



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

FRANCISCO EUGÊNIO DANTAS JÚNIOR

**A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM OLHAR SOBRE A
PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS (CEJA) MARIA JOÉLIA DE CARVALHO SILVA, NO
MUNICÍPIO DE PACAJUS-CEARÁ**

FORTALEZA

2019

FRANCISCO EUGÊNIO DANTAS JÚNIOR

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM OLHAR SOBRE A
PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (CEJA) MARIA JOÉLIA DE CARVALHO SILVA, NO MUNICÍPIO DE
PACAJUS-CEARÁ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito necessário para obtenção do Título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Márcio de Souza Porto.

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D212p Dantas Júnior, Francisco Eugênio.
A política nacional de educação especial : um olhar sobre a prática da educação inclusiva no Centro de Educação de Jovens e Adultos(CEJA) Maria Joélia de Carvalho Silva no município de Pacajus- Ceará / Francisco Eugênio Dantas Júnior. – 2019.
149 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2019.
Orientação: Prof. Dr. Márcio de Souza Porto.

1. Políticas públicas de educação inclusiva. 2. Atendimento Educacional Especializado. 3. Práticas colaborativas. 4. Acessibilidade. I. Título.

CDD 320.6

FRANCISCO EUGÊNIO DANTAS JÚNIOR

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM OLHAR SOBRE A
PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (CEJA) MARIA JOÉLIA DE CARVALHO SILVA, NO MUNICÍPIO DE
PACAJUS-CEARÁ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito necessário para obtenção do Título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas.

Data da aprovação: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Márcio de Souza Porto (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Vanda Magalhães Leitão
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Maria Madalena da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Dedico este trabalho a todas as pessoas que contribuem para uma escola inclusiva que respeite as diferenças.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus de amor, vida, saúde e proteção.

Aos meus pais, Aparecida e Francisco, por terem me dado à vida.

A minha esposa, Francisca Maria, pela compreensão durante a árdua rotina de estudos.

A todos os colegas e amigos que, no transcorrer desses dois anos, compartilharam comigo conhecimentos e aprendizados.

Aos Professores do MAPP, por me fazerem descobrir que as vitórias devem ser conquistadas com muito esforço, compromisso e dedicação.

Ao Professor Márcio de Souza Porto, por me acolher, me ouvir sempre com serenidade e incentivo nesses dois anos.

À banca de defesa: as professoras Vanda Magalhães Leitão e Maria Madalena da Silva, pelas significativas contribuições e por terem aceitado compor a banca de defesa.

Ao Núcleo Gestor, aos professores do sistema modular de Ensino Semipresencial e da Sala de recursos Multifuncionais (SRMF) do CEJA Maria Joélia de Carvalho Silva, por suas contribuições no processo de investigação.

Ser Diferente É Normal

Todo mundo tem seu jeito singular
De ser feliz, de viver e de enxergar
Se os olhos são maiores ou são orientais
E daí? Que diferença faz?

Todo mundo tem que ser especial
Em oportunidades, em direitos, coisa e tal
Seja branco, preto, verde, azul ou lilás
E daí? Que diferença faz?

Já pensou, tudo sempre igual?
Ser mais do mesmo o tempo todo não é tão
legal
Já pensou, sempre tão igual?
Tá na hora de ir em frente: Ser diferente é
normal.
Sha-na-na-na
Ser diferente é normal.

Todo mundo tem seu jeito singular
De crescer, aparecer e se manifestar
Se o peso na balança é de uns quilinhos a mais
E daí, que diferença faz?

Todo mundo tem que ser especial
Em seu sorriso, sua fé e no seu visual
Se curte tatuagens ou pinturas naturais
E daí, que diferença faz?

Já pensou, tudo sempre igual?
Ser mais do mesmo o tempo todo não é tão
legal
Já pensou, sempre tão igual?
Tá na hora de ir em frente: Ser diferente é
normal.
Sha-na-na-na
Ser diferente é normal.

(XAVIER; CASTRO, 2013, p. 1).

RESUMO

Um dos principais desafios do sistema escolar no mundo contemporâneo é o da inclusão educacional. Para os países mais pobres do planeta, isso significa que milhões de crianças e jovens nunca vivenciaram a experiência de frequentar uma sala de aula. Diante desse dilema, constata-se um interesse crescente nas ideias e políticas de inclusão educacional. Porém, uma simples e superficial busca por essa temática revela dúvidas cruciais sobre as práticas e políticas que devem fazê-la avançar. A presente dissertação tem como objetivo analisar o processo de inclusão escolar vivenciado no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Maria Joélia de Carvalho Silva, no Município de Pacajus-CE, a partir do olhar dos sujeitos participantes do processo. Como referencial teórico foram citados autores que se debruçam acerca da temática da inclusão e documentos balizadores da educação inclusiva no Brasil. Para a investigação, optou-se pela abordagem do problema, pela pesquisa qualitativa; quanto aos objetivos, à pesquisa descritiva; quanto aos procedimentos técnicos, à pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, a pesquisa de campo, o estudo de caso e o método fenomenológico. Na pesquisa de campo aplicou-se um questionário de forma individualizada aos membros do núcleo gestor, professores da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais. Pelas análises realizadas, constatou-se que as concepções e práticas dos professores e gestores perpassam por concepções inclusivas, ao sinalizarem para a necessidade da colaboração e da articulação destes para consolidação do processo de inclusão escolar. Apesar de o professor do Atendimento Educacional Especializado demonstrar mais propriedade em falar de inclusão, é preciso que a escola também invista na formação dos professores do ensino comum e demais profissionais para a inclusão escolar. Outra questão levantada foi relativa à acessibilidade, pois é preciso repensar práticas que garantam em sua totalidade o direito de todos aprenderem juntos sem nenhum tipo de barreira imposta. Assim, consideramos que a atuação conjunta desses sujeitos é o fio condutor para consolidação de práticas inclusivas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Práticas Colaborativas. Acessibilidade.

ABSTRACT

One of the major challenges concerning the current educational system is inclusive education. This means that in many poor countries, millions of children and adolescents have never been to a classroom. Nonetheless, we observe that the number of ideas and policies concerning inclusive education has been increasing as a means to overcome this problem. However, a quick research over this theme reveals crucial doubts about its practices and the policies necessary to put them at work. The goal of this study is to analyze the process of inclusive education at the CEJA Maria Joélia de Carvalho Silva, in the town of Pacajus-CE, from the perspective of its subjects who are the actual participants of the process. As for the theoretical foundation, we searched for authors who investigate the inclusion as well as documents that serve as a base to the inclusive education in Brazil. In order to carry out this research, we have adopted a qualitative research method, as for its objectives it is considered descriptive and for the technical procedures: the bibliographic research, documental research, field research, case study as well as the phenomenological method. For the field research we have administered an individual questionnaire to the members of the school management and the teachers of regular and multimedia classes. The analyses indicate that the conception and practices of either teachers and school management carry inclusive conceptions since they point to the necessity of both collaboration and articulation of those actors to consolidate the process of school inclusion. Although the teachers who work in the Educational Support Services can master the topic of inclusion, the regular teachers as well as the other professionals must be properly trained in inclusion. Another issue raised was that of accessibility, for it is important to reformulate the practices that ensure completely the right to learn for everyone. Thus, we consider that the joint action of those involved is the thread to consolidate inclusive practices at the school.

Keywords: Inclusive Education Public Policies. Specialized Educational Assistance. Collaborative Practices. Accessibility.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CDPD	Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência
CEJAP	Centro de Educação de Jovens e Adultos de Pacajus
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE Escola	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SRMF	Sala de Recursos Multifuncionais
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos docentes e gestores do CEJA Maria Joélia de Carvalho Silva, segundo variáveis demográficas.....	86
Tabela 2 – Proporção de professores segundo titulação.....	87
Tabela 3 – Distribuição dos docentes e gestores do (CEJA) Maria Joélia de Carvalho Silva, de acordo com as variáveis ocupacionais.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Posicionamento frente à escola inclusiva	92
Quadro 2 – Posicionamento frente à escola inclusiva	93
Quadro 3 – Posicionamento frente ao processo de inclusão	96
Quadro 4– Posicionamento frente ao processo de inclusão	97
Quadro 5 – Posicionamento frente ao seu papel no processo de inclusão	99
Quadro 6 – Posicionamento frente ao seu papel no processo de inclusão	100
Quadro 7 – Posicionamento frente às diferenças do trabalho do professor do AEE e da Sala comum.....	101
Quadro 8 – Posicionamento frente às diferenças do trabalho do professor do AEE e da Sala comum.....	103
Quadro 9 – Posicionamento frente à formação necessária para atuar no AEE.	105
Quadro 10 – Posicionamento frente à formação necessária para atuar no AEE	106
Quadro 11 – Posicionamento frente à importância do trabalho desenvolvido no AAE.....	108
Quadro 12 – Posicionamento frente à importância do trabalho desenvolvido no AAE.....	109
Quadro 13 – Posicionamento frente ao desenvolvimento de práticas colaborativas.....	110
Quadro 14 – Posicionamento frente ao desenvolvimento de práticas colaborativas.....	111
Quadro 15 – Posicionamento frente à promoção da acessibilidade no ambiente escolar	113
Quadro 16 – Posicionamento frente à promoção da acessibilidade no ambiente escolar	114
Quadro 17 – Posicionamento frente à gestão e à inclusão	116
Quadro 18 – Posicionamento frente à gestão e à inclusão	117

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS CONCEITUAIS.....	17
2.1 Avanços e desafios das políticas públicas para as pessoas com necessidades especiais	29
2.2 Tensões e contradições na política pública de inclusão.....	31
2.3 Discussões sobre as práticas inclusivas nos eixos da organização sociopolítica.....	33
2.4 Atores envolvidos com a política de inclusão	38
2.5 Políticas públicas: aplicação de recursos e funções	39
3 MARCOS DA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	44
3.1 A Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva de inclusão educacional	70
4 DELINEAMENTO DO PERCURSO METODOLÓGICO	80
4.1 Abordagem e método.....	81
4.2 Cenário do Estudo	81
4.3 Caracterização dos Sujeitos da pesquisa	86
4.4 Instrumentos de coleta de dados	87
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	91
5.1 Resultados e discussões com base em categorias	91
5.2 Percepção dos sujeitos sobre escola inclusiva, o processo de inclusão e o papel do professor e do gestor	91
5.3 Compreensão sobre as práticas de professores e profissionais da gestão numa perspectiva colaborativa	101
5.4 Visão dos professores e dos gestores com relação à acessibilidade em suas várias dimensões	113
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO	145
APÊNDICE B — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	149

1 INTRODUÇÃO

O paradigma da Educação inclusiva é resultado “[do] movimento em defesa da inclusão [que aconteceu] fora dos muros escolares, na sociedade civil e, hoje as escolas sentem-se surpreendidas por ele, [...] porque não perceberam e nem acompanharam as mudanças sociais que o geraram” (SILVA; BRANDÃO, 2008, p. 02).

Esta luta visa garantir o preceito constitucional que assegura que “a educação [é] direito de todos” (BRASIL, CF, art. 205). Assim, como [a] “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, CF, art. 206, inciso I).

Diante do exposto, considera-se a pressão de todos, principalmente das pessoas com deficiência, pelo direito à educação enquanto direito humano, que exigem respostas do poder público no sentido de propor políticas públicas que garantam no âmbito escolar que as especificidades dos alunos sejam atendidas.

A proposta da educação inclusiva traz consigo a exigência da mudança de paradigmas sejam eles educacionais ou sociais [...] promovendo a sua capacidade de reconhecer e entender o outro [...] propondo um modelo baseado na cooperação, na fraternidade, no reconhecimento do valor das diferenças, que desenvolva a cidadania [...] (SILVA, 2017, p. 28).

Ainda segundo o autor, “o objetivo é modificar a sociedade para torná-la capaz de acolher todas as pessoas e atender às suas especificidades comuns e especiais” (SILVA, 2017, p. 28).

Partindo do pressuposto de que o movimento mundial pela educação inclusiva representa uma ação conjunta em defesa de todos aprenderem juntos sem nenhuma forma de discriminação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando construir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos.

Nessa perspectiva, a PNEEPEI vem orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008a).

Segundo Silva (2017, p. 100):

A educação inclusiva no Brasil vem passando por uma trajetória de avanços e conquistas com a promulgação de leis que orientam a sua implantação em nível nacional. Também integra esse contexto a publicação de documentos [internacionais] que estabelecem os critérios para a implantação e manutenção da educação inclusiva.

Dentre esses documentos internacionais, podemos citar a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que defendem que a educação é um direito fundamental de todos, passando a influenciar a formulação de políticas públicas de educação inclusiva.

Contextualizando a proposta, é preciso compreender em qual contexto foi idealizado o paradigma da inclusão, a partir dos marcos da trajetória da educação inclusiva. A inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular ganhou importância no Brasil após a assinatura de Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em parte influenciada pelas declarações mundiais que promoveram mudanças na educação brasileira no que diz respeito à educação especial.

Apesar do movimento mundial pela educação inclusiva sinalizar em defesa do direito de todos aprenderem juntos, há um grande desafio em oferecer educação de qualidade, principalmente para as pessoas com necessidades especiais, pois isso requer dos sistemas de ensino que se organizem em função das condições de aprendizagem e da valorização às diferenças.

Segundo Carvalho (2016, p. 16), “[...] Embora lutemos por escolas de boa qualidade para todos, com todos e por toda a vida, nem sempre defendemos as mesmas e radicais estratégias, seja em sua natureza ou em sua implementação, para atingir tais ideias”.

Nessa perspectiva, a PNEEPEI propõe a mudança de paradigmas ao se contrapor a atitudes discriminatórias que restringem o público-alvo da educação especial ao acesso à inclusão através da educação regular, disponibilizando recursos e serviços complementares ou suplementares ao processo de escolarização (BRASIL, 2008a).

De acordo com Barreto e Barreto (2014, p. 21-22), “[...] apesar de se admitir que a oferta do AEE ocorra em instituições especializadas, [é] possível observar o desenvolvimento de [...] políticas para a organização desse serviço objetivando uma cultura [de] respeito à diversidade nas escolas e nas comunidades”.

Contemplado nas Diretrizes da PNEEPEI, esse atendimento se diferencia como não substitutivo às atividades realizadas na sala de aula regular, tendo em vista a formação dos alunos visando sua autonomia nos contextos escolares e/ou não escolares.

A partir do que foi exposto, o enfoque da pesquisa é voltado para a compreensão do processo de inclusão escolar, vivenciado no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Maria Joélia de Carvalho Silva, no Município de Pacajus- CE, a partir do olhar dos sujeitos participantes do processo, por meio de um estudo de caso.

Parto do pressuposto de que os interesses e motivações pessoais pelo tema surgiram durante o meu percurso profissional como professor da sala comum no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Maria Joélia de Carvalho Silva ao acompanhar a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais, espaço este que provocou transformações na escola como um todo e das crenças em relação aos papéis de professores e gestores no processo de inclusão escolar.

Na perspectiva de aprofundar o conhecimento acerca dessa temática, desenvolvemos uma investigação de cunho qualitativo para conhecer melhor o lócus e compreender o objeto de estudo, procurando descrever o processo de inclusão escolar no contexto da referida escola; constatar, junto aos professores e gestores, a existência ou não de práticas colaborativas e identificar ações de promoção da acessibilidade em todas as dimensões.

Para tanto, o trabalho foi estruturado da seguinte maneira:

No capítulo 1, apresentamos o contexto que nos impulsionou a desenvolver o referido estudo, no sentido de compreender a inclusão como um processo que caminha em direção à promoção da igualdade de oportunidades para todos.

No capítulo 2, abordamos aspectos das políticas públicas e da educação inclusiva, destacando os conceitos e definições, avanços e desafios, tensões e contradições, discussões nos eixos da organização sociopolítica, atores envolvidos, aplicação de recursos e funções.

No capítulo 3, procuramos descrever os marcos da trajetória da educação inclusiva que embasam a política de inclusão no Brasil e o estudo acerca da inclusão, fundamentado em alguns teóricos. Por fim, discutimos a Educação de Jovens e Adultos (EJA) numa perspectiva de inclusão educacional.

No capítulo 4, delineamos o percurso metodológico, ao definirmos a abordagem do problema em pesquisa qualitativa; o procedimento técnico em pesquisa bibliográfica, documental, de campo e estudo de caso; o objetivo em pesquisa descritiva e o método fenomenológico. Descrevemos o cenário de estudo e os aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais do município no qual a escola está inserida. Por fim, caracterizamos os sujeitos da pesquisa em tabelas e definimos o instrumento de coleta de dados.

No capítulo 5 apresentamos os resultados e as discussões por meio da análise das respostas obtidas através da aplicação do questionário. Para tal, estabelecemos três categorias como instrumentos de análise das respostas dos gestores e docentes: inclusão, trabalho colaborativo e acessibilidade. Por fim, realizamos a discussão com base nas referidas categorias e no cruzamento de dados.

Finalmente, no sexto e último capítulo, tecemos as considerações finais a respeito da presente pesquisa, analisando os avanços e desafios em termos de inclusão, trabalho colaborativo e acessibilidade. Cremos que esta pesquisa pode contribuir para o repensar sobre os caminhos trilhados pela escola em direção à inclusão escolar, garantindo a participação e aprendizagem de todos, principalmente daqueles que possuem algum tipo de necessidade especial.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS CONCEITUAIS

As políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva convergem para os aspectos jurídicos e institucionais que garantam a todos o direito à educação, com foco prioritário aos excluídos do processo de escolarização em razão de suas deficiências.

Na busca dessa perspectiva, evidenciam-se inúmeros esforços teóricos, técnicos, políticos e operacionais para a construção de uma educação inclusiva que dê conta da amplitude das transformações que um processo como esse implica. (BRASIL, 2005, p. 07-08)

O campo das políticas públicas educacionais é extremamente amplo, e abrange a estrutura curricular, financiamentos, avaliações de desempenho, fluxos escolares, formação e capacitação docente, além de se relacionarem intimamente com outros direitos fundamentais e direitos humanos, gerando assim, os termos de uma educação inclusiva. (ALMEIDA, 2013 apud TERRA, 2016, p.77).

Corroborando a discussão sobre políticas públicas e inclusão, Góis e Laplane (2013, p. 24), afirmam que:

Deve-se considerar, contudo, ao olhar para as políticas que acompanham a materialização da educação dita inclusiva, no Brasil, que o que se faz é o resultado do embate de várias forças sociais e econômicas, portanto marcadas por contradições. Em seu aspecto geral essa política mais ampla mostra um certo nível de compromisso com as pessoas com deficiência; em outros momentos parece prevalecer a questão quantitativa de atendimento mais compatível com uma política de resultados para justificar compromissos governamentais no âmbito internacional.

Para tanto, apresentaremos considerações a respeito das definições de política, políticas públicas, inclusão, tensões e contradições dessas políticas, discussões de práticas inclusivas na organização sociopolítica, atores envolvidos e aplicação de recursos públicos em políticas públicas, utilizando referências teóricas de autores da área, acrescentando elementos a essa discussão.

As políticas públicas, como objeto de estudo, surgiram nos Estados Unidos da América a partir dos anos de 1950 e representaram uma mudança importante na forma de abordagem da temática: uma tendência que se descola da orientação operacional inicial para avizinhar-se de uma abordagem cognitiva, na qual as políticas públicas são entendidas como “Estado em ação”.

Nesse contexto, a expressão *políticas públicas* passou a ser utilizada após a Segunda Guerra Mundial, quando o Estado passou a intervir mais na sociedade no intuito de manter a paz e o bem-estar social.

O estudo científico sobre o campo é conhecido como “análise de políticas públicas”, não apresentando as políticas públicas como objeto de conhecimento em si mesmo. Tal procedimento, segundo Silva (2008), indica que as preocupações dos estudiosos de políticas públicas fazem referências muito mais aos efeitos das políticas formuladas e implementadas, e, assim, objetos tangíveis de avaliação, do que ao estudo do processo político e às circunstâncias políticas em que estas são pensadas e decididas.

Ainda segundo o referido autor, “uma política pública não é apenas um conjunto de decisões. Uma política pública é concebida, formulada e implementada a partir de personagens que se relacionam e se influenciam mutuamente, em um ambiente de conflitos e consensos” (SILVA, 2008, p. 03).

Tal abordagem se debruça sobre a identificação do que é considerada uma política pública e nos custos e efeitos por ela produzida ou não. Verifica-se, assim, que Silva (2008) observa a tendência de estudar apenas os resultados práticos e efetivos das políticas públicas, privilegiando e expondo seus aspectos descritivos operacionais, pragmáticos e resultados quantitativos. Dessa forma, se desvalorizam aspectos qualitativos das circunstâncias e do contexto da formulação de tais políticas. A política pública é, nesse entendimento, qualquer opção que os governantes escolhem fazer ou não fazer.

Antes de definirmos o que é política pública, cumpre elucidar o que é política, que, segundo Arendt (1993 *apud* BRAGA, 2010, p. 147), “[...] é o *espaço entre-os-homens* que só tem sentido se a liberdade se fizer presente. [...] [Onde] a esfera política dignifica a condição humana”.

Etimologicamente, o termo política tem origem no grego *politika*, uma derivação de polis, que designa aquilo que é público, e o termo políticas públicas deriva do inglês *publicpolicy*, onde *policy* se refere a iniciativas governamentais e *politics* a interesses partidários.

Dessa forma, entende-se por políticas públicas, segundo Guareschi *et al.* (2004 *apud* BERNARDONI; SOUZA; PEIXE, 2008, p. 383):

O conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que visa dar conta de determinada problemática, em diversas áreas. Expressa a transformação daquilo que é do âmbito privado em ações coletivas no espaço público. A expressão Política Pública possui conotações das mais diversas possíveis. É comumente associada: a um rótulo de campo ou atividade (política industrial, política econômica); a uma proposta geral (política progressista); a um meio (política de um sindicato); como sinônimo de decisão do governo (como política externa do governo); como diretrizes (gastos em determinado setor); como um conjunto de programas (programa de concessão de créditos) e a vários outros termos.

Easton (1953 *apud* SANTOS, 2016) define políticas públicas como a alocação autoritária de valores para a sociedade. Já para Kaplan e Laswell (1979 *apud* SANTOS, 2016), política pública é compreendida como programa de metas, valores e práticas. Para Friedrichh (1963 *apud* SANTOS, 2016), é essencial para o conceito de política pública que haja uma meta, objetivo ou propósito.

Terra (2016, p. 74) coloca que “políticas públicas consistem em ações tomadas pelo Estado que têm como objetivo atender aos diversos setores da sociedade civil”. A autora ainda continua: “essas políticas são muitas vezes feitas juntamente e com o apoio de Organizações Não Governamentais (ONGs) ou de empresas privadas”.

Tais definições explicitam uma diferença específica entre ações do governo e programa global de ação para um objetivo determinado. A questão maior, porém, é insistir que as ações governamentais precisam ter objetivos para serem rotuladas de políticas públicas. Numa reflexão de senso comum, assumimos que se o governo escolhe fazer alguma coisa, é preciso ter metas e objetivos. Apesar de Dye (1984 *apud* SOUZA, 2018, p. 15) “sintetizar a definição de política pública como o que o governo escolhe fazer ou não fazer”, raramente se questiona os motivos dessas decisões. Assim, um estudo sobre políticas públicas deve considerar o estudo das omissões, dos silêncios e das lacunas.

Alguns fatores em tais reflexões são incontornáveis, principalmente o fato de que os governos são formados por grupos de interesses que tomam decisões e elaboram as políticas públicas, a partir de diversos modelos e definições, para que se entendam seus efeitos e ações. Mais ainda, a política pública permite distinguir o que o governo pretende fazer daquilo que realmente faz. A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não se restringe a meros participantes formais, uma vez que os informais não devem ser desconsiderados. A política pública nunca se limita à legislação e às normas, é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados, embora tenha resultados ou não em curto prazo, é pensada para ter uma longa duração.

Outro ponto importante a salientar é, segundo Terra (2016, p. 74), que:

Os responsáveis legais por elaborar e aplicar as políticas públicas são aqueles que detêm o poder público; no entanto, estes podem aceitar propostas de movimentos sociais e organizações da sociedade civil, e também fechar parcerias com empresas, sindicatos, entidades profissionais ou organizações não governamentais (ONGs) para colocar as medidas em prática.

Por fim, em síntese, de acordo com esse conceito, as políticas públicas são ações

governamentais que traduzem em seu cerne a orientação estratégica de política de Estado, tendo como missão atender a certas demandas da sociedade, com o objetivo de satisfazer determinados interesses econômicos, políticos, sociais e culturais.

No que concerne ao desenvolvimento de políticas de educação inclusiva, como um processo social, estas têm obtido destaque no Brasil e no mundo nas décadas de 1990 e de 2000. Segundo Rodrigues (2008, p. 33):

Um grande número de países inscreveram nos seus objetivos a nível de educação a promoção da inclusão. Organismos Internacionais nomeadamente às Nações Unidas e a UNESCO, tem produzido declarações que indicam que a Educação Inclusiva (EI) é não só uma possibilidade, mas um direito de todos.

Segundo Ferreira (2006 *apud* BORGES *et al.*, 2013, p. 420), “a década de 1990 trouxe um conjunto amplo de reformas estruturais e educacionais, inspiradas e encaminhadas por organismos internacionais e caracterizadas pelo discurso da Educação para Todos.

Como resultado desse movimento mundial, a Declaração de Salamanca [...] surge no cenário educacional brasileiro como um dos documentos referenciais no processo de reflexões, discussões e adoção de políticas públicas de apoio à inclusão das pessoas com deficiência nas escolas comuns (BORGES *et al.*, 2013, p. 420).

Num contexto mais amplo, dentro de uma perspectiva relacional, a inclusão, segundo Barreto e Barreto (2014, p. 76):

[...] concentra-se na busca pelo acesso a quatro utopias básicas: autonomia de renda (capacidade do indivíduo de suprir as necessidades vitais, culturais e sociais), desenvolvimento humano (condição dos indivíduos em sociedade de desenvolverem suas capacidades intelectuais e biológicas de forma a atingir o maior grau de capacidade humana possível), equidade (garantia de igualdade de direitos e oportunidades respeitando a diversidade humana) e qualidade de vida (a democratização dos acessos às condições de preservação do homem, da natureza e do meio ambiente e a redução da degradação ambiental). [...] Entendendo o caráter multidimensional do conceito de inclusão social [a] definição de inclusão, [é concebida como] o processo estabelecido dentro de uma sociedade mais ampla que busca satisfazer necessidades relacionadas à qualidade de vida, desenvolvimento humano, autonomia de renda e equidade de oportunidades e direitos para os indivíduos de grupos sociais que em alguma etapa da sua vida se encontram em situação de desvantagem com relação a outros membros da sociedade.

Segundo Matos e Mendes (2014, p. 37):

As discussões sobre as diferentes formas de conceber diretrizes para uma política de inclusão escolar ocorrem em um contexto mundial de fortalecimento do processo da globalização. [...] no contexto brasileiro, [...] discutir sobre as condições necessárias para se garantir o direito à educação da população atendida pela

educação especial no país, hoje, significa refletir acerca da proposta de inclusão escolar desses alunos, mais especificamente sobre a política que induz à sua escolarização nas classes comuns das escolas regulares e sobre a realidade da atual política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva.

Na tentativa de definir o que é inclusão, Ainscow, Farrel e Tweddle (2000 *apud* FÁVERO *et al.*, 2009) apontam a confusão existente nesta área, visto que, internacionalmente, a ideia de inclusão pode ser definida de várias maneiras.

Partindo do pressuposto de que não há uma única perspectiva de inclusão nos contexto macro (país) e micro (escola), utilizou-se como aporte teórico Barreto e Barreto (2014), Mantoan (2006), Mantoan e Prieto (2006), Bedaque (2014), Baptista (2015) e Carvalho (2016), além de uma análise das tendências internacionais quanto ao pensamento na área, a partir de uma tipologia de cinco formas de conceituar inclusão (AINSCOW *et al.*, 2006).

Portanto, serão apresentadas considerações a respeito das definições de inclusão tendo como referência as tendências internacionais e nacionais quanto ao pensamento na área, a fim de entender melhor esse paradigma educacional.

a) Inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial

A inclusão não se refere apenas aos alunos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas a todos sem distinção, “para que [não] continuem sendo excluídos do ponto de vista relacional e pedagógico”. Skliar (2001 *apud* PRIOSTE, 2006, p. 24).

Sobre esta questão, Fávero (2009, p. 9) afirma que:

Há uma suposição comum de que inclusão é principalmente acerca de educação de estudantes com deficiência, ou os classificados como portadores de necessidades educacionais especiais, nas escolas regulares. A eficácia desta abordagem tem sido questionada, uma vez que, ao tentar aumentar a participação dos estudantes, a educação enfoca a parte da deficiência ou das necessidades especiais desses estudantes e ignora todas as outras formas em que a participação de qualquer estudante pode ser impedida ou melhorada.

Outra questão que envolve essa discussão refere-se à naturalização da deficiência, pois na tentativa de igualarem as pessoas com deficiência aos demais, esquecem suas necessidades, que muitas vezes são imperceptíveis. Segundo Anjos (2016, p. 01):

A naturalização da temática (que pode ser expressa na frase ‘somos todos deficientes’) não é nem um pouco benéfica quando implica em desconsiderar a função da cultura na produção da deficiência. Em cada cultura, certas limitações são interpretadas culturalmente e elaboradas como deficiências, enquanto que outras são traduzidas em qualidades. Não precisar de ninguém, por exemplo, pode ser tido, na cultura capitalista como uma qualidade, sinal de amadurecimento. Assim, naturalizar a deficiência, retirando-a do contexto em que é produzida, de fato, banaliza o tema e limita o enfrentamento dos processos de produção da deficiência. Posso ser uma deficiente tátil, mas essa limitação encontra muito menos obstáculo do que uma deficiente visual ou auditiva. Agora, por outro lado, reconhecer limitações em si mesmo pode ajudar a compreender o quanto organizamos nosso mundo e nossas atitudes com base em um modelo idealizado do ser humano. Isso ajuda em uma nova compreensão de deficiência.

Neste contexto é preciso mencionar que as deficiências podem estabelecer limites além de possibilidades, desde que as necessidades não sejam confundidas com privilégio, negando a pessoas com deficiência os recursos e os serviços fundamentais para o seu desenvolvimento e para a igualdade de oportunidades.

Por tudo isso, segundo Mantoan (2006, p. 19-20):

[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. [...] As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais).

Segundo Mittler (2000 *apud* FÁVERO, 2009, p. 16):

A dificuldade educacional vista como necessidade educacional especial permanece como a perspectiva dominante na maioria dos países. Esta concepção absorve as dificuldades que surgem na educação, em função de uma ampla variedade de razões, emolduradas pela necessidade individual.

Devemos dar atenção especial aos grupos mais vulneráveis ao processo de exclusão, proporcionando apoio sem segregar, não criando “guetos” nem classes especiais.

Segundo Fávero (2009, p. 15):

A inclusão pode envolver a afirmação dos direitos de jovens com deficiência à educação comum local, uma ideia proposta veementemente por algumas pessoas com deficiência. Em locais em que alguns vêem [*sic*] escolas especiais como uma resposta neutra à “necessidade”, eles podem argumentar que certas crianças seriam melhor atendidas em ambientes especiais. No entanto, vistos a partir da perspectiva dos direitos, tais argumentos se tornam inválidos. Assim, a segregação compulsória é considerada como um fator que contribui para a opressão de pessoas com

deficiências, assim como outras práticas, baseadas em raça, sexo ou orientação sexual, que marginalizam grupos.

Ainda na esteira das reflexões sobre a educação do público-alvo da Educação Especial, Silva (2016, p. 27) ressalta que:

A escola especial não foi criada com o objetivo de segregar as pessoas com deficiência, mas para oferecer a elas a oportunidade de ensino que o sistema escolar lhes negava. A institucionalização da deficiência significou a oferta de ensino às pessoas com deficiência em locais especializados. A desinstitucionalização foi o processo de transferência gradual dessas pessoas das instituições especializadas para as escolas regulares.

O paradigma da educação inclusiva surgiu de uma necessidade social das pessoas com deficiência e da mudança de mentalidade da sociedade em integrar, e mais tarde de incluir. Segundo Silva (2016, p. 28):

A partir dessa necessidade, criou-se o modelo social de deficiência, que tem por característica principal apontar as barreiras existentes na sociedade que impedem o desenvolvimento das pessoas com deficiência e a sua inserção social. Em termos de educação, a inclusão se tornou necessária na medida em que a sociedade moderna vem levando cada vez mais em conta a participação das pessoas com deficiência nos seus diversos segmentos.

Por fim, a perspectiva de inclusão baseada na deficiência cede lugar para a inclusão numa perspectiva plural, que valoriza a diversidade e a igualdade de oportunidades através da educação de qualidade e da alocação de recursos e de serviços que possam contemplar as reais necessidades individuais de cada educando.

b) Inclusão como resposta a exclusões disciplinares

Ao tentar delinear a totalidade dos mecanismos excludentes no processo educacional escolar, é oportuno destacar, segundo Antunes (2016, p. 72), que “fatores como a organização escolar (administrativa e disciplinar), currículo, metodologias de ensino e recursos humanos também são determinantes para a inclusão dos alunos com deficiências na escola”.

Se pensarmos no verdadeiro sentido da escola inclusiva, temos que admitir que esses fatores podem ser elementos geradores do insucesso acadêmico antes, durante e após o itinerário formativo.

Segundo Carvalho (2016, p. 61):

[...] lamentavelmente, a percepção de que o sujeito que abandona a tarefa de aprender age assim porque é portador de uma deficiência e, se for superdotado e apresentar dificuldades, pode-se, até, considerá-lo como preguiçoso. O aluno “aprisionado” em dificuldades que a escola ainda não sabe como resolver passa a ser considerado deficiente. [...] as dificuldades dos alunos têm sido atribuídas a diversas causas como hiperatividade, disritmias, deficiência mental e as diferentes doenças que interferem no seu ‘juízo’, segundo a fala de muitos de nossos professores. Em decorrência, costuma ser considerado como alguém que ‘não aprende’. [...] Percebido como incapaz, cria uma imagem desvalorizada de si mesmo que, além de sofrimento psíquico, acaba produzindo mecanismos reativos de acomodação ou de agressividade manifesta.

Ainda segundo a autora, “[há] dois segmentos de excluídos: o dos alunos com deficiência, a maioria dos quais sequer está na escola, e os alunos considerados deficientes circunstanciais, por serem tratados como doentes e por não receberem as respostas educativas de que necessitam”.

