texto *Propostas de Acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior*, as atividades diárias não podem ser pensadas em ações isoladas, mas precisa congrega ações junto à tecnologia, ações voltadas a atitudes sociais e políticas de inclusão de ingresso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior. Enfatizam ainda, que a efetivação da inclusão educacional neste segmento requer clareza sobre a própria condição do sujeito com deficiência, suas habilidades e fragilidades, pensando nos fatores ambientais e sociais que ajudam a pessoa a mobilizar-se nas suas ações do cotidiano. Diante deste contexto, são inúmeros os entraves encontrados pelos estudantes com deficiência, para garantir uma educação digna com qualidade, onde tenham condições de construir conhecimento desenvolvendo suas competências.

De acordo com Sasaki (1997), a prática da inclusão social educacional, repousa em princípios, como a aceitação das diferenças individuais, a valorização do sujeito, a convivência no meio em que se está inserido e a aprendizagem através da colaboração. A inclusão social é um processo de construção da sociedade com ações inclusivas por meio de transformações dos sujeitos.

A investigação realizada por Farias, Maranhão e Cunha (2008) em *Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada*, trabalho no qual as autoras afirmam que a inclusão da criança com deficiência é discutida em uma diversidade de contextos e a escola é o melhor local para promover a inclusão social e educacional dessas crianças, onde a relação professor-aluno é de grande relevância. Pensando nesta relação, as pesquisadoras utilizaram a Escala de avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) para avaliar o padrão de interação professor-aluno. A EAM é uma modalidade usada para o desenvolvimento cognitivo. Gomes (2002, p. 157) corrobora ao dizer que a EAM é um aporte conceitual da teoria de Feuerstein, que consiste na interação humana que impulsiona o desenvolvimento da estrutura cognitiva e fomenta a capacidade a modificabilidade. As autoras observam que a Escala EAM oferece diretrizes claras, concretas

e específicas para auxiliar na recomendação e elaboração de planos de intervenção, baseados na observação da interação entre adulto-criança. Portanto, a Escala EAM pode ajudar a reconhecer as variáveis e acompanhar as mudanças ocorridas no padrão de interação adulto-criança, além de descrever os componentes interacionais necessários para promoção do desenvolvimento cognitivo e afetivo com vistas a desenvolver no adulto uma visão mais cognitiva que sirva como suporte para a criança, especialmente quando ela tem deficiência. De acordo com esta concepção, através da Escala EAM busca-se uma aprendizagem mediada pelas dimensões humanas, em que na interação professor-aluno, o educador é peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem. O professor é visto como o mediador, para tanto deve ser conhecedor das estratégias e recursos para avaliar e mediar o processo de aprendizagem do aluno, pois agindo de tal forma, pode-se inferir que o sucesso do educando resultará com qualidade.

A escola é o espaço em que o aluno busca a socialização. Dialogando com Carvalho (2014, p. 65) neste contexto a autora afirma “a escola pode ser um espaço inclusivo se, nela, todos forem atores e autores”. Em outras palavras, é fundamental que todos participem do planejamento das atividades, das discussões em função das políticas da escola e dos papéis de cada sujeito para a concretização do desenvolvimento dos alunos.

Outro texto que faz parte deste estudo é a *Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de Tecnologia Assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar* de Pelos e Nunes (2009). As autoras abordam como proposição a Tecnologia Assistiva que é essencial no processo de inclusão escolar das crianças com deficiência. A Tecnologia Assistiva é uma área de conhecimento que abrange recursos e serviços com o objetivo de proporcionar maior qualidade de vida aos sujeitos com perdas funcionais advindas de deficiência. Esta tecnologia engloba mobilidade alternativa, a adequação da postura, acessibilidade, acesso ao computador, adaptação aos equipamentos e atividades escolares que estejam relacionadas à aprendizagem. No estudo das autoras a Tecnologia Assistiva era desenvolvida nas escolas por professores itinerantes que trabalhavam como agentes da inclusão escolar. Segundo as pesquisadoras, o professor itinerante tem realizado seu trabalho como mobilizador em prol da inclusão, sendo que a real função deveria ser o mediador da aprendizagem do aluno com deficiência. Diante desta ideia, é importante que o trabalho do professor itinerante usufruindo da Tecnologia Assistiva conste no planejamento curricular da escola, para assim formar parcerias com os demais profissionais que atuam na escola facilitando ao educando o desenvolvimento de suas competências.

A política de inclusão, como já foi dito, precisa estar embasada no fato de que todos os alunos com deficiência devem ser escolarizados na escola regular. O processo de inclusão não pode ser algo apenas no discurso ou no papel, precisa realmente ser uma atitude.

A construção de um sistema educacional inclusivo, em conformidade com os postulados da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), promove no Brasil, uma reconfiguração das modalidades de atendimento e serviço aos alunos com deficiência, citando-se neste caso, a sala de recursos.

No texto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b) encontra-se o conceito desse serviço de apoio à inclusão, pelo qual deve ser desenvolvido o atendimento educacional especializado (AEE) na escola, envolvendo os professores. Assim define-se sala de recursos,

Sala de recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum. (BRASIL, 2001b, p.50).

Nesta abordagem, Lopes e Marquezine (2012) no texto *Sala de Recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores* destacam que a grande maioria das escolas não tem estrutura para incluir os alunos com deficiência. O movimento da inclusão não é simplesmente receber os alunos em sala de aula, mas há necessidade de mudança em todos os aspectos, desde infraestrutura, formação de professores, recursos pedagógicos e humanos e, principalmente, aceitação e respeito às diversidades. As autoras alertam a importância de um agir pedagógico diferenciado, onde se compreenda as especificidades de cada aluno buscando atender as suas capacidades. Diante desta ideia, as pesquisadoras salientam que a sala de recursos tem como papel no processo inclusivo de complementar o atendimento educacional realizado em classes regulares, lembrando que o trabalho desenvolvido nessa sala não pode ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos programáticos da classe regular. Entende-se que as atividades realizadas na sala de recursos devem ajudar os alunos que dela participam, a desenvolver a sua autonomia sendo capaz de realizar as atividades e a construir um aprendizado no ensino regular.

Segundo Mantoan e Prieto (2006), a educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o estabelecido na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.

Fragoso e Casal (2012) descrevem que o atual sistema de ensino não está adequado às necessidades dos alunos com deficiência, sendo relevante a mudança do ensino em prol da inclusão. Esses autores, no texto *Representações sociais dos educadores de infância e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*, afirmam que é necessário criar uma nova cultura de inclusão no sistema educativo, valorizando a individualidade do aluno, e adaptando o currículo conforme a sua deficiência. Os autores destacam, ainda, que a formação inicial dos educadores de infância encontra-se defasada da realidade do cotidiano das crianças com deficiência, sendo notória a dicotomia entre teoria e a prática. Compreende-se que a formação docente precisa ser permanente no ambiente escolar através da troca de experiência entre os educadores fortalecendo-os e desta forma buscar informações para resolver as dificuldades do cotidiano escolar.

Segundo Nunes et al. (1998, p. 70) nos cursos de formação observa-se uma velha dicotomia entre teoria e a prática, colocada da seguinte maneira: “[...] contrapõe-se o conhecimento produzido na academia com aquele que é produzido pelo professor, que respaldado pela sua prática quotidiana, anuncia na sala de aula que na prática a teoria é outra”. Diante desta realidade, é evidente a necessidade de mudanças na formação continuada de professores, devendo essa mudança ser conduzida pela gestão da escola, a partir de diretrizes governamentais, a fim de promover as adequações às necessidades proporcionando um ambiente de troca de experiências entre os educadores.

De acordo com Mantoan e Pietro (2006) a formação continuada é um compromisso com os sistemas de ensino com o propósito de se ter qualidade na educação. Nessa perspectiva, que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seu público, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com deficiência.

Um dos âmbitos que explicitam as orientações para a formação continuada de professores está na Lei n. 13.005/2014 que apresenta o Plano Nacional de Educação (2014-2024) cuja meta 15.5 propõe “implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial” (BRASIL, 2014, p. 79). Entende-se que o projeto de

formação de professores está associado não somente aos docentes, mas também a toda estrutura que faz parte do sistema educacional.

Nessa abordagem, o texto *Formação e Criatividade: elementos implicados na construção de uma escola inclusiva*, de Vieira e Martins (2013), busca compreender como o processo de formação pode contribuir para a criatividade dos profissionais de educação, visando à efetivação da inclusão nas escolas. Estas pesquisadoras destacam que a formação é essencial para a ampliação de conhecimentos dos profissionais da educação, tendo como propósito articular as mudanças indispensáveis no processo inclusivo. Para tanto, a formação deve contemplar a dimensão pessoal dos educadores, a fim de mobilizá-los à expressão criativa impulsionando-os a desenvolver ações pedagógicas relevantes aos alunos com deficiência. Nesse sentido, é essencial que os programas de formação de professores desenvolvam os elementos criativos que o sujeito tem, sendo que somente terá resultados positivos no momento em que o docente sentir-se envolvido e comprometido no processo de formação, realizando as mudanças necessárias no ambiente escolar e na sala de aula. Assim, Mantoan e Pietro (2006) afirmam que todo plano de formação tem como objetivo tornar os professores aptos ao ensino de toda a demanda escolar.

