



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS APLICADAS

JAQUELINE ASSUNÇÃO CURITIBA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E A LEI BRASILEIRA
DE INCLUSÃO: APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS**

Limeira

2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS APLICADAS

JAQUELINE ASSUNÇÃO CURITIBA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E A LEI BRASILEIRA
DE INCLUSÃO: APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Aplicadas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Mestra em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Oswaldo Gonçalves Junior

COORIENTADOR: Prof. Dr. Roberto Donato da Silva Júnior

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA JAQUELINE ASSUNÇÃO CURITIBA, E ORIENTADA PELO PROF. DR. OSWALDO GONÇALVES JUNIOR

Limeira

2020

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Ciências Aplicadas
Renata Eleuterio da Silva - CRB 8/9281

C927e Curitiba, Jaqueline Assunção, 1995-
Educação especial no Brasil e a Lei Brasileira de Inclusão : aproximações e afastamentos / Jaqueline Assunção Curitiba. – Limeira, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Oswaldo Gonçalves Junior.

Coorientador: Roberto Donato da Silva Júnior.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Aplicadas.

1. Pessoas com deficiência. 2. Educação especial. 3. Educação inclusiva. I. Gonçalves Junior, Oswaldo, 1968-. II. Silva Júnior, Roberto Donato da, 1975-. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Aplicadas. IV. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Special education in Brazil and the Brazilian Law of Inclusion : convergences and disparities

Palavras-chave em inglês:

Disabled persons

Special education

Inclusive education

Área de concentração: Modernidade e Políticas Públicas

Titulação: Mestra em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Banca examinadora:

Roberto Donato da Silva Júnior [Coorientador]

Milena Pavan Serafim

Régis Henrique dos Reis Silva

Data de defesa: 27-02-2020

Programa de Pós-Graduação: Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-0091-0031>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/3889113425933768>

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autora: Jaqueline Assunção Curitiba

Título: Educação especial no Brasil e a Lei Brasileira de Inclusão: aproximações e afastamentos

Natureza: Dissertação

Área de Concentração: AA - Modernidade e Políticas Públicas

Instituição: Faculdade de Ciências Aplicadas – FCA/Unicamp

Data da Defesa: Limeira-SP, 27 de Fevereiro de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Roberto Donato da Silva Júnior (Coorientador)
Faculdade de Ciências Aplicadas - FCA/Unicamp

Profa. Dra. Milena Pavan Serafim (Membro)
Faculdade de Ciências Aplicadas - FCA/Unicamp

Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva (Membro)
Faculdade de Educação – FE/Unicamp

A Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu orientador **Oswaldo Gonçalves Junior**, pela ajuda essencial que me ofereceu durante essa jornada acadêmica, desde a graduação até o término do meu mestrado. Ao coorientador **Roberto Donato da Silva Júnior**, pelo relevante apoio e confiança no projeto aqui realizado. Também aos membros da banca de qualificação: **Milena Pavan Serafim** e **Régis Henrique dos Reis Silva**, pelas contribuições fundamentais para a concretização desse trabalho.

A meus pais e melhores amigos, **Maria Lúcia** e **Walter**, por terem dado todo o suporte de maneira incondicional, em todos os momentos da minha vida. Eles são os melhores pais que alguém poderia ter. Agradeço também à **Bárbara** pelo companheirismo e puxadas de orelha sinceras e delicadas que só uma irmã mais velha poderia dar, eles foram fundamentais para chegar até aqui. Também às minhas segundas mães: **Maria José** e **Maria**. Uma, que me criou durante toda a infância e hoje passa pelos mistérios da velhice da maneira mais encantadora e forte possível. Outra, como o anjo da guarda que a vida me deu. Elas me ensinaram como ser uma mulher forte nesse mundo e isso foi fundamental para concluir mais essa etapa, de tantas outras da minha vida, das quais sempre estiveram presentes.

Aos meus amigos **Gabriel**, **Ana Clara**, **Aline**, **Fernando**, e principalmente, **Nelson**, por me apoiarem desde o início a nunca desistir, e que sei que permanecerão para sempre nessa caminhada. Às amigas **Laila**, **Nicole**, **Piera**, **Tatiana** e **Carol**, por serem minha acolhida carinhosa, e por estarem sempre presentes, mesmo com a distância. Aos companheiros que dividiram comigo as delícias e sofrimentos desse percurso de mestrado: **Diego**, **Camila**, **Joverlany**, **Jamila** e **Tiago**. Sem eles o caminho aqui trilhado teria sido muito mais árduo.

Ao parceiro de vida **Leonardo**, que me mostrou o quanto a cumplicidade pode ser o maior alicerce em momentos de desamparo. Obrigada por acreditar tanto em mim e nessa ideia. Por último, mas não menos importante, agradeço à **Capitu**, por ter ficado (literalmente) ao meu lado durante a elaboração de toda essa pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (**Capes**) – Código de financiamento 001.

RESUMO

A educação especial é um fenômeno que envolve diversas esferas sociais, políticas e culturais, extrapolando os limites escolares e envolvendo um vasto conjunto de atores para sua adequada análise. O presente trabalho objetiva compreender como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — LBI (nº. 13.146/15) se relaciona com a educação especial praticada no Brasil, na modalidade da educação básica. Para tanto, foram realizadas análises com essa legislação e com demais leis nacionais e transnacionais que tratam sobre a temática da educação e da inclusão, considerando, neste trabalho, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF88), o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (Lei nº. 8.069/90), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (Lei nº. 9.394/96), a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) (2006), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Plano Nacional de Educação-PNE (Lei nº. 13.005/14). Posteriormente, para além desses textos jurídicos, foram analisados artigos de estudos de caso realizados no período de 2008 a 2018, selecionados através da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), objetivando compreender o entendimento que a comunidade acadêmica possui sobre a educação especial praticada no país, e relacioná-la com os resultados das análises anteriores. Através dessas pesquisas foi possível identificar que a LBI, quando comparada com leis que a antecederam, apresenta aproximações e uma modernização na maneira em que o Estado brasileiro aborda a temática da deficiência, como a multiplicidade de sentidos atribuídos ao conceito de barreiras e de adaptações razoáveis, além de reforçar a necessidade da utilização de Tecnologias Assistivas e de criação de materiais adaptados. Entretanto, conforme demonstrado pelo corpo de conhecimento analisado, ainda apresenta alguns afastamentos das demandas apresentadas por esses estudos de caso, compreendendo que o processo de aplicação da legislação envolve múltiplos atores, tendo os agentes envolvidos nesse processo forte influência no resultado que se obterá das práticas de inclusão, ponto que extrapola as políticas inclusivas.

Palavras-chave: Lei Brasileira de Inclusão. LBI. Deficiência. Educação Especial. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Special education is a phenomenon that involves different social, political and cultural spheres, exceeding school boundaries and involving a wide range of actors for its proper analysis. The present work aims to understand how the Brazilian Law for Inclusion of Persons with Disabilities — LBI (nº. 13.146/15) is related to the special education practiced in Brazil, in the modality of basic education. To this end, analyzes had been carried out with this legislation and with other national and transnational laws that deal with the theme of education and inclusion, considering, in this work, the 1988 Constitution of the Federative Republic of Brazil (CF88), the Child and Adolescent Statute-ECA (Law nº 8.069/90), the Salamanca Statement on Inclusive Education (UNESCO, 1994), the Law of Directives and Bases of National Education-LDBEN (Law nº 9.394/96), the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CDPD) (2006), the National Special Education Policy in the Perspective of Inclusive Education (2008) and the National Education Plan-PNE (Law No. 13.005/14). Subsequently, in addition to these legal texts, articles from case studies carried out from 2008 to 2018 were analyzed, selected through the Scientific Electronic Library Online (Scielo), aiming to understand the understanding that the academic community has about special education practiced in the country, and intend it with the results of previous analyzes. Through these researches, it was possible to identify that the LBI, when compared to laws that preceded it, presents approximations and a modernization in the way in which the Brazilian State approaches the issue of disability, such as the multiplicity of meanings attributed to the concept of barriers and reasonable adaptations, in addition to reinforcing the need for the use of Assistive Technologies and the creation of adapted school supplies. However, as demonstrated by the body of knowledge analyzed, it still presents some departures from the demands presented by these case studies, understanding that the process of applying the legislation involves multiple actors, with the agents involved in this process having a strong influence on the result that will be obtained from the inclusion practices, a point that goes beyond inclusive policies.

Keywords: Brazilian Inclusion Law. LBI. Disability. Special Education. Inclusive Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Comparativo do gasto por aluno entre países membros e parceiros da OCDE	37
Figura 2: Evolução temporal das legislações analisadas	43
Figura 3: Parâmetros em comum encontrados nas análises realizadas nas legislações e na LBI	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Palavras mais frequentes no conjunto de artigos analisados	64
Tabela 2: Grupos analíticos originados através dos termos mais frequentes	65
Tabela 3: Número de artigos divididos por ano, de 2008 a 2018	66
Tabela 4: Problemas encontrados no conjunto de artigos analisados	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 — PERCURSOS HISTÓRICOS E TEÓRICO-CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	20
1.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	20
1.2 RELAÇÃO ESTADO E SOCIEDADE E AS ESPECIFICIDADES DA AMÉRICA LATINA.....	34
1.3 O CONTEÚDO DA CIDADANIA BRASILEIRA: “PONTAPÉ” INICIAL PARA ANÁLISES ATRAVÉS DE OUTRO OLHAR	38
CAPÍTULO 2 — TRAJETÓRIA DA GARANTIA DE DIREITOS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: LBI COMO “PONTO DE CHEGADA”	42
2.1 ESTADO COMO PROMOTOR DE DIREITOS: QUATRO OBJETOS COMPARTILHADOS	42
1. ACESSO À ESCOLA COMUM	47
2. PREDIAL	49
3. FORMAÇÃO DOCENTE	50
4. MATERIAL DIDÁTICO.....	51
2.2 FORMAÇÃO DA LBI	52
2.3 COMO A LBI REFLETE AS DISCUSSÕES DAS NORMATIZAÇÕES QUE A ANTECEDERAM – 5 DIRETIVAS	53
1. ACESSO E ACESSIBILIDADE	55
2. PERMANÊNCIA	58
3. PARTICIPAÇÃO	59
4. APRENDIZAGEM.....	60
5. BARREIRAS	61
CAPÍTULO 3 — A EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA SEGUNDO OS ESTUDOS DE CASO	63
3.1 CARACTERÍSTICAS DOS ARTIGOS.....	66
3.2 ANÁLISES DOS ARTIGOS	68
1. FALTA DE ESTRUTURAS FÍSICAS, INSTITUCIONAIS E METODOLÓGICAS NAS ESCOLAS	72
1.1 ESTRUTURAS FÍSICAS.....	73
1.2 ESTRUTURAS METODOLÓGICAS.....	74
1.3 SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	78
1.4 SALAS DE AULA	80
1.5 LIMITAÇÃO DO ENSINO ESPECIAL APENAS À ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS.....	82
1.6 AUSÊNCIA DE PLANEJAMENTO INTEGRAL	83
2 TRABALHO DO PROFESSOR	85
2.1 ATITUDE DO PROFESSOR.....	86
2.2 FALTA DE FORMAÇÃO	89
2.3 SOBRECARGA CRIADA PELA ESCOLA AOS PROFESSORES.....	91
2.4 DEMANDA DOS PROFESSORES.....	92
3 AÇÕES CONJUNTAS ENTRE AGENTES — MÚLTIPLOS AGENTES	93
3.1 FAMÍLIA	97

3.2	PROFESSOR ITINERANTE E PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	100
3.3	PROFISSIONAIS DE SAÚDE.....	104
3.4	ESTAGIÁRIOS	106
3.5	INTÉRPRETE	107
	CAPÍTULO 4 – EDUCAÇÃO ESPECIAL, LEGISLAÇÃO E ESTUDOS DE CASO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	108
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
	ANEXO A – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DO CONJUNTO DE ARTIGOS SELECIONADOS.....	138

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é compreender como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — LBI (nº. 13.146/15) se relaciona com a educação especial no Brasil, no nível da educação básica¹. Este documento legal fora o escolhido por ser, atualmente, a mais recente e completa legislação sobre o tema no país. Para tanto, este estudo se volta para análise desta legislação e de artigos de estudos de caso realizados no país, no período de 2008 a 2018, selecionados através da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Dessa forma, esta pesquisa visa responder a seguinte pergunta: quais seriam as aproximações e afastamentos da LBI com a educação especial praticada no Brasil?