Além da exclusão formal que há pouco comentamos, segundo Fávero (2009, p. 16):

Mesmo como um simples cálculo, os números da exclusão disciplinar formal significam pouco quando separados dos números das exclusões disciplinares informais, por exemplo, mandar crianças para casa no período da tarde, taxa de ‘cabular aula’ e a categorização de estudantes como pessoas com dificuldades emocionais e comportamentais. Nesse sentido, a exclusão informal, em idade escolar, de meninas que engravidam e que podem ser desencorajadas a continuar a frequentar a escola continua a distorcer as percepções da composição de gênero nos números oficiais de exclusão em alguns países.

Também ressaltamos, nas formas de exclusão formal, um currículo adaptado (uma mudança específica para os considerados “diferentes”) ao invés de um currículo flexível que garanta o direito à diferença tendo como base a realidade dos estudantes.

[...] incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular pressupõe uma grande reforma no sistema educacional. Isto implica na flexibilização ou adequação do currículo, com modificação das formas de ensinar e avaliar; trabalhar com grupos em sala de aula e a criação de estruturas físicas facilitadoras do ingresso e circulação de todas as pessoas. É um grande desafio, fazer com que a Inclusão ocorra, sem perdemos de vista que além das oportunidades, é preciso garantir o avanço na aprendizagem, bem como, no desenvolvimento integral do indivíduo com necessidades educacionais especiais. (FRIAS, 2009, p. 14).

O principal objetivo da inclusão como forma de se contrapor à exclusão social e educacional consiste em não deixar ninguém fora do sistema escolar e, conseqüentemente, à margem da sociedade. Nesta perspectiva é preciso eliminar os fatores que contribuem para essa exclusão dentro e fora da escola, investindo em melhorias no espaço físico, currículo,

metodologias, material didático, “acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação”. (BRASIL, 2008, p. 10).

Conforme Sawaia (1999 *apud* CORRÊA; STAUFFER, 2008, p. 123):

[...] a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético. [...] Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com o outro. Não tem uma única forma e não é falha do sistema, ao contrário, é produto de seu funcionamento.

Repensar as políticas públicas educacionais sugere concebê-las em seu sentido mais abrangente como as que concernem à educação escolar, analisando o antagonismo entre inclusão e exclusão.

c) Inclusão estendida a todos os grupos vulneráveis à exclusão

A inclusão como processo se define como um mecanismo na qual a sociedade se prepara para receber e lidar com as diferenças, e no caso da educação inclusiva, busca promover uma educação de qualidade, pois é através dela que a igualdade de oportunidades surge, trazendo mais desenvolvimento social.

Segundo Ainscow e Sandill (2007 *apud* RODRIGUES, 2008, p. 35):

Em alguns países, a Educação Inclusiva (EI) é concebida como um sistema que se destina a apoiar os alunos com deficiência no sistema geral de ensino. Internacionalmente, no entanto, é cada vez mais encarada de uma forma mais lata, isto é, como uma reforma que acolhe e apoia a diversidade de todos os alunos. Devemos convir que, se é consensual que uma Educação Inclusiva deve ter por alvo todos os alunos e, em particular, os que se encontram mais vulneráveis à exclusão, uma reforma com tal latitude se torna difícil de realizar. Por isso, alguns países têm procurado delimitar as populações que deveriam receber uma atenção educacional específica. Esta delimitação conduziu ao estabelecimento de “categorias de deficiência”, as quais deveriam poder usufruir de um apoio mais especializado.

Mantoan (2006, p. 19) corrobora essa ideia quando defende que: “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, mas todos os demais”.

Ainda segundo a autora, “a maior parte de nossos alunos é constituída pelos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, os indisciplinados, os filhos de pobre, os filhos de negro e outros”. (MANTOAN, 2006, p. 25).

E há ainda aqueles, como Mittler (2003, p. 34), para os quais: “A inclusão é

baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade tendo como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou da deficiência”.

Dando prosseguimento à sua concepção, continua o autor: “a exclusão social começa muito cedo [...] tem raízes na pobreza, moradia inadequada, doença crônica e desemprego [...] e nos obstáculos adicionais como gênero, raça, religião e deficiência” (MITTLER, 2003, p. 34).

Outra causa de exclusão no contexto internacional se refere ao fato da ociosidade. Segundo Mittler (2003, p. 103), “o número de crianças excluídas por se ausentarem das aulas é uma questão discutível, porque é fácil definir a ausência sem autorização”.

Ainda segundo o autor, “a exclusão formal é apenas uma das formas de exclusão, outras podem ser refletidas nas políticas que separam as crianças pelo insucesso escolar, além da criação de categorias de alunos desmotivados, taxadas de difíceis” (MITTLER, 2003, p. 137).

A partir dessas considerações, vislumbra-se que as questões relacionadas à inclusão *versus* exclusão têm em seu cerne questões complexas que envolvem reestruturação do sistema educacional inclusivo no que diz respeito às concepções, princípios e diretrizes, cumprimento das políticas públicas de educação inclusiva, remoção de barreiras físicas e atitudinais para a participação e aprendizagem de todos, com foco na capacidade e oportunidades educativas, no sentido de que cada uma tem a capacidade de aprender ao invés de o foco estar na deficiência, pois a deficiência em si não representa um obstáculo para a aprendizagem e o desenvolvimento, pois os obstáculos são antes decorrentes das relações sociais que do fator físico/biológico em si.

Diante do exposto, a inclusão deve ter como foco a aprendizagem de todos, sem que ninguém seja excluído do processo educacional em decorrência de fatores de ordem socioeconômica, gênero, religião, dificuldade de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem, necessidades especiais, gravidez, por deficiência ou indisciplina.

d) Inclusão como forma de promover escola para todos

Incluir como forma de escolarização de todos parte de diversos entendimentos, a depender dos contextos internacional e nacional. Dessa forma, essa corrente de pensamento denominada escola “compreensiva” baseia seu discurso na concepção de escola para todos.

Segundo Ainscow (2006 *apud* FÁVERO, 2009, p. 17):

No Reino Unido [...] o termo escola compreensiva [...] foi estabelecido como uma reação ao sistema que alocava crianças em escolas de tipos diferentes em sua capacidade, reforçando as desigualdades baseadas nas classes sociais existentes. [este movimento] na Inglaterra [...] nos Estados Unidos [e] em Portugal, têm como premissa o desejo de criar um tipo único de escola para todos capaz de servir uma comunidade socialmente diversificada. Na Noruega [...] embora a forte ênfase na educação para comunidades locais facilitasse o aumento de estudantes matriculados em instituições especiais segregadas, esta ênfase não foi seguida de um movimento igualmente forte de reforma da escola regular para aceitar e valorizar a diferença. Em outros países, houve destaque para a assimilação daqueles estudantes percebidos como diferentes dentro da homogeneidade da normalidade, em vez da transformação pela diversidade.

Segundo Barreto e Barreto (2014, p. 11-12):

No Brasil do Século XIX, sob a influência das ideias de filantropia e assistencialismo importadas da Europa, existentes desde o século XVIII, surgem às primeiras instituições para crianças pobres e filhos de escravos pós- abolição da escravatura, como creches, internatos e asilos. Essas Instituições tinham como objetivo o cuidado, alimentação e higiene das crianças de pais de trabalhadores que precisavam de um lugar para deixar seus filhos. Essa educação de natureza filantrópica, religiosa e com caráter médico higienista era tratada como um favor oferecido às famílias de trabalhadores de baixa renda. Já os jardins da infância eram voltados para o atendimento das camadas mais abastadas da população e tinham finalidade pedagógica.

O modelo de escola para todos surgiu na fase da inclusão, na perspectiva de inserir nas escolas pessoas com necessidades especiais nos mesmos grupos das pessoas ditas normais, tendo como preocupação inserir o educando com deficiência em um ambiente no qual ele se sinta parte.

Segundo Frias e Menezes (2006, p. 06):

No Brasil a apropriação do discurso favorável à inclusão foi fortemente influenciada por movimentos e declarações internacionais, desde o final da década de 40, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, tomando maior impulso a partir dos anos 90 em favor da implantação das reformas neoliberais.

Nesse contexto, torna-se um desafio diminuir a distância do que diz as leis e documentos que embasam a política de inclusão no Brasil e o que é posto em prática em nossas escolas, quando pelo discurso da igualdade se reforça que todos podem fazer as mesmas coisas, não levando em consideração as diferenças que nos conduzem a desenvolver um novo olhar com relação às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos sem distinção.

É preciso que sejam dadas condições para que as pessoas tenham como exigir por elas mesmas os direitos como pessoa com necessidade especial ou não. Nesta perspectiva, o grande desafio é garantir a equidade a partir das necessidades particulares de cada um.

Segundo Mantoan (2006, p. 1):

As diferenças de classe social, idade, gênero, capacidade intelectual, raça, interesses entre os alunos como chave do aprimoramento do ensino e do sucesso na aprendizagem acadêmica são ainda parcialmente aceitas e constituem um forte impacto no conservadorismo dos sistemas educacionais, que insistem na eliminação dessas diferenças para melhorar a qualidade do ensino em suas escolas. Questionam-se os limites da diversidade, além dos quais os alunos são inelegíveis para os programas escolares. A tendência é encorajar os alunos a ignorar suas próprias diferenças e as dos outros.

Nesse sentido, para que se concretize uma escola para todos, faz-se necessário entender os mecanismos que contribuem para a exclusão escolar decorrentes de fatores de ordem social e econômica, de políticas públicas, e aqueles intrínsecos à vida do aluno, no sentido de pressionar os responsáveis pela proposição de políticas públicas e sociais para que se possa oferecer o suporte necessário aos processos de ensino, aprendizagem e apoio educacional que corroborem para um modelo de educação inclusiva e de qualidade para todos.

e) Inclusão como educação para todos

A educação inclusiva se fundamenta na concepção de educação como um direito que se estende a todos, se contrapondo a “uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social”. (BRASIL, 2008, p. 08).

Para Ainscow (2009, p. 17-18),

A questão da inclusão é cada vez mais evidente em debates internacionais. O movimento Educação para Todos (EPT) foi criado nos anos 1990 em torno de um conjunto de políticas internacionais, coordenado principalmente pela UNESCO, e relacionado com o acesso e a participação crescentes na educação em todo o mundo. Enquanto muitas pessoas desse movimento parecem identificar a educação com a instrução, refletir sobre a educação em algumas das regiões mais pobres do mundo oferece a oportunidade para repensar as escolas como um entre vários outros meios de desenvolver educação nas comunidades.

Para tanto, é preciso reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, cabendo à escola atuar na superação da lógica da exclusão.

Segundo Carvalho (2007, p.35),

Esse processo pode ser iniciado numa escola verdadeiramente inclusiva, integrando a todos, sem exclusões, onde cada aluno é reconhecido em sua individualidade, onde os sistemas e as escolas precisam transforma-se, onde a ressignificação do papel de escola envolve atitudes políticas e pedagógicas.

É importante salientar que “algumas escolas já adotaram ações que respondam ao acesso e a permanência dos alunos na escola, propondo mudanças na sua organização pedagógica, de modo a reconhecer e valorizar as diferenças, sem discriminar os alunos nem segregá-los” (MANTOAN, 2006, p. 15).

Fica claro que a ideia de inclusão não pode ficar restrita à integração como condição prévia, e também não se justifica encaminhar o aluno para a educação especial por ser rejeitado do ensino regular, é preciso que o projeto de inclusão avance no sentido de beneficiar a todos pelo respeito às diferenças e através de práticas administrativas, financeiras e pedagógicas que busquem ressignificar suas ações em busca de cumprir metas de inclusão, oferecendo, segundo Prieto (2006, p. 48), “Serviços de apoio especializado: professores – intérpretes das linguagens e códigos, professores e outros profissionais itinerantes, outros apoios à locomoção e à comunicação e salas de recursos”.

Nesta perspectiva, todos os alunos devem ser tratados igualmente em relação aos direitos inerentes à pessoa humana, porém é preciso reconhecer as diferenças com relação às necessidades específicas de cada um, de forma “que o direito à diferença não inferiorize, não discrimine, não marginalize, não condene ao preconceito e à segregação alunos com e/ou sem deficiência”. (MANTOAN, 2006, p. 93).

Diante disso, para Carvalho (2007, p.68), “A tarefa de incluir sugere uma reestruturação das políticas públicas e das práticas escolares elitistas e excludentes, com a consciência do professor sobre o processo, sem imposição, havendo integração entre o sujeito e o objeto do conhecimento”.

2.1 Avanços e desafios das políticas públicas para as pessoas com necessidades especiais

O movimento mundial pela educação inclusiva influenciou o processo de inclusão de pessoas com deficiência no Brasil, trazendo para o campo das políticas públicas avanços sociais e desafios da inclusão educacional de todos nos contextos escolares.

Nesta perspectiva, desde a década de 90, o Governo Federal tem implantado e/ou fomentando um conjunto de ações nas várias áreas dos serviços públicos como parte do que tem sido denominada “política de inclusão social”. [Desta forma] essas ações

são implantadas a partir da assunção, por parte do Brasil, de acordos internacionais. [Onde] muitos desses acordos materializam-se em leis. [Fazendo com que] esse conjunto de leis e ações [se concretizem na] política de inclusão, adotada pelo governo federal, que elege a escola como o “lugar da criança-adolescente”. (KASSAR, 2015, p. 119).

Ainda segundo o autor, a implantação de uma “política de inclusão” traz inerente a ideia de uma população excluída. Desta forma, políticas públicas que possibilitem a “inclusão” são propostas como uma tentativa de atender populações consideradas “excluídas” ou “marginais” na sociedade. (KASSAR, 2015, p. 119).

É importante ressaltar que é nesse contexto que, em 2008, surgiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNNEPEI), recomendando que os sistemas de ensino organizem as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação, e que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. Desta forma, “a acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações”. (BRASIL, 2008, p. 13).

Segundo Kassar (2015, p. 119-120), “as escolas brasileiras têm sido chamadas a adequar-se para atender satisfatoriamente a todas as crianças, de diferentes etnias, níveis sociais, culturais ou de qualquer ordem, como foco do discurso de inclusão escolar”.

É importante salientar que a inclusão deve acontecer também dentro de um caráter sistêmico que perpassa pela colaboração de diversos segmentos da sociedade: saúde, assistência social e ONGs; capacitação de professores; mudanças na estrutura física, organizacional e pedagógica da escola.

Nessa perspectiva, eliminar as barreiras que impedem a inclusão plena de alunos com deficiência é o ponto crucial no processo de inclusão, em que a escola deve promover em todos os seus espaços mudanças significativas com o apoio do Estado no sentido de acolher todos os alunos com necessidades educacionais, especiais ou não.

É dever do estado com a educação garantir a escola, e conseqüentemente aos alunos que necessitam de um atendimento diferenciado, devido as suas necessidades, o ensino da Língua brasileira de sinais (Libras), do código Braille, uso de recursos de informática e outras ferramentas tecnológicas, além de linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas comuns para que elas possam atender com qualidade aos alunos com e sem deficiência. (GRABOIS; MANTOAN; CAVALCANTE, 2007, p. 26).

Portanto, corroborando a discussão, Nascimento (2015, p.2059) ressalta que, apesar dos avanços na legislação e das políticas públicas, o desafio da inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais ainda persiste no país.

2.2 Tensões e contradições na política pública de inclusão

Os antecedentes da discussão em torno das políticas públicas de inclusão no Brasil remontam ao século XIX, período no qual a educação de natureza filantrópica era ofertada às famílias de baixa renda, enquanto a educação de finalidade pedagógica era destinada à elite.

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos estudantes em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas [*sic*], entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar (BRASIL, 2008a, p. 01).

No contexto de afirmação dos preceitos inclusivos, vivemos uma dualidade que se configura pela tentativa de inclusão de maneira compulsória, e, por outro lado, os adeptos do leque de opções de inserção. Estamos invertendo o foco do assistencialismo para um fenômeno social, saindo do preconceito para o respeito às diferenças, da integração parcial para a inclusão total.

Nesse cenário conturbado, em que ainda se opõem, de um lado, '[...] discursos em defesa 'ampla geral e irrestrita' da educação inclusiva [...]' e, de outro, o posicionamento que recomenda '[...] cautela na instituição radical de uma política de inclusão escolar que não ofereça a opção de serviços especializados substitutivos (escolas e/ou classes especiais) para os alunos que, no momento, ainda deles necessitarem' (GLAT; PLETSCHE, 2011 *apud* BEZERRA, 2013, p. 946).

Essa dualidade é constatada quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo os grupos fora dos padrões homogeneizadores da escola.

Segundo Cinat (2014, p. 131):

As mudanças no padrão de organização do trabalho em consonância com as políticas macroeconômicas de estabilização econômica impostas pelo FMI e demais

organismos multilaterais delimitaram um tipo bastante específico de intervenção do Estado no caso brasileiro, provocando um acirramento da questão social em suas variadas expressões.

Seguindo a premissa da interferência de organismos reguladores sobre os destinos das ações do governo em prol do coletivo da população, Rosemberg (2000 *apud* MOREIRA, 2016, p. 128) ressalta que:

Os Organismos Internacionais, financiadores e orientadores das políticas educacionais nos países considerados periféricos têm desempenhado com afinco a função de difusores da ideologia neoliberal. Esses Organismos Internacionais englobam o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) e o Grupo Banco Mundial (BM), este, constituído por cinco instituições: o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (CFI), a Agência Internacional de Desenvolvimento (AID), a Agência Multilateral de Garantias de Investimento (AMGI) e o Centro Internacional para Conciliação de Divergência nos Investimentos (CICDI).

Em contrapartida aos interesses do capital, “a questão da trajetória da inclusão dos alunos com necessidades especiais, seja em instituições públicas ou privadas, apresenta um percurso marcado de desafios, principalmente por ser uma alternativa de minimizar o problema da exclusão educacional e social” (ARAÚJO, 2017, p. 01).

Diante desses desafios, a inclusão, dentro de uma perspectiva abrangente, se mostra diferenciada de acordo com o desenvolvimento econômico do país e dos objetivos dos órgãos financiadores. Ao considerar o viés da educação especial na perspectiva inclusiva, é preciso compreender as engrenagens e os determinantes políticos e econômicos da educação especial no Brasil contemporâneo.

Neste contexto, segundo Garcia (2016, p. 7):

[...] categorias de análise como a privatização na educação, a responsabilização dos professores e a precarização das condições do trabalho docente, são consideradas [...] necessárias para a compreensão das políticas educacionais vigentes por sua abrangência e presença nas políticas dirigidas às diferentes etapas e modalidades da educação nacional.

Ainda segundo o autor, “[...] tais categorias na análise das políticas de educação especial no Brasil, estas são pensadas em contexto de amplo acesso dos estudantes com deficiência ao ensino regular, produzindo efeitos na organização escolar e demandando posicionamentos das redes de ensino” (GARCIA, 2016, p. 09).

Assim, é inegável a presença de análises restritas da realidade da inclusão, propostas por agentes externos ao processo, que se baseiam somente em métodos quantitativos para mensurar os fatores que influenciam a eficiência e eficácia da política para tomada de decisões.

Apesar do reconhecimento das circunstâncias históricas da exclusão dentro e fora da escola, uma pesquisa divulgada pelo jornal O Globo nos traz que falta de acolhimento expulsa alunos com necessidades especiais das salas de aula. Esta triste realidade demonstra a falta de inclusão das crianças com algum tipo de deficiência nas escolas do país (FERREIRA, 2016).

Este quadro nos remete à ausência da escola em dar respostas mais adequadas às necessidades educacionais de seus alunos, crianças e jovens, com necessidades especiais, público-alvo da educação especial, com deficiência, TGD e altas habilidades e superdotação, que em razão de situações e práticas discriminatórias, abandonam a escola.

Nessa perspectiva, o grande desafio é garantir os direitos inerentes à pessoa humana, reconhecendo que existem grupos específicos que necessitam de atenção especial decorrente de suas necessidades especiais, gênero, etnia, e por portarem alguma doença crônica.

Finalmente, é preciso criar as condições para que a inclusão passe a ser consolidada como uma questão de direitos humanos, em que o direito à educação seja fundamental, universal e inalienável, e através dele os outros direitos são acionados, principalmente pelos grupos que sofreram exclusão social e educacional.

2.3 Discussões sobre as práticas inclusivas nos eixos da organização sociopolítica

A referida discussão perpassa necessariamente por três dimensões: a do desenvolvimento de culturas, a do planejamento de políticas e a da organização das práticas inclusivas.

A discussão sobre políticas inclusivas costuma centrar-se nos eixos da organização sócio-política [*sic*] necessária a viabilizá-la e dos direitos individuais do público a que se destina. Os importantes avanços produzidos pela democratização da sociedade, em muito alavancada pelos movimentos de direitos humanos, apontam a emergência da construção de espaços sociais menos excludentes e de alternativas para o convívio na diversidade. A capacidade que uma cultura tem de lidar com as heterogeneidades que a compõe tornou-se uma espécie de critério de avaliação de seu estágio evolutivo, especialmente em tempos de fundamentalismos e intolerâncias de todas as ordens como este em que vivemos (PAULON, 2005, p. 07).

No que diz respeito à primeira dimensão, o maior desafio do sistema escolar é o da inclusão educacional na nossa cultura, em consonância com os princípios mundiais da educação inclusiva, vista como uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa de todos aprenderem juntos, sem nenhuma forma de discriminação. Ao reconhecer esta

dificuldade, é preciso confrontar e superar práticas discriminatórias em busca de referenciais para construção de sistemas educacionais inclusivos.

Se for patente a necessidade de políticas e práticas inclusivas, de que maneira a discriminação se manifesta na vida de pessoas com deficiência? A discriminação pode surgir com base nas diferenças entre os sexos, cor, idade, estado civil, doença, deficiência, opção religiosa e condição sexual. Os atos de discriminação podem ser imediatamente visíveis e podem ser rejeitados imediatamente por quem os presencia, ou podem ser “velados” ou “invisíveis”, sem, aparentemente, causarem dano àqueles que os sofrem.

Exemplo de discriminação visível: uma pessoa com deficiência é barrada no desejo de acesso a um espaço público. Aqui se manifesta algo como uma tendência natural à aceitação da discriminação visível, por ignorância dos direitos de qualquer pessoa ter acesso a um recinto público, seja quem for, independentemente de sua condição religiosa, deficiência, situação socioeconômica, orientação sexual, etc.

Discriminação velada/invisível: os efeitos dos atos discriminatórios não são imediatamente perceptíveis. Em determinadas situações, o ato discriminatório pode até se manifestar como um benefício para aquele que o sofre, como no caso de realizar determinadas tarefas para pessoas supostamente qualificadas como incapacitadas para tais tarefas. O exemplo mais emblemático é o de crianças com deficiência intelectual que são alimentadas pelas mãos de outrem, não se vestem sozinhas, não calçam seus próprios sapatos, não escovam seus dentes etc. Aqueles que assim agem, creem que estão fazendo o melhor para essas crianças, quando, na verdade, estão tornando estas crianças cada vez mais dependentes, limitando suas oportunidades de desenvolverem autonomia.

Outro ponto crucial nesse processo é a relação entre flexibilidade *versus* adaptação do currículo, onde o primeiro aponta para coesão da base curricular com a realidade dos estudantes, enquanto o segundo aponta para uma mudança pontual como um paradigma que define a deficiência das pessoas como causa de insucesso escolar.

Com relação à perspectiva conceitual que aponta para a organização de sistemas educacionais inclusivos que garantam o acesso de todos os estudantes e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo.

A organização das escolas para trabalhar com a diversidade implica uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas, criando condições para responder de forma eficiente os desafios para inclusão de todos.

A grande questão imposta pelos sistemas de ensino, as escolas, é a obrigatoriedade da adaptação desses espaços à nova realidade proveniente da inclusão, provocando, segundo Mantoan (2006, p. 20):

[...] uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

Ainda segundo a autora, “O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença” (MANTOAN, 2006, p. 20).

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos alunos com necessidades especiais.

Com relação aos programas de combate ao insucesso escolar e exclusão social, destaco o Programa Escola Acessível¹, tendo em vista a promoção de condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular.

Nesse sentido, é preciso desenvolver atitudes proativas em face da diversidade dos alunos, no sentido de cultivar, no ambiente escolar, igualdades e diferenças como valores indissociáveis, “propondo apoios sem segregar, não criando guetos nem classes especiais”.

É preciso também difundir, no âmbito escolar, um projeto educativo que promova um diagnóstico das reais necessidades dos alunos, não no sentido clínico, mas no sentido pedagógico de intervenção, definindo prioridades nos recursos e serviços e no desenvolvimento de culturas promotoras em busca da inclusão total e incondicional.

Outro fator importante no desenvolvimento de culturas inclusivas é a relação escola/comunidade/poder público, pois o estabelecimento de parcerias corrobora para o desenvolvimento de projetos, tendo em vista o desafio de educar dentro de uma perspectiva plural.

A participação da comunidade na formulação, implementação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas constitui um dos mecanismos centrais para a

¹ O Programa Escola Acessível, da Secretaria de Educação Especial, busca adequar o espaço físico das escolas estaduais e municipais, a fim de promover acessibilidade nas redes públicas de ensino. As escolas interessadas em participar devem apresentar suas demandas de acessibilidade no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola). Em 2009, serão priorizadas 27 mil escolas. Entre 2007 e 2008, foram atendidas 2.543 escolas. Os recursos serão repassados por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) à unidade executora.

garantia da execução dessa política, de acordo com os atuais preceitos legais, políticos e pedagógicos que asseguram às pessoas com deficiência o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 2013c, p. 2).

Enfim, as mudanças no lócus escolar não devem apenas atender às exigências da legislação, pois a inclusão não se consolida por decreto, é preciso que as práticas possam corresponder às necessidades dos alunos, independentemente da legislação.

Na segunda dimensão, o planejamento de políticas públicas para educação especial, numa perspectiva inclusiva, é voltado ao atendimento e à escolarização dos alunos com necessidades especiais, vindo ao encontro do paradigma de que é direito de todos a convivência em espaços sociais, com possibilidades de interação dos alunos públicos-alvo da educação especial em classes comuns (escolarização), em salas de recursos multifuncionais (atendimento) da própria escola, apesar de a legislação brasileira permitir que esse atendimento ocorra em outros espaços, como se pode observar.

O planejamento de políticas públicas, levando em conta as referidas legislações, deixa uma lacuna na garantia da inclusão plena, já que permite que o atendimento educacional especializado ocorra em espaços apartados da escola comum.

Um dos grandes desafios da educação inclusiva no Brasil é oferecer uma educação de qualidade aos alunos com necessidades especiais, reformulação do espaço físico e mudança atitudinal dos que lidam direta e/ou indiretamente com a inclusão.

No que se refere aos avanços das políticas públicas para as pessoas com deficiência a partir da análise das Conferências Nacionais:

Ao longo da última década, o movimento de inclusão das pessoas com deficiência ganhou importância no Brasil, repercutindo em avanços sociais para todos. Ter os vários grupos de pessoas com deficiência na linha de frente das reivindicações políticas foi um marco decisivo na história desse movimento. Com o lema: “nada sobre nós sem nós”, a defesa dos interesses políticos dos grupos que representam as pessoas com deficiência conseguiu, ao longo dos últimos anos, ampliar o seu espaço também no cenário político nacional. A participação efetiva de pessoas com deficiência na definição de políticas públicas denota um aumento na maturidade brasileira em torno dessa temática. É singular constatar que ações, planos e programas que vem sendo desenhados pelo governo federal tem se orientado pelo resultado dessa participação, com destaque para as deliberações das I e II Conferências Nacionais sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, realizadas respectivamente em 2006 e em 2008 (BERNARDES, 2012, p. 12-13).

Outros, como Mantoan (2006, p. 39), afirmam que

[...] não estamos caminhando decisivamente em direção a inclusão, seja por falta de políticas públicas apontadas para esses novos rumos, seja por outras razões menos abrangentes, mas relevantes, como pressões corporativas, ignorância dos pais,

acomodação dos professores. Falta muita vontade de virar a mesa, ou melhor de virar a escola pelo avesso. Já faz muito tempo que retemos essa possibilidade de solucionar nossos sistemas educacionais em favor de uma educação mais humana, mais democrática.

Ainda segundo a referida autora, “na base de tudo está o princípio democrático da educação para todos, que só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, e não apenas em alguns deles – os com deficiência” (MANTOAN, 2006, p. 40).

Essa política reposiciona o papel da escola no sentido de contrapor valores baseados em conceitos de homogeneidade e normalidade, garantindo que todos usufruam da aprendizagem e da participação.

Com relação à organização das turmas no ensino inclusivo, as pessoas com necessidades especiais estão matriculadas na escola regular, onde a unidade escolar se prepara para receber os alunos de forma a atender as suas necessidades, onde os alunos com e/ou sem necessidades especiais interagem, participam e aprendem juntos.

É preciso também contar com a interface do professor do AEE no sentido de garantir um conjunto de atividades e de recursos de acessibilidade e pedagógicos que complementem ou suplementem a formação do estudante, tendo em vista a sua aprendizagem e autonomia.

É sabido que as políticas públicas e as iniciativas para implantação da educação inclusiva são inúmeras, requisitando mudanças no sistema escolar como um todo, partindo da premissa de que os alunos são diferentes e têm ritmo de aprendizagem diferente, oferecendo serviços e apoio educativos de acordo com a necessidade especial do educando.

Com relação à organização das práticas inclusivas, a educação inclusiva se baseia no direito de todos de serem acolhidos em suas diferenças, sugerindo mudanças na gestão e na formação de professores para o AEE e dos demais profissionais para a inclusão.

Nessa perspectiva, devem ser observados aspectos quanto à convivência de alunos com ou sem necessidades especiais no que diz respeito ao olhar do outro nessa relação, conscientizando-o de que os alunos devem aprender juntos, sem nenhuma forma de discriminação.

Outro fator importante nessa construção é a filosofia de escola que compreenda as singularidades do aluno no processo de aprender. É necessário “[...] reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada” (MANTOAN, 2006, p. 20).

É importante mencionar que não devemos subestimar a capacidade do aluno com necessidades especiais de aprender:

[...] a deficiência em si é necessariamente um obstáculo á aprendizagem e ao desenvolvimento. Os impedimentos são antes decorrentes das relações sociais do que do fator biológico/fisiológico em si. Mesmo que este fator apresente certos limites, são as relações entre os seres humanos de dada época, cultura e classe social que favorecerão ou dificultarão àqueles que se encontrem sob a condição da deficiência de se apropriarem daquilo que já foi criado e conquistado pela humanidade (LEONARDO; BARROCO; ROSSATO, 2017, p. 8-9).

Por fim, quando a escola se intitula inclusiva de fato e de direito, causa-se na comunidade escolar uma inquietude que só será sanada se os procedimentos teóricos e metodológicos da instituição estiverem em perfeita sintonia com a prática, como sinônimo de vivências diárias, em benefício da construção desse paradigma, fundamentados na concepção de direitos humanos.

2.4 Atores envolvidos com a política de inclusão

As contribuições dos movimentos sociais nas políticas de inclusão das pessoas com deficiência na educação demonstram que os movimentos oportunizaram o direito à educação e à terminologia adequadas a cada deficiência.

Para Gohn (1997, p. 165),

Os novos movimentos sociais são ‘resposta racional a um conjunto específico de problemas’, designando-os como distintamente políticos. E ainda, identifica o campo de atuação dos novos movimentos sociais num espaço de política não-institucional em resposta a incapacidade das instituições políticas e econômicas para perceber e atuar sobre as privações.

Desta forma, o retrato atual da educação inclusiva se apresenta de um lado pela pressão dos atores envolvidos direta ou indiretamente com o processo de inclusão, exigindo a manutenção dos serviços e dos investimentos, e, por outro lado, à pretensão de atualizar a PNEEPEI, colocando em risco o acesso de alunos com necessidades especiais ao ensino comum, e o AEE complementar ou suplementar, ao processo de escolarização de forma concomitante.

Por isso, o respeito às pessoas com deficiência parte de uma gestão pública resultante de políticas públicas, concebidas através de discussões que envolvem os vários atores sociais e que se consolidam através de leis que validam todas as ações a serem executadas *a posteriori*.

Nesta perspectiva, as políticas públicas consistem em ações tomadas pelo Estado (Executivo) que têm como objetivo atender aos interesses de diversos setores da sociedade civil. Porém o movimento de inclusão decorre da pressão de vários atores.

Com relação à participação dos entes federados, dos sistemas de ensino de educação federal, estadual e municipal, Santos (2015, p. 56) ressalta que:

O financiamento público da educação especial na perspectiva inclusiva tem consolidado uma política de acessibilidade nas escolas das redes públicas de ensino em todo país. Essa agenda envolve a gestão dos estados, dos municípios e do Distrito Federal na construção de estratégias para a garantia de acessibilidade arquitetônica, pedagógica, nas comunicações e informações.

Portanto, nessa relação entre políticas públicas e seus diversos atores, é preciso que haja uma sintonia entre os que controlam os recursos e operam no processo de efetivação das políticas definidas e a presença do monitoramento e controle social, tendo em vista a efetivação de direitos a favor dos beneficiários.

Nesta perspectiva, os ativistas dos direitos das pessoas com deficiência e os beneficiados pela educação inclusiva, sujeitos muitas vezes excluídos historicamente do sistema regular de ensino em razão de sua deficiência, precisam ser reconhecidos e se reconhecer nesse processo.

Reconhecer a perícia e a autoridade das pessoas com deficiência é muito importante. O movimento das pessoas com deficiência se resume em falar por nós mesmos. Ele trata de como é ser uma pessoa com deficiência. Ele trata de como é ter este ou aquele tipo de deficiência. Ele trata de exigir que sejamos respeitados como os verdadeiros peritos a respeito de deficiências. Ele se resume no lema Nada Sobre Nós, Sem Nós. (SHEKESPEARE, 2001 *apud* SASSAKI, 2007, p. 27).

2.5 Políticas públicas: aplicação de recursos e funções

Partindo do pensamento de Arendt (2002, p. 3): “A política baseia-se no fato da pluralidade dos homens, ela deve, portanto, organizar e regular o convívio de diferentes, não de iguais”.

Ainda segundo a autora, “a política trata da convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças” (ARENDRT, 2002, p. 2).

Dessa forma, as políticas públicas têm como alvo uma diversidade de áreas: defesa, política externa, educação, bem-estar, polícia, rodovias, segurança social, habitação,

saúde, economia, desenvolvimento, inflação. Elas são explicitadas, formalizadas ou sistematizadas em documentos, leis, programas e linhas de financiamento.