Rosin-Pinola e Del Prette (2014) destacam, em seu estudo *Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas*, que a escola tem como objetivo auxiliar o aluno a adquirir habilidades e conhecimentos que lhes permita viver em sociedade de maneira independente. Verificam também, em seu texto, que há necessidade do professor mudar suas práticas, atentando para o aprimoramento de qualidade no ensino aprendizagem. Nesse contexto, a área de Treinamento de Habilidades Sociais traz fortes evidências de que os programas de formação de professores tanto podem melhorar o repertório social profissional desses professores quanto promoverem impacto sobre o repertório social e o desempenho acadêmico dos alunos, incluindo aqueles com deficiência. Por esta razão, entendem que a formação de professores não tem dado conta das demandas da educação inclusiva, tornando-se um desafio para as escolas regulares. Neste contexto, a inclusão escolar requer professores preparados para trabalhar com as diversidades, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada aluno, de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de discentes com e sem deficiência.

Outro texto de destaque referente à formação de professores diz respeito à *Capacitação de agentes educacionais: propostas de desenvolvimento de estratégias inclusivas* de Benitez e Domeniconi (2014). As autoras abordam em sua pesquisa que a inclusão de alunos com deficiência no sistema de ensino regular envolve a participação de

agentes educacionais, denominados neste estudo como o professor da sala de aula regular, o professor da Educação Especial e os pais ou responsáveis por esses alunos. Estes agentes apresentam funções diferenciadas quanto ao ensino e à aprendizagem da criança com deficiência. Para tanto, cabe ao professor da sala regular trabalhar os conteúdos previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, enquanto ao professor da Educação Especial compete disponibilizar e orientar os recursos e serviços pedagógicos necessários ao aluno com deficiência. E, aos pais, cabe a função de acompanhar e auxiliar seus filhos na realização das atividades de casa, enfim de organizar seus filhos nos estudos para que tenham condições de desenvolver suas potencialidades. Diante deste contexto, é essencial que cada agente educacional tenha a clareza do papel que deve desempenhar no ambiente escolar frente aos alunos com deficiência.

É relevante que a formação de professores tenha o propósito de investir no conhecimento do docente, aprimorando-os com qualidade. No texto *Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar*, Matos e Mendes (2015) enfatizam que a inserção dos estudantes com deficiência nas classes regulares não assegura a aprendizagem satisfatória com qualidade, exigindo providências dos órgãos públicos responsáveis pela educação. Como proposição as autoras afirmam a importância do sistema educacional investir na qualificação dos educadores para uma atuação positiva, onde possam ampliar e diversificar a equipe de professores, a fim de desenvolver atitudes formativas inclusivas para garantir a participação dos alunos com deficiência. Entende-se que, para a socialização e a interação de todos no ambiente escolar inclusivo, é de grande relevância o conhecimento das necessidades dos alunos, para assim assegurar a todos o direito de aprender.

A inquietação é na redefinição dos fins da educação inclusiva, cujo perfil dos atendimentos deve assegurar a escolarização dos alunos com deficiência no ensino regular. Assim, é preciso atentar para que os profissionais sejam capacitados para trabalhar no sistema regular de ensino junto às escolas, prevendo práticas inclusivas a serem desenvolvidas com os alunos com deficiência. Segundo Mantoan e Pietro (2006) os professores precisam reorientar seus conhecimentos e sua prática, a fim de construir políticas de educação para todos, acompanhamento de planejamento e de implantação de políticas educacionais públicas que visem a atender com qualidade as demandas desses alunos. Neste contexto, na formação de professores é necessária a disseminação de conhecimentos sobre pessoas com deficiência, pela elaboração de referenciais teóricos e práticos sobre a aprendizagem e o ensino desses alunos e pela construção de dados de ação político-administrativa com a finalidade de garantir educação para todos.

Dando continuidade à análise das alternativas/proposições no texto *A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte*, Aspilicueta, Leite, Rosa e Cruz (2013), descrevem que para os alunos surdos, somente a presença do intérprete torna-se insuficiente para incluí-los na escola. Como proposição pedagógica faz-se necessário o investimento na formação dos professores para capacitá-los em língua de sinais e metodologias que atendam às especificidades do aluno surdo. A relação entre o professor da classe regular e o professor de atendimento especializado será de trocas de conhecimentos resultando em aprendizados significativos aos alunos com a deficiência. Outra concepção delineada pelos autores diz respeito à participação do educador surdo que ajuda a equipe pedagógica na identificação das particularidades do aluno surdo. Nesse sentido, é fundamental a troca de informações permitindo discussões acerca da inclusão, pois possibilitará planejamentos coletivos das ações inclusivas que melhor se adaptem aos alunos surdos. Destacam ainda os pesquisadores, que a inclusão de crianças surdas nas escolas regulares é uma realidade nacional e que todos que fazem parte da comunidade escolar devem ter conhecimento das suas especificidades. De acordo com a Lei n. 10.436/2002 (BRASIL, 2002a) que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, a Libras é usada para clarificar a mediação entre os profissionais e alunos transmitindo segurança na comunicação, evitando equívocos e barreiras no processo de ensino-aprendizagem.

Dando sequência à análise, o texto *Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental*, Gomes e Rey (2008) enfatizam que a teoria da subjetividade possibilita a compreensão da esfera psicológica, dentro de uma análise complexa, recursiva e multidimensional, ao dotar uma simultaneidade do espaço social e do espaço individual, que rompe com a dicotomia e resgata a processualidade necessária para a compreensão do desenvolvimento humano do aluno em processo de inclusão escolar. Gomes e Rey (2008, p. 61) destacam também que o processo de inclusão do aluno com deficiência mental, muitas vezes é visto mais como uma prática social e compensatória do que formadora acadêmica profissional. Como proposição pedagógica, os autores constatarem que é relevante a valorização de papéis individuais e sociais, quanto à consideração desses sujeitos construtores e constituintes de suas relações para a efetivação da inclusão escolar do aluno com deficiência mental.

Para finalizar a análise dos textos categorizados como proposições de natureza pedagógicas Bisol e Valentini (2014) apresentam o texto intitulado *Objeto Virtual de Aprendizagem Incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão*. As autoras acreditam que somente a transmissão de informações não é suficiente para produzir

mudança nas atitudes, crenças e valores acerca da educação inclusiva. Por esta razão, foi construído o Objeto de Aprendizagem Incluir (OA Incluir) com o objetivo de criar um instrumento facilitador à formação de professores dentro dos princípios da ética, da responsabilidade e da disponibilidade para o outro. Este instrumento está disponível gratuitamente no endereço eletrônico www.objetoincluir.com.br, podendo ser utilizado para o desenvolvimento de ações de formação dos professores. O Objeto de Aprendizagem Incluir é formado por quatro módulos: Limites, Diversidade, Docência e Surdez. Os dois primeiros módulos são amplos, propõem uma relação sobre a percepção de si e do outro e um convite para a superação das dicotomias normal/anormal e deficiente/eficiente. O terceiro módulo faz referência ao contexto escolar e o quarto, à situação individual dos sujeitos surdos. O OA Incluir busca trabalhar nos módulos as concepções interacionistas da aprendizagem, a mobilização, a provocação e a informação. O OA Incluir é considerado como uma proposição pedagógica porque vem sendo utilizada em atividades com professores de diversos níveis de ensino e acadêmicos de licenciaturas e áreas afins. O intuito do OA Incluir é de conceber uma proposta de formação que, deslocando seu foco para além da transmissão de informação, promova e mobilize uma atitude reflexiva e crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem e contribua para a construção de novas práticas.

Finalizando a seção das alternativas/proposições que fazem parte da Categoria da Abordagem Pedagógica, destaca-se a formação continuada de professores como a ação que mais preocupa no processo de inclusão escolar. Levando em consideração a abordagem dos autores, compreende-se a importância da realização de uma formação, seja inicial ou continuada, que considere o conhecimento nas especificidades de cada deficiência, assim como o discernimento de informações sobre esta temática entre os educadores. Mas, entende-se que não é somente a formação a solução para a educação inclusiva, pois não há fórmulas prontas, mas sim uma compreensão da realidade do aluno conectando a teoria. Percebeu-se, também, que o planejamento de práticas pedagógicas com vistas à inclusão facilita o desenvolvimento das habilidades do aluno com deficiência, sendo necessária ao professor a disponibilização de materiais pedagógicos. Outra proposição, diz respeito à reorganização curricular, iniciando no Ensino Fundamental Anos Iniciais e se estendendo até os cursos de Licenciaturas. Os questionamentos e debates acerca das políticas públicas de inclusão são de grande relevância, para tanto se faz necessário promover mudanças no sentido de que as ações não sejam apenas discursos, mas sim atuações práticas. Não menos importante, foram apresentadas como alternativas/proposições pedagógicas a Avaliação Assistiva, a Tecnologia Assistiva, a Sala de Recursos e a valorização dos papéis individuais e sociais de cada aluno.

A educação inclusiva tem a escola como um espaço em que todos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das atividades de ensino e se desenvolvem como cidadãos nas suas diferenças, enfim, todos os alunos são vistos como capazes. Tal situação nos leva a entender que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores são consideradas como alicerce no processo inclusivo nas escolas. Neste contexto, não se quer dizer que a responsabilidade é somente do professor.