Para responder tal questão, os objetivos específicos propostos foram: 1) estabelecimento de uma discussão teórica sobre o percurso histórico da educação especial no Brasil, e como este processo esteve influenciando e sendo influenciado por complexos arranjos sociais — como a relação que os Estados latino-americanos possuem com a sociedade civil e como isso se reverbera na configuração da cidadania brasileira —, sendo, portanto, este debate crucial para compreender os atuais desdobramentos do quadro de inclusão no país; o que dará subsídios para 2) interpretar a ação jurídica-legal do Estado através de análises do texto da LBI e de leis que a antecederam, pois, se compreende ser tal legislação um “ponto de chegada” de diversos documentos legais anteriores, que necessitam ser vistos em conjunto para se realizar um parecer mais contextualizado; além de 3) analisar o entendimento que a comunidade acadêmica possui da educação especial praticada no Brasil através de estudos de caso publicados na última década, objetivando decodificar a experiência retratada por esses trabalhos e confrontá-la com o texto da LBI.

Para tanto, fora realizado análises com essa legislação e com demais leis nacionais e transnacionais que tratam sobre a temática da educação e da inclusão, considerando, neste trabalho, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF88), o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (Lei nº. 8.069/90), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (nº. 9.394/96), a Convenção Sobre os Direitos das

¹ Educação básica, segundo a LDBEN 9.394/96, em seu artigo 21, inciso 01, é composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio.

Pessoas com Deficiência (2006), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Plano Nacional de Educação-PNE (Lei nº. 13.005/14).

Tanto a LBI, como as demais legislações supracitadas, foram analisadas através da análise de conteúdo, que, segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2009), se caracteriza como uma técnica de descrição de significados de mensagens que possibilita, quantitativamente, qualitativamente ou em junção dessas duas, utilizar inferências para a descrição de conteúdos que podem ir além das mensagens manifestas e comunicadas.

Visou-se, através dessa metodologia, enriquecer a tratativa exploratória dos textos analisados, ultrapassando as incertezas com o rigor e exatidão exigidos por essa técnica, além de trazer um enriquecimento à leitura (BARDIN, 2016). Dessa forma, foi possível identificar quatro objetos compartilhados por estas legislações: Acesso à escola comum, Predial, Formação docente e Material didático.

Posteriormente a estes estudos, um maior enfoque fora dado ao texto da LBI, sendo percebidas cinco principais normativas norteadoras desta lei no que tange aspectos relacionados à educação especial: Acesso, Permanência, Participação, Aprendizagem e Barreiras.

A importância desta análise descritiva e suas reflexões justificam-se por permitir melhor entendimento da abordagem estatal perante os alunos com deficiência, pois, dentro da literatura especializada no tema, são menos frequentes estudos sobre políticas educacionais e sobre o papel do Estado nesta questão, e não há relatos sobre a relação da LBI com a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, mas sim se aborda mais a realidade da sala de aula e das demandas e dificuldades dos professores frente a este grupo de estudantes.

Quanto à análise do entendimento que o corpo de conhecimento estudado possui sobre a educação especial praticada no Brasil, e pretendendo mapear, analisar e sintetizar as publicações referentes à educação especial no Brasil na última década, uma Revisão Sistemática da Bibliografia (RSB) fora realizada. Tal método se mostrou apropriado para cumprir com o objetivo deste trabalho, por permitir agrupar resumidamente o montante de trabalhos realizados sobre o assunto estudado, além de indicar os temas que necessitam maiores investigações dentro da

área de conhecimento (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

Levy e Ellis (2006) sugerem que a RSB seja executada em três estágios: 1) *Inputs* (coleta de literatura e triagem); 2) Processamento (compreensão e análise da literatura) e 3) *Outputs* (escrita da revisão sistemática). Pinheiro (2019, p. 19) ao analisar autores que discorrem sobre a RSB, sintetiza os principais estágios dessa investigação científica em três passos:

- 1) Planejamento: realização de um estudo de escopo com o objetivo de avaliar o conjunto da literatura existente sobre o objeto escolhido e considerar as diferentes disciplinas e abordagens nas quais é explorado;
- 2) Condução: série de procedimentos que culminam na realização das buscas e na seleção dos resultados encontrados, e;
- 3) Síntese: leitura, extração de informações e sistematização dos estudos encontrados, análise dos resultados e escrita do relatório final.

Assim, visando conhecer a experiência e obter conclusões mais robustas respaldadas em diferentes estudos (SAMPAIO; MANCINI, 2007), uma RSB baseada nos passos supracitados foi realizada, sendo o passo de planejamento discutido no capítulo um, e no capítulo dois. No primeiro, se analisará as discussões sobre a educação especial no Brasil a partir de seu percurso histórico, e como esses debates são permeados por complexas relações históricas e sociais, como a relação entre o Estado e a sociedade civil na América Latina e o processo de construção da cidadania brasileira, que influenciam a educação e por ela são influenciada.

No segundo, buscará compreender através de um conjunto de legislações anteriores à LBI (e a própria LBI), como as leis nacionais que dissertam sobre a temática da educação e/ou educação especial estão abordando a questão, com o objetivo de analisar se essa abordagem se modificou com o tempo, e seus possíveis avanços ou pontos pendentes.

Os passos de condução e síntese serão apresentados no capítulo três, o qual explicitará as etapas realizadas para a obtenção dos artigos aqui analisados; os critérios de seleção dos problemas mais minuciosamente descritos e o relatório dos resultados obtidos. Por fim, as devidas conclusões dos capítulos precedentes serão apresentadas no capítulo quatro, seguido das referências bibliográficas.

Por se tratar de um trabalho que versa sobre a temática da educação especial através do olhar de uma pesquisadora que não possui formação inicial nessa área, e realizado em um programa de mestrado que se propõe a desconstruir os projetos

apresentados inicialmente, ou seja, que visa repensar criticamente os arcabouços teóricos que os discentes do programa carregam consigo, visando confrontá-los de maneira a se obter um filtro mais interdisciplinar² da problemática trabalhada, a presente pesquisa acompanhou as mudanças provenientes das descobertas que a própria autora sofreu ao se deparar com a complexidade que o objeto apresenta. A princípio, o objetivo deste trabalho era o de analisar como os burocratas de nível de rua³ se comportavam na aplicação dos parâmetros determinados pela LBI.

Entretanto, após a realização das disciplinas “Ciências Humanas e Sociais como Conhecimento Interdisciplinar”, “Relações Estado-Sociedade no Mundo Contemporâneo” e “Estudos Avançados Comparativos de Política Educacional”, nas Faculdades de Ciências Aplicadas e de Educação, ambas da UNICAMP, sendo estas disciplinas cursadas no primeiro ano do andamento desta pesquisa, foi possível perceber a abordagem disciplinar da área de avaliação de políticas públicas que se estava empregando.

Ainda que tal campo do conhecimento seja essencial para abordar, não apenas a problemática da educação especial, como diversos outros objetos de estudo de cunho político, social e econômico, este trabalho converteu-se, naturalmente, para outros recortes analíticos através das influências que fora recebendo no percurso de formação dessa pesquisadora.

Dessa forma, após contato com teorias de Aguilar (2013), Carvalho (2002), Fernandes e Orrico (2012), dentre outros, além das sugestões feitas durante o exame de qualificação, foi possível perceber a necessidade de se explorar a área de educação especial através dos impactos legais, e, considerando o recente período em que a LBI fora criada, percebeu-se a importância de sua análise dentro desse contexto, sendo modificado, portanto, o projeto inicial para os objetivos aqui trabalhados.

² Segundo o *website* do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (ICHSA), espera-se que os discentes ali graduados construam “habilidades e competências (que) não se fazem pelo cultivo de um “novo modelo” ou uma “forma pré-definida” de interdisciplinaridade. Cada dissertação espelha de forma mais ou menos significativa as demandas do problema eleito para sua investigação, reforçando a ideia de que a interdisciplinaridade, no caso do ICHSA, não é um tema de investigação, mas é uma atitude e uma forma reflexiva de conceber e produzir conhecimento”. Disponível em: <https://www.fca.unicamp.br/portal/pt-br/posgrad/posgrad-programas/posgrad-cursos-ichsa.html>

³ Definição inicialmente empregada por Michael Lipsky em seu trabalho “Street-level Bureaucracy: dilemmas of the individual in public services”, de 1980.

Assim, optou-se pela realização de uma RSB em estudos de caso. Estes estudos foram os delimitados para este trabalho por permitirem compreender e descrever situações da realidade em seu próprio contexto, possibilitando explicar variáveis que não se reproduziriam fora de seu habitat natural (GIL, 2008).

Portanto, após tal contextualização do processo de realização desse trabalho, deve-se ressaltar que ele está inserido no contexto em que a matéria moral mais difícil que o gênero humano enfrentará, no século XXI, é da equidade e justiça morais nos padrões de vida, desenvolvimento humano e distribuição de custos para preservar bens comuns (DROR, 1999), cabendo aos diversos Estados mundiais o encargo de tal questão, por disporem de instituições legais e organizacionais para assegurar direitos humanos às populações; por possuírem mecanismos que possibilitem e imponham a responsabilidade dos governantes ante a sociedade; e que devam facilitar controles internos e externos das ações governamentais, assegurando, assim, o caráter ético e democrático que o Estado deve ter (BRESSER-PEREIRA, 1999), ainda que a função estatal varie em cada país, mudando frequentemente dentro de um mesmo país (SECCHI, 2012). Percebe-se, portanto, que as ações executadas — ou não — por determinado Estado ou governo, influenciam diretamente os rumos sociais que todas as esferas da sociedade sentirão.

Ao focalizar a problemática à diretriz que o Estado e seus governos assumem para enfrentar tal objeção, assenta-se as discussões na área de estudos de políticas. Entretanto, este termo possui distintos sentidos, sendo que a língua inglesa apresenta maior esclarecimento sobre estas múltiplas significações por conter três vocábulos para tratar do assunto. Segundo Frey (1999, p. 4)

tem se adotado na ciência política o emprego dos conceitos em inglês de *'polity'* para denominar as instituições políticas, *'politics'* para os processos políticos e, por fim, *'policy'* para os conteúdos da política. A dimensão material *'policy'* refere-se aos conteúdos concretos, isto é, à configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas; no quadro da dimensão processual *'politics'* tem-se em vista o processo político, frequentemente de caráter conflituoso, no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição; a dimensão institucional *'polity'* se refere à ordem do sistema político, delineada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo.

Entretanto, a compreensão precisa e exata de políticas públicas paira sobre um vasto campo de definições, onde eleger uma única interpretação do conceito o

limita e pode transformar-se em equívoco, pois a maneira com que se compreende uma política pública está diretamente associada com o entendimento que se possui do Estado (SERAFIM; DIAS, 2012). Segundo Secchi (2012, p. 2), “uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público [...] uma orientação à atividade ou à passividade de alguém”, sendo que sua “essência conceitual é (a tentativa de resolução do) problema público”. Lasswell (1958) caracteriza políticas públicas como as decisões e análises que objetivam responder três questões: quem ganha o que, por que e que diferença faz. Dye (1984) compreende a noção de políticas públicas como o que o governo decide ou não fazer. Jobert e Muller (1987) definem a política como o Estado em ação como um vetor de intencionalidade, com tamanho, direção e orientação. De maneira geral, neste projeto assumir-se-á a concepção de políticas públicas como ações ou inações do Estado, sendo estas partes conjuntas da sociedade em que atuam, influenciando-a e por ela sendo influenciada (SERAFIM; DIAS, 2012).

Por abranger as mais diversas temáticas sociais, o campo da análise de políticas públicas mostra-se de extrema abrangência e multiplicidade de análises. Sendo assim, este trabalho focalizará seu objeto de estudo às políticas públicas que versem sobre a temática da educação especial, e sua relação com a abordagem da inclusão. Não obstante, compreender o significado de inclusão em um determinado contexto também se apresenta como matéria árdua, no sentido de tratar-se de um conceito vasto que permite diversas definições que, quando não compreendidas, podem acarretar a fuga de seus reais princípios (FREIRE, 2008). Contudo, entender seus conceitos norteadores faz-se essencial para viabilizar sua aplicação nos ambientes educacionais. A princípio, pode-se estabelecer que a simples ação de falar sobre inclusão implica que exista uma exclusão, sendo que

el desarrollo y construcción de las sociedades han creado parámetros, estándares y estilos que forman prototipos que se han convertido inconscientemente en incluso-res o excluso-res de los seres humanos, como partícipes de estas sociedades (RAMÍREZ VALBUENA, 2017, p. 214),

ou seja, que em determinado ambiente em que se reconheça a necessidade de inclusão, este apresenta padrões excludentes. Partindo deste pressuposto, reconhece-se a escola como ambiente transformador, capaz de gerar os convívios necessários, desde a infância, para se alcançar igualdade de tratamentos nas sociedades, tornando a educação um eixo potencializador de ações e atitudes mais

democráticas, justas e igualitárias (GOMES; GONZALEZ REY, 2008). Segundo a UNESCO (2008), a educação inclusiva é um processo contínuo determinado a ofertar educação de qualidade para todos, de maneira que respeite a diversidade e as diferentes necessidades e habilidades, particularidades e expectativas de aprendizagem dos alunos e comunidades, acabando com todas as formas de discriminação.