Segundo Terra (2016, p. 74), “De acordo com as diretrizes, os objetivos e as metas traçadas, o tipo de intervenção realizada pelo Estado assumirá formas diferentes. As políticas, em geral, requerem a aplicação de recursos públicos e podem ter as funções distributiva, redistributiva ou regulatória”.

Nessa perspectiva, e quanto a seus impactos, podemos subdividi-las em **Regulatórias** (têm como objetivo definir regras e práticas de comportamento dos atores, para atender interesses gerais da sociedade); **Distributivas** (visam distribuir benefícios individuais; costumam ser instrumentalizadas pelo clientelismo); **Redistributivas** (buscam redistribuir recursos entre os grupos sociais, buscando equidade, retiram recursos de um grupo para beneficiar outro, o que gera conflitos).

Brancaleon *et al.* (2015, p. 3) “acrescenta ao referido rol de políticas públicas, as Constitutivas que estabelecem as ‘regras do jogo’, as normas e procedimentos a partir das quais devem ser formuladas e implementadas outras políticas”.

Segundo Teixeira (2002 *apud* TERRA 2016, p. 75), “Elaborar uma política pública significa definir quem decide o quê, quando, com que, com que consequência e para quem. São definições relacionadas com a natureza do regime político em que se vive e com a cultura política vigente”.

As Políticas Públicas, em sua estruturação, devem seguir definido roteiro de prioridades, princípios, objetivos, normas e diretrizes traçadas nas normas constitucionais, e que buscam suprir as necessidades sociais em termos de distribuição de renda, oportunidades, dos bens e serviços sociais nos âmbitos federal, estadual e municipal (ALMEIDA, 2013 *apud* TERRA, 2016, p. 76).

A partir das questões acima refletidas, percebe-se que a estrutura governamental precisa de informação para manter as instituições munidas de instrumentos para as respectivas decisões. Isto explicita a importância do conhecimento da política pública, porque através dela se pode verificar o alcance das decisões e as consequências devidas ou indevidas da mesma, obtendo o conhecimento mais adequado da sociedade e vislumbrando a possibilidade de apontar soluções práticas para problemas por meio da observação de como agem indivíduos, governos e grupos.

Dessa forma, a política pública de educação foca sua atenção da educação infantil ao ensino superior, investindo de acordo com as especificidades do educando, na formação do

professor, na flexibilização do currículo, na gestão escolar, na infraestrutura e nos recursos e serviços pedagógicos fundamentados da concepção inclusiva.

Com relação ao financiamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Haddad e Di Pierro (2000 *apud* CERATTI, 2013, p. 11) opinam desta forma: “Não há como implementar políticas efetivas de EJA sem os recursos financeiros que traduzem a vontade política, em práticas de qualidade, “não houve uma ampliação significativa das oportunidades educacionais para a população brasileira jovem e adulta”.

Corroborando a discussão, Ceratti (2013, p. 11) reforça que “o relatório da UNESCO lembra ao mundo que a educação e aprendizagem de adultos é um direito humano básico e, por isso, deve permanecer sendo uma responsabilidade coletiva”.

A criação de uma forma de Estado democrático assenta-se, em primeiro lugar, no princípio da igualdade de condições para o desenvolvimento de diferentes soluções institucionais democraticamente assumidas. E o segundo princípio sobre o qual se assenta uma autêntica experimentação política é o da garantia de padrões mínimos de inclusão que permitam aos cidadãos ativos acompanhar e avaliar o desempenho dos projetos alternativos, de modo que a instabilidade institucional provocada pela experimentação se transforme em campo de exercício da deliberação democrática (SANTOS, 1999 *apud* BOBBIO, 2013, p. 321).

Segundo Rodrigues (2011, p. 50): “[...] para que o programa e a política saiam do papel, é preciso interpretar o ambiente para planejar/organizar ações, decidir sobre os benefícios/serviços que se pretende implementar, e de onde serão extraídos os recursos para sua implementação”.

Corroborando o disposto, Schmidt (2014 *apud* OLIVEIRA; SPLENGER, 2012, p. 137) afirma:

[...] observa-se que várias são as definições de políticas públicas, sendo um processo pelo qual os diversos atores que compõem a sociedade tomam decisões coletivas que objetivam um interesse comum. [...] configuram decisões de caráter geral que apontam rumos e linhas estratégicas de atuação governamental, reduzindo os efeitos da descontinuidade administrativa e potencializando os recursos disponíveis ao tornarem públicas, expressas e acessíveis à população e aos formadores de opinião as intenções do governo no planejamento de programas, projetos e atividades.

Ainda segundo o autor, “a concretização da política se dá por meio de ações que se materializam em projetos, a cargo do aparelho burocrático (administração). E por último, se dá sua avaliação, na qual são analisados os seus resultados, custos e aceitação pelos cidadãos”.

Nesta perspectiva, as políticas públicas, no que cerne aos aspectos de elaboração e execução, representam aspectos complexos que afetam a vida e o trabalho, trazendo desafios e impasses no que diz respeito à educação.

Ao se analisar as políticas públicas de educação sob os aspectos jurídicos e institucionais, liberar/cortar verbas é um ato discricionário dos agentes públicos que representam o Estado, onde o Judiciário zela pela ordem jurídica e institucional fundamentada nos preceitos da Constituição Federal.

Terra (2016, p. 109) reforça que “os investimentos do Estado em educação estão subordinados aos interesses econômicos, políticos e ideológicos daqueles que detêm o poder de elaborar e executar as políticas públicas”.

Para Faleiros (1991 *apud* TERRA, 2016, p. 109), “As políticas sociais ‘não caem do céu, nem são um presente ou uma outorga do bloco do poder. Elas são ganhos conquistados em duras lutas e resultados de processos complexos de relação de forças”.

Isso quer dizer que as políticas públicas resultam do embate entre os atores sociais e a ideologia que sustenta as diretrizes que orientam as ações daqueles que usufruem do poder.

Nesse contexto, é preciso considerar a educação em sua dimensão de política pública de cunho social, pois é através dela que a igualdade de oportunidades surge. Também não se pode negar que a escola também pode representar um espaço que inclui ou exclui.

[Se tivermos] uma sociedade permeada de preconceitos, onde a partir de uma lógica segregadora exclui os que não se adaptam ao seu sistema manipulador, por conseguinte também podemos ter uma escola que exclui e segrega, ou seja, que promove a barbárie no contexto educacional [pois] A barbárie se materializa nas escolas quando os responsáveis pela transformação educacional vivenciam uma educação que não é emancipatória, de forma que não vislumbram um ensino humanizado, ou seja, de e para todos. (ANDRADE, 2016, p. 19).

Assim, na escola e na sociedade, é preciso pensar em direitos que contemplem a diversidade, que não exclua nenhum grupo, como as pessoas com deficiência, os mais pobres, negros, indígenas, dentre outros.

Neste sentido, se quisermos uma educação crítica da sociedade, é preciso que esta tenha consciência do contexto no qual estamos inseridos. Uma sociedade de concorrência e competição desconsidera questões humanas e sociais. A educação não deve ser concebida como simples modelagem de pessoas, e também não é mera transmissão de conhecimentos.

No próximo capítulo, convidamos o leitor a apropriar-se dos elementos disponibilizados pela legislação referente às leis e aos documentos que embasam a política de inclusão no Brasil.

3 MARCOS DA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

As primeiras iniciativas em prol do atendimento às pessoas com deficiência no Brasil remontam ao século XIX, época do Império, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), considerado no campo das políticas públicas o pontapé inicial da educação voltada a pessoas com deficiência visual, e do Instituto dos Meninos Surdos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Dessa forma, as políticas públicas voltadas para a educação especial no Brasil surgiram através do atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum. Sobre este aspecto, Sasaki (1997 *apud* SILVA, 2014, p. 25) destaca que:

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que- por causa das condições atípicas- não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais.

Segundo Silva (2014, p. 25), “apesar disso, sabemos que essas mudanças estão intimamente ligadas aos períodos históricos correspondentes, pois foram produtos de políticas públicas baseadas nas visões e concepções em tais momentos”.

Nesta perspectiva, ao final do século XIX e início do século XX foram fundadas, ainda, o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento a pessoas com deficiência mental; em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), e em 1945 o primeiro atendimento educacional especializado em pessoas com Superdotação na sociedade Pestalozzi, ambas sob o domínio da visão organicista² sobre a deficiência.

Segundo Barreto e Barreto (2014, p. 15):

A educação especial no Brasil, apesar de ter ido além da visão organicista e ter introduzido o olhar psicológico e psicopedagógico na educação da criança deficiente, não se afastou do caráter de institucionalização na educação dessas crianças. Com o objetivo de proporcionar um ensino mais adequado e especializado, contribuiu para a exclusão dos “diferentes” das salas de aula das escolas regulares. Além disso, houve um critério de generalização da deficiência intelectual que passou a englobar qualquer comportamento que não correspondesse aos padrões sociais e escolares da época.

Ainda segundo o referido autor, “essa forma de organização estava ancorada na visão organicista de normalidade e anormalidade, que, baseada em diagnósticos clínicos,

² Concebe a deficiência como sinônimo de doença (VERARDI, 2012, p. 06).

determinava as práticas escolares para os alunos com deficiência”. (BARRETO; BARRETO, 2014, p. 16).

No plano da legislação educacional, em 1961, fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na Lei nº 4.024/1961, o art. 88 prevê a garantia de integração instrucional dentro do sistema nacional para aqueles que tivessem condições de inserção (BRASIL, 1961), ou seja, o propósito era reforçar que os alunos com deficiência fossem inseridos, quando possível, na educação regular e indicando apoios e serviços especiais caso não existissem formas de inserção desses estudantes nas salas regulares (BRASIL, 1961).

Segundo Michels e Garcia (1999, p. 2), “a Integração Instrucional consistia na facilitação do processo ensino-aprendizagem. Para tanto, era necessário que houvesse compatibilidade entre as necessidades educacionais do aluno considerado deficiente e as oportunidades oferecidas pela classe comum”.

Isso significa que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, p. 10).

Diante disso, Barreto e Barreto (2014, p. 16) apontam que, “em 1961, a Lei nº 4.024/61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passa a nortear o atendimento educacional especializado das pessoas com deficiência, apontando o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino”.

Nessa perspectiva, a institucionalização da deficiência representou a oferta de ensino às pessoas com deficiência em instituições especializadas. Do ponto de vista operacional, a concepção de aluno com deficiência era o de “aluno especial”, de acordo com o paradigma organizacional de integração.

Segundo Michels e Garcia (1999, p. 02):

Na década de 60, um artigo da Lei 4024/61 sugeria que a educação dos sujeitos considerados deficientes fosse enquadrada no sistema geral de educação, com a finalidade de integrá-los à comunidade. Na década seguinte, a Lei 5692/71 previa tratamento especial para os alunos que apresentavam deficiências físicas e mentais e superdotados, também em um único artigo.

Esse dispositivo legal veio sofrer modificação pela LDB nº 5.692/1971, ao definir que o público-alvo da educação especial deveria receber tratamento especial, cujo entendimento tinha como fundamento encaminhá-los para classes e escolas especiais (BRASIL, 1971).

Desta forma, a partir de década de 1970, a educação especial segue um novo rumo. Segundo Silva (2017, p. 17), “a desinstitucionalização foi o processo de transferência gradual das pessoas com deficiência das instituições especializadas para as escolas regulares”.

Porém, a proposta trazida pela nova Lei n. 5.692/71 não promoveu a organização de um sistema de ensino inclusivo, reforçando o encaminhamento dos alunos para classes e escolas especiais. Segundo Silva (2017, p.14), “[a referida lei] estabeleceu o tratamento especial para os alunos com deficiência física e deficientes mentais, os que se encontram em atraso considerável quando a idade regular de matrícula e os superdotados”.

Ainda segundo o autor, no Século XX:

Desde a década de 1970, o Brasil vem passando por modificações nas suas leis e incentivando as práticas de educação inclusiva. Essas mudanças incluem a atualização dos documentos oficiais que estabelecem as diretrizes para a implementação da educação inclusiva e o objetivo de se disseminar a ideia de que a educação inclusiva é um direito e uma prática benéfica, tanto para os alunos com deficiência quanto para os sem. Essas alterações contribuíram para uma maior preocupação em relação à reformulação e à implantação das práticas relativas a essa modalidade de ensino. (SILVA, 2017, p. 01).

Segundo Prieto (2006, p. 37):

No Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, foram estruturadas propostas de atendimento educacional para pessoas com deficiência [...] com a pretensão de que elas estivessem o mais próximo possível aos demais alunos. Na época movimentos sociais internacionais e nacionais de e para pessoas nessa condição reivindicavam seu direito a ter acesso aos bens e serviços disponíveis para os demais segmentos da sociedade, um deles a classe comum.

Ainda marcando as divergências nas formas de conceber a institucionalização e desinstitucionalização da deficiência, Aranha (1973 *apud* PRIETO, 2006, p. 38) considera que “a integração escolar tinha como objetivo ‘ajudar as pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal possível, a elas disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana próximas às normas e padrões da sociedade”.

Com relação à interação social, segundo Mazzota (1989 *apud* PRIETO, 2006, p. 38):

A interação, mediante a comunicação, a assimilação, pela participação ativa e reconhecida do excepcional como elemento do grupo de crianças “normais”, e finalmente, a aceitação, refletida na aprovação da criança excepcional como elemento participante e aceito no grupo, mediante relações regulares e espontâneas [...] fazem com que o excepcional se sinta parte natural do grupo.

Ainda segundo a autora, “o continuum de serviços, idealizado nas décadas de 1960 e 70, [...] propõe que os alunos sejam atendidos em suas necessidades segundo duas

orientações: encaminhá-los para recursos especializados ou movê-los para classe comum quando possível” (MAZZOTA, 1989 *apud* PRIETO, 2006, p. 38).

O discurso pedagógico ressaltava a necessidade de integração ou normalização da deficiência, inserindo as pessoas com deficiência no cotidiano dos considerados “normais”. Segundo Barreto e Barreto (2014, p. 16), “permanece a cultura de ‘políticas especiais’ para tratar da educação dos alunos deficientes condicionadas a diagnósticos das deficiências, valorizando prioritariamente as dimensões assistencial e terapêutica no atendimento desses alunos”.

Conforme Januzzi (2004, p. 48), “[...] essa educação deveria ocorrer em nome da ordem e do progresso, pois evitaria a germinação de criminosos, desajustados de toda espécie”.

A afirmação do autor nos remete ao discurso positivista. Durante a década de 1970, educava-se em nome da “ordem e progresso”, na concepção de evitar que as pessoas com deficiência não escolarizadas se tornassem criminosos ou perturbadores da ordem social vigente. É importante salientar que não havia nenhuma orientação que diferenciasse o tratamento dos denominados “anormais”.

Em 1973, o Ministério da Educação (MEC) criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado (BRASIL, 2010a, p. 12).

Nesse período, não se efetivou uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de estudantes com deficiência. No que se refere aos estudantes com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não foi organizado um atendimento especializado que considerasse as suas singularidades de aprendizagem (BRASIL, 2010a, p. 12).

As efetivações das políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência seguiram um novo curso na década de 1980, em decorrência dos movimentos sociais como força política que refletiram numa série de direitos assegurados em nossa Constituição de 1988.

Segundo Jales (2016, p. 20), “o eixo principal das novas formas de organização e ações das pessoas com deficiência, surgidas no final da década de 1970 e início da década de 1980, era politicamente contrário ao caráter de caridade que marcou historicamente as ações voltadas para esse público”.

Assim, ao longo da década de 1980, o movimento social das pessoas com deficiência se articulou institucionalmente e foi conquistando novos espaços de participação.

Segundo Jales (2016, p. 23):

Os movimentos sociais das pessoas com deficiência teve a intenção de estimular o processo participativo e garantir a interlocução com o Estado, desta forma, constituindo uma identidade social e política, na construção do processo democrático e na busca do respeito às diferenças e da igualdade de oportunidades.

As políticas educacionais, como políticas públicas sociais, no contexto de políticas públicas destinadas às pessoas com necessidades especiais, revelaram sua abrangência no contexto brasileiro como um campo multifacetado que abrange currículo, financiamento e avaliação em prol de uma educação inclusiva.

Com relação aos dispositivos legais referentes à pessoa com deficiência, a Constituição Federal de 1988 inaugurou o princípio da proteção, avanços nas questões de acessibilidade, dos direitos e das garantias fundamentais, como o direito à educação. Traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 3). Define, ainda, no Art. 205, que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). No entanto, é possível inferir, a partir do documento constitucional, que a garantia do acesso à educação se dá em primeiro lugar pelo papel do Estado, seguido pela família. Em seu art. 208, inciso III, o texto constitucional prescreve que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 67).

É importante salientar que o termo “preferencialmente” não diz respeito à educação regular, e, sim, ao atendimento educacional especializado. Isso dá margem para que o aluno com necessidade especial seja atendido num ambiente institucionalizado apartado da escola.

Segundo Mantoan (2006, p. 26-28):

Ao garantir a todos o direito á educação e ao acesso á escola, a Constituição Federal não usa adjetivos. Por esta razão, toda escola deve atender aos princípios constitucionais sem excluir nenhuma pessoa em decorrência de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência. [...] A constituição admite que o atendimento educacional especializado também pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, em qualquer instituição, já que seria apenas um complemento, e não um substitutivo,

do ensino ministrado na rede regular para todos os alunos. Mas na LDB (em seus artigos 58 e seguintes) consta que a substituição do ensino regular pelo ensino especial é possível.

A Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) tem seu foco numa perspectiva generalista, apesar de as necessidades de uma deficiência não serem as mesmas das outras, o que torna o grupo mais disperso pela ótica do Estado.

Nesta conjuntura, o Brasil vivencia uma etapa de efervescência dos movimentos sociais que demandam usufruto de direitos conquistados, mas, nem sempre, respeitados (FRANÇA; PAGLIUCA; BAPTISTA, 2008, p. 113).

Ainda no âmbito Federal, a Lei nº 7.853/1989 passou a atribuir ao Ministério Público a defesa dos interesses da “Pessoa Portadora de Deficiência” (BRASIL, 1989). Para Barreto e Barreto (2014, p. 17):

[...] a Lei nº 7.853/89 passa a atribuir ao Ministério Público à defesa dos interesses da “Pessoa Portadora de Deficiência”. Essa lei, além de tratar de matérias sobre a melhoria na qualidade de vida dos deficientes, como saúde, educação e trabalho, criminaliza a conduta de discriminar o “portador de deficiência”. Regulamenta também a questão da acessibilidade nas edificações de acesso ao público (BARRETO; BARRETO, 2014, p. 17).

Com o aparato da Lei nº 7.853/1989, de apoio às pessoas portadoras de deficiência, visando sua integração social, a negação de matrícula de aluno em razão de sua deficiência se constitui crime, sujeito à penalidade (BRASIL, 1989).

Infiro que, a necessidade de inclusão de pessoas com deficiência nos diferentes espaços da sociedade faz surgir à necessidade de transformações ao longo da história. Segundo Lima (2006, p. 24 *apud* FIGUEIREDO, 2010, p. 29), é preciso “[...] a modificação da sociedade para torná-la capaz de acolher a todas as pessoas”.

Na década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990), coaduna com os demais dispositivos legais, em prol do direito da pessoa com deficiência, tendo como desafio a luta pela garantia da inclusão de todos no ensino regular, de forma que todos aprendam juntos. Este documento normativo legal pontua sobre questões como políticas de atendimento e medidas protetivas.

Na mesma década, documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos³ (1990) e a Declaração de Salamanca⁴ (1994) passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva no Brasil.

³ A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 na Tailândia, contou com o patrocínio do Banco Mundial, da UNESCO, do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD –, tendo como objetivo oferecer diretrizes à redefinição das

“A Declaração de Jomtien reafirma a educação como um direito de todos, destacando-se como elemento determinante no desenvolvimento social, econômico e cultural, contribuindo para a tolerância e a cooperação internacional”. (BRASIL, 1990).

Na busca de enfrentar esse desafio e construir projetos capazes de superar os processos históricos de exclusão, a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien/Tailândia, em 1990, chamou a atenção dos países para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola (SANTOS, 2013, p. 277).

Nessa perspectiva, ao se analisar os marcos internacionais e nacionais do movimento inclusivo no século XX, Bedaque (2014, p. 74) destaca que:

O grande marco da reforma educacional de 1990 foi [a] Conferência Mundial de Educação para todos. [...] patrocinado por agências internacionais financiadoras, visando a promover o desenvolvimento econômico mundial com interesses de inserir o máximo da população excluída no sistema educacional, fixou orientações de política para transformação dos sistemas escolares. [...] teve grande repercussão no Brasil [pois] a educação especial que era oferecida, em sua maioria, em instituições [...] passou a defender uma política educacional com o objetivo de incluir todos os alunos no sistema de ensino.

A Declaração Jomtien, que visa propiciar as condições básicas de aprendizagem, entende que a educação é o meio que pode proporcionar um mundo melhor através do progresso e do respeito à diversidade em escola mundial, pois a educação é o fator fundamental para o progresso da nação.

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 (DECLARAÇÃO..., 1990, p. 04).

Preceitua, ainda, que há de se garantir o acesso à educação de qualidade a todos os portadores de deficiência, observando as especificidades e as necessidades de cada pessoa, no sentido da igualdade de aprender, e as diferenças quanto aos recursos utilizados para a

políticas públicas dos países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) no âmbito da Educação na última década. Deste evento mundial, resultaram posições consensuais, principalmente dos nove países com maior taxa de analfabetismo e maior contingente populacional do mundo: o ‘E9’, isto é, os nove países que assinaram a Declaração de Nova Délhi, que são: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia” (MOCELIN, 2011, p. 5).

⁴ Como passo inicial para uma nova visão de educação para pessoas com deficiência, em 1994 foi promovida pelo governo da Espanha, em parceria com a UNESCO, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que acabou resultando em um dos documentos mais importantes para a promoção da Educação Inclusiva em todo o mundo, intitulada a ‘Declaração de Salamanca’, que vai nortear caminhos e atitudes para se desenvolver uma educação de qualidade para todos os indivíduos” (SANTOS; SANTOS, 2012, p. 5).

aprendizagem dessas pessoas, tendo como proposta fundamental focar o ensino nas possibilidades do aluno em aprender através da educação de qualidade numa perspectiva de igualdade de oportunidades de aprendizagem para todos, onde a escola deve trabalhar em parceria com outros setores da sociedade que contribuem para complementar as atividades desenvolvidas na escola.

Reforça o caráter educacional, ao afirmar que cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

Por fim, segundo Bedaque (2001, p.64), “embora o documento ressalte o quanto as pessoas com deficiência têm o direito de participar do sistema educacional geral, ele trata muito mais da necessidade de a escola oferecer acesso, permanência para todos os alunos, principalmente das camadas pobres da população”. “Apesar do aparente progresso havido visando chamar a atenção para as possibilidades de um sistema educacional inclusivo para todas as crianças, especificamente incluindo crianças com deficiências, isto só aconteceria na Declaração de Salamanca”. (AINSCOW, 2006 *apud* FÁVERO, 2009, p. 18).

A partir do ano de 1994, com a Declaração de Salamanca, que dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, o governo brasileiro, através do Decreto nº 3.298/1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989, que dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências (BRASIL, 1989; 1999).

A Declaração de Salamanca estabelece como princípio a ampliação da inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, proclamando que (1994, p. 1):

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,

- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem *[sic]* uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

De acordo com Silva (2016, p. 36):

Essas diretrizes proclamam que a educação especial, a partir de então, inclusiva, com a matrícula de todos os alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. Esta por sua vez, deve ser capaz de prover as necessidades por meio de adaptações no currículo, da formação dos professores envolvidos no processo, das metodologias de ensino, do material didático das suas dependências físicas.

Sobre a Declaração, é importante destacar também a sugestão de que as escolas podem “proporcionar educação eficaz para a maioria das crianças, melhorar a eficiência e, conseqüentemente, o custo-benefício de todo o sistema educacional” (UNESCO, 1994). Ademais, representa um grande marco em termos de proposição de mudanças inclusivas, que dispôs sobre os princípios, as políticas e as práticas na área das necessidades educacionais especiais.

Também propõe as diretrizes para a prática e o funcionamento da educação especial inclusiva, bem como a “[...] matrícula de todos os alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular”. (SILVA, 2017, p. 36).

É importante ressaltar que uma das principais contribuições da Declaração, assinada por diversos países, inclusive pelo Brasil, seria a construção de sistemas educacionais inclusivos, onde cada criança seria respeitada de acordo com as suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Este documento convida a todos, governo, sociedade civil, pais, escola e comunidade escolar a contribuírem para a melhoria dos sistemas educacionais no sentido de serem receptivos à inclusão de todas as crianças em escolas regulares. Nesta perspectiva:

As mudanças no pensar, sentir e fazer a educação para todos não depende apenas de alguns, mas das respostas apresentadas pela escola, através da oferta da educação de qualidade, articuladas com políticas públicas de distribuição de recursos financeiros, programas de saúde, nutrição, bem-estar familiar, trabalho, emprego, ciência e tecnologia, transportes, desporto e lazer (CARVALHO, 1997, p. 79).

Proclama que aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades (DECLARAÇÃO..., 1994).

Conforme Alves e Duarte (2011, p. 210):

A Declaração de Salamanca funciona como um conjunto de diretrizes para a implantação e o direcionamento das práticas inclusivistas no âmbito educacional. É importante notar que o processo de inclusão, nesse documento, é defendido para todas as crianças, independente de suas condições físicas, suas origens ou problemas de aprendizagem. Para tanto, a proposta pedagógica da escola deve dar condições para o aprendizado de qualidade para todos.

Ao se analisar as diretrizes da Declaração de Salamanca (1994), podemos perceber que é contemplada a preocupação de inserir os alunos com deficiência num ambiente acolhedor no qual ele se sinta parte integrante do processo. Segundo Silva (2016, p. 37), “Dessa inserção deve resultar uma maior participação dessas pessoas na sociedade como um todo, uma vez que não ficam restritas aos ambientes exclusivos, como as escolas especiais”.

Portanto, é nítida a preocupação com a escolarização de pessoas com necessidades especiais, principalmente a partir da Declaração de Salamanca (1994), considerada um divisor de águas na definição de políticas públicas inclusivas no Brasil. É preciso compreender as políticas voltadas às pessoas com deficiência, para melhor definição de políticas destinadas a esse público, garantido educação com qualidade, recursos e serviços e mudanças físicas e atitudinais que garantam a plena inclusão de pessoas com necessidades especiais em nossas unidades escolares.

Assim, pelos documentos analisados podemos constatar que, com relação às declarações que influenciaram os rumos da Política de Educação Especial no Brasil, é importante ressaltar que mesmo a Declaração de Jomtien (1990) sendo a precursora quando se fala em movimentos focados na consolidação da educação inclusiva, ao determinar o fim de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza na educação, a consolidação dessa proposta advém da Declaração de Salamanca (1994), que influenciou a elaboração de documentos legais que confirmam que a educação inclusiva e Educação Especial têm sido propostas indissociáveis em nosso país, além de ter estabelecido os Princípios, as Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

No mesmo ano, em 1994, segundo Barreto e Barreto (2014, p. 17), “é publicada a Política Nacional de Educação Especial, que define que às classes comuns devem ser encaminhados os alunos que possuem condições de acompanhar [...] o currículo [...] do ensino comum, no mesmo ritmo dos alunos ditos normais”.

Paradoxalmente ao crescente movimento mundial pela inclusão, em 1994 o Brasil publica o documento Política Nacional de Educação Especial, alicerçado no paradigma integracionista, fundamentado no princípio da normalização, com foco no modelo clínico de deficiência, atribuindo às características físicas, intelectuais ou sensoriais dos estudantes, um caráter incapacitante que se constitui em impedimento para sua inclusão educacional e social (BRASIL, 2016, p. 7).

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a política de 1994 não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial, condicionando a integração de aluno somente para aqueles capazes de acompanhar as classes comuns.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9394/96), através do art. 58, a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. O § 1º do referido artigo reforça que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, p. 32).

Com relação à Educação Especial, a LDB 9394/96, pelo art. 58, classifica a educação especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O § 1º do referido artigo reforça que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. (BRASIL, 1996, p. 41). E o artigo 59, também da LDB, garante que os sistemas de ensino assegurarão para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica. (BRASIL, 1996, p. 42).

O reflexo do movimento de inclusão está claro na legislação brasileira, porém nos documentos, especificamente Constituição Federal de 1988 e LDB 9.394/96, embora não excluam a oferta do atendimento educacional especializado em escolas ou classes especiais, preceituam que esse serviço seja disponibilizado preferencialmente na rede regular de ensino. Estes dispositivos permitem que o aluno público-alvo da educação especial seja incluído de maneira parcial, pois admite que este atendimento ocorra num ambiente apartado da escola comum, em instituições especializadas.

Com relação aos princípios e às normas que regem a educação brasileira, nossa referência é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996. Porém, a partir de sua promulgação, houve a inversão na ordem de responsabilidades dos atores contemplados na lei, conforme o próprio artigo do disposto legal: “Art. 2º: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 01). Suprime um direito ao princípio constitucional de que a educação é um direito de todos.

Ao discutir a intencionalidade da medida, a referida Lei da Educação inverte o preceito da Constituição Federal de 1988, Art. 205, que é “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 66).

O conteúdo do Art. 205 da Constituição Federal fica comprometido com a Lei nº 9.394/1996, que ao regulamentar tais dispositivos constitucionais, referentes ao dever com a educação, inverte a responsabilidade do Estado, colocando a família em primeiro lugar. Assim, fica claro o propósito de desobrigar o Estado (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 1997, p. 29).

A referida lei preconiza, em seu art. 59, que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências, e intensifica a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (BRASIL, 1996, p. 8) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996, p. 37).

Segundo Saviani (2016, p. 217-218):

A LDB 9394/96 estabelece que a oferta da educação especial deva ser feita preferencialmente na rede de ensino regular, complementada por serviços especializados, prevendo também recursos destinados aos alunos que não puderam ser inseridos nesta modalidade de ensino, assim como garantir a oferta da educação especial desde ensino infantil, dentro de uma proposta pedagógica focada nas especificidades do educando, atuando também na formação do professor e no desenvolvimento pleno do educando. [...] Apesar do caráter impreciso quanto à

definição de educação especial contemplada na LDB 9394/96 a mesma trouxe avanços ao destinar um capítulo específico sobre a educação especial em comparação com a Lei 5692/71 que versava apenas sobre as nomenclaturas comuns as duas sobre os artigos de 1º e 2º graus.

Mesmo diante dos avanços produzidos pela LDB 9.394/96 ao fazer referência ao direito de todos frequentarem a sala comum, recua ao permitir que o apoio especializado ocorra num espaço apartado da escola.

Diante do exposto, a inclusão é um desafio para os sistemas educacionais em modificar o sistema escolar como um todo, com o intuito de oferecer educação de qualidade para todos, porém, a partir do entendimento de inclusão numa perspectiva relacional que não se encerra apenas no processo de escolarização, Mittler (2003, p. 42) ressalta que: “sabemos que investir na educação constitui o único meio mais efetivo de elevar os padrões de vida e de saúde de uma nação”.

Portanto, a inclusão como educação para todos parte do pressuposto que todos sejam incluídos em suas especificidades independentemente de idade, classe social ou gênero.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (BRASIL, 1989; 1999).

Nessa perspectiva,

[...] a Convenção da Guatemala [...] afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2008a, p. 4).

Para Barreto e Barreto (2014, p. 18):

Entre as décadas de 1970 e 1990, as opções para os alunos com deficiência eram a escola especial filantrópica ou a classe especial nas escolas públicas. Ambas não eram garantia de escolarização, pois ainda imperava a cultura de institucionalização ou da integração. Nesses espaços, “os alunos deficientes” recebiam uma abordagem de socialização, autocuidado e, em algumas situações, uma alfabetização para situações de funcionalidade. Podiam “aprender” um ofício, mas sem a intenção de ingresso no mercado de trabalho formal. O objetivo instrucional se limitava a atividades passíveis de repetição, centrado em um modelo de treinamento.

Como desdobramento da influência do movimento de inclusão, no que concerne à educação especial, corroborando com o exposto, a Lei nº 8.859/2000 estabelece normas gerais

e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000).

Segundo Bezerra (2013, p. 948):

Na esteira dessas considerações, é possível inferir que a inclusão escolar de pessoas com deficiência, na direção que lhe dá o poder público e as diretrizes internacionais, tem sido mais uma resposta às necessidades de se forjar consensos e mitigar tensões sociais em torno do atual modelo societário – para serem mantidas as condições de acumulação e reprodução capitalista – do que componente revolucionário, questionador da ordem vigente.

Neste contexto de influência internacional nos rumos do processo de inclusão no Brasil, Carvalho (2016, p. 103) afirma que “membros de vários governos se reuniram em Dakar no Senegal e entraram em consenso sobre os rumos da educação, como uma necessidade vital a todos”.

Todas as crianças, jovens e adultos, em sua condição de seres humanos, têm direito de beneficiar-se de uma educação que satisfaça as suas necessidades básicas de aprendizagem, na acepção mais nobre e mais plena do termo, uma educação que signifique aprender e assimilar conhecimentos, aprender a fazer, a conviver e a ser. Uma educação orientada a explorar os talentos e capacidades de cada pessoa e desenvolver a personalidade do educando, com o objetivo de que melhore sua vida e transforme a sociedade (MARCO DE DAKAR⁵ UNESCO, 2000, p. 08).

No século XXI, mais precisamente em 2001, acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no Art. 2º determinam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001a, p. 01).

O referido documento reforça o preceito que assegura as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, e que os sistemas de ensino devem conhecer a real demanda de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais através da interface com os órgãos governamentais, Censo Escolar e Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos (BRASIL, 2001a, p. 69).

⁴ Na reunião de Dakar (2000), na qual foi avaliada a década mundial da proposta de educação para todos, conclui-se que, apesar dos avanços alcançados em muitos países, signatários dos documentos de Jomtien (1990), ainda há mais de um milhão de crianças sem acesso à educação primária e 880 milhões de adultos analfabetos [...]. Se não avançarmos rapidamente na concretização da educação para todos, não se logrará atingir os objetivos de redução da pobreza, adotados no plano nacional e internacional, e se acentuarão ainda mais a desigualdade entre países e dentro de uma mesma sociedade (marco de ação de Dakar, p. 08).

Essas diretrizes ampliam o caráter da educação especial ao garantir o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar ao processo de escolarização, porém admitem a substituição do ensino regular pelo referido atendimento.