Na perspectiva da educação inclusiva existem novos recursos e novos olhares sobre as práticas pedagógicas. Portanto, entende-se que a política de inclusão nas escolas somente será efetivada com a participação do governo, dos gestores, dos professores e da família, pois é necessário traçar metas, objetivos, recursos para a realização das ações pedagógicas e entendimento das deficiências de cada aluno, sendo necessárias constantes atualizações.

4.3 Condições materiais e infraestrutura

Dentre a análise geral dos 41 textos, são classificados 04 textos na categoria de alternativas/proposições relacionadas às condições materiais e de infraestrutura, apontadas como essenciais no processo inclusivo, pois é necessário que o espaço físico esteja de acordo com as necessidades de cada aluno/situação. Um dos propósitos da educação inclusiva é criar condições, estruturas e espaços que contemplem as diversidades dos alunos com deficiência. No Quadro 7 observa-se a relação dos textos que integram a categorização das alternativas/proposições de materiais e infraestrutura.

Quadro 7 – Textos que integram a categorização das condições materiais e de infraestrutura

| Título | Ano | Autores(as) |
|---|------------|--|
| Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. | 2009 | Nilza Sanches Tessaro Leonardo, Cristiane Toller Bray e Solange Pereira Marques Rossato. |
| A inclusão nas escolas de primeiro ciclo de ensino básico de Lisboa: algumas considerações. | 2009 | Ana Dorziat. |
| Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. | 2010 | Fabiana Cristina Frigieri De Vitta, Alberto De Vitta e Alexandra S. R. Monteiro. |
| Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior . | 2013 | Emerson Rodrigues Duarte, Carla Beatriz da Silva Rafael, Juliana Fernandes Filgueiras, Clara Mockdece Neves e Maria Elisa Caputo Ferreira. |

Fonte: Sistematização elaborada pela autora, 2016.

As autoras Leonardo, Bray e Rossato (2009) no texto *Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico*, descrevem que a inclusão escolar é um tema de grandes debates, pois se questiona o pouco investimento no sistema educacional brasileiro; a falta de infraestrutura nos espaços físicos para atender a todos os alunos, independentemente de serem com deficiência ou não; o preconceito; a discriminação e a falta de credibilidade que ainda prevalecem em relação às pessoas com deficiência. Em muitos casos, essas pessoas não são respeitadas e muito menos aceitas como sujeitos com potencialidades e capazes de desempenhar funções como qualquer outro ser humano. Diante desta abordagem, as adaptações necessárias, tais como projetos de acessibilidade, que contemplem espaços físicos planejados para estes sujeitos, além de todo o aparato necessário ao seu adequado atendimento, seja qual for sua limitação, nas escolas inclusivas estão ligadas à execução de uma política de educação inclusiva que existe enquanto lei, mas que não é aplicada no rigor dessas leis. Entende-se que as leis existem, porém na realidade brasileira se faz necessário a implantação das políticas inclusivas sem fragmentá-las, valorizando a todos as pessoas independentemente do ambiente em que estejam.

Também faz parte desta categoria o texto intitulado *A inclusão nas escolas de primeiro ciclo de ensino básico de Lisboa: algumas considerações* de Dorziat (2009). A autora ressalta que as escolas inclusivas na cidade de Lisboa têm restrições quanto aos espaços físicos, que impedem muitas vezes a movimentação de alunos com deficiência dificultando a realização das atividades. Segundo Dorziat (2009), é fundamental que a educação inclusiva seja pensada em sua integralidade, a inclusão não pode ser feita só para alguns, mas para todos. É necessário fazer da educação prioridade, proporcionar condições físicas, materiais, de recursos humanos e, sobretudo desestabilizar as padronizações de desenvolvimento humano. Na educação inclusiva é necessário envolver todos no sistema educacional, para que assim as diversidades dos alunos possam ser vistas e vividas de maneira plena e satisfatória, criando condições de responder aos seus desejos e necessidades tornando-os sujeitos autônomos.

Dando sequência à análise, Vitta, Vitta e Monteiro (2010) no estudo *Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência*, identificaram como aspectos que interferem na inclusão a necessidade de mudanças no espaço físico que facilitem a inclusão de crianças com deficiência. As sugestões envolvem colocação de rampas, piso antiderrapante, portas mais largas, banheiros adaptados, corrimão, adaptações no mobiliário, colocação de indicações através de sinais, adaptação de brinquedos no parque, aquisição de livros em Braille, enfim equipamentos necessários de acordo com a

especificidade de cada deficiência. Os autores consideram que a reorganização do espaço físico e dos materiais é de grande relevância para o êxito do processo inclusivo.

E, finalizando a análise desta categoria, os pesquisadores Duarte, Rafael, Filgueiras, Neves e Ferreira (2013) em seu texto *Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior* destacam que para haver uma educação de qualidade para todos, o gestor do ensino público precisa investir na produção e distribuição de materiais pedagógicos apropriados, qualificação de professores, infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e também estar atento a qualquer ação discriminatória. Para tanto, é fundamental a implementação de políticas educacionais que mencionem em seus programas, de que forma as universidades públicas poderão buscar recursos financeiros para se equipar adequadamente a essas necessidades. É importante enfatizar que as adaptações necessárias aos sujeitos com deficiência devem ocorrer conforme as diversidades de cada pessoa, cabendo a cada contexto educativo buscar soluções que melhor atendam a sua clientela. No entanto, deve-se buscar recursos que venham a contribuir com a inclusão dos alunos com deficiência no ambiente escolar.

A escola será um espaço inclusivo se suas dimensões físicas, nas salas de aula, nas dependências administrativas, nas áreas externas e em outros aspectos que envolvem sua arquitetura e engenharia, permitirem acessibilidade física com a maior autonomia possível. (CARVALHO, 2014). A escola inclusiva necessita de articulação entre as políticas públicas com o propósito dos sujeitos usufruírem o direito à educação com qualidade.

Nesta abordagem, percebeu-se que as proposições categorizadas como materiais dizem respeito à reorganização do espaço físico e dos recursos materiais pedagógicos necessários ao aluno com deficiência. Cabe ao gestor público adequar o ambiente escolar conforme as políticas de inclusão, isto é, oferecer acessibilidade.

4.4 Críticas e desafios

Percebe-se, por meio das análises realizadas, que dentro de cada uma das categorias, há diversidades nos temas abordados pelos pesquisadores, oportunizando discussões acerca do **tema abordado** nesta pesquisa. Ainda que muito se deva evoluir no sentido de ampliar as discussões sobre a Educação Inclusiva, reconhece-se que a educação com qualidade é um direito de todos, e que é fundamental a organização de um sistema educacional inclusivo.

Constata-se que alguns pesquisadores são mais ecléticos quanto **ao enfoque temático, permeando a Educação Inclusiva** com diferentes áreas, como por exemplo, na Educação

Física, na Psicologia, na Fisioterapia e na Fonoaudiologia. Desta maneira, o estudo revela a necessidade premente de que a Educação Inclusiva deve estar em completa interação com as áreas da educação e da saúde.

Os pontos destacados estão sendo abordados nos mais diferenciados campos empíricos. Dentre eles podem ser salientados a preocupação dos docentes com a formação continuada na área da Educação Inclusiva, a interação entre professor-aluno, a adequação de práticas pedagógicas que viabilizem um melhor desempenho das atividades no sistema educacional inclusivo. Outro enfoque, também privilegiado pelos pesquisadores, diz respeito às políticas públicas inclusivas que nos leva a discussões teóricas e conceituais sobre a inclusão, surgindo questionamentos e reflexões. O direito ao ensino regular tem possibilitado às pessoas com deficiência o desenvolvimento das funções cognitivas e sociais que resultam em uma aprendizagem significativa. Nesta perspectiva, elevou-se a temática acerca da falta de infraestrutura nas escolas, pois é fundamental a reorganização do espaço físico e dos recursos materiais no ambiente escolar em que há crianças com deficiência, com o propósito de tornar o ambiente adequado ao aluno.

Diante disso, o estudo também colaborou para identificar os principais desafios que os profissionais da educação enfrentam no cotidiano escolar, pois uma educação ampla respeita a diversidade como principal característica do ser humano. Perante esta situação, os principais desafios mencionados pelos pesquisadores neste estudo apontam as dificuldades que os profissionais da educação têm com relação à falta de conhecimento das especificidades das deficiências, dificultando a inclusão dos alunos com deficiência no ambiente escolar.

Nesta abordagem, os pesquisadores preocupam-se em relatar a falta de uma prática ligada a uma política educacional que promova mudanças curriculares, efetivando a participação dos pais no processo de inclusão e capacitando todos os profissionais da educação que interagem com as crianças com deficiência.

Além destes desafios, foram narrados e considerados pelos pesquisadores de grande relevância a falta de capacitação dos profissionais da educação, bem como de estratégias e metodologias adequadas aos alunos com deficiência. Esta falta de capacitação ocasiona um relacionamento árduo entre a família, o aluno e o professor.

Como se percebe, a Educação Inclusiva é um tema de grandes discussões, suscitadas por inquietações e incertezas de como trabalhar a inclusão no ambiente escolar. A diversidade humana é inegável em qualquer escola, quer na escola regular ou na escola inclusiva. Para tanto, o movimento de inclusão traz como premissa básica, propiciar a educação para todos, mesmo sabendo-se que a educação para alunos com deficiência é um direito constitucional.