O Parlamento Europeu (2017) descreve que a educação inclusiva supõe uma alteração real nos níveis político e prático da educação, sendo que os alunos devem ser colocados no centro de um sistema que necessita ser apto a reconhecer, aceitar e responder à diversidade do aluno. Rodrigues (2000, p. 8) refere-se à educação inclusiva como “uma ruptura, um corte com os valores da educação tradicional [...] que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhes um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade”. Freire (2008, p. 8) complementa ao demonstrar que

A inclusão assenta em quatro eixos fundamentais: (1) é um direito fundamental, (2) obriga a repensar a diferença e a diversidade, (3) implica repensar a escola (e o sistema educativo) e (4) pode constituir um veículo de transformação da sociedade.

Apesar da importância que as políticas inclusivas possuem para a construção de ambientes igualitários e justos para toda a sociedade, o que se verifica no âmbito das políticas educacionais do nosso país são as fortes carências e atrasos que as mesmas apresentam, sendo através da inclusão escolar que tais insuficiências se deflagram (GOMES; GONZALEZ REY, 2008).

Neste contexto, reconhece-se que a composição de equipe Multidisciplinar/Interdisciplinar é essencial para fundamentar e desenvolver novas possibilidades de ação pelos diferentes agentes, e para a realização e fortificação de nova dinâmica que valorize cada sujeito e diversidade, fortalecendo a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRIANT; OLIVER, 2012).

Tratando-se de interdisciplinaridade, percebe-se que sua emergência deriva dos "quadros de formação “do” cientificismo do século XIX", onde a estrutura científica disciplinar institucionaliza-se (SILVA JÚNIOR, D.'ANTONA, 2013, p. 91), pois se observou ser necessário abordar modos interdisciplinares para tratar questões advindas da modernidade, por mostrarem-se cada vez mais complexas, sendo que tradicionais divisões dos saberes não permitiriam suficientes soluções a

tais problemas (BECK, 2010; LATOUR, 1994). Ainda assim, compreender os processos disciplinares do conhecimento e quais consequências estes trouxeram para a ciência como se conhece atualmente, faz-se tarefa indispensável para aqueles que desejam estudar a resolução de problemas sociais de maneira interdisciplinar.

Dessa forma, a problemática da Educação Especial apresenta-se como desafio de complexa abordagem interpretativa, demandando ligação de conhecimentos diversos e distintas áreas do saber para enfrentamento desta questão. É neste cenário de desdobramentos acerca da prática estatal através das políticas públicas à temática da educação especial que se desenvolve esta pesquisa.

Por demandar tal postura interdisciplinar, esse trabalho desafia-se ao estranhamento, deslocamento, defasagem e à contramão do *habitus*⁴ próprio do campo da educação especial, arriscando-se a procurar as possíveis explicações ao problema aonde quer que elas estejam, e não apenas em uma disciplina ou metodologia únicas e/ou convencionais.

⁴ Termo conceituado por Pierre Bourdieu em “Os Usos Sociais da Ciência” (2004, p. 26), significando “as maneiras de ser permanentes, duráveis” próprias de campos científicos, sendo que cada campo cria seu próprio *habitus* como suas regras determinantes, seus conjuntos de validação e elementos que indicam o que é aceito, ou não, dentro do campo.

CAPÍTULO 1 — PERCURSOS HISTÓRICOS E TEÓRICO-CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Visando executar o passo de “planejamento” da RSB aqui pretendida, entende-se a necessidade de se analisar como o Estado e a sociedade civil (e, por conseguinte, o processo de cidadania brasileira) trataram a temática da educação especial no decorrer dos anos, compreendendo que para analisar as políticas educacionais é primordial

situar a concepção de Estado, [...] que envolve sociedade civil e política, seus embates e os percursos históricos em que estas se constroem, tendo por marco as condições objetivas em que se efetivam a relação educação e sociedade, os processos sistemáticos ou não de gestão, bem como o papel das instituições educativas e dos diferentes atores que constroem o seu cotidiano (DOURADO, 2010, p. 679).

Sendo, portanto, o processo educativo não ocorrido em um vazio social abstrato (GUIMARAES-IOSIF, 2009), mas sim permeado por um contexto sociopolítico e cultural mais amplo, pela sociedade que o organiza e pelos sistemas de regulamentação e regulação em que pautam os percursos de direito à educação, sendo necessárias as discussões que se seguem.

1.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A partir de 1990, a temática da educação de alunos com deficiência, globalmente, começou a voltar-se para a chamada Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, após a propagação da notória Declaração de Salamanca, assumindo que

“toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”; e que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar”, sendo que “as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias” (UNESCO, 1994, p. 1).

Entretanto, até incorporar os princípios recomendados por tal declaração, a abordagem às pessoas com deficiência foi diversa em distintos momentos da história. Na Antiguidade, por exemplo, elas eram submetidas ao abandono e até ao sacrifício, como o recomendado na Lei das XII Tábuas, fonte do direito romano. Durante a idade média, expandiu-se a doutrina da caridade, entendendo-se naquela época que as

peças com deficiência também eram “filhas de Deus”, originando a criação dos primeiros asilos para essa clientela (GUGEL, 2007, *apud.* SIMÕES; ATHIAS; BOTELHO, 2018).

A partir do período renascentista, começa uma nova atribuição, graças à ascensão de uma filosofia humanista, da dignidade do homem e de conquistas científicas; posteriormente, com o advento do iluminismo, que trouxe consigo uma convicção na razão humana e em seus poderes, se instituiu a primeira Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, resultado da revolução francesa (FORTES, 1993, *apud.* SIMÕES; ATHIAS; BOTELHO, 2018), sendo que, ainda que não se tratasse de um material específico às pessoas com deficiência, transformou-se em um importante marco das civilizações modernas na proteção dos direitos humanos.

Por sua vez, a própria definição de deficiência fora modificada com o passar dos tempos, sendo que para se compreender como, através do decorrer da história, se conceituava o que era ou não deficiência, é fundamental “discutir de que forma se atinge o convencimento sobre modos de pensar, comunicar e interagir considerados adequados e sobre modos que se diferenciam dos primeiros, a ponto de serem considerados anormais” (FERREIRA, 1993, p. 21) em distintos períodos.

Nos primórdios de seu debate, atribuíram-se explicações religiosas como causas da deficiência, sendo tal visão superada, em outros momentos da história (começo do século XX), por uma noção biomédica das deficiências físicas, que se resumiam nos aspectos físicos dessas pessoas e em suas comparações com os cidadãos ditos “normais”. Esse modelo entendia que os “fatores genéticos, embriológicos, doenças, acidentes e o envelhecimento” resultavam em “impedimentos físicos, mentais e sensoriais”, que deveriam ser “medicamente tratados ou curados e, não sendo possível, educados para o convívio em sociedade” (SIMÕES; ATHIAS; BOTELHO, 2018, p.116).

Nesse sentido, houve um significativo avanço com a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens — CIDID (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps — ICIDH) publicada pela Organização Mundial da Saúde — OMS (World Health Organization — WHO) em 1980. Este documento surge como uma forma de classificação de doenças e outras desordens, consolidando três dimensões essenciais na temática da deficiência, sendo atualizado em 22 de maio de 2001 pela Quinquagésima Quarta Assembleia

Mundial de Saúde, chamando-se Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) sendo estas definições:

As **funções do corpo** são as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos (incluindo as funções psicológicas);

As **estruturas do corpo** são as partes anatómicas do corpo, tais como, órgãos, membros e seus componentes;

Deficiências são problemas nas funções ou na estrutura do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda (WHO, 2001, p. 10).

E dando às deficiências às seguintes conceituações:

As deficiências de estrutura podem consistir numa anomalia, defeito, perda ou outro desvio importante relativamente a um padrão das estruturas do corpo [...]. Correspondem a um desvio relativamente ao que é geralmente aceite como estado biomédico normal do corpo e das suas funções. [...] Podem ser temporárias ou permanentes; progressivas, regressivas ou estáveis; intermitentes ou contínuas. O desvio em relação ao modelo baseado na população, e geralmente aceite como normal, pode ser ligeira ou grave e pode variar ao longo do tempo. [...] As deficiências não têm uma relação causal com a etiologia ou com a forma como se desenvolveram. [...] As deficiências podem ser parte ou uma expressão de uma condição de saúde, mas não indicam, necessariamente, a presença de uma doença ou que o indivíduo deva ser considerado doente; [...] deficiências cobrem um campo mais vasto que as perturbações ou as doenças, por exemplo, a perda de uma perna é uma deficiência de uma estrutura do corpo, mas não é uma perturbação ou uma doença (WHO, 2001, p.11).

Concomitantemente, a partir de 1960, utilizava-se o termo “excepcional” para se referir às pessoas com deficiência, terminologia esta amplamente criticada pela literatura pelo caráter preconceituoso que continha (FERREIRA, 1993). Posteriormente, como uma influência do relatório Warnock (informe coordenado por Mary Warnock, na Inglaterra, sobre as condições de educação especial dos anos 70, o qual influenciou a abordagem da educação especial no Brasil), emprega-se o uso “Necessidades Educativas Especiais” para se referir aos alunos com deficiência, sendo inclusive esse termo adotado no documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP), em 2001 (KASSAR, 2013).

Entretanto, a utilização dessa terminologia, sem diferenciar quais necessidades cada aluno apresentava, gerou posturas pedagógicas generalizantes, sendo que “a problemática da deficiência não se resume a uma necessidade educativa, ao menos no sentido de adequação de práticas escolares” (FERREIRA, M.; FERREIRA, J. 2013). Ademais, Kassar (2013, p. 52) salienta que não se trata de um problema de “aprendizagem”, mas sim de “ensinagem”, sendo que o termo pode

acabar transferindo a culpabilização do não aprender aos aspectos individuais dos estudantes, fazendo com que as instituições escolares não assumam a responsabilidade, além de contribuir para a continuidade da visão patológica desses alunos, inclusive das camadas mais pobres da sociedade (KASSAR, 2012).

Assim, começa-se a se discutir, para além do modelo biomédico, o modelo social da deficiência, reconhecendo a deficiência como

um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. De um campo estritamente biomédico, combinando saberes médicos e psicológicos, em especial, focados na reabilitação, a deficiência passou a ser também parte do campo das humanidades, sendo estudada pela sociologia, pelo direito e pela política (LOPES, 2009, p.35).

Diniz (2007, p. 19) compreende que o modelo social da deficiência foi capaz de possibilitar “a compreensão da deficiência como uma expressão da diversidade humana, um argumento poderoso para desconstruir uma das formas mais brutais de opressão já instituídas — o desprezo pelo corpo deficiente”. Sendo, portanto, um avanço na maneira de se enxergar este aspecto da vida humana, ainda que se compreenda pouco as características da deficiência em relação à sociedade, sendo necessário manter atitudes constantes de estudo e aperfeiçoamento sobre o tema.

No Brasil, estas definições⁵ foram incorporadas e aprimoradas pela LBI em seu artigo segundo, onde além de compreender as noções biomédicas da deficiência, traz a percepção do aspecto social a essa definição, conforme será mais bem explorado nos capítulos subsequentes.

Quanto à educação, esta já é um direito entendido como nato ao ser humano desde os primórdios da civilização ocidental, sendo que Platão (428/427 – 348/347 a.C.) já a entendia como uma obrigação do Estado para com seus cidadãos, por compreender que estes pertenciam mais à cidade (*pólis*) do que aos pais. Agostinho dos Reis Monteiro defendia que a noção de educação para todos sempre foi disseminada, porém, a ideia de “todos” que nem sempre quis dizer para todos os seres humanos (FÁVERO, 2004), inclusive para àqueles com deficiência, como

⁵ Ferreira (1993) traça uma interessante discussão sobre o “rótulo” que um estudante pode carregar por lhe atribuírem a classificação de “deficiente”. Segundo o autor, estas classificações se alteraram diversas vezes no decorrer dos anos e nem sempre obtiveram critérios claros de seleção sobre quem entraria, ou não, no conjunto de selecionados. Não é o objetivo deste trabalho se entender neste tópico, porém, como será visto mais adiante, a educação especial pode criar alguns tipos de estigmas em seus estudantes que devem ser levados em consideração quando se analisa as práticas educativas realizadas atualmente.

ocorreu com o caso do Brasil.