Segundo Barreto e Barreto (2014, p. 19):

Ao entrarmos no século XXI, consoante as mudanças necessárias com relação à educação especial, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, [assegura] as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Ainda em 2001, o Decreto nº 3.956/2001, promulgado no Brasil a partir da convenção da Guatemala⁶ em 1999 e que reafirma o papel das pessoas com deficiências na sociedade, acaba por repercutir na educação especial no sentido de eliminar qualquer barreira que impeça o acesso à escolarização (BRASIL, 2001c).

Segundo Barreto e Barreto (2014, p. 19):

A partir desse momento, por meio de leis, decretos, resoluções, emendas e programas, emergem várias ações na promoção de uma educação inclusiva mais próxima dos anseios da sociedade. As mudanças abrangem desde o uso do sistema Braille em todo o território nacional para inclusão dos alunos cegos (2003), passando pela acessibilidade arquitetônica nos estabelecimentos de ensino (2004), assim como a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no ensino regular com objetivo de atender os alunos surdos no sistema regular de ensino (2005) e a implantação dos Núcleos como de Altas Habilidades/ Superdotação (NAAH/S) como referência para a organização da política de educação inclusiva nessa área como garantia de atendimento aos alunos da rede pública também em 2005. Em 2007 é apresentada a reformulação de currículo para a formação docente, além da implantação das salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado na educação básica.

Corroborando a proposta do referido decreto, a criação do PNE pela Lei nº 10.172/2001 condiciona a construção da escola inclusiva à garantia do atendimento à diversidade humana (BRASIL, 2001b).

No mesmo ano, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela 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 de forma

⁵ A Convenção da Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001, Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, tem como objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar sua plena integração à sociedade, conforme o artigo II, além de afirmar que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, repercutindo-se, dessa forma, na educação, pois exige-se uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover as barreiras que impedem o acesso à escolarização (MIRANDOLA, 2010, p. 22-23).

complementar ou suplementar à escolarização, admitindo a possibilidade de substituir o ensino regular (BRASIL, 2001a, p. 01).

Em 2001, foi implementado pelo MEC o PNE 2001-2010 tendo como meta “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (BRASIL, 2010b, p. 32). Definindo também, em sua meta 4, que os alunos público-alvo da educação especial tenham o direito de frequentar a sala de aula comum e, quando necessário, receber atendimento educacional especializado no período inverso a sua escolarização (BRASIL, 2010b).

Em 2003, foi criado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

O referido programa foi um avanço, pois oportunizou investimentos da união nos municípios, de forma que estes oportunizem discussões e implantação de políticas públicas inclusivas de sua abrangência, oferecendo orientação e suporte aos referidos municípios: implantação de uma proposta de Projeto Político Pedagógico (PPP) que contemple a diversidade, formação de gestores (aprimoramento da gestão) e implantação do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Em 2005, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetivava, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitassem acesso e permanência na educação superior.

No âmbito das ações para a educação especial no Brasil, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SEESP por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, integra o PDE, destinando apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE aos alunos com deficiência, TGD e/ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a).

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) foram implantadas em 2005 e, até 2011, foram disponibilizadas 37.801 SRMs, através do Programa de Implantação de Salas de

Recursos Multifuncionais, sendo 36.385 SRMs do tipo I e 1.416 SRMs do Tipo II, atendendo aproximadamente a 5.019 municípios brasileiros. Das 37.801 SRMs, 4.345 se encontram na Região Norte, 12.563 na Região Nordeste, 3.678 na região Centro-Oeste, 9.257 na região Sudeste e 7.958 na Região Sul, conforme dados do Painel de Controle do MEC⁷.

A sala de recurso multifuncional do tipo II contém todos os materiais da sala do tipo I, acrescidas de recursos de acessibilidade específicos para alunos com deficiência visual. (BRASIL, 2010a, p. 12).

Em 2007, seguindo os movimentos em favor da inclusão das pessoas com necessidades especiais, Silva (2017, p. 15) afirma:

[...] o Plano de desenvolvimento da Educação (PDE) lançado em consonância com o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tem como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento especializado.

No mesmo ano, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu protocolo facultativo, aprovada pela ONU em 30 de março de 2007 em Nova York, assumida pelos estados partes e promulgada no Brasil em 25 de agosto de 2009 através do Decreto nº 6.949/09, trouxe um novo entendimento sobre o conceito de deficiência ao se contrapor ao termo portador de deficiência trazido pela Constituição Federal de 1988 em seu art. 208, e trouxe a questão da acessibilidade numa perspectiva que engloba várias dimensões, reconhecendo que:

[...] a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2007, [s.n]).

O referido documento inova ao afirmar que, “se não houver acessibilidade significa que há discriminação, condenável do ponto de vista moral e ético e punível na forma da lei”. (BRASIL, 2007, p. 06).

Traz também que um dos avanços apontados na Seara da consolidação dos pressupostos da educação inclusiva reside nos argumentos que justificam o posicionamento do paradigma da inclusão, no que diz respeito à proposição de políticas públicas de governo quanto à acessibilidade em todas as dimensões e no investimento em programas sociais.

⁶ Podem ser acessados em: <http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador>

Nosso país já avançou muito em medidas para a educação inclusiva, [pois] tem investido em acessibilidade para cada tipo de deficiência, no ambiente físico, na comunicação e na informação, nos transportes e em políticas de ação afirmativa e de superação da pobreza. (BRASIL, 2007, p. 07).

De modo geral, os princípios que sustentam a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência encontram-se na perspectiva baseada em ações e posturas que todos nós, cidadãos e poder público, podemos colocar em prática:

O respeito pela dignidade inerente, a independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a autonomia individual, a não-discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre o homem e a mulher e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência. (BRASIL, 2007, p. 09).

Outro elemento bastante relevante ao se discutir as questões da deficiência no que diz respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento desses indivíduos ultrapassa os impedimentos causados pela deficiência, pois a deficiência por si só não representa um obstáculo, mas as barreiras impostas muitas vezes decorrem de relações sociais que não conseguem promover o outro.

O teor da proposta da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, compreendida como uma perspectiva ampla do conceito de deficiência, teve como princípio a igualdade para esse público-alvo da educação especial, pois “[passou] a influenciar a promoção, a formulação e a avaliação de políticas, planos, programas e ações em níveis nacional, regional e internacional para possibilitar maior igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência”. (BRASIL, 2007, p. 14).

A referida declaração também buscou avançar em direção à equidade ao se contrapor a situações de vulnerabilidade social nas quais estavam expostas principalmente as pessoas com deficiência, afinal, “muitas estão sujeitas a formas [...] de discriminação por causa de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, origem nacional, étnica, nativa ou social, propriedade, nascimento, idade ou outra condição”. (BRASIL, 2007, p. 15).

Nessa perspectiva, traz também em seu bojo a definição de deficiência não como um fim em si mesma, mas numa perspectiva ampla, que reconhece que muitas pessoas já enfrentam, a depender da deficiência, alguns impedimentos que, em contato com as barreiras impostas, podem ter sua caminhada dificultada. Neste sentido, somos convidados a nos contrapor à visão restrita da incapacidade e englobar todas as possibilidades dos indivíduos.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2007, p. 16).

No que se refere ao art. 24, da Educação, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. (BRASIL, 2007, p.28).

O mais importante é ter em mente que essa convenção visa assegurar um sistema inclusivo que atenda às necessidades da diversidade, onde a escola e a sociedade devem se adaptar para incluir a todos sem distinção, de forma que todos possam aprender e se desenvolver juntos, cumprindo seu processo formativo. Desse modo, [...] “serão capazes de avançar nos estudos, se mantendo na escola e evitando a desistência e a evasão”. (SILVA, 2017, p. 116).

Por fim, as disposições acima apresentadas se referem a novas conceituações de deficiência, de recursos e de serviços que atendam o todo, e, se necessário, às necessidades específicas de cada um. Por isso a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência traz o conceito de Desenho Universal, “produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico, não [excluindo] as ajudas técnicas para grupos específicos” (BRASIL, 2007, p. 17).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) descreve o processo de inclusão escolar no Brasil, “visando construir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos”. (BRASIL, 2008, p. 01).

Essa política surge sob a égide dos princípios inclusivos, de reconhecimento e valorização da diversidade como característica inerente à constituição de uma sociedade democrática, e, tendo como horizonte o cenário ético dos direitos humanos, fruto dos documentos internacionais inclusivos que revelavam uma grande preocupação com os destinos da Educação Especial.

De acordo com Craveiro (2008, p. 58):

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destaca, [...] os aspectos político-filosóficos e pedagógicos da inclusão que a sociedade brasileira e a comunidade escolar reconhecem e que algumas escolas ou

municípios já estão realizando para promoção do direito de todos à educação; os marcos históricos, nacionais e internacionais, sobre os quais o Brasil construiu e está construindo suas políticas públicas para garantir a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Nesses marcos, verifica-se um grande vácuo entre o período imperial e os meados do século XX, numa clara demonstração da omissão do Estado brasileiro frente à questão da exclusão educacional das pessoas com deficiência no decorrer da nossa história e uma retomada, com ênfase, a partir da Constituição Federal/88, cujas definições políticas são mais avançadas que a própria Política Nacional de Educação Especial/1994; as leis, normas e documentos históricos nacionais posteriores a 2001 que, com base na Constituição Federal/88, sinalizam para a questão de direito de TODOS à educação em espaços comuns de aprendizagem e também para o direito dos alunos, principalmente daqueles com deficiência, ao atendimento educacional especializado; o público-alvo das ações da educação especial na perspectiva inclusiva: os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ainda prega em suas diretrizes uma política pública voltada à inclusão escolar, a partir de mudanças nas concepções filosóficas e político-pedagógicas que se embasam no direito à educação. (BRASIL, 2008a).

Esta política trouxe para o cerne das discussões dos mecanismos de inclusão escolar as diretrizes que fundamentam uma política pública, voltada para o processo de inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro em busca de um modelo de educação especial numa perspectiva mais inclusiva.

Nesta perspectiva, Dutra (2008, p. 30) ressalta que:

O grande mérito da Política [de inclusão de 2008], agora consolidada no Brasil, é afirmar o direito de todos à educação, invertendo o foco da ‘deficiência’ para eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, de informação e comunicação, entre outras que se interpõem no processo educacional e delimitam fronteiras entre alunos ‘normais’ e ‘especiais’.

A referida política contextualiza a inclusão com o movimento mundial que se intensifica a partir dos marcos históricos internacionais da educação especial, exigindo de vários países redimensionamento da educação especial numa perspectiva inclusiva.

Se para Mantoan (2008, p. 19):

O Brasil, nesta última década, destacou-se pela vanguarda de seus projetos inclusivos. Essa inovação, como está claro na nova Política de Educação Especial, não só dimensiona a educação especial como provoca a escola comum para que dê conta das diferenças na sua concepção, organização e práticas pedagógicas.

Outros, como Figueiredo (2008, p. 20), afirmam que:

Do ponto de vista legal, o Brasil está na vanguarda [...] no que concerne a educação inclusiva. [...], porém uma nova luta começa no sentido de concretizar no cotidiano da escola o que já temos garantido por lei. [...], pois no Brasil uma parte importante de crianças ainda não frequenta, o sistema público de ensino.

Por fim, a PNEEPEI (BRASIL, 2008a) [...] reposiciona a escola questionando os valores tradicionais e normalização que pautaram as práticas pedagógicas e visa garantir a universalização do ensino, a participação e a aprendizagem para todos os alunos.

Em consonância com os objetivos da referida política em garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Decreto nº 6571/2008, em linhas gerais, substituído pelo Decreto nº 7.611/2011, no art. 2, inciso 2º determina que:

O AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender as necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BARRETO; BARRETO, 2014, p. 20).

É importante salientar, segundo Gonzaga (2008, *apud* BARRETO; BARRETO, 2014, p. 21):

Apesar dos avanços, [...] boa parte das crianças e dos adolescentes excluídos da escola tem algum tipo de deficiência. No entanto, não existem estatísticas que permitam mensurar a quantidade de crianças com deficiência que ainda permanecem fora da escola no Brasil, apesar dos esforços realizados por diferentes setores do poder público e da sociedade civil para promover a inclusão.

Analisando a PNEEPEI, segundo Bedaque (2014, p. 63), modifica-se o quadro desse atendimento, pois a matrícula no ensino regular se faz obrigatória e o AEE “[...] passa a ser ofertado especificamente como complementar e/ou suplementar (Decreto 6.571/2008) ao ensino regular para todos os alunos que são públicos-alvo da educação especial”.

Outro elemento importante da referida lei, segundo Silva (2014, p. 103), “[é] a acessibilidade [que] deve ser assegurada por meio de eliminação de barreiras arquitetônicas e urbanísticas nas edificações – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como nas comunicações e informações”.

Nesse contexto de construção de ações, em busca da educação especial numa perspectiva inclusiva, o Brasil promulgou a Convenção Internacional sobre os direitos da Pessoa com Deficiência através do Decreto Presidencial de nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009b).

Na prática, além da promulgação, onde o Brasil é signatário, o referido decreto representou um acordo internacional sobre a garantia dos direitos das pessoas com deficiência

a um sistema educacional inclusivo que promova o desenvolvimento acadêmico e social compatível com o princípio da inclusão.

Segundo Barreto e Barreto (2014, p. 19),

Em 2009 a partir da convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência (CDPD), aprovada pela ONU em 2006, são instituídas as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola do ensino regular.

Em consonância com essa proposta, o Decreto nº 7.611/2011, que substituiu o Decreto nº 6.571/2008, manteve o AEE complementar e suplementar, tal como na versão anterior. Uma de suas diretrizes é o aprendizado ao longo de toda a vida (BRASIL, 2011). Esta se aplica a todos os grupos de sujeitos/cidadãos, estudantes da educação especial, e que devem ter respeitadas as suas necessidades específicas. O direito à educação permanente poderá ser exercido tanto em escolas e classes excepcionais quanto nas classes comuns do ensino regular, garantindo-se o apoio para aprender e participar de que necessitam quaisquer alunos, incluindo-se o suporte que lhes pode ser oferecido nas salas de recursos multifuncionais.

Em 2013, o Programa Escola Acessível constituiu-se como uma medida estruturante para a consolidação de um sistema educacional inclusivo, concorrendo para a efetivação da meta de inclusão plena, condição indispensável para uma educação de qualidade, objetivando orientar os sistemas de ensino na implementação do Programa Escola Acessível, ação integrante do eixo acesso à educação do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite (BRASIL, 2013a, p. 03).

O PNE 2014-2024 veio ampliar a proposta do PNE 2001-2011 ao:

Universalizar, para a população 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014a, p. 05).

Apesar dessa ampliação, o referido documento deixa margem para que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja realizado em ambientes especializados apartados da escola regular.

Segundo Barreto e Barreto (2014, p. 21), “Apesar de todo um direcionamento no sentido da inclusão educacional, é perceptível a cultura ainda predominante, na maioria das

escolas, da tentativa de normalização do aluno com necessidades especiais nas classes comuns”.

Segundo Silva e Panarotto (2014, p. 08), “As políticas públicas de atenção a este segmento, geralmente, estão circunscritas ao tripé educação, saúde e assistência social, sendo que os demais aspectos costumam ser negligenciados”.

Pensar políticas públicas de inclusão dos “portadores de deficiência” implica proceder a uma leitura crítico-reflexiva de vários fatores sócio-político-econômicos e culturais que norteiam e delimitam as ações dessa política (FRANÇA; PAGLIUCA; BAPTISTA, 2008, p. 116).

Apesar dos avanços obtidos no contexto brasileiro com relação às ações de inclusão, influenciadas por movimentos mundiais, preceitos constitucionais, leis e documentos e a ação conjunta de diversos atores sociais de diferentes esferas do poder, Mittler (2003, p. 17) acredita que:

O maior obstáculo para a mudança está dentro de nós mesmos, seja nas nossas atitudes, seja nos nossos medos. A nossa tendência é a de superestimar as dificuldades que podem enfrentar as pessoas com deficiência, assim como temer os desapontamentos que eles podem experimentar se ‘falharem’.

De modo semelhante à Mittler (2003), Leonardo, Barroco e Rossato (2017, p. 08) ressaltam que “[...] as limitações biológicas em si não são impeditivas às apropriações que se constituem em acervo para novas objetivações, mas as relações sociais, que são fundamentais nas relações entre as classes antagônicas, essas sim, se revelam obstaculizadoras”.

Dos aspectos institucionais do referido decreto, Art. 11, cap. VI, redação dada pelo Decreto nº 9.494/2018 (BRASIL, 2018), ao Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), criado no âmbito do Ministério dos Direitos Humanos, como órgão superior de deliberação colegiada, compete: aprovar o plano de ação anual da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). O objetivo desse órgão é facilitar gestões descentralizadas e possibilitar a comunicação entre sociedade civil e governo. A partir de então, a proposta de educação inclusiva é a educação para todos sem distinção de origem, raça, cor, sexo, idade, deficiência ou ausência dela.

De acordo com Zanfelicci (2008, p. 02):

Na década de 1990, com o advento da declaração de Salamanca, o governo concebeu o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), avaliador e aprovador do plano anual do CORDE. O intuito desse órgão seria facilitar gestões descentralizadas e possibilitar a comunicação entre sociedade civil e governo. Porém, mesmo com a criação de tantos conselhos, permanecia a escola

pouco democratizada e a educação especial como um sistema de ensino paralelo ao ensino popular. Este estigma perdurou até os idos do ano 2000, quando mesmo que tantas vezes influenciada pelos valores da ideologia dominante, a ênfase da escola começa a centralizar-se em seu poder transformador, necessitando que os educadores atentem às particularidades dos alunos e valorizando métodos e técnicas de ensino que atendam às ‘necessidades especiais’ de cada um.

Em 2015, entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), trazendo avanços imprescindíveis para conquista da autonomia por parte das pessoas com deficiência nas diversas áreas. Desta forma, o art. 1º da referida Lei: “se destina a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania”.

Dos elementos constitutivos da LBI podemos destacar o direito à educação da pessoa com deficiência. Nesta perspectiva “deve ser assegurado um sistema educacional inclusivo ao longo da vida, respeitando as necessidades de desenvolvimento e de aprendizagem de cada um”. (BRASIL, 2015, p. 32).

Dentre as conquistas advindas dessa lei são traduzidos como garantia de todos os direitos civis a garantia de ensino inclusivo e de serviços complementares, benefícios em razão da deficiência e multa e reclusão para quem cercear esse direito, atendimento prioritário, responsabilização dos agentes pelo não cumprimento de normas de acessibilidade e o direito de participação em atividades esportivas.

Com relação à superação das barreiras imposta à plena participação das pessoas com deficiência em suas várias dimensões, a referida lei pontua, em seu art. 53, que a acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social.

Neste sentido, a perspectiva de acessibilidade e inclusão difundida por esta lei é de quebra de paradigmas ao difundir uma perspectiva da inclusão que acolha e que valorize todos os seres sociais.

Ao analisar esse processo, no âmbito do sistema de ensino do Estado do Ceará, através da Resolução CEE nº 456/2016, o Estado fixou normas para a educação especial e para o AEE dos alunos com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação (CEARÁ, 2016).

Essa resolução, sob aprovação do Conselho Estadual de Educação, reforça os preceitos constitucionais da LDB 9.394/1996 e dos Decretos nºs 3.956/2001, 7.611/2011, 8.368/2014, o Decreto Legislativo nº 186/2008, e referenciado no Parecer CNE/CEB nº

13/2009 e na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que aprova e institui respectivamente as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 1996; 2001c; 2008c; 2009a; 2011; 2014b).

Este anteprojeto fixa normas para a Educação Especial e para o AEE dos alunos com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará.

Considerando que as políticas de inclusão no estado do Ceará avançaram nos últimos anos, Gêwada Linhares, em artigo intitulado *A política de educação inclusiva na rede estadual de ensino do Ceará: avanços e desafios*, afirmou que desde 2016 a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) vem desenvolvendo ações e serviços em consonância com a Política Nacional de Educação Especial, entre as quais destacamos o AEE, constituído de um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos incluídos no ensino regular (LINHARES, 2016, p. 10). Este serviço é ofertado no contraturno escolar, em ambientes disponíveis na rede pública estadual e instituições conveniadas. Realiza, ainda, a formação continuada de professores, a acessibilidade e a contratação de profissionais para atender necessidades específicas de alunos incluídos.

Dessa forma, os alunos público-alvo da educação especial ocupam lugar de destaque na proposição de políticas públicas inclusivas no Ceará, pois se vem investindo em recursos e serviços; na formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para inclusão escolar. As perspectivas são de ampliação do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais de forma complementar ou suplementar ao processo de escolarização; acessibilidade nas instalações, nos equipamentos e mobiliários; transformação das instituições em ambientes cada vez mais inclusivos, investindo na gestão participativa, democrática e descentralizada e na participação da família e da comunidade na vida escolar dos alunos com ou sem necessidades especiais.

Além das questões que envolvem as políticas e os marcos da trajetória da educação inclusiva, é preciso compreender, segundo Borges *et al.* (2013, p. 419), os discursos que giram em torno da inclusão escolar no Brasil:

[...] os discursos excludentes e estigmatizantes do 'Ser Humano' passaram a perder espaço, permitindo emergir em diferentes setores da sociedade um discurso em prol do respeito à diversidade (social, cultural, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião, língua, etc.) e a inclusão de todos.

Nesse sentido, a escola, numa perspectiva de educação inclusiva, deve cultivar, em seu ambiente escolar, uma prática “que [conjugue] igualdade e diferença como valores indissociáveis” (BRASIL, 2008, p.1), e que a construção do processo de inclusão escolar, não se reduza as questões econômicas ou epistemológicas, mas que seja tratada como uma questão plural que considere também as questões políticas, sociais e culturais que nos conduzam a uma prática de inclusão irrestrita.

Segundo Angelucci (2006, p. 188), “A adesão do discurso oficial ao que comumente vem sendo chamado de inclusão social foi evidenciado pela priorização da escolarização em salas regulares”.

Ainda segundo o autor, isso significa inclusão na sala regular com ou sem acompanhamento em salas de recursos ou instituições especializadas com a participação de profissionais da saúde.

Diante do disposto, ressalto que a inclusão não ocorre por decreto, pois em seu bojo ocorrem práticas que não se resumem apenas a simples inserção de alunos com necessidades especiais no ensino regular, sem garantir o direito de todos à educação de qualidade.

Conforme Angelucci (2006, p. 193), “é nesse contexto de uma política educacional de inclusão dos que estão de fato excluídos que surge o projeto estatal de crianças e jovens com necessidades especiais”.

Nesta perspectiva, a construção de sistemas de ensino inclusivos ou de escolas inclusivas perpassa por gestão democrática, participativa e descentralizada que dê voz e vez aos atores escolares, porém o desconhecimento desses elementos constitutivos do processo de ensino e aprendizagem e de gestão conduzem “às últimas novidades em administração transplantadas para o ambiente escolar, otimizando assim a produção de mentes prontas para os desafios da modernidade [...] suprimindo definitivamente a falta de compreensão que se tinha dos processos internos de aprendizagem”. (ANGELUCCI, 2006, p. 197).

A proposição de Políticas Públicas de Inclusão Escolar no Brasil traz em seu bojo a influência de organismos multilaterais na definição de estratégias de mensuração de resultados que os condiciona a investimentos na área.

Dessa forma, segundo Souza (2015, p. 96):

[...] esses organismos multilaterais, como Banco Mundial, FMI e outros, não apenas formulam condições para empréstimos, como também atuam paralelamente ao Estado como implementadores de reformas educacionais. Dentre essas reformas, destaca-se a prioridade dos investimentos na Educação Básica, visando uma formação estritamente para o mercado de trabalho, em que não há interesse que a

escola forme sujeitos críticos e reflexivos que estejam aptos a produzir ciência e conhecimento.

Diante desses desafios, a inclusão, dentro de uma perspectiva plural, se mostra diferenciada de acordo com o desenvolvimento econômico do país e dos objetivos dos órgãos financiadores.

Segundo Magalhães e Cardoso (2011 *apud* NASCIMENTO, 2015, p. 2.062),

Na atualidade, o discurso internacional protagonizado por organismos internacionais, como a UNESCO, afirma a necessidade da inclusão escolar. Tal discurso inclusivo tem influenciado as políticas educacionais no Brasil, principalmente a partir dos anos 2000. Os documentos legais no país defendem a educação especial a partir de uma perspectiva inclusiva, desde a Constituição Federal, Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDB) e outros documentos do Ministério da Educação (MEC).

3.1 A Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva de inclusão educacional

Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. [...] Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade.
(Declaração de Hamburgo Sobre Educação de Adultos, p. 02).

A partir da epígrafe acima citada, é importante situar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto do direito à educação das pessoas que foram excluídas do processo educacional por não terem acesso na idade própria e/ou por terem seu percurso escolar interrompido. Conforme Siqueira e Guidotti (2017, p.17), “[estas pessoas] são jovens e adultos de camadas populares que, ao interromperem sua trajetória escolar, repetem histórias, muitas vezes coletivas e familiares, de negação de direitos”.

Segundo Santos (2016, p. 16):

Na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, surge, pela primeira vez, a EJA como direito de todos propondo ‘ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria’. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 37, reafirma a Constituição Federal, indo além da Educação Básica: ‘A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria’.

No intuito de assegurar aos jovens e adultos oportunidades educacionais apropriadas, o artigo 37, parágrafo 1º da LDB de 1996 completa o disposto ao afirmar que “[a EJA] constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996, p. 02).

É importante salientar que, neste período, apesar do direito à escolarização estar garantido por meio do preceito constitucional e legal, ainda não se tinha implantado no Brasil uma política pública destinada à Educação de Jovens e Adultos.

Diante desse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, criada pela Resolução CNE/CEB de 5 de julho de 2000, apontaram para esta modalidade como um direito público subjetivo, de acordo com o que preceitua a Constituição Federal de 1988, art. 208, § 1º no ensino fundamental (BRASIL, 2008, p.345), “reforçada pelo Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, que dispõe, sobre a garantia do Ensino Fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não concluíram seu itinerário formativo” (BRASIL, 2008, p. 345-346).

Conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a EJA como modalidade da Educação Básica:

[...] Considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (BRASIL, 2000, p. 1-2).

É relevante destacar, da referida diretriz, a importância dada ao reconhecimento da heterogeneidade das faixas etárias, necessidades, expectativas e ritmos de aprendizagem, “[...] destacando a importância de se considerar as situações, [...] e os perfis dos estudantes (BRASIL, 2000)”.

Em consonância com o disposto no Plano Nacional em Direitos Humanos (PNDH) de 2003, “[...] a Educação Básica, como um primeiro momento do processo

educativo ao longo de toda a vida é um direito social inalienável da pessoa humana e dos grupos sócio-culturais (sic)”. (BRASIL, 2008, p. 347).

A partir da publicação do referido plano, o público-alvo da educação de jovens e adultos nos ensinos fundamental e médio passa a ser visto como grupo prioritário à oferta da educação básica por toda a vida, reafirmando o que preceituou a Declaração de Hamburgo quando, de maneira implícita, menciona a importância da conexão entre a educação inclusiva e a EJA.

A educação de adultos, dentro desse contexto, tornasse mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997, [s.n.]).

Considerando o panorama histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, em meio ao abandono da EJA por parte do governo, tendo como contraponto as pressões populares exigindo respostas, “O MEC [...] cria, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), [buscando] contribuir para atenuar a dívida histórica que o Brasil tem para com todos os cidadãos de 15 anos ou mais que não concluíram a educação básica”.

Para Soares e Silva (2008 *apud* NOGUEIRA, 2009, p. 190): “A criação da SECAD⁸ é considerada o divisor de águas entre o período da desobrigação e o início de uma nova fase marcada pela busca de uma articulação nacional das políticas voltadas para a EJA”.

Conforme Cruz, Gonçalves e Oliveira (2012, p. 02):

Em 2000, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu, no Parecer nº 11, (das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos), as funções e as bases legais da EJA fundamentadas na LDB, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. O Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja,

⁸ É importante ressaltar que a referida Secretaria foi extinta pelo atual Governo. A extinção da SECAD por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, se constitui como um retrocesso no campo dos direitos educacionais e mostra-se como uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo (SOUZA, 2019, p. 01).

abrangendo a formação inicial e continuada de trabalhadores e a Educação Profissional Técnica de nível médio.

Outro mecanismo de inclusão no viés de políticas públicas foi o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), criado inicialmente pelo Decreto nº. 5.478 de 24 de junho de 2005. Sua criação foi uma decisão governamental para atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual em geral são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio. (BRASIL, 2018).

Segundo Miranda *et al.* (2017, p.2):

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) compõem algumas das modalidades de ensino que receberam maiores atenções das políticas públicas nas últimas décadas. A partir de demandas advindas dos grupos sociais que as compõem, das possibilidades de integração entre estas modalidades e das discussões sobre a integração entre trabalho e educação, foi construído o PROEJA⁹.

É importante destacar que, além dessa integração e dos investimentos na EJA, há pontos e contrapontos desse programa. Um ponto positivo é a inclusão desta modalidade na educação básica, porém se evidencia uma dissonância entre trabalho docente e formação e falta de material didático específico.

Outra questão é o fluxo escolar. Segundo Ajala (2011, p. 11), baseando-se em dados do INEP (2006-2008):

15.193 jovens deixaram o ensino médio da rede pública no período diurno e 41.879 no período noturno, estas informações remetem a considerar novamente o fator trabalho como interferente direto na evasão escolar, uma vez que o público noturno dos colégios de ensino médio corresponde prioritariamente a jovens trabalhadores.

Com relação ao acesso, à permanência e ao êxito dos alunos público-alvo da educação especial inclusos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, partindo do pressuposto de que a EJA “constitui modalidade reparadora e equalizadora” (BRASIL, 2017, p. 07), “a educação especial se configura extremamente importante para todos os níveis de ensino, entre esses [a] educação de jovens e adultos” (BERAS; FILHO, 2015, p. 03).

Desta forma, "a EJA adquire uma nova função: a de incluir o grupo de pessoas com deficiência" (COZENDY; COSTA; PESSANHA, 2013, p. 05). A partir desse

⁹ Criado em 2005, tem por objetivo atender à demanda de acesso de jovens e adultos à educação profissional e tecnológica de forma articulada com a elevação da escolaridade (BRASIL, 2008). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja/perguntas-frequentes>.

direcionamento, pensando na inclusão na perspectiva da oferta de recursos e serviços, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/08):

A educação especial [...] realiza o atendimento educacional especializado [tendo] como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008, p. 11).

Com relação às Diretrizes dessa política, “[...] na modalidade de educação de jovens e adultos, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social” (BRASIL, 2008, p. 02).

Enfim, “os educandos da EJA têm direito a uma escolarização ampla e de qualidade, que abranja todas as áreas do conhecimento.” (SIQUEIRA; GUIDOTTI, 2017, p. 59).

Em 2009, a partir das considerações acerca do Parecer Técnico N^o 14/2009/MEC/SEESP/DPEE, de 23 de fevereiro de 2010, que trata da Terminalidade Específica, destaca-se que:

[...] a oferta da educação para àqueles que estão fora dessa faixa etária do ensino obrigatório é realizada na modalidade de EJA com o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, devendo os sistemas de ensino organizar proposta pedagógica condizente com os grupos etários e seus interesses. (BRASIL, 2009, p. 91).

Esse documento “propôs alterar o Inciso II do art. 59 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996”, II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; incluindo ao texto a expressão em negrito: “**II - terminalidade específica por solicitação por escrito do aluno ou de seu representante legal**”, para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa para os superdotados.

Atualmente, faz-se necessário estabelecer um novo olhar para a educação de jovens e adultos, pois ela “precisa ser compreendida como uma possibilidade de promover nos estudantes o autoconhecimento, a autonomia e a socialização” (SIQUEIRA; GUIDOTTI, 2017, p. 65-66).

Tal conceito de inclusão nos remete para a necessidade de mudanças significativas no contexto escolar no que se refere:

As seis dimensões [...] arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência). (SASSAKI, 2009, p. 01-02).

Em consonância com as referidas premissas legais, a proposta pedagógica desenvolvida na escola visa à construção da cidadania e da autonomia moral e intelectual, tendo como princípios norteadores: “respeito aos diferentes conhecimentos dos alunos; Construção de sujeitos históricos, competentes, críticos, éticos e participativos; Construção do conhecimento e participação coletiva”. (PPP, 2013, p. 09).

Segundo Cozendy, Costa e Pessanha (2013, p. 41):

[...] o sucesso da EJA depende também da escola respeitar os conhecimentos que seus alunos adquiriram em suas experiências diárias. Ao pensar na inclusão do aluno com necessidade educacional especial na EJA, deve-se ter a mesma preocupação. Afinal, este aluno também possui uma experiência de vida e concepções construídas nesta experiência.

Desta forma, configura-se como uma proposta interdisciplinar e “estabelece-se uma interação entre as disciplinas, perfazendo a intercomunicação e um enriquecimento recíproco e, em consequência, uma transformação de suas metodologias, conceitos e terminologias fundamentais”. (PPP, 2013, p. 11).

Esse viés pedagógico defendido pela escola resgata o conceito de conexão entre os saberes, mantendo as especificidades de cada componente curricular, dando significado aos saberes discentes, resignificando-os e dando enfoque interdisciplinar às diversas áreas do conhecimento, dando ênfase ao encontro do saber do aluno com o conteúdo sistematizado.

Acerca desse encontro, Martins e Silva (2013, p. 11) ressaltam que: “É no contexto da sala de aula, e no convívio diário entre si, que o aluno vai aprendendo hábitos, assimilando valores, desenvolvendo habilidades”.

Com relação aos órgãos colegiados, “o Conselho Escolar [visa] à reflexão e avaliação da prática pedagógica do/a professor/a, bem como a aprendizagem de cada aluno/a”. (PPP, 2013, p. 12).

A partir da análise desse documento, é possível destacar a preocupação da instituição em diversos aspectos acerca da aprendizagem e desenvolvimento do educando, e readequação da práxis pedagógica.

Outro órgão deliberativo é o conselho de classe, onde se possibilita a construção dialética e o processo de ação-reflexão-ação, no qual as relações de poder são circulares no espaço da escola. (PPP, 2013, p. 13).

Esse espaço democrático concebido no âmbito escolar estabelece estratégias de ação que possibilitam uma reorganização do processo de ensino e aprendizagem, comprometendo a todos os envolvidos com o processo educativo.