No entanto, a realidade para o processo inclusivo ainda não acontece como se propõe no âmbito da legislação.

Com base nos 41 textos que fazem parte do *corpus* deste trabalho, verifica-se que os autores apontam algumas críticas referentes ao porque a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular não se concretizou de forma desejada, sendo que a proposta atual ainda não oferece condições suficientes para ser considerada efetivamente inclusiva. As críticas mencionadas serão abordadas no contexto geral, sem identificação de autor.

Alguns autores descrevem em seus textos que a Legislação Nacional confere bastante ênfase ao fato de que o Brasil figure entre os países mais desenvolvidos, parecendo aos olhos do exterior um lugar moderno, preocupado com seu povo, com o social e em mostrar que todos os alunos com deficiência estão incluídos. Dizem que o Brasil quer aparecer como signatário de acordos internacionais sobre Inclusão, mas depois que a Lei é aprovada, a sua efetiva aplicação não se dá de acordo com o que a lei preconiza, surgindo aquele famoso "jeitinho brasileiro" para lidar com as "coisas" de modo superficial ou "somente no papel", pois na realidade o que acontece é bem diferente do que estabelece a lei.

A retórica é boa, mas a prática deixa a desejar. Os discursos são polidos, proferidos com afincamento, com determinação, parece que todos os problemas de inclusão se resolverão a partir de declarações que são dadas pelo governo, desde os mais altos escalões. Todavia, no momento de realmente efetivar uma política pública, um programa federal, estadual ou municipal de inclusão, percebe-se que a intenção se perde, muitas vezes em devaneios e discursos que não se identificam com a realidade, caracterizando uma distância muito larga, ainda, entre o discurso e a prática docente junto às pessoas que necessitam ser incluídas na educação nacional. Um bom exemplo, vivenciado recentemente, no qual um veículo escolar do tipo Van, de propriedade de um município, contendo adesivos alusivos à inclusão escolar, ao necessitar utilizar aparato especial para embarque de passageiro paraplégico (aluno a ser incluído), precisa contar com a força muscular do motorista e do pai da criança, pois a Van não conta com tal dispositivo, porém em suas laterais se lê em letras garrafais que aquele município trabalha para a inclusão escolar... o que pensar disto? Legítimo caso de retórica que não condiz com a prática! Além disso, é relevante mencionar que nos espaços escolares as crianças com deficiência têm carência de processos inclusivos dificultando a socialização do aluno e o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Os autores também apresentaram críticas referentes à falta de formação continuada dos docentes ocasionando conhecimentos restritos sobre os processos inclusivos. Neste contexto, a realização das práticas pedagógicas precárias, pois o professor não consegue desenvolver as

atividades de acordo com as necessidades do aluno. Ainda nesta abordagem, resulta a ausência da troca de conhecimentos entre os profissionais inseridos na inclusão escolar, bem como a carência de estratégias e metodologias adequadas aos alunos com deficiência.

Além destas críticas, os pesquisadores dizem que há pouco investimento na infraestrutura nas escolas, assim como, inexistência de material didático-pedagógico especializado, recursos financeiros e humanos, pois se entende que é fundamental a reorganização do espaço físico e dos recursos no ambiente escolar onde há crianças com deficiência, com o propósito de tornar o ambiente ao aluno adequado, seguro e atrativo.

Levando em consideração as críticas apontadas pelos autores, entende-se que a educação inclusiva se trata de um movimento que já atingiu certo nível, porém ainda enfrenta dificuldades para a sua total implementação. Além de pesquisas realizadas na produção de conhecimentos que possam fundamentar políticas, decisões e práticas inclusivas, há necessidade de que todos atores e autores compreendam o objetivo proposto: a inclusão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da pesquisa foi o de reconhecer e analisar as alternativas que estão sendo gestadas no contexto da produção científico-acadêmica, para enfrentar os desafios da Educação Inclusiva. Além disso, delimitou-se como objetivos específicos compreender como o tema da Educação Inclusiva tem sido estruturado do ponto de vista dos principais movimentos internacionais e nacionais, identificando as leis que a regulamenta e as principais características e definições presentes na literatura acadêmica. Também buscou-se investigar o cenário atual da produção científica referente à inclusão escolar, trazendo elementos para compor o estado do conhecimento segundo a Revista Brasileira de Educação Especial, no recorte temporal de 2005-2015.

Com o propósito de compreender as interfaces sociais, culturais, pedagógicas, familiares, envolvidas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência e, assim, facilitar a construção do conhecimento, de modo a contribuir para que se tornem cidadãos autônomos na sociedade em que estão inseridos, é que essa investigação teve como questão central: Que alternativas/proposições vêm sendo gestadas e efetivadas para enfrentar os desafios da Educação Inclusiva, segundo a produção acadêmica publicada na RBEE, entre os anos de 2005 e 2015?

Para dar conta de responder a essa questão e aos objetivos dessa investigação optou-se, primeiramente, por situar a Educação Inclusiva nas políticas públicas e na literatura acadêmica. Ao realizar o estudo sobre a Educação Inclusiva, vários foram os apontamentos, questionamentos e reflexões acerca desse tema. A literatura pesquisada referente à evolução da história da educação inclusiva perpassa por vários momentos de conflitos, onde se busca entender as diferentes concepções que, ao longo da história da humanidade, foram se estabelecendo com base na maneira como os sujeitos envolvidos no processo inclusivo se relacionam.

No capítulo dois narrou-se os principais movimentos que marcaram a evolução da Educação Inclusiva. Na literatura pesquisada identificou-se que até o século XVIII as concepções a respeito das pessoas com deficiência eram ligadas ao misticismo e ao ocultismo. Os caminhos de luta com o propósito de se buscar dignidade aos sujeitos deficientes foram intensos. Mazzota (2003) corrobora ao afirmar que os primeiros movimentos para um atendimento às pessoas com deficiência solicitando mudanças nos grupos sociais aconteceram na Europa, expandindo-se posteriormente aos Estados Unidos, Canadá e Brasil. No período

de 1620 a 1950 houve inúmeros acontecimentos em prol da educação das pessoas com deficiência como: lançamento de obras, inauguração de instituições especializadas, adaptação de códigos e métodos sistematizados para o ensino das crianças que apresentavam retardo mental (como se dizia na época) e deficiência. É relevante destacar que a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) foi criada no Brasil em 1950, sendo considerada essencial, pois a instituição oferece atendimento individualizado, buscando atender às necessidades de cada sujeito. Segundo Jannuzzi (2012) foi no período de 1970 a 1999 que a educação dos alunos com deficiência destacou-se, pois criou-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa portadora de Deficiência (CONADE).

Dentre os importantes eventos descritos no capítulo dois, destaca-se a Declaração de Salamanca de 1994, que culminou na resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, e dá os caminhos para as ações em âmbito regional, nacional e internacional sobre a estrutura de ação em Educação Especial. Este movimento foi fundamental em benefício da inclusão, sendo motivador para vários países, inclusive o Brasil.

Dentro deste contexto de conquistas históricas e avanços importantes, é inegável a necessidade de se ter uma estrutura física e humana que dê possibilidades às pessoas com deficiência de participarem efetivamente da sociedade, sendo capazes de desempenhar as atividades que almejam e/ou lhes são ofertadas. Neste sentido, o apoio social é importantíssimo aos sujeitos com deficiência, para que se sintam envolvidos e compreendidos na realidade em que estão inseridos.

O conhecimento dos termos das leis que regem a Educação Inclusiva é necessário quando se quer entender os movimentos da construção da legislação que abrange as leis históricas, reguladoras e específicas acerca dessa temática. Embora muitas destas leis já não estejam em vigor, analisá-las é relevante para verificar as mudanças e o avanço dos conceitos, das atitudes e de concepções que norteiam os processos inclusivos.

Percebe-se que a legislação que regulamenta a inclusão de pessoas com deficiência nos remete a vários aportes, conforme exposto no capítulo dois. No âmbito da inclusão escolar, a atual LDBEN, Lei nº. 9.394/96 preconiza que as instituições de ensino devem acolher os estudantes com deficiência no ensino regular e adotar as medidas de adaptação necessárias, assegurando aos alunos, currículos, métodos, recursos e organização específica para atender às suas necessidades. Diante desta abordagem, é essencial o incentivo previsto na lei, a qual

estabelece o direito social de pessoas com deficiência serem incluídas na rede regular de ensino.

Diante da análise referente às leis que regulamentam a Educação Inclusiva, destaca-se o cuidado que os profissionais envolvidos nos processos inclusivos devem ter referente à aplicação das leis, para que essas não se tornem meros discursos. Para tanto, deseja-se, uma educação com qualidade e equidade para todos, com a participação de toda a comunidade escolar, desenvolvendo as práticas educativas inclusivas adequadas aos alunos com deficiência, sendo assim possível a construção de conhecimentos e a valorização das potencialidades de cada sujeito.