A educação especial foi, historicamente, tratada pelo estado brasileiro por diversas abordagens, sendo que em muitas delas o texto da lei e a *práxis* nem sempre ocorreram simultaneamente, conforme apontado por Fernandes e Orrico (2012). Jannuzzi (1985) relata que as primeiras experiências de atendimentos escolares no país ocorreram com deficientes físicos, datando de 1600, ainda no Brasil Colônia, em São Paulo, atendendo esta clientela junto da irmandade da Santa Casa de Misericórdia.

Entretanto, apenas anos depois outra experiência significativa acontecera no país, contemplando os residentes da colônia (ainda que longe de serem práticas de escolarização e inclusão), com a criação do Instituto Benjamin Constant, em 17 de setembro de 1854 (FERNANDES; ORRICO, 2012). Este instituto se destacou como a primeira escola de cegos do país, sendo pioneira neste molde de ensino na América Latina (O IBC, 2016); porém, muitos dos alunos que frequentavam este centro tinham que morar no instituto, devido à precariedade de transportes e tecnologias da época, o que gerava uma reclusão desses indivíduos com demais grupos sociais. Ainda de acordo com os autores, o primeiro instituto que se preocupou com o atendimento às pessoas com deficiência intelectual foi o Hospital Juliano Moreira, quando em 1874 iniciou uma ação primitiva de escolarização desse grupo, ainda que não houvesse distinção entre “o que era função de um asilo, de um hospital ou de uma escola especializada” (FERNANDES; ORRICO, 2012, p. 48).

Portanto, apesar das diversas críticas que, atualmente, justificam-se pela modernização da abordagem a esses alunos, foram os médicos que inicialmente atentaram-se à necessidade de escolarização destes estudantes, que a princípio residiam nos hospitais e institutos psiquiátricos, sendo que qualquer atuação proposta à área educacional possuía um viés terapêutico individual (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, etc.) e pouca ênfase era dada à atividade acadêmica, que não ocupava mais do que uma pequena fração do horário dos alunos, sendo tal período reconhecido como o “modelo médico ou clínico” da educação especial no Brasil (GLAT; FERNANDES, 2005). Isto se justificaria, pois, conforme destaca Jannuzzi (1985), a medicina é um dos mais antigos campos de ensino superior no Brasil, tendo, portanto, desde o começo, formado profissionais.

A consequência desse modelo foi a institucionalização dos serviços de higiene mental criados em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, visando atender aquelas

crianças que “não aprendiam”, principalmente em torno de 1930 com o ensino público difundido entre as classes operárias e com a conquista de maior participação de alunos nas escolas. Entretanto, a matrícula dos alunos ditos “anormais” nesse período ocorria de maneira particular em algumas instituições, não havendo uma articulação nacional em torno disso, sendo que Kassar (2013) apresenta que no final de 1920 havia cerca de 15 classes especiais funcionando no Brasil, com a maior parte instalada no Rio de Janeiro.

Naquele momento, acreditava-se que deveriam ser separados os alunos “normais” dos “anormais” para melhor organizá-los e inspecioná-los, sob os preceitos da racionalidade e modernidade da época (ibidem). Jannuzzi (1993) aponta que as primeiras classes especiais para os então “portadores de deficiência mental” ocorreram em São Paulo, em 1933, porém, durante o período de 1920 a 1935, a autora não encontrou soluções escolares para estudantes com deficiência intelectual (idem, 1985).

Isso, pois, nesse momento, havia instrumentos legais que desobrigavam as escolas comuns a matricularem tais alunos em seus sistemas educacionais, sendo, portanto, a escola uma ferramenta social decisiva para a criação de “normalidade” e “anormalidade” na sociedade⁶ (FERNANDES; ORRICO, 2012). Como exemplo, tem-se o decreto-lei de Minas Gérias que vigorava nos finais de 1920, que dispensava a matrícula de alunos que apresentassem

incapacidade física ou mental certificada pelo médico escolar ou verificada por outro idôneo; na incapacidade física se compreendem, além das deformações ou enfermidades que fisicamente inabilitam para a frequência, as moléstias contagiosas ou repulsivas (KASSAR, 2013, p. 49).

Somente em 1935, com a chegada da psicóloga russa Helena Antipoff no Brasil, que fora articulada a criação dos Centros Experimentais de Psicologia com o objetivo de analisar os “débeis mentais” dos sistemas escolares, sendo estes espaços embriões do que, mais tarde, se tornariam as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAÉ), tendo a responsabilidade do cuidado de alunos com deficiência ficada por muitos anos com essas instituições (FERNANDES; ORRICO, 2012).

Ferreira (1993) demonstra que nesse momento houve o fortalecimento da

⁶ Ainda que não sejam as escolas as únicas geradoras das desigualdades na sociedade, não sendo, portanto, apenas delas a função de combater tais injustiças, como será exposto mais adiante.

psicologia no ambiente escolar, diferente do que ocorreu na Primeira República, pois naquele período destacava-se o modelo agroexportador da economia nacional, sendo que grande parte da população era analfabeta e não qualificada. Entretanto, de 1930 a 1960, houve a intensificação do processo industrial nos centros urbanos, aumentando a necessidade de qualificação para o trabalho e gerando maiores demandas por tratamento de escolares. O que, segundo Kassar (2012), demonstrava que nesse período já se iniciava uma lógica produtivista da educação nacional.

Ainda assim, o poder público atuava pouco na escolarização dessa clientela, de forma que as organizações da iniciativa privada atuavam de maneira mais intensa, sendo o país bastante “dependente dessas organizações e outras entidades filantrópicas da sociedade civil” (FERREIRA, 1993, p. 32). Apenas a Constituição de 18 de setembro de 1946 (art. 5º) conferiu ao estado nacional a competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação, originando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (KASSAR, 2013).

A partir da então LDB de 1971 ocorreu, da década de 1970 em diante, a institucionalização da educação especial, com o sistema educacional público começando a atentar-se em garantir a possibilidade ao acesso às escolas aos estudantes que apresentassem algum grau de deficiência, resultado da assimilação, pelas escolas, de conceitos da Pedagogia e da Psicologia da Aprendizagem, que evoluíam nesse período, especialmente na perspectiva comportamental. “O deficiente pode aprender” tornou-se o lema deste momento, ultrapassando o molde médico ou clínico; entretanto, a educação especial ainda ocorria como atividade paralela das salas convencionais, com técnicas de forte abordagem clínica e currículos a parte, e não integrativos (GLAT; FERNANDES, 2005).

Assim, o setor privado atendia maiores números de alunos com deficiência, principalmente aqueles considerados mais graves, através de instituições especializadas assistenciais, sendo que o poder público apenas atuava através de classes especiais em escolas públicas, e com os alunos com deficiências entendidas como “menos comprometidas” (KASSAR, 2013, p. 49). Logo, as classes especiais implantadas durante os anos de 1970 e 1980 serviram mais como locais separatistas para estudantes que não correspondiam aos métodos convencionais dos sistemas educacionais, do que oportunidade de admissão na rede pública de ensino para os alunos com deficiências (GLAT; FERNANDES, 2005).

A partir de 1970, houve crescimento do número de classes especiais, em resposta a lei educacional nº 5.692/71, que impunha a matrícula de alunos “em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula” (KASSAR, 2013, p. 50). A partir de críticas a este modelo de segregação da Educação Especial e do método comportamental, surge a abordagem da integração, compreendendo que era a escola que deveria se adequar ao aluno com deficiência, e não o contrário. O processo de redemocratização brasileira teve grande influência para que isso ocorresse, ao trazer novamente eleições gerais para o país e, por consequência, demandas sociais nas esferas políticas (GLAT; FERNANDES, 2005).

Este método prevaleceu até a década de 90, quando se inicia no país o discurso da “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” ou da “Inclusão Escolar” (MENDES, 2010), fruto do advindo da Constituição de 1988 que legitimou direitos sociais como direitos constitucionais, o que trouxe avanços significativos sobre os direitos das pessoas com deficiência, como a proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador “portador”⁷ de deficiência, além de garantir saúde, assistência pública, proteção e garantia, igualdade de condições em diversos âmbitos e proibição de discriminação a este grupo, o que ocasionou em modificação drástica nas políticas públicas, nos objetivos e na qualidade dos serviços de atendimento a estes estudantes (GLAT; FERNANDES, 2005).

Ademais, Mendes (2010, p. 105) descreve que nesse período, devido a problemas quanto o desempenho da educação no país, o Brasil foi sendo pressionado a adotar medidas de “educação para todos” como uma forma de responder às demandas das agências multilaterais, sendo que a educação inclusiva passou a ser, nesse momento, imprescindível para se manter o estado democrático.

A autora ainda relata que no final desta década, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, começa-se um movimento de inclusão ainda mais forte nas escolas brasileiras, sendo dicotomizado entre àqueles que defendiam a educação especial com ênfase na inclusão, e os que defendiam a

⁷ Termo utilizado pela Constituição. Atualmente, segundo o Manual de Redação Mídia Inclusiva (2011), entende-se que tal vocábulo não é mais correto para se referir às pessoas com deficiência, pois estas não “portam” ou “deixam de portar” a deficiência, sendo ela uma característica intrínseca a estes indivíduos; ademais, “não se utilizam expressões como 'portador de olhos azuis', porque se alguém nasce com olhos azuis é impossível dissociarmos a cor de seus olhos de sua constituição de pessoa”.

inclusão radical total. Ainda assim, as ações registradas nesse período marcaram-se mais por políticas assistencialistas que por mudanças significativas (MENDES, 2010).

A partir da gestão governamental de Luiz Inácio Lula da Silva, o governo federal implementou diversas políticas⁸ para o fortalecimento da educação especial e do aumento do número de matrículas nas escolas comuns, por compreender que se os alunos com deficiência estivessem em escolas separadas, isso por si só se configuraria como discriminação (KASSAR, 2012).

Destaca-se o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), instituído em 2007, pois como se verá adiante, estas salas influenciam diretamente na qualidade da educação especial praticada no país. Entretanto, esse incremento do número de alunos matriculados apresentou-se mais quantitativo, sendo que não necessariamente os estudantes matriculados estavam recebendo uma educação apropriada. Ainda assim, manteve-se o ideal da inclusão como melhor alternativa aos educandos com deficiência (MENDES, 2010).

De Souza (2017) destaca ainda que nos anos em que o governo petista se manteve no poder, houve um considerável incremento nas políticas sociais, e as pessoas com deficiência receberam, nesse cenário, significativo protagonismo nessas políticas, com destaque na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, da ONU, que fora homologada como emenda constitucional. Entretanto, a autora cita que neste período houve forte presença de políticas financeiras atuando também na esfera da educação (que como visto, desde o início do século XX o Brasil enfrenta o processo de mercantilização educacional), como com as

ações de privatização do ensino público e gratuito; descentralização administrativa, financeira e pedagógica; estabelecimento de formas de controle, por meio de sistemas nacionais de avaliação (política federal); controle local (repasso de responsabilidade para o nível local, com transferência de ações e processos de implementação); a escola como núcleo do sistema educacional, com foco na gestão escolar; atores sociais responsáveis pelo sucesso ou fracasso das ações; foco das políticas nos grupos mais vulneráveis não atendendo ao caráter de universalização dos bens sociais (idem, p. 55),

⁸ Segundo a autora, são algumas delas: “Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado; Escola Acessível, que visa à adaptação arquitetônica das escolas; Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, de formação de multiplicadores para a transformação de sistemas educacionais comuns em sistemas inclusivos; Programa Incluir, para acesso às instituições federais de ensino superior aos alunos com deficiências” (KASSAR, 2012, p. 841).