Na dimensão de recursos humanos, o Sistema de Apoio e Acompanhamento Pedagógico – SASP –, “tem como objetivo que a escola atenda aos princípios da educação inclusiva implementando o atendimento educacional especializado através da Sala Multifuncional (AEE), proporcionando melhores condições de acesso ao espaço escolar, bem como aos conhecimentos nele constituídos”. (PPP, 2013, p. 14).

Desta forma, esse sistema contribui para a prática pedagógica da escola, contemplando as necessidades das modalidades ofertadas, disponibilizando um suporte que corrobore o processo de ensino e a aprendizagem de todos.

Diante da proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva, a atuação do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Maria Joélia de Carvalho Silva visa:

[...] garantir o direito que todos os alunos façam parte de um espaço escolar sem qualquer restrição, promovendo a equidade e a valorização das diferenças, favorecendo a aprendizagem de todos os discentes, [ofertando] o AEE – Atendimento Educacional Especializado complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola ou fora dela.

Por este prisma, como escola que se intitula inclusiva, visa desenvolver ações, estratégias e metas educacionais que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, de modo que usufruam da chamada escola comum para aprender, construir, crescer e conviver. (PPP, 2013, p. 03). Desta forma, segundo Cozendey, Costa e Pessanha (2013, p. 09), “o indivíduo com necessidade educacional especial é capaz de aprender, necessitando de estratégias diferenciadas que favoreçam sua aprendizagem”.

Diante disso, a preocupação central na perspectiva da Educação inclusiva é a interface da educação especial na educação de Jovens e Adultos. Segundo Cabral, Bianchini e Gonçalves (2018, p. 13):

[...] o que ainda nos inquieta é a estrutura política, organizacional e as práticas efetivas que interferem na vida de quem está matriculado na EJA. Precisamos nos alertar para essa constituição da EJA aos alunos da EE, para que ela não se torne mais um espaço de segregação e desaparecimento do sujeito, assim como já aconteceu fortemente na área da EE com a presença de instituições e classes especiais. Consideramos que é preciso um rompimento com o assistencialismo presente na história da EE e na EJA. Desse modo, reforçamos que a educação é um direito e a escola tem uma função na sociedade, podendo transformar realidades a partir da apropriação do conhecimento produzido pelo homem [...].

Segundo Vygotsky (1983 *apud* COZENDEY; COSTA; PESSANHA, 2013, p. 09):

[...] a deficiência não é um fator que dificulte a aprendizagem, mas sim um diferencial que necessita de recursos próprios para que seja garantida a formação do conhecimento. Dessa forma, cabe à escola fornecer instrumentos que garantam a interação da linguagem com o conhecimento.

Logo, neste contexto, a EJA assume função reparadora ao ofertar práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas de aprendizagem de jovens e adultos, tendo a educação de qualidade como um direito que se estende a todos. Neste contexto, os objetivos gerais da escola e dos níveis de ensino estão pautados em princípios que:

[...] pretendem dinamizar um currículo que contemple temas e preocupações mundiais. Resgatam a visão de totalidade dos sujeitos; estabelecer princípios curriculares que possibilitem a participação e co-responsabilização dos educandos; priorizar uma ação pedagógica voltada à construção de cidadãos conscientes; garantir o acesso ao conhecimento sistematizado; e implementar um espaço de estudos com qualidade.[e] Favorecer o processo de aprendizagem dentro da escola inclusiva, garantindo o acesso e a permanência na escola comum. (PPP, 2013, p. 03).

Outro ponto crucial a ser discutido pela instituição é a importância dos recursos e serviços que contribuam para inclusão de alunos com necessidades especiais na EJA, ou para aqueles já estejam inclusos na EJA, mas que necessitem de um Atendimento Educacional Especializado. Segundo Santos (2016, p. 24), “A inserção desses alunos poderia ser mais bem-sucedida se fossem contemplados recursos como: atendimento psicológico, acompanhamento da equipe técnico-pedagógica, professores de áreas, professores auxiliares e capacitação para professores da EJA”.

O atendimento de alunos na EJA constitui-se no avanço das buscas por um ensino ofertado a todos, onde todos tenham oportunidade de participação. A EJA não deve ser uma reposição da escolaridade perdida, mas um espaço de construção de identidade própria. Assim, torna-se a possibilidade dos alunos jovens e adultos e também da educação especial entrarem no âmbito dos direitos civis ao frequentarem

a escola. Os alunos da educação especial buscam na EJA a possibilidade de crescimento e apropriação do conhecimento, das habilidades e competências que os tornem autônomos, interdependentes e capazes de se inserir no mundo do trabalho. (SANTOS, 2016, p. 18).

Acerca do formato de atendimento da Educação de Jovens e Adultos, no caso do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Maria Joélia de Carvalho Silva, a Secretária de Educação do Estado do Ceará garante a educação básica na modalidade EJA semipresencial como “o direito à escolarização básica em igualdade de condições, por meio da formação humana, social, científica e se orienta pela concepção de educação ao longo da vida”. (CEARÁ, 2019, p. 01).

Com relação à Educação Especial, a referida Secretária concebe essa modalidade e norteia as escolas sob sua abrangência a trabalharem na seguinte perspectiva:

A educação Especial é a ‘modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação’ (redação dada pela Lei nº 12.796/2013. Art.58, que alterou a LDB). Como modalidade de ensino transversal a todas as etapas e modalidades, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico na unidade escolar. Inscrita na perspectiva da política de educação inclusiva, essa modalidade preceitua a valorização da diferença como elemento central para o enriquecimento do processo educativo, considerando os alunos conforme suas particularidades e potencialidades, ajudando-os a superar as possíveis barreiras para o seu aprendizado. (CEARÁ, 2019, p. 01).

Nesta perspectiva, a referida unidade escolar busca difundir valores como solidariedade, justiça social, respeito às diferenças, colaboração entre os diversos segmentos da comunidade escolar, mostrando aos alunos que a cidadania é um processo que o indivíduo só se reconhece cidadão pelo reconhecimento do outro, pois é uma construção de cunho coletivo (PPP, 2013, p. 5). Pois, segundo Feldmann (2009, p. 76), “Conviver não se encerra num discurso de palavras sem significado, mas por projetos construídos no coletivo da escola comprometidos com a luta contra as estruturas desumanizantes, presentes nos lócus educação e sociedade”.

A postura da Instituição de Ensino é de não cruzar os braços, lutando por uma escola mais justa, inclusiva e de qualidade, oferecendo igualdade de oportunidades a todos para que possam participar da vida escolar com qualidade, aprendendo numa perspectiva colaborativa entre seus pares.

Segundo Siqueira e Guidotti (2017, p. 35),

Uma escola inclusiva para a construção de uma sociedade inclusiva significa reconhecer a diversidade, ter a sala de aula como um local de ensino e de aprendizagem permeado pela heterogeneidade, no qual alunos e professores interagem por meio do diálogo e reconhecimento.

Neste sentido, a escola deve representar um lócus de práticas inclusivas, onde as ações devem ser resultantes do exercício cotidiano dos sujeitos das práticas educativas em prol do respeito às diferenças. Segundo Perrenoud (2001 *apud* SIQUEIRA; GUIDOTTI, 2017, p. 35), "educar para diversidade representa uma busca constante da equidade na aprendizagem e cuidado para que [...] as desigualdades diante da escola atenuem-se, e simultaneamente, para que o nível do ensino se eleve".

Por fim, a modalidade de jovens e adultos, além de dar oportunidade aos jovens e adultos para iniciar e/ou dar continuidade aos seus estudos, atua também numa perspectiva de educação inclusiva ao atender as necessidades de desenvolvimento de grupos vulneráveis ao processo de exclusão social e educacional. "Esta é uma modalidade de ensino que prioriza, antes de tudo, o sujeito e seu potencial" (ANDRÉ; GUEDES; SILVA, 2016, p. 09).

4 DELINEAMENTO DO PERCURSO METODOLÓGICO

A proposta de estudo tem como objetivo analisar o processo de inclusão escolar, vivenciado no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Maria Joélia de Carvalho Silva, no Município de Pacajus-Ceará, a partir do olhar dos sujeitos participantes do processo. A discussão da aplicabilidade da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva entre o ideal normativo e a realidade encontrada, permite a discussão acerca dos obstáculos existentes para consolidação da inclusão numa perspectiva mais abrangente.

Considera-se importante perceber os desafios que o CEJA enfrenta no que diz respeito à adequação do cotidiano escolar com as exigências das leis e documentos que embasam a política de inclusão no Brasil. Nesta perspectiva, Silva (2017, p. 18) reforça que “tornar a escola inclusiva é um desafio no dia a dia dos envolvidos no processo”.

Ainda segundo o autor, “[...] existe a necessidade de que a escola reinterprete o seu papel, e se organize para atender as necessidades individuais de todos os estudantes [...]”. (SILVA, 2017, p. 26).

A gestão da escola deve se propor a garantia do direito as crianças com necessidades educativas especiais, de acordo com a legislação do país, adotando metodologias compartilhadas com toda a comunidade escolar (professores, pais, alunos, orientadores, psicólogos, equipe gestora) dando oportunidades para que todos os [alunos com Necessidades Educacionais especiais] (ANEEs) possam conseguir o sucesso na sua aprendizagem escolar. (VEIGA, 2014, p. 13).

Segundo Gusmão (2000, *apud* ESTOSTEGUY, 2018, p. 117), “os alunos têm diferentes origens e histórias de vida, portanto, não podemos negar essas diferenças que os tornam seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos”.

O objetivo deste capítulo é apresentar a metodologia adotada para o desenvolvimento deste estudo, com a atenção para o histórico e o contexto do lócus de estudo, as técnicas para pesquisa de campo, a população estudada (amostra), os instrumentos de coleta de dados, a leitura, análise e interpretação de dados e aspectos éticos e legais da pesquisa.

4.1 Abordagem e método

Para realização da investigação, optou-se pela abordagem qualitativa. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), este tipo de pesquisa “preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

Segundo as bases lógicas de investigação, o método é fenomenológico, pois “busca descrever o fenômeno do jeito que ele é. [...] com a ajuda da interpretação [do] mundo a nossa volta, refletindo sobre ele. Essa reflexão é um processo bastante subjetivo, que varia de pessoa para pessoa” (MASCARENHAS, 2014, p. 44-45).

Desta forma, foram utilizados os seguintes procedimentos técnicos: pesquisa bibliográfica, documental, de campo e o estudo de caso, no intuito de analisar cientificamente o objeto de estudo; buscar dados a respeito do assunto em documentos oficiais, e, por se tratar de um estudo bem definido acerca da política e da instituição, pretende-se compreender o objeto de estudo do ponto de vista da legislação e do ponto de vista dos participantes.

Com relação à técnica de pesquisa, é descritiva à medida que “[...] pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35). Desta forma, utilizamos o questionário como instrumento de coleta de dados, descrevendo a visão dos diversos atores envolvidos com a inclusão no âmbito escolar.

Vale ressaltar que este tipo de pesquisa e os instrumentos utilizados foram essenciais para descrever a cultura organizacional, no que diz respeito à concepção de inclusão que permeia o ideário dos servidores e o projeto de inclusão idealizado pela escola, e desta forma responder à pergunta da pesquisa.

4.2 Cenário do Estudo

O cenário escolhido para desenvolver a pesquisa foi o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Maria Joélia de Carvalho Silva, pertencente à Rede Estadual de Ensino, situada no Município de Pacajus, estado do Ceará. Criado em 29 de outubro de 2001 pelo Decreto nº 26.431/2001, publicado no Diário Oficial de 01 de novembro de 2001, sob a abrangência da 9ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Escola (9ª CREDE), oferta a modalidade de ensino presencial e semipresencial. Considerando o déficit na oferta de vagas para ensino fundamental e médio no referido município, houve a necessidade de atender à

demanda existente na faixa-etária fora do fluxo da escola regular, contribuindo para o aumento da universalização do projeto: “Todos pela educação de qualidade para todos” (PPP, 2013, p. 02).

Em 2018, conforme o Decreto nº 32.652, de 09 de maio de 2018, se redenomina o Centro de Jovens e Adultos de Pacajus (CEJAP) para Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Professora Maria Joélia de Carvalho Silva.

Conforme visita *in loco* realizada em 2019, a escola possui em sua estrutura física: 03 (três) salas de ensino semipresencial, 01 (uma) sala de AEE, 03 (três) salas que eram destinadas ao ensino regular, 01 (uma) sala de multimeios (biblioteca), 02 (dois) laboratórios de informática, 01 (uma) sala da Direção e Coordenação, 01 (uma) sala de avaliação, 01 (um) pátio coberto, 01 (uma) secretaria e 01 (um) almoxarifado.

Das 07 (sete) salas de aula, 04 (quatro) funcionam no térreo, e as outras 3 (três) que funcionam no 1º andar estão desativadas temporariamente. Segundo a secretária escolar, em virtude do grande número de evasões constatadas na modalidade de ensino presencial.

Com relação à acessibilidade arquitetônica, as pessoas com deficiência física têm seu acesso dificultado aos andares superiores em razão da falta de rampas para cadeirantes, pois esse acesso é feito por meio de escada com corrimão. A escola já dispõe de rampas para cadeirantes no térreo, banheiros adaptados e alargamento das portas para permitir o livre trânsito de pessoas com deficiências em algumas dependências da escola.

Alguns pontos ainda necessitam de reestruturação, como, por exemplo: formação em serviço de todos os profissionais para utilização correta dos recursos pedagógicos específicos a cada deficiência; as mudanças arquitetônicas do prédio, que ao longo da história do CEJA têm ocorrido, porém necessitam de alguns ajustes, e dentre estes é possível citar: sinalizadores para os cegos ou deficientes visuais; faixa de pedestres elevada; sinais de trânsito; placa tátil; placa em braile; piso da calçada; mapa de localização; portas vazadas e pisos de orientação.

Com relação ao número de funcionários da escola, é assistida por 51 professores em exercício – 45 lotados no sistema semipresencial, 1 na Sala de Recursos Multifuncionais, 5 no núcleo gestor – e 20 servidores contratados através de empresa terceirizada.

Conforme pesquisa *in loco*, a escola possui um quantitativo de matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de 3.477 alunos, distribuídos nos turnos manhã, tarde e noite na modalidade semipresencial e no AEE.¹⁰

¹⁰ Dados extraídos pela secretaria escolar através do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGEEESCOLA). Disponível em: <http://sige.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2019.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, seus esforços convergem em direção à “consolidação de um projeto de educação que priorize os tempos e os espaços escolares de convivência, de ensino e aprendizagem, pautando-se pela ética em favor do bem maior, que é a vida, [...] potencializando valores para a dignidade humana e cultura de paz”. (PPP, 2013, p. 03).

Com relação à gestão administrativa escolar, é gerenciada por um núcleo gestor, composto pelo diretor escolar e por quatro coordenadores escolares. Para contribuir com a organização pedagógica e administrativa, há também um secretário escolar e um assessor financeiro.

No que concerne ao documento norteador da escola, a proposta pedagógica visa à articulação entre os saberes locais dos sujeitos e a estruturação de projetos interdisciplinares que possibilitem o acesso ao conhecimento sistematizado em cada uma das áreas, com vistas à aprendizagem significativa. (PPP, 2013, p. 03).

Tem como proposta ser uma escola inclusiva, partindo do pressuposto de que educação formal institucionalizada é para todos. Busca-se reconhecimento e valorização da diversidade e das diferenças individuais como elementos intrínsecos e enriquecedores do processo escolar e a garantia do acesso e permanência do aluno na escola. Acredita-se, para tanto, que os sujeitos podem aprender juntos, embora com objetivos, ritmos e processos diferentes, tendo em vista uma educação de qualidade. Conforme Carvalho (2000), especiais devem ser consideradas as alternativas que a escola precisa organizar para que qualquer aluno tenha sucesso; especiais são os procedimentos de ensino; especiais são as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem. Como nesse enfoque temos procurado pensar no especial da educação, parece-nos mais recomendável do que atribuir essa característica ao alunado. (PPP, 2013, p. 06).

A escola está inserida num contexto sócio-político-econômico-cultural de intensa globalização, com um acelerado crescimento tecnológico das comunicações e descobertas científicas que há um tempo servem ao homem e à mulher, e ao mesmo tempo se serve deles. A insegurança, a violência, a marginalização, a exclusão, a falta de ética, a carência de uma reflexão crítica e a crise dos valores é composta de tensões do cotidiano. O município em que estamos não se diferencia dessa situação, já que é contemplado pela interiorização da grande indústria, em que os processos migratórios internos aceleram as diferenças entre as classes sociais (PPP, 2013, p. 02).

Com relação ao contexto social, político e econômico do município no qual a escola está inserida, a origem de Pacajus remonta ao século XX. Segundo Girão (1990, p. 27-

28), “A aldeia dos Paiacus, posteriormente denominada Montemor-o-Velho, foi o núcleo formador do Município de Guarani, hoje Pacajus. [...] A denominação de Pacajus veio em virtude do Decreto-Lei nº 1.114, de 30 de dezembro de 1943”.

Com relação à caracterização geográfica, Pacajus, segundo o IPECE (2017), está situado na Região Metropolitana de Fortaleza. Limita-se ao Norte com Horizonte, ao Sul com Chorozinho, a Leste com Cascavel e ao Sul com Horizonte, Guaiúba, Acarape e Barreiro. A sede tem altitude de 73,9 m e as seguintes Coordenadas Geográficas: 4° 10' 21" Latitude(S) e de 4° 10' 21" Longitude (WGr). O clima varia entre o Tropical Quente Semiárido Brando e Tropical Quente Subúmido. O solo tem a presença de Areias Quartzosas Distróficas e Bruno não Cálculo. O relevo é formado de Tabuleiros Litorâneos e a vegetação é composta pela Caatinga Arbustiva Densa e Complexo Vegetacional da Zona Litorânea.

Os aspectos sociais e demográficos apresentam uma população estimada em 71.193 pessoas e uma Densidade demográfica de 243,00 hab/km². Ao realizar uma análise na pirâmide etária, constata-se que maior parte da população se encontra entre as faixas etárias de 10 e 14 entre as mulheres, num total de 3.362, e entre os homens de 20 a 24 anos, num total de 3.242. Com relação à religião por população residente, a maior parte é composta por católicos, seguidos pela comunidade evangélica e espírita. (IBGE, 2018).

Com relação ao trabalho e à renda, em 2016, o salário médio mensal era de 1.7 salário-mínimo. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 11.2%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 38 de 184 e 36 de 184, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 3.453 de 5.570 e 2.846 de 5.570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio-salário mínimo por pessoa, tinha 42.9% da população nessas condições, o que o colocava na posição 177 de 184 dentre as cidades do estado e na posição 2.373 de 5.570 dentre as cidades do Brasil. (IBGE, 2016).

Com relação aos dados educacionais de Pacajus, obtidos por meio de pesquisa documental realizada em 24/05/2019 na 9ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 09), a quantidade de escolas por dependência administrativa e o total de matrículas no ano de 2018, estão assim representadas, a rede de ensino municipal possui 45 escolas e 10.759 alunos; a rede de ensino estadual possui 04 escolas e 5.792 alunos e a rede privada possui 17 escolas com 3.976 alunos, totalizando 66 escolas e 20.527 alunos.

Nos níveis da educação básica, pré-escola, estão matriculados 2.083 alunos; Ensino Fundamental: 9.984 alunos; e Ensino Médio: 2.712 alunos, ambos nas três dependências administrativas. (IBGE, 2018).

Os aspectos econômicos indicam que a renda PIB *per capita* em 2015 foi de 13.643 reais, enquanto o Produto Interno Bruto alcançou 938.848 mil reais, e o PIB por setor (em %) econômico mostra os seguintes indicadores: Agropecuária (4,68), Indústria (32,04) e Serviços (63,29). (IPECE, 2017, p.14).

No que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que leva em conta a longevidade, o tempo médio de escolaridade e a renda *per capita*, o município possui IDH de 0,659, classificado como médio considerando Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M). (PNUD, 2010, p. 84).

Em 2010, no município de Pacajus, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), a força de trabalho era composta por uma população de 18 anos ou mais de idade, representada da seguinte forma: população economicamente ativa ocupada (66,6%); população economicamente ativa desocupada (9,7%); e população economicamente inativa (23,7%).¹¹ Segundo a RAIS, o emprego formal por faixa etária em Pacajus em 2016 mostra a predominância da população entre 30 e 39 anos. (IPECE, 2017, p. 11).

Neste contexto, a escola tem a função social de assegurar a escolarização dos sujeitos, que, historicamente, foram excluídos do direito à educação e que buscam sua inserção e/ou reinserção no mercado de trabalho. Esse pensamento está em consonância com “O Parecer CEB 11/2000, que traz em seu corpo três funções atribuídas a EJA no Brasil: a função reparadora, a função equalizadora e a função qualificadora”. (ALVES; CORTEZ, 2010, p. 05).

Neste sentido, sua perspectiva de futuro se fundamenta na oferta de um espaço educativo que promova a convivência e participação coletiva em consonância com os anseios da comunidade, valorizando uma gestão democrática e participativa que utiliza o planejamento e avaliação dos processos educativos, fundamentados na competência, no compromisso e na união de todos os que fazem a escola.

Como espaço de investigação da referida escola, foram eleitos os espaços da Gestão escolar, da Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF) e do Sistema de Ensino Semipresencial (modular), que oferece a modalidade semipresencial de educação supletiva para o Ensino Fundamental e Médio.

¹¹ Fonte: http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/pacajus_ce.

4.3 Caracterização dos Sujeitos da pesquisa

Do total de 51 professores que atuam no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Maria Joélia de Carvalho Silva, foi selecionada uma amostra de 8 (oito) professores, de forma intencional. Desta forma, os sujeitos envolvidos nessa pesquisa foram 4 (quatro) componentes do núcleo-gestor: 1 (um) diretor escolar e 3 (três) coordenadores pedagógicos, 4 (quatro) componentes do Núcleo Docente: 03 (três) docentes da sala comum (modalidade EJA semipresencial) que possuem alunos com necessidades especiais e 1 (um) docente da sala de recursos multifuncionais atuantes no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Maria Joélia de Carvalho Silva, que vem realizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A escolha dos sujeitos da pesquisa seguiu os seguintes critérios: gestores da escola, professores da sala comum que trabalham com alunos com deficiência e professores que realizam o Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos multifuncionais.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, o perfil dos participantes foi descrito no que diz respeito ao sexo, à idade, ao nível de instrução e tempo de docência dos professores e gestores. Os dados de identificação dos participantes estão apresentados em forma de tabela e categorizados por variáveis.

Tabela 1 – Distribuição dos docentes e gestores do CEJA Maria Joélia de Carvalho Silva, segundo variáveis demográficas

Variáveis	Sujeitos	
	N	%
Sexo		
Masculino	4	50
Feminino	4	50
Faixa de idade		
34 a 46 anos	6	75
53 a 64 anos	2	25
Idade Média dos Sujeitos		
Homens e Mulheres		44,5

Fonte: Dados da pesquisa.

*N: Número de participantes.

Desta forma, a amostra pesquisada foi formada por 04 sujeitos (50%) do sexo feminino e 04 (50%) do sexo masculino, perfazendo um total de 08 sujeitos, dos quais 06 possuíam idade entre 34 e 46 anos e 02 entre 53 e 64 anos. A média de idade dos sujeitos era de 44,25 anos, conforme tabela a seguir:

Tabela 2 – Proporção de professores segundo titulação

Variáveis		Sujeitos	
Curso/título		N	%
Superior	Licenciado	8	100
Pós-Graduação	Especialista	8	100

Fonte: Dados da pesquisa.

*N: Número de participantes.

Quanto à formação acadêmica/titulação, 12,5% dos professores possui licenciatura em Pedagogia; 25% em Matemática; 12,5% em História; 25% em Geografia; 12,5% têm Licenciatura em Ciências e 12,5% têm Licenciatura em Língua Portuguesa e Pedagogia. Dentre eles, 100% possuem especialização em áreas afins à sua formação. É importante salientar que os referidos dados foram obtidos por análise dos questionários.

Com relação ao tempo de serviço no magistério, a maior parte dos professores têm entre 11 e 15 anos de atuação profissional no exercício da docência. Deste tempo, 87,5% diz ter experiência com inclusão na escola e 12,5% dizem não terem tido experiência.

Tabela 3 – Distribuição dos docentes e gestores do (CEJA) Maria Joélia de Carvalho Silva, de acordo com as variáveis ocupacionais

Variáveis		Sujeitos			
Tempo de trabalho na docência		N	%		
11 a 15		5	62,5		
16 a 20		1	12,5		
21 ou mais		2	25		
Experiência com inclusão		S	Ñ	S (%)	Ñ (%)
Homem		4	-	50	-
Mulher		3	1	37,5	12,5

Fonte: Dados da pesquisa.

*N: Número de participantes

* S: Sim

* Ñ: Não

Com relação ao tempo de serviço no magistério, a maior parte dos professores têm entre 11 e 15 anos de atuação profissional no exercício da docência. Deste tempo, 87,5% diz ter experiência com inclusão na escola e 12,5% dizem não terem tido experiência.

4.4 Instrumentos de coleta de dados

Considerando o contexto e o objetivo da pesquisa foi utilizado o questionário, composto de 10 questões, com perguntas abertas, agrupadas em três categorias de análise: **Categoria 1:** Percepção dos sujeitos sobre escola inclusiva e educação inclusiva, **Categoria**

2: Compreensão sobre as práticas de professores e profissionais da gestão numa perspectiva colaborativa; e **Categoria 3:** Visão dos professores e dos gestores com relação à acessibilidade em suas várias dimensões, aplicados com alguns representantes do núcleo gestor e do corpo docente, sendo convidados a participar do estudo, respondendo ao referido instrumental após a leitura e assinatura do termo de consentimento da pesquisa. Os meses compreendidos para a coleta de dados foram os meses de maio e junho de 2019.

O questionário foi elaborado tendo como base o pensamento de Mascarenhas (2014, p. 72): “o tema da pesquisa foi dividido em tópicos listados de acordo com os objetos gerais e específicos do tema de estudo. Onde as perguntas foram diretamente ligadas ao objeto de pesquisa em questão”.

Ainda segundo o autor, com relação ao tipo de pergunta, foram do tipo “abertas para conhecer um tema mais detalhadamente, [...], criar classificações e fazer tabulação”. (MASCARENHAS, 2014, p. 71-73).

O referido instrumental apresentou uma sequência de perguntas, de linguagem acessível, permitindo que o participante da pesquisa pudesse estabelecer relações, associações, análises e julgamentos acerca do processo de inclusão escolar vivenciado em sua unidade de ensino, e a partir das respostas foi possível analisar, a partir do olhar desses sujeitos, os avanços e os desafios da educação especial na perspectiva inclusiva, no contexto do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Maria Joélia de Carvalho Silva.

Aplicou-se o questionário com número de questões suficiente para que o participante da pesquisa pudesse respondê-lo com precisão e, conseqüentemente, responder à pergunta da pesquisa, facilitando a tabulação e a análise de dados com um todo. Mascarenhas (2014, p. 72) reforça que:

Questionários muito longos deixam o participante cansado, e ele pode acabar respondendo às perguntas de qualquer maneira [...] isso [...] colocaria em jogo a validade dos dados colhidos. Por outro lado, questionários curtos demais não obtêm todas as informações [de que precisamos].

A aplicação desse instrumental nos permitiu coletar dados sobre a realidade do processo de inclusão escolar no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Maria Joélia de Carvalho Silva, que agora, organizados e analisados, poderão, em longo prazo, servir de elementos indicativos que conduzam a caminhos mais exitosos através da melhoria das práticas inclusivas.

Para Martins (2006 *apud* MANCHINI, 2014, p. 13):

As escolas que adotam o paradigma da inclusão são desafiadas a se reestruturarem, tornando-se mais responsivas às necessidades dos alunos, porque o ensino inclusivo busca repensar a escola no sentido de promover mudanças em sua organização e na maneira como os profissionais da educação percebem os alunos.

Neste sentido, constatou-se que a aplicação do questionário se constituiu de técnica valiosa para produzirmos dados que contribuam para o reconhecimento das necessidades da instituição para garantir a inclusão plena de todos e o respeito às diferenças. Segundo Mittler (2003, p. 16), “A inclusão não diz respeito a colocar as crianças em escolas regulares, mas mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças”.

Como já descrevemos no item anterior, o instrumento utilizado na pesquisa de campo consistiu de questionário, no intuito de obter dados com maior precisão e facilitar a tabulação e análise de dados como um todo, através da objetividade na coleta de informações sobre a gestão das políticas de educação inclusiva no âmbito escolar, com o intuito de obter, respectivamente, um maior detalhamento sobre o tema e de analisar e submeter a um tratamento estatístico. Segundo Carvalho (2011, p. 82), “[...] o questionário dá ao pesquisador as informações que ele pretende atingir”.

Quanto à aplicação do questionário, foi apresentado e distribuído entre os participantes que lidam direta e indiretamente com alunos com deficiência, na sala da direção, na sala de professores e na Sala de Recursos Multifuncionais, em dias alternados, onde receberam informações acerca do preenchimento para não incorrerem em dúvidas ou erros de interpretação, sendo ressaltados, também, aspectos do anonimato, de forma que pudessem revelar o que realmente pensam sobre o assunto. É importante salientar que o preenchimento pelos informantes ocorreu sem a presença do pesquisador, que definiu entre os participantes o prazo de entrega.

Com relação ao tratamento estatístico dos dados, baseando-se no pensamento de Mascarenhas (2014, p. 58), buscou-se “entender o que os dados estavam dizendo, [...], bem como construindo uma ponte entre a teoria e prática, refletindo como os resultados representam ou não o que já foi dito por outros autores”.

Para análise dos resultados, os dados foram categorizados em quadros e as análises das respostas dos participantes da pesquisa por meio de questionário foram feitas em forma de texto. Segundo Carvalho (2011, p.85), “Após a coleta de dados, o pesquisador terá em suas mãos uma grande quantidade de respostas, que precisam ser organizadas, para que possam ser analisadas e interpretadas”. Desta forma, os resultados foram tabulados e

referenciados no intuito de promover discussões e tecer considerações acerca do assunto em pauta.

Os dados obtidos através do questionário foram interpretados, conforme afirma Mascarenhas (2014, p. 83): “foram divididos em categorias para que se enxergasse com clareza se os dados se relacionam com a pergunta da pesquisa”, e quais categorias de análise surgiriam a partir da análise de dados.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos em decorrência da realização do estudo de caso. Os dados obtidos, por meio da aplicação do questionário, foram organizados em quadros e analisados e discutidos por categorias de análise.

5.1 Resultados e discussões com base em categorias

Os dados coletados são de suma importância, pois possibilitam conhecer a temática da pesquisa a partir da opinião dos sujeitos participantes do processo. Para compreensão e análise dos resultados obtidos, o questionário foi dividido em 03 categorias. Foi utilizado o mesmo questionário para o núcleo Gestor, para os professores do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado, ou seja, **Categoria 01:** Percepção dos Sujeitos sobre escola inclusiva, processo de inclusão e o papel do professor e do gestor. **Categoria 02:** Compreensão sobre as práticas de professores e profissionais da gestão numa perspectiva colaborativa. **Categoria 03:** Visão dos professores e dos gestores com relação à acessibilidade em suas várias dimensões. Para análise do questionário, os professores foram denominados **Professor A, B, C e D**, e os gestores foram denominados **Gestor E, F, G e H**, garantindo o anonimato destes.

5.2 Percepção dos sujeitos sobre escola inclusiva, o processo de inclusão e o papel do professor e do gestor

Para tornar esta análise mais completa, será transcrita abaixo a fala dos sujeitos para cada uma das categorias de análise.

Quadro 1 – Posicionamento frente à escola inclusiva

Professores	Escola Inclusiva
A	É aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.
B	É a escola que respeita as diferenças e as potencialidades de cada indivíduo. Permitir a matrícula de alunos com necessidades especiais é o primeiro passo para uma escola se tornar inclusiva, porém não é o suficiente. É preciso acompanhamento pedagógico.
C	Trata-se de abordagens realizadas nas práticas educacionais feitas para assegurar a educação como direito de todos. Neste sentido, alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, ou quaisquer dificuldades relativas ao rendimento da aprendizagem formal escolar.
D	É aquela que percebe que incluir não é tratar igual, pois as pessoas são diferentes. Esses alunos diferentes terão oportunidades desiguais, mas poderão alcançar melhores objetivos de vida.

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação à percepção dos sujeitos sobre escola inclusiva, os professores **A e B** ressaltam que escola inclusiva é aquela que respeita as diferenças e as potencialidades de cada educando. O professor **B** resalta que a matrícula, por si só, não é suficiente para garantir que a escola seja inclusiva, também é preciso recursos e serviços de apoio. O professor **A** complementa o professor **B** ao considerar que, para se tornar inclusiva, é preciso que a escola garanta qualidade no ensino, respeitando a individualidade de seus alunos.

O professor **C** resalta que escola inclusiva desenvolve práticas que asseguram a educação como direito de todos, porém não menciona nesse rol os alunos com altas habilidades/superdotação. O professor **D** percebe a escola inclusiva como um espaço de respeito às diferenças. Esse pensamento coaduna com Mantoan (2010, p. 20): “Tratar igualmente aqueles que são diferentes pode levá-los à exclusão, pois é preciso que a escola reconheça a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças do aprendizado como processo e ponto de chegada”. Porém, ao continuar seu pensamento, o referido professor fala em oportunidades desiguais, contrariando o princípio inclusivo da igualdade de oportunidades, pois “as escolas que propiciam educação inclusiva constituem um meio favorável à igualdade de oportunidades e participação na sociedade”. (PEREIRA; MARQUES, 2013, p. 03-04). Desta forma, uma escola inclusiva deve considerar a diversidade não como um problema, mas uma possibilidade de ampliar as possibilidades de desenvolvimento do educando de acordo com as especificidades de cada um, tendo em vista a sua autonomia.

A partir da percepção dos professores acerca desse movimento e de que escola devemos construir para promover a inclusão, Silveira e Figueiredo (2010, p. 11) se

posicionam da seguinte forma: “A fim de que a escola se torne de fato, para todos, são necessárias transformações nas concepções de ensino que resultem em ações que privilegiem atenção à diferença e à diversidade”.

Desta forma, é preciso que o professor reconheça que a escola inclusiva é para todos e que ela deve atender às reais necessidades de cada educando, pois estes têm percursos de vida, aprendizagem, motivações e especificidades diferentes.