A diferença entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva não é vista com clareza por parte dos profissionais nas instituições escolares, interferindo no processo inclusivo dos alunos com deficiência. De acordo com a atual LDBEN, Lei nº. 9.394/96, art. 58, a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, oferecida na rede regular de ensino aos alunos com deficiência. Nesse sentido, os educadores entendem que a Educação Especial é um recurso oferecido aos alunos com diversidades, devendo as escolas estabelecer estratégias, disponibilizar de infraestrutura adequada e de profissionais capacitados que facilitem o aprendizado desses alunos, a fim de promover a autonomia do educando e desenvolver as potencialidades na sua singularidade. A Educação Especial é uma modalidade da educação que atua nas deficiências dos alunos e no processo educacional oferecendo a proposta pedagógica regular que a escola disponibiliza.

A Educação Inclusiva surge da perspectiva da Educação Especial apropriando-se do termo “inclusão” para diferenciá-las. A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), proclama que todas as crianças devem aprender na escola inclusiva, independentemente das diferenças que possam ter. A concepção da Educação Inclusiva é mais do que somente garantir o acesso à entrada dos alunos com deficiência nas instituições escolares. O objetivo é eliminar as barreiras que limitam a aprendizagem e a participação dos estudantes no processo educativo. Assim, a Educação Inclusiva diz respeito às práticas de inclusão planejadas e realizadas por todos os envolvidos no processo inclusivo no ensino regular. A escola será inclusiva a partir do momento que trabalhar com as deficiências dos alunos valorizando as suas potencialidades. Nesta perspectiva, a Educação Inclusiva é uma educação voltada para todos, em que todos possam aprender uns com os outros, tendo como resultado uma educação de qualidade e equidade, fortalecendo os potenciais dos alunos.

Delinearam-se também no segundo capítulo as concepções de integração e de inclusão. Diante do estudo realizado, a integração e a inclusão nos remetem à ideia de inserção escolar, por essa razão as práticas são confundidas no momento de aplicá-las.

O princípio da integração orientou os ideais da Educação Especial por muito tempo, pois se trata de um processo que visa integrar o aluno com deficiência na escola, buscando um atendimento especializado para desenvolver o processo educativo. Neste modelo, o aluno procura adequar-se ao ambiente escolar. Entende-se que neste processo, a escola investe em prática com o objetivo de adaptar o aluno com deficiência à escola regular, sem trabalhar pedagogicamente a essência da autonomia deixando de exercitar o senso crítico para torná-lo cidadão efetivamente participante da sociedade. Ainda com relação a este processo, a integração diante das demandas contemporâneas torna-se insuficiente para que realmente aconteça a inclusão dos alunos com deficiência.

Diante desta abordagem, a inclusão considera as deficiências como problema social e institucional e promove a transformação da sociedade e das instituições para acolher as pessoas com deficiência, onde aquilata os valores do sujeito. Assim, a inclusão acontece no cotidiano do sujeito, que exige o envolvimento e o comprometimento de todos os participantes do processo inclusivo.

Mediante o estudo realizado, a integração classifica os alunos na sua homogeneidade, trata as diferenças como um problema, há um planejamento único sem contextualização da diversidade de cada um. Assim, o sistema educacional se mantém inalterável, com a focalização no aluno. Nessa reflexão, há uma integração apenas física e social com uma visão única nos déficits, onde se oferece visivelmente práticas que constroem o aluno como diferente.

Por outro lado, a inclusão considera os alunos na sua heterogeneidade, respeita as diversidades, há cooperação, pois a responsabilidade é coletiva, onde a diferença é vista como um desafio. Busca-se um planejamento flexível, contextualizado, envolvendo todos os alunos para que se desenvolvam no âmbito cognitivo, social e cultural. Assim, entende-se que a inclusão acontecerá na educação inclusiva quando todos os envolvidos no sistema educacional se propuserem a pensar e a agir de maneira criativa, responsável, acolhedora, flexível, solidária, por fim que se busque o sucesso e a alegria de viver bem na sociedade. Pode-se dizer que o termo inclusão surge para combater as situações de desintegração.

Na trajetória traçada buscou-se olhar atentamente aos 41 textos que fazem parte do *corpus* de estudo desta dissertação, identificando em uma análise quantitativa os gêneros, titulação e instituição de onde provêm os autores, também, quantificou-se os procedimentos

metodológicos adotados pelos autores, o campo de investigação recorrente nos textos, o objeto de estudo dos textos, especificando a tipologia da deficiência.

Em primeiro lugar constatou-se que a produção dos 41 textos evidencia a presença dominante das mulheres. Segundo estudiosos, a predominância feminina nas salas de aula é uma questão cultural e tem raízes patriarcais. Por outro viés, pesquisadores afirmam que são vários os estereótipos referentes à escolha da profissão como docente. Assim, não se pode afirmar por quais razões o sujeito escolhe a profissão de docente. Dando sequência, os estudiosos que figuram neste estudo pertencem a diferentes áreas de formação, preponderando a titulação dos autores em nível de Doutorado.

No decorrer da análise, constatou-se que a maior incidência de publicação dos artigos aconteceu nas instituições localizadas na Região Sudeste. Segundo a literatura consultada, esse fato acontece devido à existência de grande concentração de programas de pós-graduação no Estado de São Paulo, com linhas de pesquisa em Educação Especial.

Destaca-se, nos 41 textos analisados, que predominaram as pesquisas denominadas qualitativas, com caráter descritivo. Verificou-se que os autores se preocuparam em descrever com clareza e objetividade as características do grupo sujeito selecionado para realizar o estudo, propiciando que o leitor tenha condições de compreender o procedimento e o instrumento usado nas pesquisas. Também, fica evidente a importância do planejamento na realização das atividades necessárias na elaboração de um estudo acadêmico.

Deve ser destacado, ainda, que entre os 41 textos que fazem parte do *corpus* desta dissertação se assentam sobre campos empíricos predominando nas escolas, tendo como sujeitos da pesquisa principalmente os professores e os alunos, em seguida figuram as famílias de alunos com deficiência.

Além disso, observa-se que os 41 textos que fazem parte do *corpus*, alguns não delimitam o tipo de deficiência, porém em outros aparecem deficiências variadas. Dentre essas, deficiência auditiva, física, intelectual, mental, visual e múltiplas, autismo, paralisia cerebral, Síndrome de Down, alteração de linguagem e dismotria cerebral ontogenética.

No capítulo quatro deste estudo parte-se para o estudo qualitativo dos 41 textos publicados no período sob análise de seu trabalho (2005 a 2015) e inicia-se as considerações problematizando as alternativas/proposições gestadas e efetivadas para enfrentar os desafios da Educação Inclusiva. Para tanto, os textos foram categorizados em condições humanas: o protagonismo dos sujeitos, abordagem pedagógica e condições materiais e infraestrutura, com o propósito de esclarecer as proposições descritas pelos autores dos 41 textos analisados. Acredita-se que a ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das

deficiências, o não reconhecimento das potencialidades de estudantes com necessidades especiais e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão, até para conseguir entender a inclusão em sua totalidade. Assim, ainda neste capítulo quatro discorre-se sobre as dificuldades semânticas em separar os textos por categorias, uma vez que seus conceitos permitem diversas analogias relacionadas à categorização, destacando que a referida categorização foi realizada com base no entendimento da autora do presente estudo. A difusão dos temas mostra que há pouco consenso e restrita abordagem epistemológica com relação à Educação Inclusiva, afinal para que a Educação Inclusiva aconteça em sua plenitude é necessário que o professor possua um conjunto de saberes que envolvem as epistemologias que fundamentam o ato de aprender, além de habilidades e competências sobre mediação pedagógica no processo de ensinar, possibilitando que aquilo que o estudante faz hoje com ajuda do professor, possa fazer amanhã, sozinho. Ao analisar a categoria das condições humanas observou-se que vários foram os temas abordados pelos autores. Destaca-se que os diálogos fundamentaram-se nas relações de interações sociais entre os alunos, familiares, professores, profissionais da educação e da saúde e, também a articulação entre as diretrizes federais, estaduais e municipais. Alguns pesquisadores salientaram a relevância das equipes multidisciplinares estarem presentes nas escolas, pois essas equipes colaboram com os professores na identificação das especificidades das deficiências dos alunos, facilitando o planejamento das ações educativas pedagógicas inclusivas. Ainda nesta categoria, apontou-se que é essencial a mobilização e o comprometimento de todos os profissionais inseridos no processo inclusivo. Neste contexto, é importante salientar que a relação interpessoal será um fator imprescindível à inclusão, pois através das relações busca-se uma comunicação clara e objetiva entre os atores que fazem parte do processo inclusivo, havendo a possibilidade da construção de conhecimentos e de aprendizado.

Diante disso, a troca de informações, a ajuda mútua e estudos conjuntos, o diálogo, o trabalho coletivo, envolvendo pais, profissionais especializados, funcionários, gestores e professores do ensino regular é essencial para desenvolver os processos inclusivos no ambiente escolar.

Dando sequência à análise, os resultados revelam que as escolas públicas ainda não possuem toda infraestrutura adequada para desenvolver os projetos inclusivos. Para tanto, as mudanças devem incidir na reorganização do espaço físico e na distribuição de materiais

pedagógicos apropriados para o ingresso, o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na escola com ensino regular.