Portanto, percebe-se que ainda que com avanços no tratamento às pessoas com deficiência, este movimento representou mais uma resposta a pressões de organismos internacionais, e com forte viés mercadológico, do que um atendimento pleno as necessidades desta clientela (DE SOUZA, 2017). Na atual gestão governamental, de Jair Messias Bolsonaro, iniciada em janeiro de 2019, já se pode perceber algumas medidas preocupantes: o governo encaminhou à Câmara dos Deputados a PL 6159/2019, apresentado no dia 26 de novembro de 2019, a qual visa alterar o sistema de cotas para pessoas com deficiência, de maneira que as empresas não mais serão obrigadas a contratá-las, mediante o pagamento de dois salários mínimos mensais, recolhidos pela União⁹. Logo, uma ação como essa causa espanto e o temor de um retrocesso nas políticas anteriores, sendo um demonstrativo de qual política o atual governo está implementando em relação a esta temática.

Dessa forma, compreende-se que o contemporâneo reconhecimento da necessidade de um modelo inclusivo nas escolas comuns foi resultado de lutas e construções sociais, que originaram políticas transnacionais e nacionais voltadas a esta temática.

Atualmente, no Brasil, através dos dados do censo demográfico de 2010 do IBGE, estima-se que cerca de 45.606.048 (23,9%) de pessoas da população no Brasil declararam ter pelo menos uma das deficiências¹⁰ investigadas (sendo elas visual, auditiva e motora, com seus respectivos graus de severidade, sendo contabilizadas através da percepção dos habitantes sobre sua dificuldade em enxergar, ouvir e locomover-se) (CENSO DEMOGRÁFICO, 2010). Segundo este estudo, 38.473.702 de pessoas se encontravam em áreas urbanas e 7.132.347, em áreas rurais. A região que mais possui pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas é a

⁹ Informação coletada em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2230632>

¹⁰ Os dados sobre deficiência no Brasil passam por complexas definições sobre o que seja compreendido como a definição/concepção do termo “deficiência”, sendo que, em outros estudos, esses dados mudam drasticamente quando se admite outra abordagem, como é o caso da Pesquisa Nacional de Saúde – PNS de 2013, que estimou um percentual de 6,2% de pessoas com deficiência em suas análises. Ambas amostras são corretas, o que varia são as dimensões da deficiência analisadas. Segundo o relatório do Panorama Nacional e Internacional da Produção de Indicadores Sociais do IBGE (SIMÕES; ATHIAS; BOTELHO, 2018, p. 155) “enquanto a PNS mensurou a deficiência por meio de impedimentos, o Censo 2010, inspirado no conjunto curto de questões do Grupo de Washington, mensurou incapacidades, em seu sentido amplo, que pode refletir problemas nas funções, estruturas do corpo e atividades. Apenas a questão sobre deficiência mental fugiu a esse padrão no Censo 2010 – vale lembrar que o Grupo de Washington ainda não dispõe de um conjunto de questões consolidado sobre saúde mental”.

Nordeste, com cerca de 44,3% da população.

Quanto às características transversais desse grupo, constatou-se que 7,5% das crianças de 0 a 14 anos apresentaram pelo menos um tipo de deficiência, enquanto na população de 15 a 64 anos atingiu 24,9% das pessoas, e mais da metade da população de 65 anos ou mais, com 67,7%¹¹ de constatação. Em relação ao gênero, percebeu-se que a população feminina com pelo menos uma das deficiências investigadas foi de 26,5%, representando 25.800.681 mulheres. No que se refere aos homens, 21,2% do percentual apresentou pelo menos uma deficiência, correspondendo a 19.805.367 homens.

No que concerne às características de cor ou raça, a maior parcela de pessoas identificadas com pelo menos uma das deficiências compunha a população que se autodeclarava preta, sendo um total de 3.884.965 pessoas, ou amarela, com 569.838 pessoas, totalizando, ambas 27,1%. O menor percentual se deu na população indígena, com 165.148 pessoas (20,1%).

Segundo informações deste Censo (2010), diversas deficiências são percebidas pelos jovens e adolescentes na escola, ao perceberem dificuldades na realização de tarefas e atividades escolares, o que demonstra a importância deste espaço social para estes indivíduos e toda a sociedade, que como demonstrado, engloba no Brasil altos números de pessoas com pelo menos uma deficiência.

Através de dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2018¹², percebe-se que aumentou o número de alunos com deficiência matriculados em escolas comuns de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017. Quanto às etapas escolares, 1,2% das matrículas no ensino médio correspondem a alunos com deficiência e 2,8% no ensino fundamental. Entretanto, as escolas não possuem estruturas para receber esses alunos, sendo que apenas 46,7% das instituições de ensino médio possuem estruturas adequadas; 29,8% das escolas de ensino fundamental, 26,1% das creches e 25,1% das pré-escolas.

Os banheiros adaptados nessas localidades apresentam dados relativamente melhores, sendo que 62,2% das instituições de ensino médio possuem banheiros adaptados; 39,9% no ensino fundamental e 32,1% das escolas de educação infantil

¹¹ Segundo o próprio censo de 2010, o incremento da deficiência em razão do aumento da idade se dá pelas limitações originadas pelo próprio fenômeno do envelhecimento, quando naturalmente há uma perda da capacidade visual, auditiva e motora do indivíduo.

¹² Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>.

contam com banheiros adequados a essa clientela de alunos.

Para além desses dados, faz-se necessário a reflexão sobre se a escola tem cumprido seu papel social perante este significativo número de estudantes brasileiros. Nesse sentido, aparecem na literatura especializada discussões acerca se a maneira como a educação especial com ênfase na inclusão tem sido praticada no Brasil — se é que de fato se alcançou tal patamar da educação especial — é a ideal, ou se a educação especial seria melhor, sem necessariamente levantar essa bandeira da “inclusão”.

Ferreira (1993, p. 17) descreve que a educação especial “abrange, como princípio, o conjunto de serviços educacionais não disponíveis nos ambientes sócio educacionais “normais” ou “regulares””, sendo que os estudantes que não se favorecem de situações tradicionais da educação seriam os atendidos por esta forma de organização escolar, que somaria serviços a eles e possui, como pressuposto básico, ser “possível, através de procedimentos especializados, superar determinados déficits de desenvolvimento (não importa a etiologia dos mesmos), e aumentar as oportunidades educacionais e sociais dos indivíduos”.

Apesar de o autor destacar os pontos positivos desta forma de ensino — que abrange mais do que membros escolares, como também profissionais da saúde, por exemplo — e oferecer uma alternativa aos alunos com deficiência, destaca que ela ainda carrega forte viés patológico, mantendo uma visão clínica das individualidades dos estudantes (sendo que nem sempre essa visão vem acompanhada de diagnóstico médico), e que o seu desmembramento em salas e escolas especiais, como muitas vezes ocorre, pode corroborar ainda mais para a exclusão, sendo que “quanto mais exclusivamente “especial” for o atendimento, maior o grau potencial de segregação” (FERREIRA, 1993, p. 18).

Entretanto, Kassar (2013, p. 58), ao considerar que dar as mesmas oportunidades não significa, necessariamente, “oferecer os mesmos meios”, enfatiza que as instituições escolares deveriam preocupar-se mais em possibilitar o mesmo acesso aos conteúdos pedagógicos do que em dispensar o mesmo tratamento a todos os estudantes.

Isso significa que a maneira como as escolas estão praticando a educação especial merece ser observada com cautela. Ao se assumir a bandeira da

“inclusão”¹³, corre-se o risco de apenas matricular os alunos, sem de fato que estes estejam recebendo conteúdo escolar adequado. A literatura especializada sobre o tema costuma apresentar dois grandes problemas relacionados a isso:

- 1) O aluno, em tese, não aprenderia o conteúdo previsto no currículo escolar, mas “pelo menos” socializaria. Na prática, o aluno não acaba sociabilizando, devido ao estigma que sofre dentro da instituição¹⁴, sendo vítima do despreparo escolar e do preconceito de funcionários e demais colegas.
- 2) O estudante com deficiência não aprenderia os conteúdos culturais acumulados historicamente pela sociedade, devendo ser esse um dos papéis primordiais das escolas para com seus alunos. Nesse sentido, não se justificaria os aprendizes irem para as instituições escolares se não irão conseguir ter acesso à matéria estudada.

Um ponto que corrobora nessa problemática refere-se à questão de ser a escola, enquanto instituição pertencente do sistema capitalista, uma reprodutora de sua lógica, ao possuir uma organização de ensino/aprendizagem que propaga valores de exclusão, repetência, punição, valorização dos que se adaptam ao sistema e subestimação dos que não se ajustam; sendo que, em diversas literaturas da área, aponta-se que muitas vezes os alunos recusados pela escola tendem a vir de classes economicamente vulneráveis, perpetuando o ciclo de exclusão de grupos já historicamente suprimidos, e agravando o caso dos estudantes com deficiência, estigmatizando-os como inferiores; atribuindo-lhes doenças intelectuais que muitas vezes não possuem, mas as “recebem” devido a sua não adaptação ao sistema regular; e punindo-os ainda mais por não se encaixarem na lógica da produção e consumo que conduz este sistema¹⁵ (FERREIRA, 1993; JANNUZZI, 1993;

¹³ Coloca-se o termo entre aspas pois, conforme dito por Mendes (2002), o princípio norteador da inclusão seria o de todos os alunos aprenderem juntos, independentemente de suas diferenças ou similaridades. Acredita-se, neste trabalho, ser este um ideal que deva ser buscado pelas escolas, entretanto não se pode afirmar que a educação brasileira o tenha alcançado em sua plenitude.

¹⁴ Apple (1982, p. 203/204) argumenta que o rótulo de aluno “deficiente”, “especial”, etc, não se justifica, pois não existiria “ajuda” suficiente para compensá-lo por quem o carrega, dotando a pessoa dessa característica como se ela fosse apenas isso; além do fato de a escola não cumprir com a função de escolarização tanto quanto necessário, ocorrendo portanto mais um ato “moral e político” do que de ajuda.

¹⁵ Ferreira (1993, p. 63), ao fazer uma análise de trabalhos da área, acrescenta ainda uma tendência no Brasil e em outros países: há uma propensão de super-representação de alunos economicamente vulneráveis em classes especiais. Ademais, o autor pontua que “há indicativos de que os instrumentos de avaliação para encaminhamento às classes especiais valorizam apenas algumas habilidades intelectuais e de ajustamento, que não coincidem com a escala de valores predominante nas classes menos favorecidas; até porque são instrumentos padronizados na visão dos valores de grupos culturalmente dominantes e, pior talvez, sem levar em consideração valores socioculturais que

JACOMINI, 2004; MENDES, 2010; KASSAR, 2012; 2013).

Logo, a educação reflete um movimento de produção capitalista, do qual àqueles que são economicamente ativos e em funcionamento na sociedade são selecionados como “normais”, sendo tal seleção uma necessidade inerente à divisão social do trabalho e que contém como ideologias relações de dominação, sendo que estas muitas vezes são ocupadas pela burguesia (FERREIRA, 1993).

Jannuzzi (1985, p. 100), ao estudar a luta da educação do deficiente “mental”¹⁶ no Brasil, relata que a concepção da deficiência “mental” englobou, historicamente, estudantes com comportamentos divergentes das “normas sociais” estabelecidas pela sociedade e veiculadas nos padrões escolares”, não sendo necessariamente alunos com distúrbios mentais ou lesões orgânicas, mas também os “abandonados, os irrequietos, de aprendizagem lenta, etc”, e os que ameaçavam a segurança da burguesia estabelecida no poder. Kassar (2012) ainda aponta que as deficiências do sistema educacional são maiores para as classes econômicas mais pobres, assim como os problemas da escola comum afetam em maior medida os alunos com deficiência.

Assim, percebe-se o quão contraditório possa ser se pensar uma educação “especial” (ou até mesmo “inclusiva”) em um sistema de ensino estruturado de maneira a segregar, punir e subordinar determinados grupos, seja por características físicas, intelectuais, sociais, econômicas, etc. Como dito por Ferreira (1993), o grande desafio reside em não distanciar o “especial” da “educação”.

Dessa forma, se pretende neste trabalho demonstrar que o problema da educação no Brasil possui facetas complexas derivadas de heterogêneos aspectos políticos e históricos, conforme se verificará nas discussões a seguir. Busca-se, com elas, demonstrar que a educação está inserida em um emaranhado de relações sociais que nela interferem e por ela são interferidas, sendo necessário resgatar tais aspectos para se observar de maneira aprofundada — e com outro olhar — a educação especial que hoje vem sendo praticada no Brasil.

eventualmente seriam diferentes em nossa realidade, em comparação com as sociedades que desenvolveram os instrumentos que adotamos”.