Quadro 2 – Posicionamento frente à escola inclusiva

Gestores	Escola Inclusiva
E	É aquela que insere o educando de maneira satisfatória em sua rotina pedagógica.
F	É quando a escola, dentro de suas possibilidades, oferece recursos pedagógicos, físicos e estruturais para atender com dignidade os alunos com necessidades especiais.
G	Entendo como um ambiente aberto à convivência e a interação social dos alunos com algum tipo de deficiência, permitindo a diversidade, por meio do qual é possível educar crianças e jovens dentro do mesmo contexto escolar, possibilitando-os o pleno direito à escolarização.
H	É aquela que está aberta, desenvolvendo ações educacionais que atendam às demandas dos educandos sem distinção e com as devidas especificidades, que se vê como responsável pelas recuperações, correções estruturais e sociais e garantia de matrícula e qualidade no ensino.

Fonte: Dados da pesquisa.

Para o gestor **E**, a escola, para ser considerada inclusiva, necessita inserir o educando em sua rotina pedagógica. Este tipo de inserção relatado pelo gestor vai de encontro ao pensamento de Sasaki (1998, p. 08): “[...] A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade”.

Esta inserção levantada pelo gestor representa um processo amplo com enfoque inclusivo, que rompe com a ideia de que uma pessoa com deficiência deve ser capaz de conviver com as barreiras, neste caso metodológico, dispensando o papel da escola nesse processo. É preciso trabalhar para mudar a escola como um todo, para que qualquer pessoa possa participar de todos os espaços pedagógicos, permitindo que o aluno participe efetivamente de todos os fluxos educativos.

De acordo com o gestor **F**, escola inclusiva é quando a instituição, dentro de suas possibilidades, oferece recursos que garantam a dignidade dos alunos com necessidades especiais. Este pensamento está em consonância com a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, que em sua aplicação define que “serão considerados os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do

bem-estar, e outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito”. (BRASIL, 1989, p. 01).

A opinião do gestor foca na garantia de suportes necessários ao desenvolvimento das pessoas com necessidades especiais, porém é preciso que esses meios beneficiem a todos, em suas várias dimensões, pessoas com ou sem deficiência, pois não podemos afirmar que o lócus é inclusivo, apenas por disponibilizar recursos de acesso estrutural.

Para o gestor **G**, escola inclusiva é aquela que se abre à convivência e à interação dos alunos com algum tipo de deficiência numa perspectiva de respeito à diversidade e direito à escolarização. Apesar de fazer inferência à diversidade, sua perspectiva de inclusão parece estar focada na deficiência. Apesar de não limitar a escolarização ao público-alvo da educação especial, não cita como sujeitos de direito a escola inclusiva, os alunos “ditos normais”, não fazendo referência ao convívio entre os pares. Porém seu pensamento coaduna com [...] “a ampliação de oportunidade de escolarização”, contemplada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 12).

Para o referido gestor, escola inclusiva é aquela que se abre às diferenças para receber a todos, porém é preciso considerar as necessidades de todos para dar as respostas necessárias a cada uma dessas necessidades sem negar as deficiências, criar estereótipos, isto é, tornar a igualdade algo que deva equiparar a todos sem olhar as suas especificidades.

Já o discurso do gestor **H** amplia o conceito do gestor **G** ao afirmar que o conceito de escola inclusiva diz respeito a estar aberta a atender à necessidade de todos sem distinção. Esta concepção de escola inclusiva está em sintonia com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, o qual determina que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, 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. (MEC/SEESP, 2001)”.

Diante dessa discussão, “O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimento e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos postos-chave do aprimoramento das situações do dia a dia”. (MANTOAN, 2006, p. 56).

Neste sentido, todos os docentes e gestores participantes da pesquisa são unânimes em sinalizar para a necessidade da colaboração e da articulação destes para consolidação dos ideais de escola inclusiva. Talvez o grande cerne da discussão não esteja apenas no fato de garantir a escolarização, mas, também, na garantia do sucesso e da permanência desse aluno, repensando um fazer pedagógico que perpasse pelas dimensões da

formação de professores, da acessibilidade de forma a garantir uma escola acessível para todos, e da inclusão numa perspectiva plural, no intuito de garantir uma educação de qualidade.

Quanto à preocupação expressa pelos participantes, os sujeitos **A, B, H, F e G** têm o mesmo entendimento de que uma escola só é verdadeiramente inclusiva quando conjuga o respeito às diferenças, às potencialidades e à diversidade como elementos fundamentais para construção desse lócus. Para o sujeito **C**, escola inclusiva trata-se de um tipo de abordagem que se traduz no direito de todos à educação. No entendimento do sujeito **E**, a inserção é a maneira mais eficaz de garantir a participação de todos no dia da escola. Já o pensamento do sujeito **D** destoa dos demais participantes ao confundir respeito às diferenças com desigualdades de oportunidades.

Vale salientar que, o entendimento desses sujeitos, ressalvadas as proporções, convergem para o entendimento da diversidade e da educação no seu sentido mais amplo, que é oferta de um espaço mais inclusivo onde a escola deve se adequar e aceitar o desafio de propiciar espaços sem barreiras impostas à aprendizagem, ao desenvolvimento, ao respeito e ao convívio entre os pares. A opção dos participantes por estas respostas nos remete a refletir que, apesar de os sujeitos pensarem diferente em alguns aspectos, são unânimes na urgência de que é preciso entender o verdadeiro sentido da escola inclusiva para ressignificar as práticas pedagógicas.

Assim, partindo-se do pressuposto de que a escola inclusiva se faz pela união de todos,

O conceito de Escola Inclusiva conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC/SEESP, 1998), ‘implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educandos, ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogenias. A escola capacita seus professores prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive, para os educandos com necessidades especiais (...)’. (SILVA, 2014, p. 10).

Quadro 3 – Posicionamento frente ao processo de inclusão

Professores	Processo de inclusão
A	Percebo que a inclusão está acontecendo de forma satisfatória para este público, apesar de que ainda existem algumas dificuldades para serem enfrentadas. Quanto ao CEJA, percebo que o trabalho de inclusão acontece e todos têm o mesmo objetivo de melhorar a aprendizagem do educando.
B	Representa um grande avanço na educação do nosso país, mas ainda falta primeiramente suporte para os professores. Aqui no CEJA temos uma sala de AEE onde o aluno tem um acompanhamento com profissional qualificado, e no restante do tempo participa das aulas, juntamente com os demais alunos. Acho o nosso modelo próximo ao ideal.
C	Como um processo em construção, pois ao tratar de políticas de inclusão, o trabalho é árduo, e tais práticas são fundamentadas pensando na realidade da escola regular. No CEJA de Pacajus, percebo dificuldades para estabelecer rotinas e acompanhar o processo.
D	O CEJA é uma escola bem aparelhada. Temos uma sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) equipada pelo MEC com profissional especializado.

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação às suas percepções no que diz respeito ao processo de inclusão na escola, o professor **B** considera a inclusão na escola um modelo próximo ao ideal, pois o aluno com deficiência é acompanhado na Sala de Recursos Multifuncionais e participa das aulas. Tais palavras colocam em evidência um pensamento limitado de inclusão, como um fim em si mesmo que se resume ao acesso à escolarização e ao atendimento educacional especializado. Segundo Rodrigues (2017, p. 4), num contexto mais amplo de inclusão na escola, “O objetivo é eliminar obstáculos que limitam a aprendizagem e participação discente no processo educativo”.

No entendimento do professor **A**, a inclusão para o público-alvo da educação especial tem o objetivo de melhorar a aprendizagem. Este referencial está em consonância com o objetivo da Declaração Mundial de Educação para Todos, que é “satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de [...] jovens e adultos”. (UNESCO, 1990, p. 03). Nesta perspectiva, uma escola inclusiva deve buscar recursos e serviços que auxiliem os alunos com dificuldades de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem e necessidades especiais.

O professor **C** aponta para a inclusão na escola como um caminho árduo, pois enxerga dificuldades em estabelecer rotinas e acompanhar o processo. Infere-se nas conclusões do professor o grande desafio que é incluir todos no processo educacional estando atento para as necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento. Segundo Saldanha (2009, p.29), “Ao se conceber uma escola inclusiva, imediatamente se remete a uma escola sem

barreiras, sem preconceitos, sem discriminação. É preferível acreditar que se trata de uma realidade em construção, ou um caminho a percorrer”.

A reflexão do professor **D** menciona a questão da inclusão na escola na perspectiva dos recursos e dos serviços. Desta forma, a compreensão de inclusão escolar nessa visão compreende esse processo como “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades [dos educandos com necessidades especiais assegurados pelos sistemas de ensino]”. (BRASIL, 1996, p. 19).

Quadro 4– Posicionamento frente ao processo de inclusão

Gestores	Processo de inclusão
E	Com a participação do aluno, de maneira equânime, nas diversas atividades promovidas pela escola. No CEJA, percebo a inserção de alunos no fluxo modular e na participação de alguns eventos promovidos pela escola (cursos de informática, oficinas, eventos temáticos etc.).
F	Na escola regular e profissional onde já trabalhei, não tínhamos pessoas especializadas para trabalhar com alunos especiais. Os professores, dentro de suas possibilidades, tentavam trabalhar com esses alunos de forma digna. No CEJA Prof. ^a Joélia eu percebo uma estrutura tanto pedagógica quanto física para atender esses alunos, visando seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.
G	Enxergo como um desafio constante, porém, sem esquecer dos avanços obtidos. A escola como agente atuante nesse processo busca o aprimoramento das técnicas de ensino e consolidar cada vez mais o princípio da equidade, buscando o desenvolvimento do aluno de modo a sentir-se ainda mais pertencente ao convívio escolar. No CEJA de Pacajus procuramos de maneira constante quebrar as barreiras da resistência e tornar-nos um espaço de transformação e respeito.
H	O processo de inclusão no CEJA já foi concebido numa perspectiva de incluir, os jovens e adultos que foram excluídos do processo educacional convencional ou que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade própria. Fico feliz pelo CEJA Prof. ^a Joélia, pois conta com um atendimento inclusivo e estruturado, porém ciente dos inúmeros desafios.

Fonte: Dados da pesquisa.

No que concerne à visão da inclusão como um processo vivenciado no cotidiano escolar, o gestor **E** percebe esse movimento como um direito à participação ativa de todos os alunos, nas diversas atividades e espaços escolares. Nesta perspectiva, este percebe “A escola, como instituição social responsável pela formação ética e de instrução das novas gerações, [por isso] precisa assumir seu papel na construção de uma sociedade mais justa, equânime e solidária”. (BRASIL, 2005, p.8).

Segundo o gestor **F**, o processo de inclusão ocorre dentro de uma perspectiva de atenção aos aspectos de desenvolvimento integral dos educandos, pois a escola dispõe de

serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade que contemplem as reais necessidades do educando.

Para o gestor **G**, a inclusão como um processo na unidade escolar é visto como um desafio, na perspectiva da equidade, do desenvolvimento, do convívio entre os pares e da aprendizagem. Já para o Professor **H**, o paradigma da inclusão já está implícito na concepção que fundamenta o CEJA, além de promover um Atendimento Educacional especializado destinado aos alunos com deficiência inclusos na EJA, apesar de apontar para a ciência dos desafios.

“Assim, pode-se considerar que um dos desafios desta década imposto aos educadores é tornar eficaz o processo de inclusão das pessoas com deficiência nas classes regulares” (COZENDY; COSTA; PESSANHA, 2013, p. 42).

Partindo do princípio de que a inclusão é um processo, ao se fazer o cruzamento de dados, consta-se que os professores **A** e **B** e o Gestor **G** comungam do mesmo entendimento ao ressaltarem que o processo de inclusão no CEJA apresenta avanços e desafios. A perspectiva dos professores **D** e dos gestores **F** e **H** é de que deve haver a presença, no âmbito escolar, de recursos humanos e materiais para atender o aluno como um todo. Já o professor **A** e o gestor **E** veem o processo de inclusão como algo satisfatório.

Nesse sentido, levando-se em conta que essa discussão nos remete à ideia de construção e superação de obstáculos:

O sucesso da inclusão depende da avaliação constante do processo, da flexibilidade da equipe multidisciplinar para alterar programas e do apoio da família, da escola e da comunidade. Partindo do pressuposto que a inclusão é um processo lento, pois precisa de um trabalho interdisciplinar com as várias áreas, possibilitando o desenvolvimento cognitivo do Portador de Necessidade Especial (FAGUNDES, 2001 *apud* SANTANA, 2016, p. 12).

Por fim, a partir da fala dos sujeitos das práticas educativas inclusivas, o processo de inclusão se constitui como um grande desafio para a escola regular, porém de perfeitamente efetivado a partir das discussões com todos os segmentos para sua consolidação. Isso envolve a responsabilidade de contemplar a todos em suas necessidades, principalmente aqueles excluídos do processo educacional em razão de suas deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Quadro 5 – Posicionamento frente ao seu papel no processo de inclusão

Professores	Papel do professor
A	Adaptar o planejamento e os procedimentos de ensino, para que esses educandos sintam-se capazes de realizar suas atividades sem dificultar o processo de aprendizagem diante de suas especificidades.
B	A nossa modalidade de ensino é semipresencial, e nas aulas presenciais o aluno é atendido de forma individual. Isso facilita o acompanhamento, e diante de qualquer alteração de comportamento, entramos em contato com a psicopedagoga responsável pela sala de AEE.
C	Conhecer melhor as realidades vividas, bem como interagir diretamente com os mesmos, buscando sempre realizar um trabalho orientado por profissionais formados na área (AEE).
D	O nosso atendimento é individual na modalidade EJA, levando até 30 minutos através de atendimento especial, explicando o conteúdo para que ocorra o processo de aprendizagem, que é lento e gradual.

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação aos seus papéis de sujeitos da inclusão escolar, o professor **B** ressalta a importância do atendimento individual do aluno na sala regular, por se tratar de modalidade semipresencial, com relação ao processo de escolarização, permitindo também, através desse contato mais próximo e individualizado, que o professor perceba a necessidade do aluno de atividade complementar ou suplementar ao processo de escolarização que será ofertada na sala de Recursos Funcionais, onde acontece o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Este pensamento do professor está em consonância com a importância que é dispensada ao AEE enquanto recurso que corrobora o processo de inclusão.

A relevância ao funcionamento das salas de recursos deve-se ao fato de que elas assumem um papel de suplementação e complementação pedagógica nos processos de inclusão escolar. Elas introduzem a Educação Especial nas escolas comuns para se associar à educação geral e não para substituí-la. São espaços privilegiados para desenvolver estratégias pedagógicas que possam potencializar as capacidades e as condições dos alunos com deficiências para se envolverem nos processos de ensino na sala de aula comum. (RIGO, 2016, p.193).

Conforme o professor **A**, para garantir que os alunos acompanhem as atividades curriculares comuns a todos, é preciso que se planeje pensando na necessidade de cada educando para que os alunos sintam-se capazes de realizá-las apesar de suas limitações. Esse pensamento está em consonância com o que acreditam Nepomuceno e Bridi (2010, p. 02): “Atualmente o papel da escola é incluir todos os alunos nas atividades acadêmicas e na cultura escolar”.

Para o professor **C**, é preciso conhecer a realidade do educando para melhor interagir com ele. Segundo Oliveira (2012, p. 01), “Conhecer o aluno deve fazer parte da sua prática educativa da escola, respeitando as diferenças e o limite de cada um, baseando-se na generosidade e afetividade”.

A análise do professor **D** dá ênfase à transmissão do conteúdo de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada educando.

Nesse sentido, o professor contribui para promover a autonomia do aluno em sala de aula, quando: a) nutre os recursos motivacionais internos (interesses pessoais); b) oferece explicações racionais para o estudo de determinado conteúdo ou para a realização de determinada atividade; c) usa de linguagem informacional, não controladora; d) é paciente com o ritmo de aprendizagem dos alunos; e) reconhece e aceita as expressões de sentimentos negativos dos alunos (REEVE, 2009 *apud* BERBEL, 2001, p. 28).

Quadro 6 – Posicionamento frente ao seu papel no processo de inclusão

Professores	Papel do gestor
E	Assegurar e promover meios para que o aprendente tenha acesso ao processo educativo da melhor forma possível.
F	Como estou há pouco tempo na escola, ainda percebo que posso contribuir de forma mais efetiva, porém até o momento apenas dou suporte pedagógico à professora, quando ela vai fazer os relatórios e planejar as atividades, pois está sempre pedindo ajuda e suporte à coordenação da escola.
G	Como educadora busco influenciar nos alunos o senso de respeito às singularidades e ao pertencimento, trabalhando de forma prévia no combate a não aceitação e violação da igualdade.
H	Acompanhar os atendimentos, diversificar as oportunidades, cuidar das estruturas e fomentar as ações.

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação à opinião dos gestores, o gestor **E**, como sujeito proativo no processo de inclusão, pensa na importância da gestão do ensino mediado por seus colaboradores, no sentido da perspectiva de promoção da aprendizagem, criando meios para que essa proposta se consolide. No caso do gestor **F**, seu fazer inclusivo se resume ao apoio pedagógico à professora do AEE, no suporte e na elaboração de relatórios. Já para gestor **G**, sua atuação é no aconselhamento, no trabalho ao respeito às singularidades, na aceitação e respeito às diferenças e na promoção da igualdade.

No ideário do gestor **H**, a participação nesse processo passa pelo acompanhamento dos atendimentos, do cuidado com o espaço escolar e com fomento de ações de educação na perspectiva inclusiva. O atendimento mencionado pelo gestor se refere aos atendimentos do sistema modular da EJA, onde os alunos estão inclusos no processo de

escolarização e/ou no Atendimento Educacional Especializado realizado na Sala de Recursos Multifuncionais.

Como diz Antum (2017, p. 2), “O direito à educação inclusiva não se restringe ao acesso (matrícula e presença), compreendendo também o desenvolvimento de suas potencialidades para a plena participação em igualdade de condições”.

Por fim, a escola inclusiva deve ser uma escola acessível a todos, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso dos sujeitos através de uma qualidade que respeite as diferenças.

Feito o cruzamento de dados, os discursos dos sujeitos se afinam na percepção do gestor **E** e do professor **A**, ao sinalizarem que atuam na promoção de meios e procedimentos pedagógicos que garantam a inserção do aluno no processo educativo de maneira satisfatória. Para os sujeitos gestor **F** e professor **B**, suas atuações são referenciadas através do suporte pedagógico e do acompanhamento desse processo. Para o professor **D**, sua atuação se restringe ao repasse de conteúdos. Para o professor **C**, sua atuação é de total interação com os alunos do AEE, pois recebe orientação do profissional deste atendimento. Já para o gestor **H**, seu trabalho é o de acompanhar os atendimentos, porém não cita se é o atendimento no sistema modular ou se no AEE, nas Salas de Recursos Multifuncionais.

5.3 Compreensão sobre as práticas de professores e profissionais da gestão numa perspectiva colaborativa

Quadro 7 – Posicionamento frente às diferenças do trabalho do professor do AEE e da Sala comum

Professores	Práticas
A	A diferença é que no AEE o trabalho envolve o lúdico de acordo com a necessidade dos alunos, enquanto na sala comum se dá ênfase na parte teórica.
B	Na sala de aula comum, os alunos recebem os mesmos materiais, estudam os mesmos conteúdos, pois o diferencial está na metodologia e no processo avaliativo. Na sala de AEE é priorizado o desenvolvimento cognitivo e motor do aluno.
C	As atividades realizadas pelo AEE consistem num trabalho especializado, realizado por profissionais com conhecimento mais aprofundado sobre a temática, podendo tratar diretamente com o problema, enquanto o professor regular tem que tratar e interagir com várias realidades ao mesmo tempo.
D	No Atendimento do AEE existem diferenças. O profissional atende um a um, em hora marcada, de acordo com a deficiência. Na sala comum, o professor acredita que incluir é destruir barreiras e fronteiras, viabilizando a troca de experiências na construção de saberes.

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação às especificidades do trabalho desses profissionais, para o professor **A** o trabalho do AEE envolve o lúdico, enquanto na sala comum a ênfase é na parte teórica. Para o Professor **B**, na sala comum o professor trabalha o cognitivo, e as diferenças entre o professor do AEE e da Sala comum está na metodologia e no processo avaliativo, enquanto no AEE é priorizado, além do cognitivo, a motricidade do aluno. Para o professor **C**, o trabalho do professor do AEE é realizado por profissionais de conhecimento aprofundado acerca da temática, com atendimento dos alunos de forma individualizada, o que não é permitido ao professor da sala comum, por ter de lidar com várias realidades em contextos simultâneos. Para o professor **D**, o atendimento individualizado no AEE é o grande diferencial do trabalho realizado na sala regular, porém ressalta a importância de reduzir fronteiras entre esses dois serviços. Destas contribuições, é possível inferir que as visões acerca das especificidades do professor do **AEE** e do professor da sala comum evidenciam ações restritivas em seus campos de atuação, já que resumem as atividades desenvolvidas em dois extremos: professores do AEE trabalham com a ludicidade, o cognitivo e a motricidade de forma diferenciada, e o professor da sala comum trabalha com ênfase no cognitivo, como se ambos não tivessem como ofício trabalhar essas dimensões.

Apesar de manterem as especificidades em suas atividades laborais, todo professor deve realizar um trabalho baseado em um planejamento que busque contemplar todos os aspectos do desenvolvimento humano de acordo com as necessidades de cada aluno, pois o AEE e o ensino regular fazem parte de um todo complexo, no qual, se utilizando da metáfora de Forest (1987 *apud* MANTOAN, 2206, p. 20), “[...] precisa de todos os pedaços que compõem, [pois] Quando se retiram pedaços [deles], o desenho se torna menos complexo, menos rico”.

Por fim, “é fundamental que o professor do AEE realize um trabalho articulado com o docente da classe comum, para que essas ações não se atenham apenas à sala de recursos, mas a toda escolarização do aluno” (BENDINELLI, 2008, p. 02).

Quadro 8 – Posicionamento frente às diferenças do trabalho do professor do AEE e da Sala comum

Gestores	Práticas
E	No AEE, o trabalho ocorre de maneira diretiva e especializada. O profissional dessa sala dispõe de formação e recursos apropriados para cada caso. Já na sala comum, na maioria das vezes, o professor desconhece de habilidades e recursos necessários para o pleno atendimento e desenvolvimento do aluno.
F	O trabalho do AEE é totalmente voltado para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do aluno, enquanto o professor de sala de aula comum se preocupa mais com o desenvolvimento cognitivo.
G	O AEE trabalha para complementar ou suplementar os alunos, utilizando-se de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, não podendo este substituir o processo de escolarização comum, enquanto o professor da sala de aula regular garantirá o nivelamento e o acolhimento desse aluno.
H	O trabalho do AEE é mais específico e técnico, totalmente direcionado e muito estruturado. Enquanto o atendimento comum segue padrões comuns com as adequações necessárias.

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação ao entendimento dos gestores sobre os trabalhos realizados pelos profissionais da docência, o gestor **E** opinou da seguinte forma: o professor do AEE trabalha na perspectiva diretiva e especializada, trabalhando com recursos de acordo com cada necessidade desse público-alvo, enquanto o professor do AEE não possui habilidades e recursos para atender e promover o desenvolvimento do aluno. A narrativa do gestor menciona que os professores não sabem trabalhar com as diferenças, delegando essa tarefa ao professor do AEE. Nesta perspectiva, segundo Pereira, Damasceno e Andrade (2013), p.10), “Cabe enfatizar que a sala de recursos multifuncionais não pode ser tratada como um espaço substitutivo à escolarização a ser realizada na sala de aula regular, visto que não é considerada como uma sala de reforço”.

No entendimento do Gestor **F**, o trabalho do professor do AEE compreende as dimensões cognitivas, afetivas e sociais, enquanto o professor da sala regular se preocupa apenas com o aspecto cognitivo. O gestor concorda que existe um ponto entre esses dois profissionais: a questão do desenvolvimento cognitivo. Segundo Soriano e Oliveira (2015, p.14), “O trabalho colaborativo entre os profissionais tem [...] a finalidade de articular professor do ensino comum e professor especialista para que o aluno seja beneficiado, cabendo adaptações [...] que cooperem para o aprendizado [...]”. Tanto o professor do AEE quanto o professor da sala regular devem trabalhar o educando de maneira integral, pois o AEE não substitui a escolarização, apenas oferta recursos e serviços que os dê mais autonomia dentro e fora da escola.

O gestor **G** reforça o discurso de que o professor do AEE trabalha recursos pedagógicos e de acessibilidade que complementam ou suplementam o processo de escolarização. Com relação ao trabalho do professor da sala comum, se resume ao nivelamento (aulas ministradas por professor alfabetizador no intuito de preparar o aluno excluído do processo de escolarização ou que interrompeu os seus estudos no ensino fundamental para testar seus conhecimentos lógico-matemáticos e de língua portuguesa através de avaliação para serem novamente inclusos e reintegrados ao processo educacional comum). Na opinião do gestor, é possível inferir que a perspectiva de inclusão educacional, está em consonância com o que preceitua a Constituição Federal de 1988 em seu art. 208, inciso V: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. (BRASIL, 1998, p. 123-124). O referido gestor afirma também que o professor do ensino regular também realiza o acolhimento do aluno no sistema modular de educação regular. Porém, sua concepção não menciona o papel do professor no sentido de mediar o processo de aquisição de conhecimento, desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes.

Já para o Gestor **H**, o trabalho do professor do AEE é técnico e específico, enquanto o trabalho do professor do ensino regular segue os padrões do ensino comum. Essa concepção de trabalho no AEE prevê “na sua organização [...] um espaço físico [dotado de] mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos” (BRASIL, 2008, p. 03).

Ao se proceder ao cruzamento de dados, com relação ao trabalho desenvolvido no AEE, os sujeitos opinaram da seguinte forma: para o professor **A** e o professor **D**, realiza o atendimento individual de acordo com as necessidades do educando, um com ênfase no ensino, o outro com ênfase no lúdico para desenvolver outras competências. Para os professores **E** e **C** e o gestor **H**, é um trabalho especializado com profissionais de conhecimento aprofundado. Para o gestor **F** e o professor **B**, o trabalho é voltado para o desenvolvimento holístico do aluno. O professor **B** afirma que o foco do gestor **G** desse atendimento é o acolhimento e a promoção do acesso a esse aluno.

Com relação às especificidades do trabalho do professor da sala comum, para os professores **A** e **D**, o trabalho na sala comum é como uma atuação que contribui para a construção de saberes. Para o gestor **F** e o professor **B**, há ênfase no desenvolvimento cognitivo. Para o gestor **G** o trabalho na sala comum procura detectar em que nível o aluno está, promovendo o acolhimento. Para o gestor **H**, o trabalho no ensino comum desenvolve

suas atividades de forma tradicional com adequações necessárias. Para o professor **C**, a atuação na sala comum se trata de interagir com várias realidades, enquanto no AEE as intervenções educacionais são mais direcionadas. Para o gestor **E**, ao fazer um comparativo entre o profissional do AEE e da sala comum, enfatiza que o primeiro tem mais propriedade para atuar em cada caso de atendimento e desenvolvimento do aluno. É importante salientar que cada profissional tem suas especificidades de acordo com seus campos de atuação.

Apesar de se constatar que a maior parte compreende a especificidade de seu papel no ensino comum e no AEE, há a necessidade desses sujeitos promoverem um diálogo mais sistemático e se apropriarem de aspectos teóricos e práticos acerca de suas atividades laborais, específicas ou comuns, pois “[...] a falta de diálogo e de articulação entre os professores está relacionada à incompreensão sobre suas próprias funções no processo de inclusão na escola e à falta de conhecimento e entendimento sobre o trabalho do outro”. (DANTAS; COSTA, 2016, p. 8).

Quadro 9 – Posicionamento frente à formação necessária para atuar no AEE.

Professores	Fazer pedagógico
A	Possuir curso de especialização e formação continuada.
B	A formação necessária seria em psicologia ou psicopedagogia ou qualquer outra formação, seja por área do conhecimento, ou ainda musicoterapia e pedagogia, as quais considero como formação auxiliares.
C	Em educação para forma geral e especialização em áreas afins.
D	A educação inclusiva como um direito assegurado, e o AEE como medida estruturante.

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação ao fazer pedagógico, a partir de sua formação, para atuar no AEE, na opinião dos professores **A**, **B** e **C**, os profissionais precisam de conhecimentos gerais para o exercício da docência e de conhecimentos específicos na área. Este entendimento corrobora o que dispõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em suas Diretrizes.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras

áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008, p. 17-18).

Já na fala do professor **D**, não houve menção à formação em si para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas o entendimento da educação como um direito assegurado, e o AEE como suporte para garantia da educação inclusiva.

Quadro 10 – Posicionamento frente à formação necessária para atuar no AEE

Gestores	Fazer pedagógico
E	Além de sólida formação pedagógica, cursos específicos na área e/ou especialização e formação em serviço.
F	Formação em psicopedagogia
H	Formação inicial e continuada. E, claro, formação em pedagogia e psicopedagogia.
H	Formação em Pedagogia, psicopedagogia e formação continuada específica.

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, o Gestor **E** responde que a atuação do profissional que atende no AEE está atrelada a uma sólida formação pedagógica somada à formação específica. É importante destacar também a importância da constante necessidade de formação para dar conta das demandas que surgem no cotidiano escolar. É importante salientar que esta formação deve ser ampla, e não restrita a determinados espaços e métodos únicos para todos, “[pois] a formação do professor de AEE vai além dos muros das SRM, não focado apenas nas técnicas”. (REPOLI, 2014, p. 132).

O Gestor **F** acredita que a formação ideal para este profissional atuar neste espaço é psicopedagogia.

E importante salientar que, [...] na instituição [a atuação do psicopedagogo] tem como objetivo [a] prevenção dos problemas de aprendizagem. O aspecto clínico é realizado em consultório de forma individual e tem praticamente a mesma missão do institucional, ouvir, estimular e intervir de forma mais adequada recuperando então seu cognitivo e emocional.

Senti falta na fala do Gestor **F** sobre os conhecimentos gerais como base de formação para o exercício da docência.

A percepção do Gestor **G** acerca da formação para atuar na Sala de recursos Multifuncionais requer desse professor formação inicial em pedagogia e continuada em psicopedagogia que contemple estratégias de ensino e desenvolvimento de competências, além de conhecimentos em libras e braile. Essa concepção está em consonância com as diretrizes da PNEEPEI/08:

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. (BRASIL, 2008, p. 04).

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (BRASIL, 2008, p. 12).

Por fim, o pensamento de formação adequada para o professor do AEE do Gestor **H**, além da formação em psicopedagogia, já contemplada pelos demais gestores, acrescenta formações continuadas específicas.

Ao consolidar o cruzamento de dados, percebe-se entre os sujeitos o conhecimento necessário relativo às exigências de formação necessária para atuar no AEE. Os sujeitos pesquisados são unânimes em dizer, com exceção do professor **D**, que não soube opinar com relação ao que foi proposto, reportando-se à educação inclusiva e AEE como um direito, os demais tiveram seus comentários condizentes com o que rege o art. 12 da Resolução CNE/CEB n. 4/2009: o professor, para atuar no AEE, deve possuir formação inicial em licenciatura e formação específica em educação especial.

Diante do reconhecimento dos sujeitos, torna-se imprescindível que o AEE seja feito:

[...] por professores que [tem] formação inicial que os habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial, inicial ou continuada, para atuar com cada tipo de deficiência. [...] A educação especial na perspectiva da educação inclusiva implica numa transformação da formação de professores, que necessitam se adequar a novos conhecimentos que são próprios do atendimento educacional especializado (MACHADO, 2010 *apud* SILVA; VELANGA, 2015, p. 03).

Por fim, o pensamento dos sujeitos é fortemente marcado pela necessidade de formação para atuar nesse espaço, de forma que todos chamam a atenção para os conhecimentos necessários para atuar em salas de Recursos multifuncionais.

A organização e a administração deste espaço são de responsabilidade da gestão escolar e o professor que atua neste serviço educacional que deve ter formação para o exercício do magistério de nível básico e conhecimentos específicos de Educação Especial, adquiridos em cursos de aperfeiçoamento e de especialização. (SARTORETTO; BERSCH, 2019, p. 01).

Quadro 11 – Posicionamento frente à importância do trabalho desenvolvido no AAE

Professor	Trabalho no AEE
A	O trabalho do AEE transforma uma realidade sofrida em uma realidade de aprendizagem dinâmica, fazendo com que o aluno e os pais percebam a real mudança no aprendizado.
B	Importante e indispensável. Se a escola não possui uma sala de aula de AEE, que seja disponibilizado um profissional de psicologia. Dividir o mesmo espaço que os demais alunos não é o suficiente, é necessário um acompanhamento paralelo. Muitas pessoas consideradas “normais” pagam por tratamento psicológico, porém a interação social não é o suficiente.
C	De extrema importância, pelo fato de se tratar de um trabalho realizado em parcerias que consiste em atendimentos ou tratamentos exclusivos.
D	Importante, mas deve haver contribuição da família.

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação ao trabalho do AEE na perspectiva da inclusão escolar, todos os professores percebem que este serviço transforma uma realidade de dificuldade em momentos de aprendizagem significativa, porém é preciso um acompanhamento paralelo e uma articulação intersetorial. Para os gestores, em específico para o gestor **E**, o trabalho do AEE é importante do ponto de vista da inclusão escolar, pois é realizado com dedicação, cuidado e profissionalismo.

Pode-se perceber que a sala de AEE é de fundamental importância para garantir um acesso de qualidade na vida das crianças e comunidade que participa ativamente das instituições de ensino. ASSISTIVA diz que na sala de AEE o docente é o mediador e o mentor dos alunos, onde ele e o professor venha a identificar as barreiras que eles enfrentaram juntos no contexto educacional e que essas barreiras impedem ou mesmo limitam de participar ativamente dos desafios e da aprendizagem do aluno dentro da escola. O professor/mentor e mediador identifica esses problemas para junto ao aluno procura soluções e através dessas soluções o professor identifica no alunos suas habilidades, onde o professor pesquisará novos recursos ou até mesmos estratégias que venha a auxiliar, promover e ampliar a visão de mundo, proporcionando ao aluno sua inteira participação e atuação nas atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de AEE, tanto na comunidade e nos espaços da escola (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 03).

O professor **A** ainda pontua que o trabalho realizado em ocasião do Atendimento Educacional Especializado faz com que pais e alunos percebam os benefícios advindos desse serviço. Por fim, é importante destacar que o professor **B** menciona a importância desse atendimento, pois os alunos são atendidos num ambiente de interação não apartado da escola.