Focando o olhar no espaço físico da escola, da sala de aula, constata-se que em geral as condições estruturais para o ensino aprendizagem ainda são precárias. Segundo Carvalho (2014) há falta de livros, materiais didáticos são escassos, inexistentes ou incompletos, há carência de murais adequados para receber as produções dos alunos, a luminosidade não atende aos requisitos ideais, quadros de giz desgastados, e também a ausência de computadores. Nesta abordagem, cabe ao sistema educacional de ensino nas esferas federal, estadual e municipal atender às necessidades de recursos materiais-pedagógicos e as demandas por estruturas arquitetônicas, como também proporcionar capacitações aos educadores e apoio sistemático e prático às escolas.

E por fim, não menos importante contempla-se, as reflexões referentes às categorias pedagógicas, onde se dialogou com os pesquisadores sobre vários temas relacionados à inclusão. As proposições nesta categoria, segundo os autores, preponderaram na necessidade de capacitação atualizada dos professores, para assim compreender as demandas escolares e os processos de escolarização dos alunos com deficiência. A formação dos docentes deve ter como foco as diferentes situações que envolvem o processo educativo, tendo em mente que cada sujeito é único.

A formação dos professores, segundo os pesquisadores dos textos analisados, deve ser planejada e organizada no ambiente escolar através da troca de conhecimentos entre os professores. É importante se entender que é na escola, com os participantes do processo inclusivo, que se promove a discussão das dúvidas e das práticas que são vivenciadas na sala de aula e que envolvem toda a comunidade escolar. Também foi enfatizado, pelos autores, o uso das práticas pedagógicas conforme a necessidade do aluno, a fim de desenvolver as interações psicológicas e o processo de ensino-aprendizagem. Estas práticas, aqui relacionadas como a Avaliação Assistida, a Tecnologia Assistida e a Comunicação Alternativa e Ampliada, são mencionadas no capítulo quatro.

Entende-se a importância das formações dos professores acontecerem de maneira continuada, com objetividade, com conteúdos teóricos e práticos promovendo discussões que venham atender aos anseios e necessidades dos profissionais e demais pessoas inseridas no processo. A aquisição de conhecimentos auxilia na formação de uma visão, de posturas e ações mais diretas e ajustadas ao processo inclusivo. Um profissional esclarecido tem mais segurança e iniciativa para trabalhar dentro da proposta de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

A atual LDBEN prevê que são necessários “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, art. 58, III). Destaca-se que essa lei admite formação em nível médio, contrariando a orientação geral para o magistério, a qual tem estabelecido a formação no ensino superior.

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino envolvidos com a qualidade da educação que, nessa perspectiva, sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas comprovadas pelos alunos com deficiência (PRIETO; PAGNEZ; GONZALEZ, 2014).

Para tanto, é necessário que os docentes analisem os domínios dos conhecimentos dos alunos, as particularidades de cada deficiência e as habilidades de cada discente, portanto, cabe ao professor elaborar atividades, criar ou adaptar materiais para a realização dos conteúdos que fazem parte do currículo.

Para finalizar este estudo realizado com muito apreço e dedicação, salienta-se que em hipótese alguma houve pretensão de reelaborar conceitos e buscar soluções para os problemas que a educação inclusiva enfrenta no cotidiano escolar. No entanto, buscou-se realizar reflexões, compreender e enriquecer o conhecimento acerca desse tema, com o propósito de ser um professor que percebe as diferenças dos alunos como potencial de crescimento e não como problema na relação de interação entre os alunos com deficiência.

Entende-se que o fazer pedagógico e didático é construído no cotidiano escolar, pois a sala de aula é composta por uma diversidade de alunos com aprendizagens, comportamentos e necessidades diversas. Assim, cabe ao professor proporcionar a socialização e o desenvolvimento da criança no ambiente escolar seguindo a perspectiva da educação inclusiva.

Salienta-se que não se quer responsabilizar o professor por entraves e dificuldades na realização dos processos inclusivos, mas reconhece-se as dificuldades e as barreiras ao andamento do processo como: condições físicas, situação econômica e cultural das famílias, escolas sem acessibilidade, recursos humanos e financeiros.

A escola inclusiva exige de todos os participantes do processo inclusivo comprometimento e disponibilidade. Sabe-se que a sociedade precisa urgentemente rever os princípios que a proclamam, pois as desigualdades sociais são presentes na humanidade, sendo necessário reavaliar a maneira como operamos nos contextos em que estamos inseridos,

para assim proporcionar aos alunos oportunidades de participar e potencializar suas habilidades.

Nesta abordagem, a educação inclusiva não é um processo fácil, pois aborda uma legislação que requer mudanças em todo o sistema educacional, que envolve sujeitos das mais variadas concepções.

Diante do estudo realizado e como educadora me questiono como ensinar sem excluir? Como professora, sabe-se que todo o aluno possui algum conhecimento, e que todo estudante tem capacidade para aprender, da sua maneira, desenvolvendo o seu potencial.

A educação inclusiva se propõe a explorar talentos, a desenvolver habilidades de maneira natural de cada sujeito. O cuidado que se deve ter é de que cada um tem seu jeito, e as práticas pedagógicas devem ser planejadas para que todos sejam capazes de realizá-las. É fundamental que o professor, ao prestar atendimento ao aluno com deficiência, não ofereça sentimento de compaixão, mas sim carinho, naturalidade e compreensão. O professor deve compreender que a sua aula é um momento único, é um evento que foi preparado para os alunos construírem conhecimentos através da troca de informações entre os colegas e professores promovendo a aprendizagem. Em hipótese alguma se quer dizer que o professor é responsável por promover ou não o processo inclusivo nas escolas, como já foi dito no estudo, vários são os fatores que interferem na inclusão dos alunos com deficiência.

Outra concepção formada após este estudo, diz respeito ao discernimento da inclusão escolar, não se pode deixar que a escola inclusiva transforme-se em um modelo imposto pelo governo no lugar de uma educação construída conforme a necessidade de cada aluno com deficiência.

A análise das alternativas/proposições do estudo coloca em evidência as relações de interações entre todos os sujeitos envolvidos no processo inclusivo, a formação continuada dos professores e a necessidade de oferecer infraestrutura, recursos financeiros e humanos às escolas de ensino regular. Entende-se que não se pode considerar uma proposição mais importante que outra, todas têm igual valor para uma educação com qualidade e equidade, isto é, na perspectiva da educação inclusiva.

Por fim, é necessário que os educadores tenham apoio da sociedade, dos órgãos governamentais e de toda a comunidade escolar para que a inclusão dos alunos com deficiência realmente se efetive na escola e não seja uma utopia restrita apenas aos discursos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete F. Educação Inclusiva: transformação social ou retórica. In: OMOTE, S. (Org). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: FUNDEPE, 2004. p. 37-60.

ASPILICUETA, Patrícia; LEITE, Carla Delani; ROSA, Emileine Cristine Mathias; CRUZ, Gilmar de Carvalho. A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 3, p. 395- 410, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382013000300007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 maio 2016.

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 3, p. 371- 386, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000300005>. Acesso em: 12 maio 2016.

BISOL, Claudia A.; VALENTINI, Carla Beatris. Objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 2, p. 223- 234, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000200006>. Acesso em: 12 maio 2016.

BRANDÃO, Maria Teresa; FERREIRA, Marco. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 4, p. 487- 502, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000400002>. Acesso em: 12 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 24 mar. 2016.

BRASIL. *Lei 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

BRASIL. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 13 mar. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Lei n. 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, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 24 mar. 2016.

BRASIL. *Lei n. 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 24 mar. 2016.

BRASIL. *Declaração de Salamanca*: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília, 1994. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

BRASIL. *Lei n.º. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 fev. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Educação Física, 1º e 2º ciclos, v.7, Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. *Declaração mundial sobre educação para todos*: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – Jomtien, 1990. Brasil: UNICEF, 1998. Disponível em:
<http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 13 mar. 2016.

BRASIL. *Decreto n.º. 3.298*, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a lei n.º. 7.853, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração de Pessoas Portadoras de Deficiência, consolida normas de proteção e dá outras providências, 1999. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 13 mar. 2016.

BRASIL. *Lei n.º. 10.098*, de 19 de dezembro de 2000. 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/leis/L10098.htm>. Acesso em: 13 mar. 2016.

BRASIL. *Lei n.º. 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001a. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 13 mar. 2016.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n.º. 2*, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001b. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

BRASIL. *Decreto n.º. 3.956*, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001c. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 13 mar. 2016.

BRASIL. *Lei n.º. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002a. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 13 mar. 2016.

BRASIL. *Portaria n.º. 2.678*, de 24 de setembro de 2002. Institui para todo o País uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa. Brasília, 2002b. Disponível em:
<<http://www.ppd.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=417>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

BRASIL. *Decreto Nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 12 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação*. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Seção 1, p. 1 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06>. Acesso em: 18 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, 2007a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 mar. 2016.

BRASIL. *PDE: Plano do desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Ministério da Educação. Brasília, 2007b. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Especial. *Política nacional de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 12 mar. 2016.

BRASIL. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em:

<<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoacomdeficiencia.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

BRASIL. *Lei nº. 13.005*, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

<<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

BRASIL. *Lei nº. 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 12 mar. 2016.

BRASIL. Diretoria de estatísticas educacionais. *Resumo técnico: censo da educação superior 2013*. Brasília: INEP, 2015b. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo do Professor. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor>> Acesso em: 12 fev. 2017.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; LIMA, Juliana Maria da Silva. As formas de comunicação e de inclusão da criança kaiowá surda na família e na escola: um estudo etnográfico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 1, p. 127- 142, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382015000100127&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 maio 2016.