¹⁶ Termo utilizado pela autora. Hoje, entende-se que tal conceituação não seja a mais adequada, por se tratar a deficiência intelectual de um sintoma, e não de uma doença, que deve ser qualificada em função da atuação do indivíduo em seus meios sociais, profissionais e estudantis, e não isoladamente (MANUAL DE REDAÇÃO MÍDIA INCLUSIVA, 2011). Ainda que, conforme apontado também por Jannuzzi (1997), a mudança de termos no decorrer da história não indicou necessariamente mudanças nas práticas sociais, sendo que vez ou outra, as novas terminologias voltam a assumir caráter pejorativo, demonstrando falta.

1.2 RELAÇÃO ESTADO E SOCIEDADE E AS ESPECIFICIDADES DA AMÉRICA LATINA

A Relação entre Estado e Sociedade assumiu, historicamente, diversas perspectivas, mas foi com o desenvolvimento do capitalismo que se associou o uso corrente de “sociedade civil” ou a oposição de “Estado” e “Sociedade Civil” (WOOD, 1990). O que indica que não se pode definir seu conceito e circunscrever seu significado se não redefinindo simultaneamente o termo “Estado” e delimitando a sua extensão. Dessa forma, a ideia de Estado surge numa tentativa de equilibrar o poder dos grupos, como as monarquias, famílias, igrejas, etc; porém, esses grupos começaram a se alojar no Estado e a controlá-lo, levando a um processo de sociedade civil como responsável pela legitimidade do poder e Estado como detentor da força geradora deste poder, sendo apenas através do reconhecimento desta força pela sociedade que se estabelece o poder do Estado (BOBBIO, 1987).

Por sua vez, atribuída sua aparição, inicialmente, no século XVIII, “Sociedade Civil” continha noções diferentes das do termo “sociedade” isoladamente, que dela antes vieram, representando

esfera separada de relações e atividades humanas, diferenciada do estado, mas nem público nem privado ou talvez ambos ao mesmo tempo, incorporando não apenas toda uma gama de interações sociais além da esfera privada do agregado familiar e da esfera pública do estado, mas mais especificamente uma rede de relações distintamente econômicas, a esfera do mercado, a arena da produção, distribuição e troca (WOOD, 1990, p. 61).

Além de poder-se distinguir diversas acepções conforme se considere “Sociedade Civil” como não-estatal com o pré-estatal, ou seja, aquilo que ainda não é estatal; anti-estatal, ou antítese do Estado, se posicionando como alternativa ao Estado; ou inclusive pós-estatal, sendo considerada conclusão para dissolução ou fim do Estado (BOBBIO, 1987).

Logo, independente da acepção que se admita, sociedade civil se configura como o ambiente onde se desenvolvem os processos de deslegitimação / relegitimação dos poderes legítimos (entendidos esses como pertencentes ao Estado), sendo tais processos essenciais para a compreensão de que as leis e demais normativas estatais só possuem “força” de regra por disporem legitimidade aceita pela sociedade civil. Esta, é condicionada pela opinião pública e seus canais de transmissão, de maneira tal que apenas através da divulgação da opinião pública é

que a sociedade civil cumpre com seu papel de legitimação de poderes, estando fadada uma sociedade sem opinião pública (ou seja, só com a opinião “oficial”) a desaparecer, como no caso dos governos totalitários em que a sociedade civil é absorvida pelo Estado (BOBBIO, 1987), sendo, portanto, a opinião pública essencial para que as reivindicações da sociedade sejam aceitas e incorporadas pelos poderes do Estado.

Apesar destas importantes conceituações, que contribuíram com diversas discussões e formulações teóricas que seguiram a estes autores, este trabalho se apropriará das concepções de “Sociedade Civil” e “Estado” contemporâneas, onde Sociedade Civil é entendida como o lugar de formação de demandas através da opinião pública (*input*) que se dirigem ao sistema político e às quais este tem o dever de responder (*output*) (BOBBIO, 1987), sendo que o contraste da dicotomia reside entre quantidade e qualidade de demandas e capacidades Estatal para respondê-las, e em processo de

Estatização da sociedade (que) correspondeu um processo inverso mas não menos significativo de socialização do Estado, através do desenvolvimento de várias formas de participação nas opções políticas, [...] donde a expressão “Estado Social” pode ser entendida não só no sentido de Estado que permeou a sociedade mas também no sentido de Estado permeado pela sociedade (BOBBIO, 1987, p. 51).

Nessa acepção, percebe-se o quanto a sociedade civil influencia os mecanismos estatais, como é o caso das legislações.

Quanto aos estados latino-americanos, cabe ressaltar suas especificidades, compreendendo que esta região historicamente apresenta frágeis democracias e crises da dívida externa¹⁷ e do Estado, o que resultou em um comprometimento sobre as expectativas da sociedade perante as instituições estatais (AGUILAR, 2013), o que se difere da característica dos Estados capitalistas europeus, que tendem a gerir e implementar sistemas de proteção social através de políticas caráter social (DI GIOVANNI, 1998). Esta singularidade se mostra essencial para uma análise das políticas públicas regionais e da relação que a sociedade civil desempenha com o Estado local.

Segundo Faletto (1989), há uma contradição nos estados latino-americanos:

¹⁷ Além disso, Rivero (2000) demonstra que, embora a maior parte dos países da América Latina tenham obtido expansões em suas economias e nos ganhos sociais durante a década de 1990, essa região não conseguiu alterar a distribuição de renda, seguindo com um quadro de grande pobreza e desigualdade social elevada.

ao mesmo tempo em que estes se demonstram modernos, com ordenamentos constitucionais, jurídicos e institucionais, possuem um forte caráter oligárquico tradicionalista. Tal contradição demonstra-se como uma barreira a efetividade de atuação desses Estados, principalmente em momentos em que mais necessitam interferir, como em crises das mais diversas.

Aguilar (2013) cita dois momentos cruciais dessas interferências após a retomada da democracia no Brasil: a primeira, no processo de privatizações das empresas estatais durante os anos 90, fenômeno que levou a uma diminuição de responsabilidade por parte do Estado em diversos serviços cruciais à sociedade¹⁸; e a segunda, na crise de 2009, onde o Estado socorreu organizações privadas nacionais e transnacionais através de subsídios e/ou renúncia impositiva. Ainda que com espaços temporais entre essas duas abordagens, elas demonstram percepções e concepções distintas da atuação estatal.

Tais diferenças da maneira que o estado brasileiro¹⁹ comporta-se com o decorrer dos anos relacionam-se diretamente às políticas monetárias internacionais, já que o capital externo se configurou como um importante financiador das empresas nacionais (AGUILAR, 2013). Tal dependência do capital estrangeiro — e por consequência, de políticas internacionais — causou na história do Brasil uma volatilidade do Estado nacional prejudicial para a elaboração de políticas sociais efetivas, gerando crises sobre seu papel e uma série de “idas e vindas” sobre a minimização ou maximização do tamanho da sua intervenção nas políticas” (idem, 2013, p. 85).

Que por sua vez interfere também na formação de políticas educacionais. Germano (2005, *apud*. GUIMARAES-IOSIF, 2009) destaca que a hegemonia neoliberal no Brasil trouxe uma forte dependência do mercado, gerando um processo de mercadorização da educação na América Latina, desde os períodos de intervenções militares.

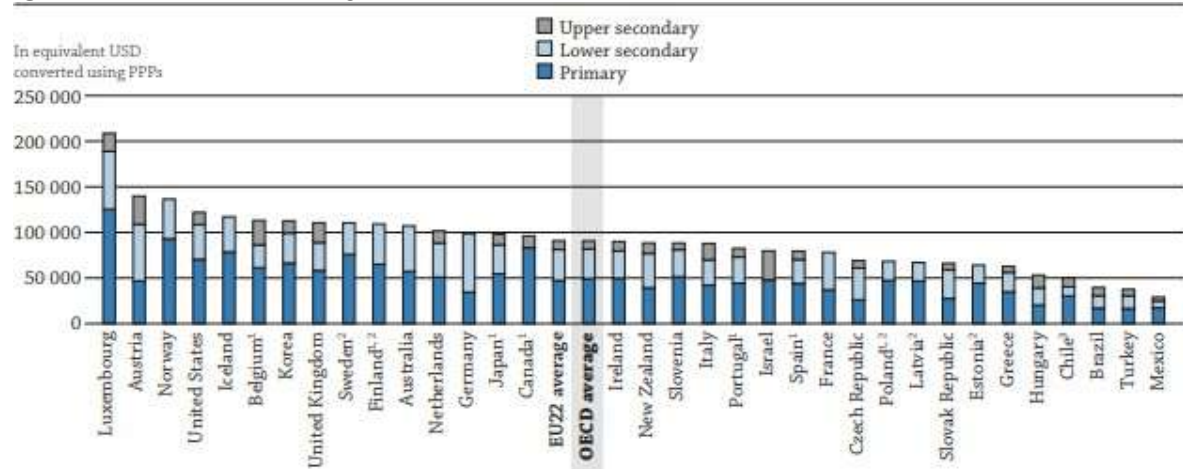
¹⁸ Assim como ocorreu com a educação, como visto anteriormente.

¹⁹ E latino-americanos no geral. O foco aqui é o Brasil por tratar da análise de legislações e produções científicas brasileiras, todavia, percebe-se um traço histórico comum entre os países dessa região, como já apontado e tratado por Falleto (1989). Um autor que retrata o processo de construção das sociedades modernas dos países da América Latina, de forma literária e com a admirável utilização do realismo mágico, é Gabriel García Márquez em sua obra seminal “Cem Anos de Solidão”, que através do retrato da fictícia cidade de Macondo cria paralelos com o subcontinente, demonstrando as características próprias dessa região.

Tal lógica neoliberal manifesta-se, principalmente, nos gastos com educação. Segundo dados do documento “Aspectos fiscais da educação no Brasil” divulgado pela Secretaria do Tesouro Nacional em 2018²⁰, ainda que tais gastos tenham aumentado consideravelmente quando se analisa o quadro geral, passando de um dispêndio primário da União de R\$ 61,4 bilhões em 2008 (sendo 31,8 bilhões para a educação superior e profissional e 18,9 bilhões para a educação básica) e correspondendo a 1,1% do PIB, para R\$ 117,2 bilhões em 2017 (sendo 75,4 bilhões com educação superior e 34,6 bilhões em educação básica), equivalendo a 1,8% do PIB. Entretanto, quando se divide esse gasto por aluno, percebe-se que o Brasil investe consideravelmente menos do que os países desenvolvidos.

Segundo o estudo “Education at a Glance” de 2018, nos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os alunos entre os 6 e os 15 anos (matriculados nos ensino primário e secundário), somam um total de despesas acumuladas de cerca de USD 92.000 por estudante, enquanto o Brasil gasta em torno de USD 40.000, como pode ser visto no gráfico²¹ a seguir:

Figura 1: Comparativo do gasto por aluno entre países membros e parceiros da OCDE.



Fonte: OECD (2018).

Com essa discussão, visa-se trazer elementos para compreender como as legislações analisadas nos próximos capítulos serão incorporadas pelos estudos de caso analisados, de maneira a interpretar a relação do Estado e dos agentes presentes na aplicação da educação especial, conforme informações dos artigos

²⁰ Disponível em:

<http://www.tesouro.fazenda.gov.br/documents/10180/617267/CesefEducacao9jul18/4af4a6db-8ec6-4cb5-8401-7c6f0abf6340>.

²¹ O gráfico demonstra a despesa cumulativa por aluno em instituições educacionais, entre os 6 e os 15 anos de idade no ano de 2015. A despesa anual com instituições educacionais por estudante é multiplicada pela duração teórica dos estudos e demonstra os dados em moeda USD.

estudados. Como exposto, portanto, para se compreender como se configura a atuação estatal em determinada região deve-se considerar também a sociedade que a ela se integra, e como tais dinâmicas se reverberam na configuração da cidadania brasileira, sendo necessárias as análises a seguir.

1.3 O CONTEÚDO DA CIDADANIA BRASILEIRA: “PONTAPÉ” INICIAL PARA ANÁLISES ATRAVÉS DE OUTRO OLHAR

Para que se construa uma possível nova contribuição do fenômeno da inclusão em suas várias esferas sociais — com ênfase na educação — deve-se analisar como a luta a esse direito fora realizado pela sociedade civil e principalmente pelo grupo de pessoas com deficiência. Com vistas a iniciar essa discussão, que dará subsídios para compreender as legislações que em sequência serão analisadas como ferramentas de políticas públicas e marcos de conquistas sociais, é relevante trazer à luz o debate do fenômeno da cidadania no Brasil. Ao se fazer uma breve análise semântica do termo, tem-se que cidadania é a “qualidade do cidadão” (CIDADANIA, 2019), sendo cidadão o “Habitante de uma cidade; indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e indivíduo que recebe título honorífico de uma cidade” (CIDADÃO, 2019).