Quadro 12 – Posicionamento frente à importância do trabalho desenvolvido no AAE

Gestor	Trabalho no AEE
E	Trabalho feito com dedicação, cuidado e muito profissionalismo.
F	Importantíssimo, os professores do AEE da escola são muito comprometidos com o desenvolvimento de seus alunos.
G	É de suma importância para adequação deste aluno ao convívio com os diferentes.
H	Representa o divisor de águas, pois provocou em todos a necessidade de se apropriar de conceitos relativos à inclusão e de suas especificidades.

Fonte: Dados da pesquisa.

Para o Gestor **F**, esse trabalho é importante, pois foca no desenvolvimento dos alunos incentivando-os a participar da escola. De acordo com o gestor **G**, é de suma importância para o processo de inclusão no que diz respeito ao processo de aprendizagem e adequação desse aluno ao convívio com as diferenças. Para o Gestor **H**, o AEE na unidade escolar representou o divisor de águas no que diz respeito aos conhecimentos acerca da inclusão e de suas especificidades. É importante salientar que, “Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum” (BRASIL, 2008, p. 11).

Os gestores **E** e **F** destacam o profissionalismo da equipe. Já o professor **G** destaca como este atendimento contribui para o respeito às diferenças. Por fim, é reconhecido pelo gestor **H** que este serviço provocou nos sujeitos a necessidade de se aprofundarem acerca dos aspectos relativos à inclusão e suas especificidades.

Por fim, ao realizar o cruzamento de dados, evidenciam-se coincidências nos discursos do professor **B** e **C** e do gestor **G**, ao reconhecerem a importância do trabalho desenvolvido no AEE para o processo de inclusão no ensino comum. Na opinião do gestor **E** e do gestor **F**, esse trabalho é feito com muita dedicação pelos profissionais que atuam nesse espaço. Para o professor **D** deve existir colaboração da família para o sucesso do referido atendimento. O professor **A** também menciona a variável família no sentido da percepção que já desenvolveram acerca do aprendizado de seus filhos. Enfim, o gestor afirma que com a chegada do AEE os sujeitos viram a necessidade de se apropriar dos conhecimentos relativos à inclusão e suas especificidades.

Quadro 13 – Posicionamento frente ao desenvolvimento de práticas colaborativas

Professor	Práticas colaborativas
A	Procuram realizar as tarefas de acordo com as necessidades do aluno.
B	Quando um professor percebe que determinado aluno apresenta um nível de dificuldade e “comportamento” fora do comum, aciona o núcleo gestor que o encaminha para AEE que depois de diagnosticado passa a frequentar a sala de Recursos Multifuncionais.
C	A interação acontece quando o professor regente relata as dificuldades e busca auxílio no AEE.
D	Existe diálogo na definição dos processos de aprendizagem e avaliação.

Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre o trabalho dos professores numa perspectiva colaborativa, o professor **B** percebe essa parceria ao identificar um comportamento inadequado do aluno, comunica a gestão ou o encaminha para o professor do AEE, que, depois de diagnosticado, passa a frequentar a sala de AEE. Para o professor **A**, atividade colaborativa é realizar atividades de acordo com a necessidade do aluno. Segundo o professor **C**, todos os professores e demais profissionais da educação atuam em regime de colaboração, porém entre os professores essa interação só acontece quando o professor relata dificuldade e busca auxílio com o professor do AEE. O professor **D** relata que, apesar dessa interação, é preciso buscar uma avaliação adequada que contemple as reais necessidades de cada educando.

Em estudos feitos por Costa e Dantas (2014 *apud* SOUZA *et al.* 2012, p. 1054):

[...] analisou-se que o principal entrave da articulação entre a sala comum e o AEE para a construção de práticas pedagógicas inclusivas é a falta de diálogo, justificada principalmente pela escassez de tempo e pela falta de apoio da gestão escolar e de conhecimento. Além disso, a falta de compreensão dos professores regulares sobre o trabalho a ser desenvolvido pelo professor de AEE e um plano de atendimento que contemple o apoio ao professor, com observações em sala de aulas e momentos de trocas para sugestões, tem dificultado a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Em suma, constata-se que a articulação entre o professor de AEE e o da sala regular são fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, público-alvo da educação especial apesar de detectar na escola pesquisada alguns entraves para essa consolidação, como propostas pedagógicas inclusivas.

Quadro 14 – Posicionamento frente ao desenvolvimento de práticas colaborativas

Gestor	Práticas colaborativas
E	O ideal seria que sim. No entanto, a realidade é outra. Alguns são sensíveis aos problemas dos alunos, outros fazem vista grossa.
F	Planejam juntos, elaboram material, mas tudo ainda de maneira muito compartimentada.
G	Os professores da sala comum e da sala de AEE trabalham de forma complementar.
H	Os professores, quando necessário, atuam de forma colaborativa, existindo a abertura de ambas as partes para o planejamento de ações de intervenção e de participação em eventos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Para o Gestor **E**, as concepções e práticas colaborativas entre os professores do AEE e da Sala Regular não estão em sintonia, pois há um descompasso entre a realidade encontrada e a prática, pois alguns desenvolvem um olhar sensível para essa articulação, enquanto outros fazem vista grossa com relação a essa parceria. Para o Gestor **F**, essa parceria ainda é muito tímida devido à escassez de tempo para planejarem juntos. Segundo ele, há um momento colaborativo na fase de elaboração de material didático e procedimentos avaliativos. Para o gestor **G**, há colaboração, pois o professor trabalha oportunizando ao aluno o acesso à proposta da aula comum. Segundo o gestor ressalta, esse processo só será completo quando houver a adaptação deste aluno ao eixo comum.

Ao analisar o pensamento do gestor, há uma transferência de responsabilidade no sentido de que o aluno é quem deve adaptar-se à escola, não a escola a ele. É importante salientar que, para trabalhar aspectos do currículo comum no AEE, é preciso utilizar recursos pedagógicos diferenciados, já que a referida sala não tem a função de reforço escolar, mas a função de complementar e/ou suplementar o processo escolar do educando. Para o gestor, os profissionais atuam de maneira colaborativa sempre que necessário, planejando ações de intervenção e participação em eventos. Depreendo da opinião do gestor **H** a ausência de atividades colaborativas cotidianas que não sejam reduzidas a momentos pontuais. Segundo Soriano e Oliveira (2014, p. 16), “Tanto o professor comum quanto o especialista são fundamentais no processo de escolarização [...], e esse trabalho colaborativo precisa ganhar espaço para que a escola inclusiva deixe de ser uma utopia e passe a ser uma realidade”.

Outro ponto importante que não foi mencionado pelos sujeitos das práticas inclusivas é a importância de uma avaliação diagnóstica dos estudantes pela equipe escolar que apresentam necessidades especiais para que a escola se torne inclusiva e eficaz para atender a esse público específico e aos demais alunos.

Por fim, o cruzamento de dados mostra os seguintes aspectos: do total de 8 participantes da pesquisa, 75% dos sujeitos sinalizam a existência de práticas colaborativas

entres os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor da sala comum. Já 12,5% afirmam que esta articulação ainda se encontra muito tímida, e os outros 12,5% relatam não constatarem a existência desse tipo de prática, pois falta percepção desses sujeitos sobre esse processo.

Quanto à presença no âmbito escolar de atividades colaborativas entre os regentes da sala de AEE e da sala comum, evidencia-se na opinião do professor **B** que, ao perceber um comportamento inadequado do aluno, comunica-se à gestão, que o encaminha para o AEE para que se proceda o diagnóstico.

Segundo Paganelli (2018),

[...] correr atrás de um diagnóstico que confirme que o aluno possa ter alguma deficiência, principalmente para assegurar direitos, não pode ser a única providência a ser tomada pela escola. Não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico, e não clínico. Assim, exigir diagnóstico do estudante para declará-lo público-alvo da educação especial e, desse modo, garantir-lhe o atendimento de suas especificidades educacionais, é impor barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, ‘configurando-se em discriminação e cerceamento de direito’.

Desta forma, havendo diagnóstico ou não, é preciso ir além das deficiências, isto é, “Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2008, p. 04).

A opinião do Professor **D** está em consonância com o disposto anteriormente ao salientar que o professor do AEE é o responsável pela identificação, utilização e produção de recursos acessíveis, mantendo diálogo com os outros professores.

Percebe-se que esta relação não deveria ser baseada numa via de mão única, com uma única porta de entrada. O reconhecimento das necessidades deveria partir do professor do AEE para o professor do ensino comum ou vice-versa, pois se trata de questões pedagógicas que, depois de identificadas, podem sugerir a intervenção de outros profissionais.

Corroborando o que foi dito anteriormente acerca dessa interação, o professor **C** afirma que essa interação só acontece quando o professor da sala comum relata as dificuldades e busca auxílio no AEE.

Para o gestor **H**, quando necessário, atuam de forma colaborativa, planejando ações conjuntas, como ações de intervenção, atividades e participação em eventos. Para o gestor **G**, os professores trabalham de forma complementar. Para a professora **A**, também há presença do desenvolvimento de atividades colaborativas entre os profissionais de acordo com

a necessidade de cada aluno. Já para o Gestor **G**, não há desenvolvimento de atividades colaborativas.

5.4 Visão dos professores e dos gestores com relação à acessibilidade em suas várias dimensões

Quadro 15 – Posicionamento frente à promoção da acessibilidade no ambiente escolar

Professor	Acessibilidade
A	A escola oferece acessibilidade, pois conta com o apoio de todos os professores que utilizam metodologias adequadas às necessidades de todos os alunos.
B	A escola precisa investir nas questões físicas, pois a ausência de rampas para cadeirantes, dificulta o acesso ao 1º piso, fazendo com que os alunos fiquem todos nas salas do térreo. Afirma também que a escola investe na comunicação interpessoal.
C	A escola investe em acessibilidade no que diz respeito à infraestrutura, rampas no andar térreo e na apropriação dos documentos que regem a educação por meio de debates e discussões.
D	A escola investe nas questões arquitetônicas e na acessibilidade atitudinal, pois atua no combate ao preconceito e à discriminação e na disponibilização de recursos e serviços do AEE.

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação à acessibilidade numa perspectiva ampla que não se resume apenas à dimensão física, isto é, arquitetônica, os professores opinaram da seguinte forma:

O professor **A** menciona que a escola promove a acessibilidade metodológica, ao promover no âmbito escolar práticas pedagógicas adaptadas de acordo com as especificidades dos alunos.

Na opinião do professor **B**, a escola precisa remover as barreiras arquitetônicas, para que os alunos com dificuldade de locomoção tenham acesso a todos os espaços da escola. O professor ainda constata no ambiente escolar a presença de acessibilidade nas formas de comunicação, corroborando o pensamento do professor **A**, pois dentro de uma perspectiva democrática a escola deve estar acessível à comunidade escolar, que procura por um atendimento diferenciado ao aluno especial.

No olhar do professor **C**, a escola investe na acessibilidade arquitetônica e na remoção de barreiras programáticas que permitem a apropriação de documentos legais da educação. O professor **D** também cita a acessibilidade programática ao afirmar que o Projeto Político Pedagógico (PPP) contempla a questão da diversidade.

As percepções do professor **D** conduzem também para a constatação de investimento em questões físicas e nas questões atitudinais relacionadas às diferenças. Porém afirma que a metodologia não é diferenciada, discordando da opinião do professor A.

Os professores **C** e **D** afirmam que a escola investe na remoção de barreiras físicas, porém estas melhorias arquitetônicas, segundo o professor **B**, não se estendem a todos os espaços da escola, isso traz consequências ao aluno com deficiência, pois dele é retirado o direito de usufruir de todos os espaços da escola.

O professor **C** também menciona no seu reconhecimento da promoção das formas de acessibilidade a questão programática no que diz respeito ao conhecimento dos sujeitos das práticas educativas sobre os documentos que regem a educação em geral e a vida escolar.

Por fim, o professor **D** cita a dimensão da acessibilidade atitudinal da eliminação das barreiras de convivência e de acolhimento de todos os alunos através de apoio especializado aos que dele necessitem.

Quadro 16 – Posicionamento frente à promoção da acessibilidade no ambiente escolar

Gestor	Acessibilidade
E	Investe na medida do possível em ações de cunho interpessoal (comunicacional).
F	Falta investir num prédio próprio, porém contempla a dimensão comunicacional, na apropriação dos documentos que regem a educação e metodologias diferenciadas que contemplem a todos.
G	Sim.
H	A escola atua nas melhorias das questões arquitetônicas, porém de maneira paliativa e em metodologias de ensino.

Fonte: Dados da pesquisa.

Partindo do pressuposto de que uma escola acessível é um direito que se estende a todos, as opiniões dos gestores variaram da simples acessibilidade física à acessibilidade dentro de uma perspectiva plural. O Gestor **E** sinaliza para a promoção da acessibilidade pela escola para o seu público-alvo, porém acredita que seja necessário um novo olhar e um maior envolvimento entre os professores e os demais profissionais com relação a esse tipo de clientela para que não fique somente a cargo do profissional do AEE e da promoção de ações somente na perspectiva da dimensão da acessibilidade física. Da opinião do gestor é possível inferir que se faz necessário um trabalho colaborativo com mudanças de postura para promoção da acessibilidade atitudinal, “[...] práticas de sensibilização e conscientização dos trabalhadores em geral e da convivência humana nos locais de trabalho”. (SASSAKI, 2010, p. 68).

Ademais, o Gestor **F** cita a questão da acessibilidade física como um problema, pois só oferece as condições mínimas para o seu alunado, “barreiras ambientais físicas”. (SASSAKI, 2010, p. 67). Com relação ao aspecto comunicacional, prevalece o diálogo com todos os membros da equipe escolar e com os alunos que são tratados de maneira atenciosa e afetiva, “sem barreira na comunicação interpessoal”. (SASSAKI, 2010, p. 67). Relata também o Projeto Político Pedagógico (PPP), que contempla a questão do Atendimento Educacional Especializado (AEE), portanto, “sem barreiras invisíveis embutidas em documentos institucionais [...] que possam impossibilitar ou dificultar a participação plena, na vida escolar, de todos aos alunos com ou sem deficiência”. (VASCONCELOS; SONZA, 2016, *apud* SASSAKI, 2007, p. 68).

O gestor **G** não fundamentou sua resposta, portanto não opinou de maneira satisfatória, limitando-se a responder somente sim ao questionamento que envolve a questão da acessibilidade numa perspectiva plural que envolve várias dimensões fundamentais ao processo de inclusão escolar.

O gestor **H**, focado também na questão arquitetônica, opinou que foram feitas mudanças necessárias na estrutura física. Mencionou, também a questão metodológica, desta forma, “sem barreiras nos métodos e técnicas”. (SASSAKI, 2007, p. 68) e o investimento na questão acessibilidade digital “sem barreiras nos instrumentos e ferramentas de estudo”. (VASCONCELOS; SONZA, 2016, *apud* SASSAKI, 2007, p. 68).

Ao realizar o cruzamento de dados, percebe-se nas opiniões dos sujeitos da pesquisa, com relação à acessibilidade no contexto escolar, que o professor avalia as dimensões da acessibilidade da seguinte forma: os gestores **H** e os professores **D** e **C** afirmam que a escola já vem promovendo mudanças em sua estrutura física, e o professor **B** afirma que ainda se faz necessário fazer investimentos nesta área. Para o gestor **H**, foram realizadas mudanças arquitetônicas, mas ainda não é o ideal.

Já o gestor **E** cita a importância de se investir em questões de acessibilidade nas formas de comunicação. Na vertente da questão arquitetônica, os professores **C** e **D** reforçam a presença dos recursos de acessibilidade física. Para o professor **B** há problemas na estrutura arquitetônica que impedem o acesso dos alunos aos andares superiores do prédio. Segundo ele, a alternativa da gestão foi concentrar todas as salas de aula no térreo. O gestor **F** também corrobora a discussão ao afirmar que o espaço físico não é adequado.

Com relação à dimensão atitudinal da acessibilidade, o gestor **E** vê esse processo comprometido, por achar que deveria existir um envolvimento maior entre professores e profissionais da educação. Sobre esta dimensão, o professor **D** desconhece a função das

questões atitudinais, mesmo assim pontua sobre o respeito às diferenças. Conforme afirma o gestor **H**, é preciso crescer nas questões que envolvem a questão atitudinal. O gestor **F** afirma que a dimensão comunicacional na instituição é efetiva.

A dimensão metodológica aparece na fala do professor **H**, ao analisar o seu contexto escolar.

Com relação à apropriação dos documentos que regem a educação, apenas o professor **C** abordou esta dimensão ao assegurar que estes ideais estão contemplados nos documentos da instituição, como o PPP e o regimento escolar.

O professor **A** falou da perspectiva da acessibilidade numa perspectiva mais geral, não se reportando às dimensões numa perspectiva mais específica.

Por fim, o gestor **G** se limitou a responder somente à pergunta, não justificando sua resposta com base na realidade vivenciada. Portanto, não se mostrou convicto acerca de suas percepções com relação à acessibilidade numa perspectiva ampla.

Quadro 17 – Posicionamento frente à gestão e à inclusão

Professores	Gestão e inclusão
A	Um ambiente educacional de gestão democrática é essencial para a garantia da inclusão de todos.
B	As demandas geradas no processo de inclusão só serão contempladas por uma gestão democrática que a priorize.
C	Ambas caminham juntas a partir do acolhimento à heterogeneidade de sua clientela.
D	A preocupação da gestão com inclusão no espaço escolar deve ser compartilhada entre todos os sujeitos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Na percepção do professor **A**, a escola é um ambiente democrático onde a gestão deve estar pautada na inclusão de todos. Para o professor **B**, uma gestão democrática deve vislumbrar a inclusão como elemento prioritário. No entendimento do professor **C**, uma gestão democrática garante a inclusão quando acolhe e respeita as diferenças de sua clientela. O professor **D** entende essa relação como algo que deve ser construído por todos.

A tarefa da gestão para uma educação inclusiva é árdua, mas é tempo de mudanças de valores e de atitudes, [...], pois pressupõe o desenvolvimento de uma nova cultura de gestão educacional e, neste caso, é o sistema escolar que deve se ajustar para satisfazer às necessidades de todos os educandos (SANTOS, 2011, p. 13-14).

Por fim, a tarefa de promover a inclusão não é apenas uma responsabilidade atribuída ao gestor, mas sua postura é essencial para conquistar a confiança e exercer a

liderança entre seus colaboradores para promover mudanças na cultura organizacional em prol da inclusão.

Quadro 18 – Posicionamento frente à gestão e à inclusão

Gestores	Gestão e inclusão
E	Creio que não há gestão democrática que não proporcionou uma educação integral ao educando.
F	Para lidar com as diferenças é necessário que a gestão seja democrática.
G	Gestão e inclusão são elementos indissociáveis.
H	Não há como separá-las, dentro de uma perspectiva ampla de educação.

Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre a gestão escolar frente ao processo de inclusão ou vice-versa, o gestor **E** afirma que não há como conceber uma gestão democrática sem garantir a gestão do ensino no sentido de garantir o acesso e a permanência e os meios para promover uma educação integral para seus educandos.

Para o gestor **F**, inclusão e gestão caminham juntas, pois para enfrentar os desafios da inclusão é preciso uma gestão democrática que garanta a participação de todos, pois sem o apoio de todos na escola é impossível colocar as propostas do Projeto Político Pedagógico em Prática.

Na opinião do gestor **G**, inclusão e gestão são processos indissociáveis que precisam caminhar juntos, pois não se concebe um modelo de gestão numa perspectiva de inclusão escolar separando esses elementos que fazem parte do cotidiano escolar, pois não enxerga um processo educacional comprometido sem que faça essa articulação. Segundo o gestor **H**, o gestor é o elo entre as diversas instâncias administrativas e o processo de inclusão escolar, pois a construção de uma escola inclusiva requer uma gestão que promova a articulação com as diversas instâncias da educação em nível macro e micro.

Por fim, de uma maneira geral, a cultura organizacional adotada pela gestão escolar direciona suas atividades em direção às decisões e ao entrosamento da comunidade escolar (docente, discente) a caminharem juntos no sentido de garantir que gestão e inclusão caminhem juntas.

Ao realizar o cruzamento de dados, constatam-se os seguintes argumentos: para os professores **A** e **C**, dentro de uma perspectiva democrática, a inclusão deve estar a serviço de todos. A visão do professor **B** está em consonância com a do professor **D** ao sinalizar que as definições dos caminhos da inclusão são responsabilidade de todos, desta forma investindo em prioridades. Para os gestores **F** e **G**, para lidar com os desafios da inclusão, é necessário

uma gestão democrática. Para os gestores **H** e **E**, gestão democrática e inclusão são elementos indissociáveis.

Quadro 19 – Posicionamento frente ao apoio e ao acolhimento

Professores	Apoio/Acolhimento
A	Os alunos são acolhidos e recebem atendimento como se fossem alunos “normais”, apenas o conteúdo é adaptado.
B	Acredito que o trabalho de apoio e acolhimento de alunos em classes comuns necessita de um serviço mais integrado.
C	São acolhidos tanto no sistema regular quanto no AEE.
D	Acolhe a todos de maneira igualitária.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ser diferente é normal, porém o professor **A** utiliza o conceito de normalidade para marcar as diferenças. Outro ponto bastante controverso é a questão da adaptação do conteúdo, pois, segundo Crochík (2012, p. 55), “propor atividades adaptadas para esses alunos pode indicar a inclusão, mas quando essas atividades são de naturezas distintas das ofertadas aos demais colegas parece implicar não essa adaptação, mas aula à parte”. Na percepção do professor **B**, a oferta de recursos deve partir de um trabalho integrado que garanta o acolhimento desses alunos. O acolhimento, no âmbito escolar, na perspectiva do professor **C**, perpassa pela escolarização e pelo atendimento às necessidades do educando. Por fim, na percepção do professor **D**, o acolhimento no ensino comum de alunos com algum tipo de deficiência, tendo como suporte os serviços de apoio, partem de uma percepção de inclusão de todos de maneira igualitária.

Quadro 20 – Posicionamento frente ao apoio e ao acolhimento

Gestores	Apoio/Acolhimento
E	O acolhimento é parcial
F	Os alunos são acolhidos em todos os espaços da escola.
G	São acolhidos no AEE e incluídos no ensino regular quando estiverem preparados.
H	São atendidos e acolhidos em suas especificidades.

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação à inclusão de todos em salas comuns e dos serviços de apoio, o gestor **E** salienta que a inclusão ocorre de maneira total com a presença de alunos inclusos no fluxo de ensino regular, na modalidade semipresencial, e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), outros apenas no fluxo regular, mas de maneira diferenciada (atividades avaliativas adaptadas). Ressalta também que estabelece como meta de escola inclusiva uma

avaliação diagnóstica dos estudantes pela equipe escolar que apresentam necessidades especiais, porém alguns desses alunos recusam algum tipo de ajuda, ou seja, um apoio oferecido pela escola.

Para o Gestor **F**, os alunos com necessidades especiais da EJA frequentam o AEE, onde recebem apoio especializado e são atendidos no fluxo regular de ensino na modalidade semipresencial, quando estiverem preparados para serem incluídos no ensino comum.

O gestor **G** sinaliza para o referido acolhimento do aluno especial no AEE, proporcionando-lhe a condição total para inserção no atendimento do fluxo regular de ensino juntamente com os alunos ditos normais, através de um trabalho de acompanhamento desse aluno até a sua plena adaptação.

Para o Gestor **H**, esse processo ocorre por meio de atendimento individualizado no AEE e no atendimento regular de ensino de acordo com suas especificidades apresentadas pelo educando.

Sasaki (2004 *apud* VASCONCELOS, 2014, p. 935) acredita que “o conceito de acessibilidade deve ser incorporado aos conteúdos programáticos ou curriculares de todos os cursos formais e não-formais existentes no Brasil”.

Portanto, ao considerar a aplicabilidade das seis dimensões de Sasaki no contexto, um dos sujeitos mencionou nas respostas de seu questionário que a escadaria, apesar da presença de corrimão, dificulta o acesso dos alunos com mobilidade reduzida ao 1º andar do prédio. As demais dimensões foram contempladas pelos sujeitos de maneira positiva.

Segundo Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 01):

Para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e re-desenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino.

Desta forma, esses agentes de inclusão educacional e social devem conscientizar e valorizar o potencial de todos os alunos, com ou sem deficiência, a relação entre os pares e as ferramentas pedagógicas de apoio, bem como mostrar como é feito o atendimento educacional especializado (AEE), para que o processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial seja de qualidade e que de fato o conhecimento curricular seja acessível a todos sem distinção.

Acreditamos que esta pesquisa apresenta caminhos para que gestores e professores possam trabalhar numa perspectiva colaborativa repensando acerca da efetividade

de suas práticas no sentido de garantir a todos o direito de aprender e se desenvolver juntos aos seus pares sem nenhuma barreira imposta à plena participação de alunos inclusos na EJA e na Educação Especial.

Ao fazer de forma sistemática o cruzamento de dados, os professores **A**, **B** e **D** comungaram do conceito de acolhimento numa perspectiva igualitária. Porém, ao analisar a continuidade do discurso do professor **A**, quando fala sobre o acolhimento do aluno com deficiência em salas comuns, mostra um entendimento ancorado nos preceitos da normalidade. O que coaduna com o conceito de normalização que foi definido pela política Nacional de Educação Especial (1994) como:

Princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade (p. 22).

De acordo com o conceito da professora **A**, “são fruto de um conceito de normalidade legitimado por uma escola e um currículo construídos dentro de uma perspectiva que trata de nomear o sujeito formatado em padrões preestabelecidos” (OLIVEIRA, 2007 *apud* SCHIRMER; WALTER; NUNES, p. 195, 2015).

Ainda segundo os professores **B** e **C**, são incluídos totalmente no fluxo regular e no Atendimento Educacional Especializado. Como contraponto aos demais sujeitos, os gestores **F** e **E** sinalizam para uma inclusão parcial, pois alguns estão incluídos no fluxo regular, outros somente no AEE, e outros nas duas modalidades. A opinião do gestor **H** está em consonância com este último entendimento acerca da inclusão, pois reafirma que todos estão incluídos de acordo com suas potencialidades.

A opinião do gestor **G** destoa dos ideais de inclusão de que a escola deve estar sempre pronta para acolher as diferenças, pois afirma que a tarefa de incluir se faz quando o aluno estiver preparado para ser incluso no sistema regular.

Na perspectiva da educação inclusiva, o foco não é a deficiência do aluno e sim os espaços, os ambientes, os recursos que devem ser acessíveis e responder à especificidade de cada aluno. Portanto, a acessibilidade dos materiais pedagógicos, arquitetônicos e nas comunicações, bem como o investimento no desenvolvimento profissional, criam condições que asseguram a participação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Vivemos um tempo de transformação de referências curriculares, que indicam que não cabe ao aluno se adaptar à escola tal como foi construída; a escola é que deve se reconstruir para atender a toda a sua comunidade, da qual fazem parte pessoas com e sem deficiência. Portanto, são necessárias as adaptações nos espaços e nos recursos e principalmente uma mudança de atitude,

que já reflitam a concepção de desenho universal, não só na estrutura física das escolas, como também no desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem e nas relações humanas. (BRASIL, 2018, p. 01).

Conclui-se, fazendo uma síntese das falas dos sujeitos das práticas educativas, que para garantir um contexto escolar inclusivo, faz-se necessário contemplar nesse lócus a acessibilidade em todas as suas dimensões.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um modo geral, diversas políticas públicas foram elaboradas com o intuito de garantir os direitos das pessoas com deficiência, pois, no decorrer da longa trajetória da educação inclusiva, várias políticas e documentos voltados para a educação especial e, mais tarde, a inclusão, foram idealizados.

Nesse sentido, as Políticas Públicas voltadas para a educação especial no sentido da inclusão escolar avançaram consideravelmente a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pois esta representou um grande marco para consolidação desse processo, somada à Lei Brasileira de Inclusão e a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência.

A partir do problema apresentado na presente pesquisa, análise dos avanços e desafios do processo de inclusão escolar a partir do olhar dos sujeitos das práticas educativas, pode-se inferir que há a necessidade de os sujeitos da comunidade escolar, gestores e professores promoverem um diálogo mais sistemático e se apropriarem de aspectos teóricos e práticos acerca de suas atividades laborais, específicas ou comuns, a serem desenvolvidas junto aos alunos com deficiência na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e na modalidade de Educação Especial de maneira integrada.

Embora esses sujeitos compreendam o papel do outro nesse processo e se percebam em seu papel, o ambiente escolar ainda é fortemente marcado por práticas e trabalhos compartimentados.

Assim, entende-se que é preciso aprimorar os processos educacionais de gestão da instituição, gestão do ensino e gestão do atendimento, de maneira colaborativa e investir na eliminação de barreiras que impeçam o educando de dispor de todos os recursos existentes, sejam humanos ou materiais, para que se garanta o seu pleno desenvolvimento.

É importante ressaltar que, neste processo, é fundamental que estes sujeitos invistam em si e na formação do grupo de trabalho de forma a aprimorar o conhecimento técnico exigido para o exercício da docência, da gestão e do atendimento na sala regular e no AEE. Desta forma, com a apropriação dessas ferramentas, esses atores podem fazer da escola um lócus de práticas inclusivas.

Nesse processo, é preciso que o professor tenha em mente que ele não precisa ser formado, ele precisa se formar, assumindo um papel proativo, pois essa formação acontece na prática. Ele também precisa saber que mesmo que a legislação não obrigue o professor da sala

comum a ter uma formação especializada, assim como o professor do AEE, ele necessita de noções básicas ou práticas para não errar no atendimento a esse aluno.

Estes resultados nos levam ao seguinte questionamento: A escola em questão reconhece as conquistas, mas também as necessidades de mudança que deverão ser realizadas no cotidiano escolar para que possa cumprir sua missão de incluir todos os alunos de maneira a proporcionar-lhes a possibilidade de desenvolver todas as suas potencialidades?

Esses questionamentos nos remetem à seguinte reflexão: Em que medida as ações da escola estão contribuindo para construir e modificar o espaço escolar em prol do acesso, da permanência, do êxito e do desenvolvimento integral dos alunos com deficiência e com lacunas em sua formação, provenientes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a usufruírem e participarem de todos os espaços da escola, tendo acesso aos equipamentos, recursos pedagógicos e de apoio, sugerindo rupturas no cotidiano escolar?

Os resultados mostram que, para a concretização desta proposta no âmbito escolar, é preciso transformar práticas excludentes em práticas inclusivas, desconstruindo um modelo tradicional, muitas vezes enraizado nas práxis pedagógicas ou nos modelos de gestão organizacional rígidos, buscando em sua proposta pedagógica meios para considerar cada pessoa como ser único e que necessita da resposta da escola para suas necessidades, em busca de construir relações que eliminem as barreiras que possam impedir o desenvolvimento pleno de qualquer pessoa. Nesta perspectiva, a escola pesquisada deve mudar como um todo, para demonstrar que pode acolher e realizar um trabalho consistente de inclusão, rompendo com o pensamento convencional de uniformidade das propostas de trabalho comuns em muitas escolas, para inaugurar um pensamento sistêmico.

O Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Maria Joélia de Carvalho Silva vem promovendo mudanças que buscam romper com o modelo de integração, para trabalhar numa perspectiva inclusiva, buscando adequar as suas atividades às necessidades específicas do público-alvo da educação especial, dos alunos com dificuldades de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem, estabelecendo estratégias facilitadoras para o sucesso acadêmico desses alunos, tendo em vista também sua autonomia na vida em sociedade.

Nesse sentido, promover uma escola aberta a todos requer o comprometimento da comunidade escolar para realizar as mudanças necessárias que contribuam para tornar a escola acessível sem barreiras em seus diversos espaços, nas relações interpessoais e de convivência, nos documentos, nas metodologias, nos recursos e serviços.

Com relação aos discursos dos professores, o professor do Atendimento Educacional Especializado demonstrou concepções e práticas mais inclusivas, isto é, formação para acessibilidade, enquanto os professores do ensino regular e os gestores se posicionaram de maneira mais tradicional, pois na teoria possuem ideias mais inclusivas e na prática ideias mais tradicionais.

É importante destacar que, tanto para os professores quanto para os gestores, há uma reflexão sobre os processos formativos; as relações interpessoais no âmbito escolar; a promoção de ações de acessibilidade em consonância com as políticas públicas que reforçam o direito à educação de qualidade e o atendimento educacional especializado que complementa e suplementa o processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial.

A hipótese Gestão e Docência promove a inclusão no âmbito escolar de maneira colaborativa, e foi confirmada em partes, pois enquanto oferta tecnologia assistiva, isto é, todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão, necessita fazer do processo colaborativo parte da cultura organizacional, promovendo o encontro dos saberes docentes em prol do processo educativo inclusivo. É preciso também incutir na mente dos sujeitos das práticas inclusivas que o desenvolvimento das práticas colaborativas integradas desenvolvidas no âmbito escolar é papel de todos que lidam direta ou indiretamente com alunos público-alvo da educação especial que estão no sistema regular e no Atendimento Educacional Especializado ou simplesmente no ensino regular, atividades estas que promovem o respeito às diferenças, a elaboração de documentos que contemplem a questão da inclusão de forma contextualizada, não como um capítulo estanque, e metodologias que correspondam às reais necessidades dos alunos e adaptação de material didático.

Portanto, os resultados desta pesquisa mostraram que a inclusão de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos se mostrou de maneira favorável, já que a maioria dos alunos diagnosticados pedagogicamente com necessidades especiais frequenta a EJA, e no contraturno do processo de escolarização frequentam o AEE. Apenas uma pequena parcela dos alunos do ensino regular que necessitam do atendimento educacional especializado se recusa a frequentar esse espaço, denominado Sala de Recursos Multifuncionais.

Desse modo, o processo de inclusão escolar desenvolvido de maneira colaborativa entre os sujeitos das práticas inclusivas, onde se identifique os caminhos que garantam a

acessibilidade de maneira plural, é a forma mais adequada de caminhar da escola, objeto de estudo, garantindo a todos o direito à educação e aos serviços de apoio à consolidação desse processo. Por isso, é preciso a compreensão de todos no que cerne à inclusão, e, ao se responsabilizarem por este processo, promovam articulações intersetoriais; contribuam para aprendizagem e desenvolvimento do educando, contemplando os aspectos integrais do desenvolvimento humano.

Dessa forma, o estudo poderá auxiliar e subsidiar possíveis intervenções no cotidiano escolar, de forma a promover a reestruturação do ambiente e das práticas que garantam a inclusão plena, o fazer pedagógico no que concerne à escolarização e ao atendimento e à cultura organizacional de forma colaborativa, no sentido de consolidar a acessibilidade numa perspectiva plural.