CARVALHO, Rosita E. *Removendo barreiras para a aprendizagem*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Rosita E. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CARVALHO, Rosita E. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CIRANI, Claudia B. S.; CAMPANARIO, Milton A.; SILVA, Heloisa H. M. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 163-187, mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00163.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2016.

DORZIAT, Ana; ARAÚJO, Joelma Remígio de. O intérprete de língua de sinais no contexto da Educação Inclusiva: o pronunciado e o executado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 3, p. 391-410, jul./set. 2012. Disponível em: <<https://doaj.org/article/f8168ab01de1402daeefb704ff80837a>>. Acesso em: 12 maio 2016.

ENUNO, Sônia Regina Fiorim. Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 3, p. 335-354, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000300003>. Acesso em: 12 maio 2016.

FARIAS, Iara Maria de; MARANHÃO, Renata Veloso de Albuquerque; CUNHA, Ana Cristina Barros da. Interação professor-aluno com autismo no contexto da Educação Inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (*Mediated Learning Experience Theory*). *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 3, p.365-384, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000300004>. Acesso em: 12 maio 2016.

FELTRIN, Antônio Efro. *Inclusão social na escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença*. São Paulo: Paulinas, 2004.

FERRAZ, Clara Regina Abdalla; ARAÚJO, Marcos Vinícius de; CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues. Inclusão de crianças com síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 3, p. 397-414, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v17n4/a11v17n4.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estados da arte”. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano 23, n.79, p. 257-272, ago./2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Atmed, 2009.

FONSECA, João José S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA-JANES, Cristiane R. X.; OMOTE, Sadao. Os cursos de pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 325-342, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382013000300003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 fev. 2016.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha praxis*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Ana Paula de. Um estudo sobre as relações de ensino na Educação Inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 3, p. 411- 430, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000300005>. Acesso em: 12 maio 2016.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300005>. Acesso em: 12 maio 2016.

GOMES, Claudia; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores de Ensino Fundamental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.12, n.1, p. 85-100, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000100007>. Acesso em: 12 maio 2016.

GOMES, Claudia; REY, Fernando Luis Gonzales. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 1, p. 53-62, jan/abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000100005>. Acesso em: 12 maio 2016.

HAYWOOD, H.C.; TZURIEL, D. Applications and challenges in Dynamic Assessment. *Peabody Journal of Education*, n. 77, v. 2, p.40-63, 2002.

HOUAISS. Dicionário de Língua Portuguesa. *Verbetes inclusão*. São Paulo: Moderna, 2015.

HOUAISS. Dicionário de Língua Portuguesa. *Verbetes integração*. São Paulo: Moderna, 2015.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da*

Educação Básica 2007. Brasília: INEP, 2009. 63 p. : il. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.

JANNUZZI, Gilberta de M. *A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

LEÃO, Andreza Marques de Castro et al. Inclusão do aluno com dismotria cerebral ontogenética: análise das práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 2, p. 169-186, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382006000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 maio 2016.

LEMO, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 1, p. 117- 130, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000100009>. Acesso em: 12 maio 2016.

LINHARES, Maria Beatriz Martins. Avaliação assistida: fundamentos, definição, características e implicações para a avaliação psicológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 11, n. 1, p. 23-31, 1995.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.18, n. 3, p. 487-506, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000300009>. Acesso em: 12 maio 2016.

LOURENÇO, Érika. *Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LUIZ, Flávia Mendonça Rosa; NASCIMENTO, Lucila Castanheira. Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down: experiências contadas pelas famílias. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 1, p. 127-140, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000100009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 maio 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual*. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Integração x Inclusão: educação para todos. *Revista Pátio*, Porto Alegre, ano 2, n. 5, maio\jul.,1998. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/ep403/txt1.htm>>. Acesso em: 18 maio 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa E. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (Orgs.) *Caminhos pedagógicos da educação especial*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão. *Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 4, n. 1, p. 18-32, jan./jun. 2008. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2016.

MANTOAN, Maria Teresa E. A propósito de uma escola para este século. In: MANTOAN, Maia Tereza Eglér (Org.). *Para uma escola do século XXI*. Campinas, SP: Unicamp, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Egler ; PRIETO, Rosângela G. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-30.

MANZINI, Eduardo José; CORRÊA, Priscila Moreira; SILVA, Michele Oliveira da. Disseminação de conhecimento em educação especial no Brasil: as contribuições da ABPEE. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.15, n.2, p.181-196, maio/ago. 2009. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n2/02.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

MANZINI, Eduardo José; CORRÊA, Priscila Moreira; SILVA, Michele Oliveira da. Avaliação de periódicos científicos: Revista Brasileira de Educação Especial. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.19, n.1, p.121-130, jan./mar. 2013. Disponível em:
<<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/117889>>. Acesso em: 10 maio 2016.

MARINS, Simone Cristina Fanhani; MATSUKURA, Thelma Simões. Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino fundamental das cidades pólo do Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n.1, p. 45-64, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382009000100005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 maio 2016.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. *Inclusão escolar: algumas notas introdutórias*. São Paulo: Cortez, 2011.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 1, p. 9- 22, jan./mar. 2015. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100009>. Acesso em: 12 maio 2016.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: EPU, 2003.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEDEIROS, João B. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; PEREIRA, Ana Paula Medeiros. Inclusão escolar do aluno com deficiência física: visão dos professores acerca da colaboração do fisioterapeuta. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 1, p. 93- 106, jan./mar. 2013. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000100007>. Acesso em: 12 maio 2016.

MENDES, Enicéia G. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. *Integração*, Brasília, v. 24, ano 4, p.12-17, 2002.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, Ana Paula Húngaro; MANZINI, Eduardo José. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.14, n.1, p. 35-52, 2008.

NEVES, Magda A. *Brasil: 8 em 10 professores da educação básica são mulheres*. 2011. Disponível em: <http://www.abruc.org.br/003/00301015.asp?ttCD_CHAVE=136732>. Acesso em: 10 maio 2016.

NUNES, L. et. al. *Pesquisas em educação especial na pós-graduação*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

OLIVEIRA, Anna A. S.; POKER, Rosimar B. Educação inclusiva e municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo, v. 8. n. 2, p. 233-244, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista8numero2pdf/7oliveira_poker.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2016.

ORTÓPTICA. *Ambliopia*. Disponível em: <<http://www.ortoptica.com.br/ortoptica05.htm>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

PELOS, Miryam Bonadiu; NUNES, Leila Regina de Oliveira de Paula. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 1, p.141-154, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382009000100010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 maio 2016.

PRIETO, Rosângela Gavioli; PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina; GONZALEZ, Roseli Kubo. Educação Especial e Inclusão Escolar: tramas de uma política em implantação. *Revista Educação e Realidade*. [on-line]. V. 39, n. 3, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/45570>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

RBEE. *A consolidação de um projeto*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo, v.3, n.1, 1995. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista3numero1pdf/r3_editorial.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

RBEE. *Instrução aos autores*. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/revistas/rbee/pinstruc.htm>>. Acesso em: 12 maio 2016.

RIOS, Noemi Vieira de Freitas; NOVAES, Beatriz Cavalcanti de A. Caiuby. O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 1, p. 81-98, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382009000100007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 maio 2016.

ROMANOWSKI, Joana P.; ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.6, n.19, p. 37-50 set./dez., 2006. Disponível em:

<<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

SASSAKI, Romeu K. *Inclusão construindo uma sociedade para todos*. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SASSAKI, Romeu K. *Principais características das escolas inclusivas*. 1997. Disponível em: <<http://educacaoinclusao.blogspot.com.br/2013/03/principais-caracteristicas-das-escolas.html>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

SILVA, Simone Massaneiro; SANTOS, Rosângela Ribeiro de Castro Neri; RIBAS, Cristiane Gonçalves. Inclusão de alunos com paralisia cerebral no ensino fundamental: contribuições da fisioterapia. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, n. 2, p. 263-286, maio/ago. 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000200007>. Acesso em: 12 maio 2016.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. Proposta de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 1, p. 127-136, jan./abr. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000100010>. Acesso em: 12 maio 2016.

SOARES, Magda B.; MACIEL, Francisca. *Alfabetização*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. [Série Estado do Conhecimento Nº 1]. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000084.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TAKASE, Érica Mayumi; CHUN, Regina Yu Shon. Comunicação e inclusão de crianças com alterações de linguagem de origem neurológica na perspectiva de pais e educadores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 2, p. 251-264, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000200007>.

Acesso em: 12 maio 2016.