Esta significação da palavra remete ao conceito de cidadania tratado por T. H. Marshall em seu livro “Cidadania, Classe Social e Status”, de 1967, onde o autor traz a importante noção de que o fenômeno da cidadania é complexo e definido por uma somatória de direitos, sendo que não necessariamente com a conquista de alguns desses direitos se obterá, conseqüentemente, os demais (CARVALHO, 2002).

Segundo Carvalho (2002), uma cidadania seria plena quando combinada liberdade, participação e igualdade para todos em um país, algo hoje considerado como inalcançável no Ocidente, porém como uma importante ferramenta para mensurar a qualidade das mais distintas cidadanias ao redor do mundo. O autor, ao analisar Marshall (1967), traz o conceito de direitos civis, políticos e sociais. Os primeiros seriam “direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei”, se baseiam na garantia de “existência de uma justiça independente, eficiente, barata e acessível a todos” e tem como lema a liberdade individual (idem, 2002, p. 9).

Através dessa conceituação percebe-se ser possível ter direitos civis sem

direitos políticos, sendo que estes se configurariam como a participação do cidadão no governo, do seu direito de voto e da organização e atuação em partidos políticos. Sua natureza é a ideia de autogoverno. Entretanto, é impossível haver direitos políticos sem os civis, pois aqueles dependem veementemente da liberdade de expressão e organização, atributos característicos dos direitos civis.

Por fim, os direitos sociais são aqueles que garantem a participação na riqueza coletiva das sociedades, como o trabalho, a educação de qualidade, a aposentadoria, sendo que sua realização auxilia com que se reduzam as desigualdades, o que cria um senso de justiça social. Em tese, os direitos sociais podem existir sem os direitos civis e políticos, e por vezes podem ser utilizados como substituição dos direitos políticos, mas na ausência dos outros direitos seu conteúdo tende a ser arbitrário (CARVALHO, 2002).

Marshall (1967), segundo Carvalho (2002), ao conceituar estas diversas dimensões do fenômeno da cidadania na Inglaterra, identificou que neste país cada direito se deu de maneira lenta e histórica, vindo primeiro os direitos civis no século XVIII (que permitiu, através de seu exercício, a reivindicação por parte dos ingleses ao direito de votar); que resultou, após a exaustão desses direitos, na conquista dos direitos políticos no século XIX e, pela participação política de diversos grupos marginalizados²² nas esferas governamentais vem a conquista dos direitos sociais, apenas no século XX. Esta lógica sequencial possui apenas uma exceção, que é a educação popular, sendo esta a chave para o desenvolvimento dos direitos civis e políticos de uma população, ainda que possa se tratar também de uma característica dos direitos sociais (CAVALHO, 2002).

Tal abordagem tratada pelo autor inglês sofre alterações nas mais distintas nações, sendo que cada país terá sua construção da cidadania de uma forma única. Neste trabalho será ressaltada a forma que a cidadania se deu no Brasil e a relação que o Estado-nação constitui nesta abordagem.

O diferencial entre a cidadania dos ingleses e a do Brasil reside no fato de o tripé de direitos que a compõe (políticos, civis e sociais) foi por aquele povo conquistado, enquanto pelos brasileiros os foram doados, segundo os interesses próprios dos governantes que assumiram cada época. Para Carvalho (2002), a

²² Segundo Oxnorth (1995, *apud.* GUIMARAES-IOSIF, 2009, p. 114), grupos marginalizados socialmente seriam compostos por aquelas pessoas com nenhuma ou um mínimo de garantia de direitos de cidadania, que não dispõem de proteção legal e com baixas oportunidades socioeconômicas e culturais, possuindo, portanto, dificuldades de acesso às necessidades básicas de sobrevivência.

cidadania brasileira se constrói de forma inversa à inglesa, vindo primeiro os direitos sociais — que foram implementados em um período de suspensão dos direitos políticos, durante a Era Vargas (1930 – 1945) — e de ocultamento dos direitos civis; seguido da retomada dos direitos políticos durante os anos de 1945 a 1964 quando, mais uma vez, estes foram tomados da sociedade através do golpe militar de 1964. Apenas com o fim do período ditatorial, em 1985 que se retomaria, por fim, os direitos políticos, ficando ainda hoje muitos direitos civis e sociais inacessíveis para grande parte da população, o que demonstra uma cidadania ainda incompleta no país.

Dessa forma, percebe-se que na Inglaterra a introdução de um direito estava atrelada ao exercício completo de outro, sendo que fora pelo exercício dos direitos civis que surgiu a demanda e reivindicação por direitos políticos, gerando a luta e conquista pelos direitos sociais. No Brasil não houve atrelamento dessas três dimensões, por exemplo, direito ao voto e à liberdade de pensamento (político e civil, respectivamente) não garantiu o direito à segurança e ao emprego (sociais), ou seja, alguns desses direitos podem estar presentes sem que outros estejam, demonstrando uma cidadania inconclusa, o que faz parecer que a obtenção da totalidade desses direitos ainda está distante da sua plenitude para a maior parte da população²³ (CARVALHO, 2002).

Pela ótica do autor, foi a excessiva contenção de direitos civis que causou a restrição de direitos sociais, pois grande parte da participação nos acontecimentos políticos nacionais ao longo de sua história foi limitada a um pequeno grupo²⁴. Machado (2002, p. 47) discorre, nesse sentido, que a característica da ideia de cidadania se dá apenas pela participação plena e universal dos indivíduos e pelas

²³ Para o autor, existem três tipos de cidadão no Brasil: o “doutor”, o “simples” e o “elemento”. O primeiro tipo seria composto por aquelas pessoas que estariam acima da lei, que possuem dinheiro e prestígio social, constituído majoritariamente por brancos, com formação universitária, que frequentemente mantém vínculos nos negócios, no governo e até no judiciário, o que resulta para que a lei funcione em seu benefício. O segundo, seria composto por pessoas de classe média modesta, podendo ser brancos, pardos ou negros, tendo sua maioria o não acesso ao ensino universitário e, quando possuem conhecimento sobre seus direitos, estes se apresentam de forma parcial e incerta. Por fim, os “elementos” seriam compostos da grande população marginal, sendo em sua maioria negros e pardos e analfabetos ou apenas com o ensino fundamental completo, não tendo acesso a seus direitos por desconhecimento, ou por falta de vontade de outros cidadãos, do governo e da polícia.

²⁴ O autor esclarece em seu livro que em diversos momentos da história do Brasil, a partir da tomada pelos portugueses, mulheres, analfabetos, mendigos, escravos, entre outros grupos, eram proibidos de participar de qualquer ação política, o que limitou a realização de direitos civis e políticos, resultando, portanto, na carência de direitos sociais, sentidos até os dias atuais.

“construções de instrumentos legítimos de articulação entre projetos individuais e coletivos”, sendo essa a articulação responsável por promover a participação ativa no tecido social, assumindo encargos de interesse do coletivo e de toda a sociedade.

O autor destaca, ainda, que educar para a cidadania nesse contexto seria

prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo (idem, 2002, p.10).

de forma que a alfabetização se apresenta como um importante instrumento para se alcançar a realização deste ideal de cidadania.

Compreender este contexto da obtenção de direitos sociais no Brasil é fundamental para se fazer uma possível nova contribuição do fenômeno da inclusão em suas várias esferas. Dado esse contexto histórico, tanto no que tange a temática específica da educação especial, quanto o que diz respeito aos direitos sociais como um todo, se levará em conta tais cenários para as análises que aqui se seguirão. A ideia é situar a luta da inclusão brasileira em seu contexto próprio, único (ainda que similar à realidade da América Latina, como demonstrado) e complexo para então possuir uma melhor ótica dos resultados que aqui se demonstrarão.

CAPÍTULO 2 — TRAJETÓRIA DA GARANTIA DE DIREITOS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: LBI COMO “PONTO DE CHEGADA”

Neste capítulo, pretende-se analisar como o Estado brasileiro garante, através de seu arcabouço legal, o direito à educação aos alunos com deficiência. Para tanto, e visando atender ao passo de “planejamento” da RSB, um conjunto de legislações anteriores à LBI (assim como a própria LBI) foram analisadas, objetivando compreender como os textos legais foram se comportando no decorrer dos anos, conforme demonstrado a seguir.

2.1 ESTADO COMO PROMOTOR DE DIREITOS: QUATRO OBJETOS COMPARTILHADOS

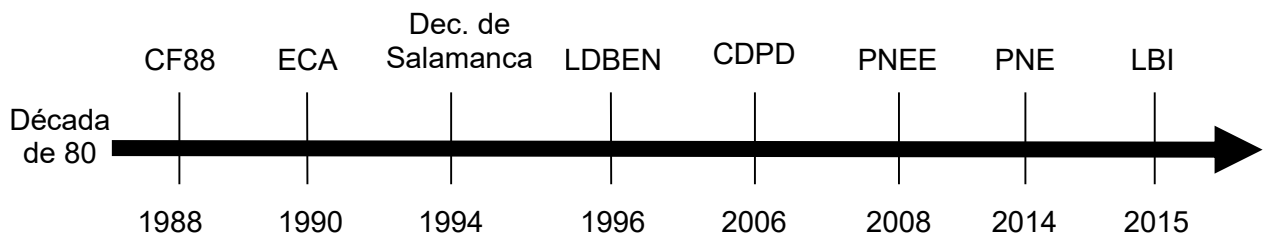
Partindo de pensamentos de Figueiredo (2002), do qual discorre que para a implementação da educação inclusiva baseada no tratamento da diversidade é fundamental compreender as distinções e a partir delas possibilitar a gestão da aprendizagem; de Pelosi (2006), que afirma que o êxito da inclusão educacional vincula-se à perspectiva de identificar e aceitar as diferenças, representando oferecer as condições necessárias ao aprendizado da criança em âmbito escolar, e não apenas incluir aluno com deficiência em ambiente educativo comum e esperar que ele aprenda simplesmente pelo contato com os demais estudantes; de Santos (2016, p. 64), ao inferir que “o desenvolvimento integral do ser humano pressupõe a garantia do direito à diferença, como fundamento principal do direito de todos à educação”.

Tomando como premissa estas reflexões, este trabalho entende a necessidade de compreender como a abordagem estatal brasileira trata da especificidade da educação especial, através de textos de um conjunto de legislações.

Para tanto, considerou-se os seguintes instrumentos de políticas públicas nacionais e transnacionais: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF88), Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (Lei nº. 8.069/90), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (Lei nº. 9.394/96), Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) (2006) (incorporada à legislação brasileira pelo Decreto Legislativo no 186, 2008), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva-PNEE (2008), Plano Nacional de Educação-PNE (Lei nº. 13.005/14), e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência-LBI (Lei nº. 13,146/15), demonstrados ilustradamente, por ordem temporal de criação, na Figura 2 a seguir:

Figura 2: Evolução temporal das legislações analisadas



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF88) surge no período de redemocratização do sistema político brasileiro, após longos anos de regime militar e autoritarismo (compreendidos no período de 1964 a 1974), até o período de reabertura política (de 1974 a 1984). Em 1986, durante o governo de José Sarney, houve eleições diretas para o Congresso Nacional, que elegeu deputados e senadores, sendo estes os responsáveis pela formação da Assembleia Constituinte que daria origem à constituição (RESENDE, 2018).

Incorporou diversos direitos às pessoas com deficiências nos âmbitos da saúde, educação, trabalho e assistência, sendo que tais “determinações estenderam-se para outros textos legais da União e para as legislações estaduais e municipais” (M. FERREIRA; J. FERREIRA, 2013, p. 22), principalmente por trazer, no artigo 3º, inciso IV o objetivo fundamental de promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Ainda que a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência tenha sido incorporada pela Constituição Federal em seu preâmbulo, se analisará neste trabalho aspectos textuais da CF88 anteriores a ratificação da Convenção, com objetivo comparativo, visando identificar o que se alterou no conteúdo textual com o passar do tempo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA representa o marco legal e regulatório dos direitos das crianças e adolescentes. Instituído na data de 13 de julho

de 1990 durante o governo de Fernando Collor, incorporou diversas demandas de legislações internacionais e da Constituição Federal de 1988, constituindo a partir de sua criação a atribuição às crianças e adolescentes uma percepção social de sujeitos de direitos, sendo que, historicamente, esses setores da população foram marginalizados nas políticas de Estado, dando-lhes, portanto prioridade absoluta e uma política de proteção integral (CASTRO; MACEDO, 2019).