Para essa investigação, buscou-se analisar o processo de inclusão escolar a partir do olhar dos sujeitos das práticas educativas que lidam com alunos com deficiência. O resultado mostrou que somente conhecendo as necessidades específicas de cada aluno, a docência e gestão, é possível intervir como colaboradores e mediadores da aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento desse indivíduo, buscando recursos e serviços que possam atender a todos.

Outro fator importante nesta pesquisa foi a conscientização da importância de se promover a acessibilidade numa perspectiva ampla, como um fator de inclusão, que não se resume à dimensão arquitetônica, no intuito de tornar a escola sem barreiras na locomoção, nas relações, nos documentos, nas metodologias, na mentalidade dos sujeitos, nos recursos e nos serviços, destinado aos alunos inclusos que são atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF).

Nesta perspectiva, observa-se, no contexto de escola pesquisada, que para garantir um contexto escolar inclusivo faz-se necessário contemplar nesse lócus a acessibilidade em todas as suas dimensões.

É preciso também que a escola esteja atenta, pois a dimensão arquitetônica desvinculada das outras dimensões da acessibilidade não garante que aquele ambiente esteja em consonância com o pensamento inclusivo.

O caráter predominantemente dialógico das interações face a face, somado ao senso de responsabilidades dos sujeitos professores e gestores, propicia uma negociação aberta entre os dois, para estabelecer metas e estratégias, com vistas a ofertas de todas as possibilidades possíveis para inclusão de todos.

Essa pesquisa se mostrou em potencial como um fator relevante para impulsionar a conscientização de todos os sujeitos da comunidade acadêmica que estão envolvidos direta ou indiretamente neste processo sem volta, que é promover uma escola acessível a todos e sensível às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos sem exceção. Espera-se que este estudo possa auxiliar e subsidiar possíveis intervenções no cotidiano escolar, de forma a promover a reestruturação do ambiente e das práticas que garantam a inclusão plena, o fazer pedagógico no que concerne à escolarização e ao atendimento e à cultura organizacional de forma colaborativa, no sentido de consolidar a acessibilidade numa perspectiva plural.

Dessa forma, propõe-se aos sujeitos um exercício de análise para observarem se cada dimensão da acessibilidade vem sendo atendida no pretense contexto escolar inclusivo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Izaias da Silva; CORTEZ, Baltazar. **A educação de jovens e adultos em Teresina: entraves e possibilidades do sistema administrativo para uma educação de qualidade.** Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/dc6a70712a252123c40d2adba6a11d84.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2019.
- ALVES, Maria Luíza Tanure; DUARTE, Edison. Os caminhos percorridos pelo processo inclusivo de alunos com deficiência na escola: uma reflexão dos direitos construídos historicamente. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 207-218, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/viewFile/2628/2439>. Acesso em: 23 jan. 2019.
- ANDRADE, D. S.; GUEDES, M. S.; SILVA, S. C. L. **A EJA e inclusão: uma reflexão a partir do contexto escolar e da sala de aula.** Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA14_ID3998_22102016105118.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.
- ANDRADE, Patrícia Ferreira de. **Políticas públicas de educação inclusiva: organização político-pedagógica na (re) orientação da modalidade educação especial no município de Itaguaí/RJ.** Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/1762/2/2016%20-%20Patr%C3%ADcia%20Ferreira%20de%20Andrade.pdf>. Acesso em: 24 out. 2019.
- ANGELUCCI, Carla Biancha. A inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais na rede estadual de São Paulo. *In: ASBAHR, F. S. F. et al. Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 187-228.
- ANJOS, Hildete Pereira dos. Professores e alunos com necessidades especiais enfrentam novos desafios. **Jornal da Universidade Federal do Pará**, Belém, v. 30, n. 130, abr./maio 2016. Entrevista concedida a Tâmilis Costa. Disponível em: <http://www.jornalbeiradorio.ufpa.br/novo/index.php/2008/16-edicao-62/175--professores-e-alunos-com-necessidades-especiais-enfrentam-novos-desafios>. Acesso em: 12 fev. 2019.
- ANTUNES, Kátiuscia C. Vargas. Exclusão e inclusão: dois lados da mesma moeda. **Faces de Clio**, Juiz de Fora, v. 2, n. 3, p. 54-78, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.ufjf.br/facesdeclio/files/2014/09/3.Artigo-D2.Katiuscia.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.
- ARAÚJO, Marciano Vieira de. Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [S.l.], v. 2, n. 16, p. 566-575, mar. 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/politica-de-educacao-especial?pdf=7453>. Acesso em: 21 jan. 2019.
- ARENDT, Hanna. **O que é política?** Tradução de Reinaldo Guarany. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização**. 2. ed. Porto alegre: Mediação, 2015.

BARBEL. Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Disponível em: http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf. Acesso em: 5 de out. 2019.

BARRETO, Maria Ângela de Oliveira Champion; BARRETO, Flávia de Oliveira Champion. **Educação Inclusiva: contexto social e histórico, análise das deficiências e uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem**. São Paulo: Érica, 2014.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Por uma prática colaborativa no AEE**. Curitiba: Appris, 2014.

BENDINELLI, Rosanna Claudia. **Atendimento educacional especializado (AEE): pressupostos e desafios**. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/atendimento-educacional-especializado-pressupostos-desafios/>. Acesso em: 6 jul. 2019.

BERAS, Julia Jost; ROBAINA FILHO, César Augusto. **Educação especial no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA): relato de experiência**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17006_7842.pdf. Acesso em: 23 jun. 2019.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Tensões e contradições na política nacional de inclusão escolar: sobre a SECADI. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 8., 2013, Londrina. **Anais...** Londrina: [s.n.], 2013. p. 945-958. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-001.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BOBBIO, Norberto. **Democracia, direitos humanos, guerra e paz**. João Pessoa: UFPB, 2013.

BORGES, Adriana Costa *et al.* Reflexões sobre a inclusão, a diversidade, o currículo e a formação de professores. *In: CONGRESSO ACADÊMICO-CIENTÍFICO DA UEG PORANGATU*, 3., 2013, Porangatu. **Anais...** Porangatu: UEG, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-040.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

BRAGA, Ana Carolina Lima. **A recusa da política em Hannah Arendt**. [S.l.: s.n.], 2010. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/a_recusa_da_politica_em_hannah_arendt.pdf. Acesso em: 11 dez. 2018.

BRANCALEON, Brígida Batista *et al.* **Políticas públicas: conceitos básicos**. São Paulo: USP, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out.

1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 ago. 2018.

BRASIL. Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Palácio do Planalto, Brasília, DF, 19 set. 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 3 maio 2018.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Palácio do Planalto, Brasília, DF, 10 jul. 2008c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 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, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Palácio do Planalto, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 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. Palácio do Planalto, Brasília, DF, 9 out. 2001c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Palácio do Planalto, Brasília, DF, 3 dez. 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 12 dez. 2019.

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. Palácio do Planalto, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação... Palácio do Planalto, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Palácio do Planalto, Brasília, DF, 26 ago. 2009b.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Palácio do Planalto, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Palácio do Planalto, Brasília, DF, 3 dez. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 9.494, de 6 de setembro de 2018. Altera o Decreto nº 5.109, de 17 de junho de 2004, para dispor sobre o Conselho Nacional dos Direitos do Idoso, e o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, para dispor sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 set. 2018. Seção 1, p. 2. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2018/decreto-9494-6-setembro-2018-787150-publicacaooriginal-156352-pe.html>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Indicadores da qualidade na educação / Ação Educativa, UNICEF, PNUD, INEP-MEC (coordenadores). São Paulo: Ação Educativa, 2004.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/pacajus/panorama>. Acesso em: 03 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Seção 1, p. 2. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001b. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Palácio do Planalto, Brasília, DF, 25 abr. 2002b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Palácio do Planalto, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Palácio do Planalto, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 dez. 1971. Seção 1, p. 6377. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Palácio do Planalto, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Palácio do Planalto, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 6 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Palácio do Planalto, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto.** Política Nacional de Educação Especial. Brasília-DF, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Escola Acessível.** Brasília, DF, 2013a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13290-doc-orient2013&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de orientação:** programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. Brasília-DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 2 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília-DF, 2008a. 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: 22 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar**. Brasília-DF, 2013b.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: <http://www.adiron.com.br/arquivos/cartilhaatual.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. **Modalidades, políticas de apoio aos estudantes e estado da educação básica no Brasil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77661-produto-2-modalidades-politicas-de-apoio-aos-estudantes-da-educacao-basica-pdf/file>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. **Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Portal do MEC, Brasília, DF, 21 mar. 2013c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília-DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000 de 9 de junho de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes e Base da educação de jovens e adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jun. 2000. p. 15.

BRASIL. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Palácio do Planalto, Brasília-DF, 26 set. 2002c. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PORTARIA_N_2_678_DE_24_DE_SETEMBRO_DE_2002_15247494267694_7091.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. **Princípios da Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/legislacao_vigente_EJA.pdf. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. **Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero / organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração Ulisses F. Araújo... [et al.]**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. **Perguntas frequentes sobre Proeja**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja/perguntas-frequentes>. Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8.035/2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Portal da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 20 dez. 2010b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC, Brasília, DF, 11 set. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. MEC, Brasília, DF, 18 fev. 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. MEC, Brasília, DF, 2 out. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 3 maio 2010.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Tradução Brasil: CORDE, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 out. 2019.

CARVALHO, Francisco Geraldo de Freitas. **Introdução à metodologia do estudo e do trabalho científico**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CEARÁ (Estado). **Decreto nº 32.652, de 09 de maio de 2018**. Redenomina o Centro de Jovens e Adultos de Pacajus para Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Maria Joélia de Carvalho Silva, no Município de Pacajus, que Indica e dá outras providências.

Disponível em:

https://diarios.s3.amazonaws.com/DOECE/2018/05/pdf/20180511_14.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAI45WSOUE2QEAQ6HQ&Expires=1556741970&Signature=OmZHnBZSg1kUhLamOBNxi9lri1Q%3D. Acesso em: 1 abr. 2019.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 456/2016**. Fixa normas para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas

Habilidades/Superdotação, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. CEE, Fortaleza, 26 jul. 2016. Disponível em:

<http://www.cec.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes/resolucao%20n%200456.2016.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2018.

CEARÁ. **Diversidade e inclusão educacional**: Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/diversidade-e-inclusao-educacional/>. Acesso em: 27 jun. 2019.

CEARÁ. **Diversidade e inclusão educacional**: educação especial. Disponível em:

<https://www.seduc.ce.gov.br/diversidade-e-inclusao-educacional/>. Acesso em: 27 jun. 2019.

CEARÁ. **Perfil Municipal 2017 Pacajus**. 2017. Disponível em:

https://www.ipece.ce.gov.br/perfil_basico_municipal/2017/Pacajus.pdf. Acesso em: 03 jun. 2019.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. **Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_marcia_rodrigues_neves_ceratti.pdf. Acesso em: 01 out. 2019.

CINAT, Cristiane. Desenvolvimento econômico e inclusão social: aspectos para uma compreensão crítica da realidade. **Revista Iluminart**, v. 6, n. 11, p. 123-136, mar. 2014.

Disponível em:

<http://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/index.php/iluminart/article/download/172/168>. Acesso em: 8 ago. 2018.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Contribuições da V Conferência Nacional de Educação da CNTE para o II CONED**: subsídios às discussões preparatórias do II Congresso Nacional de Educação. Belo Horizonte, 1997.

CORRÊA, Vera Lúcia Alves dos Santos; STAUFFFER, Anakeilla de Barros. **Educação Inclusiva**: repensando políticas, culturas e práticas na Escola Pública. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Moreira Paulino (Orgs). *Inclusão em Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 123-142.

CRAVEIRO, Clécia Brandão Alvarenga. [Artigo de opinião]. **Inclusão**: R. Educ. esp., Brasília, v. 4, n. 1, p. 51-58, jan./jun. 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

CROCHÍK, José Leon. **Educação inclusiva e preconceito:** desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, Teresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Orgs). *O professor e a educação inclusiva: Formação, práticas e lugares*. Salvador: UDFBA, 2012. p. 56.

CRUZ, É.; GONÇALVES, M.; OLIVEIRA. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil:** políticas e práticas. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0326.html>. Acesso em: 23 jun. 2019.

DANTAS, Lilianne Moreira; COSTA, Lidsay Loureiro da. **A relação entre as práticas pedagógicas do aee e da sala de aula comum em uma escola pública regular de Horizonte/CE.** Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_10_11_2014_18_46_51_idinscrito_3930_8539bf7b96c2e0293b1928242ccf7b31.pdf. Acesso em: 25 out. 2019.

MEC. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca-ES: [s.n.], 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

MEC. Ministério da Educação. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, TH: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 10 dez. 2018.

DOXSEY, Jaime Roy; DE RIZ, Joelma. **Metodologia da pesquisa científica.** Brasília-DF: ESAB, 2003. Disponível em: https://cafarufrij.files.wordpress.com/2009/05/metodologia_pesquisa_cientifica.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

DUTRA, Claudia Pereira. Apresentação. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de orientação:** programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. Brasília, DF, 2010. p. 3. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 2 jan. 2018.

DUTRA, Claudia Pereira. Política de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva. **R. Educ. esp.**, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 18-32, jan./jun. 2008.

ESCOSTEGUY, Cléa Coitinho. **Estudos culturais em educação.** Porto Alegre: SAGAH, 2018.

FÁVERO, Osmar *et al.* (Org.). **Tornar a educação inclusiva.** Brasília, DF: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683>. Acesso em: 21 jan. 2019.

FELDMANN, Marina. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009. p. 71-80.

FERREIRA, Paula. **Crianças com deficiência são vítimas da exclusão nas escolas**. O Globo, São Paulo, 28 ago. 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/criancas-com-deficiencia-sao-vitimas-da-exclusao-nas-escolas-20001960>. Acesso em: 12 dez. 2018.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Colóquio: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão**: R. Educ. esp., Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 18-32, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. Fortaleza: UFC, 2010.

FONTANA, M. V. L.; NUNES, E. L. V. Educação e inclusão de pessoas cegas: da escrita braile à internet. **R. Fafibe On-line**, Bebedouro, 2010. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/10/19042010095015.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

FRANÇA, Inácia Sátiro Xavier de; PAGLIUCA, Lorita Marlena Freitag; BAPTISTA, Rosilene Santos. Política de inclusão do portador de deficiência: possibilidades e limites. **Acta. Paul. Enferm.**, [S.l.], v. 21, n. 1, p. 112-126, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ape/v21n1/pt_17.pdf. Acesso em: 8 ago. 2018.

FRIAS, Elzabel Maria Albeton. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: contribuições ao Professor do Ensino Regular. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-6.pdf?PHPSESSID=2010012008183564>. Acesso em: 16 mai. 2019.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 07-26, 2016. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2938/1833>. Acesso em: 8 ago. 2018.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. 227 f. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87561/202904.pdf?sequence=1&isAllowed=y> <https://core.ac.uk/download/pdf/30368624.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

GIRÃO, Valdelice Carneiro. **Pacajus**: de Aldeia a cidade. Fortaleza: Editora s.e, 1990.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane. **Educação inclusiva & educação especial**: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à

diversidade. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a5.htm>. Acesso em: 01 jul. 2019.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

GRABOIS, Claudia; MANTOAN, Teresa; CAVALCANTE, Meire. **Cronologia dos Dispositivos da política de educação inclusiva no Brasil**. Disponível em: <http://inclusão.com.br/legislação>. Acesso em: 2 dez. 2011.

HADDAD, Fernando. Entrevista. **Inclusão: R. Educ. esp.**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 4-6, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

JACOBI, Pedro Roberto. Espaços públicos e práticas participativas na gestão do meio ambiente no Brasil. **Soc. estado.**, Brasília, DF, v. 18, n. 1-2, p. 137-154, jan./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v18n1-2/v18n1a14.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

JALES, Antonia Carolina de Andrade. Avanços e desafios das políticas públicas de inclusão para pessoas com deficiência. **Revista Includere**, Mossoró, v. 2, n. 2, p. 19-29, ed. 1, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/5984/_6. Acesso em: 12 dez. 2018.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSER, Maria de Carvalho de Magalhães. **Educação inclusiva: repensando políticas, culturas e práticas na Escola Pública**. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização**. 2. ed. Porto alegre: Mediação, 2015. p.119-136.

LAVILHA, Sá. **Metodologia de pesquisa**. Rio de Janeiro: PUC, 2006. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16514/16514_5.PDF. Acesso em: 29 dez. 2018.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BARROCO, Sonia M. Shima; ROSSATO, Solange Ferreira Marques (Org.). **Educação especial e teoria histórico-cultural: contribuições para o desenvolvimento humano**. Curitiba: Appris, 2017.

LINHARES, Gêwada Weyne. A política de educação inclusiva na rede estadual de ensino do Ceará: avanços e desafios. **O Povo**, Fortaleza, 26 dez. 2016. Disponível em: <http://especial.opovo.com.br/educacaoinclusiva/artigosgeral/politica-de-educacao-inclusiva-na-rede-estadual-de-ensino-do-ceara-avancos-e-desafios/>. Acesso em: 12 dez. 2018.

LUNARDI, Rose Oliveira. **O olhar psicopedagógico no atendimento educacional especializado**. Disponível: [file:///C:/Users/casa/Downloads/7741-1-33190-1-10-20170913%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/casa/Downloads/7741-1-33190-1-10-20170913%20(1).pdf). Acesso em: 6 jul. 2019.

MANCHINI, Francislayne. **Procedimentos pedagógicos para favorecer a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular: um estudo bibliográfico**. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em:

<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/FRANCISLAYNE%20MANCHINI%20Procedimentos%20pedagogicos%20para%20favorecer%20a%20inclusao%20de%20alunos%20com%20deficiencia%20intelectual%20no%20ensino%20regular%20um%20estudo%20bibliografico.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2019.

MANCHINI, Francislayne. **Procedimentos pedagógicos para favorecer a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular: um estudo bibliográfico**. 2014.

Disponível em:

<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/FRANCISLAYNE%20MANCHINI%20Procedimentos%20pedagogicos%20para%20favorecer%20a%20inclusao%20de%20alunos%20com%20deficiencia%20intelectual%20no%20ensino%20regular%20um%20estudo%20bibliografico.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Colóquio: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão**: R. Educ. esp., Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 18-32, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: ponto e contraponto**. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, Elcimar Simao *et al.* Política Pública de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: estudo de caso no município de Aracoiaba-CE. **Rev. Triang.**, Uberaba, v. 10, n. 2, p. 142-162, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2606/2486>. Acesso em: 5 fev. 2019.

MARTINS, Gisele Maria Viana; SILVA, Edinalda Maria Almeida da. **A relação professor-aluno na EJA: um novo significado para uma permanente troca**. [2012?]. Disponível em: <http://bd.centro.iff.edu.br/bitstream/123456789/123/3/texto.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2019.

MASCARENHAS, Sidnei A. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/2889/2571>. Acesso em: 17 jan. 2019.

MICHELS, Maria Helena Michels; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A nova LDB e o processo de integração de sujeitos considerados portadores de deficiências. **Ponto de Vista**, [S.l.], v. 1, n. 1, jul./dez. 1999. Disponível em: <http://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1517/1531>. Acesso em: 6

jan. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MIRANDA *et al.* **Possibilidades e desafios no PROEJA: um estudo de caso através de entrevistas com professores**. Disponível em: [file:///C:/Users/casa/Downloads/115-1266-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/casa/Downloads/115-1266-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 23 jun. 2019.

MIRANDOLA, Adriana Tomikawa Queiroz. **A legislação e a educação inclusiva**. 2010. 60 f. Monografia (Especialização em Educação Especial Inclusiva) — UNISALESIANO, Lins, 2010. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/49372.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOCELIN, Márcia Regina. Políticas públicas educacionais e sistema de garantia de direitos humanos da criança e do adolescente em conflito com a lei. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS, 5., 2011, Cascavel. **Anais eletrônicos...** Cascavel, PR: Unioeste, 2011. Disponível em: [http://cac-
php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/arqs/Trab_completos_estado_lutas_sociais/P
olíticas_publicas_educacionais_sistema_garantia_direitos_humanos_lei.pdf](http://cac-
php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/arqs/Trab_completos_estado_lutas_sociais/P
olíticas_publicas_educacionais_sistema_garantia_direitos_humanos_lei.pdf). Acesso em: 12 fev. 2019.

MOREIRA, Carlos José de Melo. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: uma análise de três Programas Federais, para a Educação Especial, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luis-MA, no período de 2009 a 2012**. 2016. 404 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/319216/1/Moreira_CarlosJosedeMelo_D.pd f. Acesso em: 30 jul. 2018.

NASCIMENTO, Suzete Viana. Políticas públicas para educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, 2015. p. 2058-2071. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17827_7668.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

NEPOMUCENO, Camila Patrícia; BRIDI, Jamile Cristina Ajub. **O papel da escola e dos professores na educação de crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem**. Disponível em: <file:///C:/Users/casa/Downloads/1273-4052-1-PB.pdf>. Acesso em: 05 out. 2019.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. **Educação de Jovens e Adultos: uma leitura do passado a partir de uma leitura do presente**. Disponível em: [file:///C:/Users/casa/Downloads/956-1252-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/casa/Downloads/956-1252-1-SM%20(1).pdf). Acesso em: 22 jun. de 2019.

OLIVEIRA, José Jenkis da Silva Oliveira; OLIVEIRA, Adriana Maria Markan Silva Gaspar de. **A importância do atendimento educacional especializado (AEE) na perspectiva da**

educação inclusiva nas escolas de ensino da rede pública de Camocim. Disponível em: http://prpi.ifce.edu.br/nl/_lib/file/doc2490-Trabalho/ARTIGO%20PRONTO%20INCLUS%C3O1.pdf. Acesso em: 5 out. 2019.

OLIVEIRA, Luthyana Demarchi de; SPENGLER, Fabiana Marion. Mediação como política pública de fortalecimento da democracia participativa. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília-DF, v. 2, n. 2, p. 131-140, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP/article/viewFile/1709/pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

OLIVEIRA, Rosana de. Políticas públicas: diferentes interfaces sobre a formação do professor de Matemática. **Zetetike – Cempem – Fe/Unicamp**, Campinas, v. 17, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646792/13694>. Acesso em: 11 jan. 2019.

OLIVEIRA, Wilandia Mendes de. **Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino/aprendizagem.** Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_28_1391209402.pdf. Acesso em: 5 de out. 2019.

ONU. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil.** PNUD. 2013. Disponível em: http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/pacajus_ce. Acesso em: 3 jun. 2019.

ONU. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário à política de inclusão.** Brasília-DF: MEC, 2005.

PEREIRA, Andressa Silva; DAMASCENO, Allan Rocha Damasceno; ANDRADE, Patrícia Ferreira de Andrade. **O atendimento Educacional Especializado (AEE) e o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais:** fronteiras das experiências de um município brasileiro. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-045.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2019.

PEREIRA, Kimberlly Saiwry Nunes; MARQUES, Stéfany de Almeida. **Educação inclusiva:** igualdade de oportunidades e a intervenção da apae. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA7_ID5630_11082015151328.pdf. Acesso em: 3 out. 2019.

PPP. **Projeto Político Pedagógico.** Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Maria Joélia de Carvalho Silva, 2014.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos em necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In:* MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar:** ponto e contraponto. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-76.

PRIOSTE, Cláudia Dias. **Diversidade e adversidades na escola: Queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva.** Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05122007-101058/publico/dissertacaoClaudiaDiasPrioste.pdf>. Acesso em: 01 out. 2019.

CEJA. Regimento Escolar. Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Maria Joélia de Carvalho Silva. Pacajus-CE, 2014.

REIS, Alcenir Soares dos Reis; FROTA, Maria Guiomar da Cunha. **Guia básico para a elaboração do projeto de pesquisa.** Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/cpinfo/educacao/docs/06a.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

RODRIGUES, David. Enfoque: Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. **Inclusão: R. Educ. esp.**, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 33-40, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

RODRIGUES, Leandro. **O que é educação inclusiva?** Um passo a passo para a inclusão escolar. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/o-que-e-educacao-inclusiva-um-passo-a-passo-para-a-inclusao-escolar/>. Acesso em: 03 jul. 2019.

RODRIGUES, Luziane. **O que fazer quando uma escola se recusa a aceitar uma criança com deficiência múltipla?** Disponível em: <https://diversa.org.br/forum/que-fazer-quando-uma-escola-se-recusa-aceitar-uma-crianca-com-deficiencia-multipla/>. Acesso em: 3 jul. 2019.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas Públicas.** São Paulo: Publifolha, 2011.

ROSETTO, M.; NOGUEIRA, A. H. **Aplicação de elementos metadados Dublin Core para descrição de dados bibliográficos on-line da biblioteca digital de teses da USP.** [2017?]. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2039595/mod_resource/content/1/Aplica%C3%A7%C3%A3oMetadados.pdf. Acesso em: 13 abr. 2007.

SÁ, Michele Aparecida de Sá; CIA, Fabiana. Educação Especial nas Escolas Indígenas: análise do Censo Escolar de 2007-2010. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 41-52, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4672/pdf>. Acesso em: 24 jan. 2019.

SALDANHA, Marcela Roiz. **O supervisor escolar e a educação inclusiva.** Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/5/MARCELA%20ROIZ%20SALDANHA.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2019.

SANTOS, Alex Reis dos; SANTOS, Roberta Gabriele de Menezes. **Educação inclusiva e a Declaração de Salamanca.** [S.l.: s.n.], 2012. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_07.pdf. Acesso em: 11 jan. 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Uma concepção multicultural dos direitos humanos.** Brasília, DF: CEDEC, 1997.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. Educação especial e inclusão: por uma perspectiva universal. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 7, n. 13, p. 277-289, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/305/475>. Acesso em: 12 dez. 2018.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. O direito das pessoas com deficiência à educação Inclusiva e o uso pedagógico dos recursos de Tecnologia Assistiva na promoção da acessibilidade na escola. **Revista InFor**, [S.l.], n. 1, 2015. Disponível em: <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/need/article/download/8/5>. Acesso em: 11 dez. 2018.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. **Atendimento educacional especializado: AEE**. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/aee.html>. Acesso em: 05 out. 2019.

SASSAKI, R. K. **Integração e inclusão: do que estamos falando?** Temas sobre Desenvolvimento, v. 7, n. 39, 1998.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, v. 12, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, v. 10, n. 58, set./out. 2007, p. 20-30.

SAVIANI, Demerval. **A lei da educação LDB: trajetória, limites e perspectivas**. 13. ed. ver. atual. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2016.

SCHIRMER Carolina Rizotto; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. A comunicação alternativa na prática de formação de futuros professores da escola inclusiva. *In*: PLETSCHE, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan Damasceno. (Org.). **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/im/oeies/wp-content/uploads/2015/03/Livro-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 06 out. 2019.

SILVA, Eunice da. **Educação para todos: práticas inclusivas uma questão de cidadania**. 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unesp-paranagua_edespecial_pdp_eunice_da_silva.pdf. Acesso em: 5 out. 2019.

SILVA, José Pretto da; PANAROTTO, Janice. A inclusão no contexto atual. *In*: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIAS EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 11., 2014, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: AEDB, 2014. p. 1-16. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos14/9206.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

SILVA, Michela Carvalho de (Org.). **Educação inclusiva**. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

SILVA, Regina Rita da Silva. **Gestão escolar para uma escola inclusiva: conquistas e desafios**. 2011. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Regina%20Santos%20-%20UNOESTE%20

%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Biblioteca%2024%2001%2020121.pdf. Acesso em: 6 out. 2019.

SILVA, Sandro Pereira da. Análise da trajetória institucional de implementação da Política Nacional de Desenvolvimento Regional no Brasil. **Rev. Serv. Público**, Brasília, DF, v. 67, n. 3, p. 351-376, jul./set. 2016. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/673/766>. Acesso em: 12 ago. 2018.

SILVA, Sérgio Conde de Albite. A preservação da preservação arquivística governamental nas políticas públicas no Brasil. *In*: ENANCIB, 9., 2008, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/ixenancib/paper/viewFile/3062/2188>. Acesso em: 12 ago. 2018.

SILVA, Sônia Carla Gravena Cândido da; VELANGA, Carmen Tereza Velanga. **Formação inicial e continuada dos professores da sala de recurso multifuncional: o desafio da inclusão**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16968_8552.pdf. Acesso em: 5 out. 2019.

SILVA, Temisia Pereira da; SANTOS, Yana Laura Mello; BARBOS, Milka Alves Correia. A profissionalização do serviço público: um estudo na Escola de Gestão Pública. **Id on Line Rev. Psic.**, [S.l.], v. 10, n. 30. Supl. 1., jul. 2016. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/418/537>. Acesso em: 12 fev. 2019.

SILVEIRA, Selene Maria Penaforte; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A educação interativa, A Cooperação e o Ensino de Atenção as Diferenças. *In*: FIGUEIREDO, Rita Vieira de. (Org.). **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 11-21.

SIQUEIRA, Antônio Rodolfo de; GUIDOTTI, Viviane. **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: SAGAH, 2017. 216 p.

SORIANO, Karen Regiane; OLIVEIRA, Fátima Inês Wolf de. **O trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o professor especialista na educação infantil de crianças com deficiência visual**. Disponível em: [file:///C:/Users/casa/Downloads/38236-Texto%20do%20artigo-160089-1-10-20151023%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/casa/Downloads/38236-Texto%20do%20artigo-160089-1-10-20151023%20(1).pdf). Acesso em: 4 jul. 2019.

SOUZA, Maciana de Freitas e. **A extinção da SECADI e o campo da Educação na conjuntura atual**. Disponível em: <http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacao-conjuntura-atual/>. Acesso em: 22 jun. 2019.

SOUZA, Maria Amélia Alves Mendes de. A proposta de inclusão escolar e a influência dos organismos multilaterais na educação brasileira. **An. Sciencult**, Paranaíba, v. 6, n. 1, p. 91-106, 2015. Disponível em: <http://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/download/3096/3153>. Acesso em: 8 ago. 2018.

UNESCO. **Lista de checagem sobre as práticas inclusivas na sua escola pública**. The Salarnanca Stateinent and Framework for Action on Special Needs Education., 7-10 junho 1994. 47 p. Tradução e adaptação de Romeu Kazumi Sasaki, 1998. Disponível em: www.inclusao.com.br/projetos_textos_22.htm. Acesso em: 01 abr. 2019.

UNESCO. **Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Declaração de Hamburgo, Agenda para o Futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

UNESCO. **Marco de ação de Dakar**. França: UNESCO, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em: 19 maio 2019.

VEIGA NETO, A. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. *In*: MACHADO, A. M. M. *et al.* **Psicologia, direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 55-70.

VEIGA, Lígia Correa Lustosa da. **O papel do gestor escolar no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais**. 2014. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9198/1/2014_LigiaCorreaLustosadaVeiga.pdf. Acesso em: 11 mar. 2019.

WIMMER, Roger D.; DOMINICK, Joseph R. **La investigación científica de los medios de comunicación: una introducción a sus métodos**. Barcelona: Bosch, 1996.

XAVIER, Adilson; CASTRO, Vinicius. **Ser diferente é normal**. Instituto MetaSocial, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://www.metasocial.org.br/musica-ser-diferente>. Acesso em: 12 dez. 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANFELICI, Tatiane Oliveira. [Sem título]. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 253-256, 2008. Resenha da obra de: JANUZZI, G. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a17.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2018.

APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO

Senhor (a) professor (a) sou Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC), na linha de pesquisa Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

O presente questionário foi elaborado para coletar dados, cujo objetivo é obter informações sobre os avanços e os desafios da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, no contexto do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Pacajus (CEJAP) a partir do olhar dos sujeitos das práticas educativas.

As informações obtidas são de caráter anônimo e confidencial e os dados obtidos serão usados apenas para fins acadêmicos, portanto, sintam-se a vontade para se expressar livremente. Ressalto a importância do correto preenchimento dos dados, pois os mesmos servirão como elementos norteadores para o aprimoramento das ações inclusivas no âmbito da referida escola.

Agradeço a todos pela colaboração.

Francisco Eugênio Dantas Júnior.

1. Dados de Identificação

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: ___ anos

Instituição ao qual está vinculado (a): _____

Nível de Instrução: () Ensino Médio () Ensino Superior () Especialização () Mestrado ()
Doutorado

Formação acadêmica: _____

Tempo de docência/serviço: ___ anos

Cargo: _____

Função: _____

Você tem ou já teve alguma experiência com inclusão na escola? _____

2- SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR

2.1 - O que você entende por escola inclusiva?

2.2- Como você percebe o processo de inclusão na escola? E no CEJA de Pacajus?

2.3 - Qual o seu papel no processo de inclusão?

2.4 - Quais as diferenças do Trabalho do AEE do trabalho desenvolvido pelo professor de sala de aula comum?

2.5 - Que tipo de formação você considera necessária para atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais?

2.6 - Você considera importante o trabalho desenvolvido no AEE na perspectiva da inclusão escolar?

2.7- Os professores das salas regulares e de AEE trabalham numa perspectiva colaborativa visando desenvolver um trabalho em conjunto? De que forma?

2.8- A escola promove a acessibilidade nas dimensões arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, programáticas, metodológicas e instrumentais?

2.9- Em sua opinião gestão democrática e inclusão caminham juntas?

2.10- A escola acolhe crianças e adolescentes com deficiência nas mesmas salas de aula em que estudam os alunos sem deficiência? Esses alunos recebem o apoio de que necessitam?

APÊNDICE B — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa intitulado “Percalços e Desafios da Política Nacional de Educação Especial: um olhar crítico sobre a Educação Inclusiva no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Maria Joélia de Carvalho Silva” que tem como objetivo obter informações sobre os avanços e os desafios da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, no contexto do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Maria Joélia de Carvalho Silva a partir do olhar dos sujeitos das práticas educativas.

As informações a serem utilizadas no projeto serão coletadas através da aplicação de um questionário com questões abertas na qual deverá ser respondido preferencialmente.

As informações obtidas serão analisadas sigilosamente. Os dados e informações coletadas serão utilizados apenas para compor os resultados desta pesquisa, portanto sendo resguardado seu anonimato.

Ressalto que o presente termo (TCLE) será confeccionado em duas vias, ficando uma via com o pesquisador e a outra com o sujeito da pesquisa.

No final do estudo, ao analisarmos os dados colhidos, poderemos fornecer a Instituição pesquisada, as possíveis conclusões acerca do objeto pesquisado.

Não havendo quaisquer dúvidas acerca dos procedimentos da pesquisa e se concorda e deseja participar, solicitamos, por gentileza, que assine abaixo.

Assinatura do Participante

Assinatura do Responsável pela pesquisa

Data: __/__/____