UNESCO. *VII Reunião Regional de Ministros da Educação da América Latina e do Caribe: Declaração de Cochabamba*. Bolívia, 2001. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

VIANA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, n.17-18, p. 81-103, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332002000100003>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

VIEIRA, Francileide Batista de Almeida; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Formação e criatividade: elementos implicados na construção de uma escola inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 2, p. 225-242, abr./jun. 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200007>. Acesso em: 12 maio 2016.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000300007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 maio 2016.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; VITTA, Alberto de; MONTEIRO, Alexandra S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300007>. Acesso em: 12 maio 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Obras completas: fundamentos de defectologia*. v.5, Cuba, Havana: Editorial Pueblo e Educacion, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Ficha de sistematização para coleta de dados

| | |
|---------------------------------|--|
| Identificação | |
| Tipologia | |
| IES/Estudos | |
| Objetivos | |
| Metodologia da Pesquisa | |
| Foco da Deficiência | |
| Temática principal | |
| Alternativas/proposições | |
| Conclusões | |
| Principais autores nacionais | |
| Principais autores estrangeiros | |
| Críticas e denúncias | |

APÊNDICE B - Levantamento dos textos da Revista Brasileira de Educação Especial no período de 2005 a 2015

AGUIAR, João Serapião de; DUARTE, Edison. Educação inclusiva: um estudo na área da Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 2, p. 223-240, maio/ago. 2005. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000200005>.

Acesso em: 12 maio 2016.

ASPILICUETA, Patrícia; LEITE, Carla Delani; ROSA, Emileine Cristine Mathias; CRUZ, Gilmar de Carvalho. A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 3, p. 395- 410, jul./set. 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382013000300007&script=sci_abstract&tlng=pt>.

Acesso em: 12 maio 2016.

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 3, p. 371- 386, jul./set. 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000300005>.

Acesso em: 12 maio 2016.

BISOL, Claudia A.; VALENTINI, Carla Beatris. Objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 2, p. 223- 234, abr./jun. 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000200006>.

Acesso em: 12 maio 2016.

BRANDÃO, Maria Teresa; FERREIRA, Marco. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 4, p. 487- 502, out./dez. 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000400002>.

Acesso em: 12 maio 2016.

BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 1, p. 141-154, jan./mar. 2012.

Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5163/tde-25062009.../mariaepbriant.pdf>.

Acesso em: 12 maio 2016.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; LIMA, Juliana Maria da Silva. As formas de comunicação e de inclusão da criança kaiowá surda na família e na escola: um estudo etnográfico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 1, p. 127- 142, jan./mar. 2015. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382015000100127&script=sci_abstract&tlng=pt>.

Acesso em: 12 maio 2016.

DORZIAT, Ana. A inclusão nas escolas de 1 ciclo de ensino básico de Lisboa: algumas considerações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 2, p. 269-288, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000200007>. Acesso em: 12 maio 2016.

DORZIAT, Ana; ARAÚJO, Joelma Remígio de. O intérprete de língua de sinais no contexto da Educação Inclusiva: o pronunciado e o executado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 3, p. 391-410, jul./set. 2012. Disponível em: <<https://doaj.org/article/f8168ab01de1402daeefb704ff80837a>>. Acesso em: 12 maio 2016.

DUARTE, Emerson Rodrigues; RAFAEL, Carla Beatriz da Silva; FILGUEIRAS, Juliana Fernandes; NEVES, Clara Mockdece; FERREIRA, Maria Elisa Caputo. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 2, p. 289- 300, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200011>. Acesso em: 12 maio 2016.

ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 3, p. 335-354, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000300003>. Acesso em: 12 maio 2016.

FARIAS, Iara Maria de; MARANHÃO, Renata Veloso de Albuquerque; CUNHA, Ana Cristina Barros da. Interação professor-aluno com autismo no contexto da Educação Inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 3, p.365-384, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000300004>. Acesso em: 12 maio 2016.

FERRAZ, Clara Regina Abdalla; ARAÚJO, Marcos Vinícius de; CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues. Inclusão de crianças com síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 3, p. 397-414, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v17n4/a11v17n4.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2016.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação de professor. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/114307>>. Acesso em: 12 maio 2016.

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; OMOTE, Sadao. Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 3, p. 325-342, jul./set. 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000300003>. Acesso em: 12 maio 2016.

FRAGOSO, Francisca M. Rocha Almas; CASAL, João. Representações sociais dos educadores de infância e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 3, p. 527-546, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000300011>. Acesso em: 12 maio 2016.

FREITAS, Ana Paula de. Um estudo sobre as relações de ensino na Educação Inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 3, p. 411- 430, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000300005>. Acesso em: 12 maio 2016.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300005>. Acesso em: 12 maio 2016.

GOMES, Claudia; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores de Ensino Fundamental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.12, n.1, p. 85-100, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000100007>. Acesso em: 12 maio 2016.

GOMES, Claudia; REY, Fernando Luis Gonzales. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 1, p. 53-62, jan/abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000100005>. Acesso em: 12 maio 2016.

LEÃO, Andreza Marques de Castro; GARCIA, Clarice Aparecida Alencar; YOSHIURA, Eunice Vaz Ferreira; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Inclusão do aluno com dismotria cerebral ontogenética: análise das práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 2, p. 169-186, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382006000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 maio 2016.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 1, p. 117- 130, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000100009>. Acesso em: 12 maio 2016.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BRAY, Cristiane Toller; ROSSATO, Solange Pereira Marques. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 2, p. 289-306, maio/ago. 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000200008>.

Acesso em: 12 maio 2016.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra; CASTRO, Bernardo Monteiro de; FERRO, Elaine Gomes; SOUZA, Marilza Terezinha Soares. Resilência e processos protetivos de adolescentes com deficiência física e surdez incluídos em escolas regulares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 2, p. 185- 198, abr./jun. 2015. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000200185>.

Acesso em: 12 maio 2016.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.18, n. 3, p. 487-506, jul./set. 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000300009>.

Acesso em: 12 maio 2016.

LUIZ, Flávia Mendonça Rosa; NASCIMENTO, Lucila Castanheira. Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down: experiências contadas pelas famílias. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 1, p. 127-140, jan./mar. 2012. Disponível em: <

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000100009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 maio 2016.

MALLMANN, Fagner Michel; DE CONTO, Juliana; BAGAROLLO, Maria Fernanda; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano. A inclusão do aluno surdo no ensino médio e ensino profissionalizante: um olhar para os discursos dos educadores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 1, p. 131- 146, jan./mar. 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000100010>.

Acesso em: 12 maio 2016.

MARINS, Simone Cristina Fanhani; MATSUKURA, Thelma Simões. Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino fundamental das cidades pólo do Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n.1, p. 45-64, jan./abr. 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382009000100005&script=sci_abstract&tlng=pt >. Acesso em: 12 maio 2016.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 1, p. 9- 22, jan./mar. 2015. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100000 >.

Acesso em: 12 maio 2016.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; PEREIRA, Ana Paula Medeiros. Inclusão escolar do aluno com deficiência física: visão dos professores acerca da colaboração do fisioterapeuta. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 1, p. 93- 106,

jan./mar. 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000100007>.

Acesso em: 12 maio 2016.

PAULA, Kely Maria Pereira de; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Avaliação assistida e comunicação alternativa: procedimentos para a educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 13, n. 1, p. 3-26, jan./abr. 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000100002&script=sci_abstract&tlng=pt>.

Acesso em: 12 maio 2016.

PELOS, Miryam Bonadiu; NUNES, Leila Regina de Oliveira de Paula. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 1, p.141-154, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382009000100010&script=sci_abstract&tlng=pt>.

Acesso em: 12 maio 2016.

RIOS, Noemi Vieira de Freitas; NOVAES, Beatriz Cavalcanti de A. Caiuby. O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 1, p. 81-98, jan./abr. 2009.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382009000100007&script=sci_abstract&tlng=pt>.

Acesso em: 12 maio 2016.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 3, p. 341- 356, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000300003>.

Acesso em: 12 maio 2016.

SILVA, Simone Cerqueira da; ARANHA, Maria Salete Fábio. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 3, p. 373-394, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382005000300005&script=sci_abstract&tlng=pt>.

Acesso em: 12 maio 2016.

SILVA, Simone Massaneiro; SANTOS, Rosângela Ribeiro de Castro Neri; RIBAS, Cristiane Gonçalves. Inclusão de alunos com paralisia cerebral no ensino fundamental: contribuições da fisioterapia. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, n. 2, p. 263-286, maio/ago. 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000200007>.

Acesso em: 12 maio 2016.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. Proposta de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 1, p. 127-136, jan./abr. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000100010>.

Acesso em: 12 maio 2016.

TAKASE, Érica Mayumi; CHUN, Regina Yu Shon. Comunicação e inclusão de crianças com alterações de linguagem de origem neurológica na perspectiva de pais e educadores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 2, p. 251-264, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000200007>. Acesso em: 12 maio 2016.

VIEIRA, Francileide Batista de Almeida; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Formação e criatividade: elementos implicados na construção de uma escola inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 2, p. 225-242, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200007>. Acesso em: 12 maio 2016.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000300007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 maio 2016.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; VITTA, Alberto de; MONTEIRO, Alexandra S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300007>. Acesso em: 12 maio 2016.

CIP – Catalogação na Publicação

L979iLuz, Rosângela Maria Nunes da

Inclusão no contexto escolar : estado do conhecimento,
proposições e desafios/ Rosângela Maria Nunes da Luz. – 2017.
123f. : il. ; 30 cm.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Flávia Eloisa Caimi.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2017.

1.Educação Inclusiva. 2.Inclusão escolar. 3. Conhecimento.
4. Mudanças educacional.I. Caimi, Flávia Eloisa, orientadora.II.
Título.

CDU: 376

Catálogo: Bibliotecária Marciéli de Oliveira - CRB 10/2113