Com o passar dos anos, diversos aprimoramentos foram realizados nesta legislação visando atualizá-la, demonstrando que o cenário jurídico continua a se mobilizar para a efetivação desse estatuto, representando, portanto, um documento essencial a ser analisado quando se trata de direitos de crianças e adolescentes no Brasil.

A Declaração de Salamanca representa um documento orientador de políticas e ações de inclusão educacional e social, resultado de assembleia realizada em Salamanca, na Espanha, durante os dias 7 a 10 de junho de 1994, com participação de 88 governos e 25 organizações internacionais, incluído nesse grupo o Brasil. Fora a partir deste documento que ocorreu, mundialmente, a difusão da palavra “inclusão” tanto nos ambientes educacionais como em demais espaços sociais (EVARISTO; FRANCISCO, 2013), representando um marco no tratamento mundial aos alunos com deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBEN, oficialmente denominada Lei Darcy Ribeiro, surge a partir de mandado constitucional do artigo 22, onde em seu inciso XXIV define que compete privativamente à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1988). Porém, apenas oito anos após a promulgação da Constituição Federal é que entra em vigor o projeto de tramitação legal da LDBEN, tendo passado por diversas dificuldades para a composição deste marco regulatório da educação escolar, sendo assinado apenas no dia 20 de dezembro de 1996 (CURY, 2017). Positivamente, com a promulgação dessa legislação, os professores e demais educadores foram estimulados a atuar com maior autonomia em suas rotinas de trabalho, que, ainda com muitas críticas ao texto da lei, trouxe avanços significativos para a qualidade do ensino nas escolas (RIBEIRO, 2010).

A atual Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006, surge como uma forma de somar direitos a esse grupo e amenizar os malefícios da

exclusão durante a história, compreendendo a moderna concepção de inclusão da deficiência e alterando a anterior, da qual representava o paradigma integracionista com visão médica/clínica, considerando que aspectos físicos, sensoriais e/ou intelectuais desse grupo eram adversidades que tais pessoas deveriam superar para poderem se integrar na sociedade (SANTOS, 2016).

Ainda que os demais tratados internacionais sobre direitos humanos se aplicassem às pessoas com deficiência²⁵, não eram suficientes para promover e proteger os direitos dessa clientela. Sendo assim, o Comitê sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU, de 1966, sugeriu que “os direitos das pessoas com deficiência deveriam ser protegidos pelo sistema geral e também por um outro para elas especificamente desenhado, com leis, políticas e programas próprios” (LOPES, 2009, p. 48). Tal ação culminou na Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, de 1975, que trouxe significativos avanços ao situar a questão da pessoa com deficiência no âmbito dos direitos humanos, elencando como direito desses indivíduos

não apenas aqueles relacionados à saúde, previdência e assistência social, mas também direitos civis, políticos e sociais que as posicionavam, pelo menos em tese, como sujeitos ativos e aptos a integrar e participar da vida em sociedade (SIMÕES; ATHIAS; BOTELHO, 2018, p. 117).

Porém, ainda abarcando uma visão biomédica da deficiência. Após esta declaração, e com extensas discussões de uma vasta rede de países e ONG's, tendo durado anos para que se chegasse a uma conclusão, fora aprovado em 13 de dezembro de 2006 o texto final da atual Convenção e seu Protocolo Facultativo, e “ratificada pelo Brasil como emenda constitucional, por meio do decreto Legislativo nº 186/2008 e pelo Decreto Executivo nº 6949/2009” (SANTOS, 2016, p. 65), sendo tal documento um marco na conquista de direitos das pessoas com deficiências na escala política macro global ao sistematizar debates e estudos mundiais realizados anteriormente, incentivando o paradigma da inclusão social (LOPES, 2009;

²⁵ Segundo Lopes (2009, p. 48) tratam-se da “Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), da Convenção para a Prevenção e Repressão do Crime de Genocídio (1948), da Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (1965), do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966) e seus Protocolos Facultativos (1976 e 1989), do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), da Convenção contra a Tortura e outros tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanas ou Degradantes (1984), da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979) e seu Protocolo Facultativo (1999), da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e seus dois Protocolos Facultativos (2000)”.

SANTOS, 2016).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva surge como uma proposta apresentada pelo Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial, que visava progredir nas falhas e agrupar avanços de leis que a antecederam, no que se tratava ao direito à educação (BRASIL, 2008). Teve seu processo de elaboração através de um grupo de trabalho designado pelo Ministério da Educação, em 2007, e no momento posterior da realização da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, sendo que dela destacou “o enfoque inclusivo, a não discriminação com base na deficiência e a acessibilidade”, representando tal legislação um incremento essencial para que as pessoas com deficiência lograssem mais direitos na esfera da educação (CORREIA; BAPTISTA, 2018, p. 718).

O atual Plano Nacional de Educação — PNE, instituído em 25 de junho de 2014 e com vigência até 2024, origina-se da obrigação constitucional demarcada pelo artigo 214 da CF/88, o qual sinaliza que

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I — erradicação do analfabetismo; II — **universalização do atendimento escolar**; III — melhoria da qualidade do ensino; IV — formação para o trabalho; V — promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI — estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988, n.p, grifo da autora).

Somada ao artigo 87 da LDBEN, que em seu parágrafo primeiro estabelece a obrigatoriedade da União de encaminhar o Plano Nacional da Educação ao Congresso Nacional, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Ou seja, este plano surge com uma ampla responsabilidade no que tange as demandas na educação, com destaque ao ensino fundamental, e na concepção de vários instrumentos e dispositivos que objetivem a construção de um sistema de avaliação da educação (DOURADO, 2010), sendo demarcado já no artigo constitucional que a ele lhe dá origem, a obrigatoriedade de um sistema de ensino capaz de abranger a universalidade de alunos em sua totalidade de características.

Quanto a LBI, seus processos constitutivos e sua importância para o cenário jurídico, estes serão discutidos mais adiante.

Partindo desses sistemas jurídicos, observou-se que as distintas abordagens textuais apresentavam unidades linguísticas normalizadas, separadas em temas-eixos para facilitar as análises (BARDIN, 2016). Portanto, no que tange a educação especial de alunos com deficiência, identificou-se os seguintes parâmetros de análise: **Acesso à escola comum; Predial; Formação docente e Material didático**. Dessa maneira, seguir-se-á estes critérios para análises mais aprofundadas, considerando os sistemas analisados.

Tais investigações foram realizadas através da análise de conteúdo, sendo que, a priori, analisou-se o texto das leis em sua integridade, demarcando as convergências e disparidades de tais legislações, e agrupando os resultados em análises sistêmicas (BARDIN, 2016), como demonstrado a seguir.

1. ACESSO À ESCOLA COMUM

Quanto ao acesso à escola comum, todos os dispositivos analisados tratam deste parâmetro, porém, muitas vezes com contrariedades quanto à universalização do ensino regular. A CF88, ainda que determine no artigo 206, o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e no artigo 214, inciso II, a universalização do atendimento escolar, se contradiz no artigo 208, inciso III, ao determinar que é dever do Estado a garantia do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, **preferencialmente** na rede regular de ensino.

Assim como o caso do ECA, em seu artigo 54, inciso 3, que traz como dever do Estado assegurar “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, **preferencialmente** na rede regular de ensino” (grifo da autora), criando uma controversa, afinal, quando se utiliza desta terminologia, não cria obrigatoriedade que tais estudantes devam possuir atendimento educacional especializado na rede regular de ensino, abrindo margem a interpretações errôneas, não estabelecendo critérios rígidos de quando o alunado deve, ou não, ter acesso às escolas comuns.

Similarmente, a LDBEN retrata, em seu artigo 3º, inciso três, que será princípio do ensino o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, [...] transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, **preferencialmente** na rede regular de ensino”, e no artigo 58, quando estabelece por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida **preferencialmente** na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, incluído do parágrafo 2,

referindo que o “atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”, não deixando claro em que momentos este atendimento deverá ou não ocorrer.

Não obstante, o PNE também apresenta questões similares, ao estabelecer na meta 4 o objetivo de universalizar, para estudantes da educação básica com deficiência, o acesso à educação especializada “**preferencialmente** na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo”, contrapondo-se com os demais itens desta meta, como o 4.2 (estabelece que no prazo de vigência da lei a *universalização* do atendimento escolar às crianças de zero a três anos com deficiência deva ser promovida), e no item 4.8 (estabelece a garantia de oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado).

Paralelamente, entretanto, encontram-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a LBI e a PNEE, que reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação, definindo que o sistema educacional inclusivo deva ocorrer em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; artigos 27 e 28 da LBI; e capítulos IV, V e VI da PNEE).

Além de, no caso da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, haver garantia de medidas de apoio individualizadas aos estudantes, nas línguas e meios de comunicação mais adequados, favorecendo seus desenvolvimentos acadêmico e social, e assegurando que as crianças participem de jogos e atividades recreativas e esportivas no ambiente escolar, em igualdade de condições que as outras crianças.

Já a Declaração de Salamanca assume que toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, e que as crianças e jovens com deficiência devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades. A política Nacional de Educação Especial, ao traçar um histórico de marcos legais anteriores a ela, estabelece como seu objetivo, diretrizes e ao seu público-alvo, o acesso à escola por

parte dos alunos que tenham deficiência, sendo que a educação especial deva ocorrer em horário paralelo ao ensino comum, perpassando todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e visando apoiar o desenvolvimento individual dos alunos.

2. PREDIAL

A CF88 diz em seu título IX, artigo 244, de que a lei disporá sobre a adaptação dos logradouros e dos edifícios de uso público atualmente existentes de modo a garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência. O ECA, artigo 16 inciso 1, discorre que o direito à liberdade compreende ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais. Já a LDBEN, artigo 3º inciso 1, traz que o ensino será ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Entretanto, ainda que possuam tais recomendações gerais, não há especificações às adaptações prediais escolares.

Diferentemente do apresentado na Declaração de Salamanca, que estabelece linhas de ação em nível nacional referente a fatores relativos à escola, defendendo mudanças em aspectos prediais para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas, sendo que estas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas. Assim como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que reconhece a importância da acessibilidade das pessoas com deficiência aos meios físico, social, econômico e cultural, além de no artigo 9º estabelecer medidas para a identificação e eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, que devem ser aplicadas nas escolas.

Em relação ao PNE, na meta 4.6 estabelece que é dever do Estado manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e permanência dos(as) alunos(as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica no contexto escolar. Quanto a LBI, em seu capítulo IV, além de determinar que sejam eliminadas todas as barreiras²⁶ nas escolas (artigos 28), determina no artigo 113 alteração no texto da Lei 10.257/01 (Estatuto da Cidade), onde as cidades devam elaborar planos de rota acessíveis em seus planos diretores em locais de educação. Já a PNEE estabelece em seu capítulo IV que o

²⁶ O conceito de barreiras foi amplamente explorado por essa legislação, como será demonstrado mais adiante.

“atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos [...] de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 14).

3. FORMAÇÃO DOCENTE

Quanto à formação docente, o ECA e a CF88 não estabelecem conteúdo específico a este parâmetro. Já a LDBEN, no artigo 59, determina que os sistemas educacionais deverão assegurar “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, [...] capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Por sua vez, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência traz no artigo 24, inciso 4, a obrigação dos Estados Partes empregarem professores (inclusive professores com deficiência) “habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino”.

Já o PNE estabelece na meta 4.3 a formação continuada de professores para atendimento educacional especializado, e na meta 4.5 a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e áreas pedagógicas, para apoiar o trabalho dos professores da educação básica com alunos com deficiência. Além disso, apoia a implementação de equipe para auxiliar o processo de escolarização destes estudantes (meta 4.13) e incentiva a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência (artigo 4.16).

Quanto a LBI, no inciso X, artigo 28 do capítulo IV, há a prescrição de adoção de práticas pedagógicas que atendam o ensino inclusivo pela formação inicial e continuada de professores, além da oferta para o atendimento educacional especializado. No inciso 11, incumbe ao poder público assegurar a “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio”.

Já a Declaração de Salamanca estabelece nas linhas de ação em nível nacional, no que tange o recrutamento e treinamento de educadores, que “treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino

primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência”, facilitando o que pode ser alcançado nas escolas, além de ser levada em consideração durante a avaliação dos estudos e da graduação de professores. Ademais, estabelece a adoção de treinamento para professores que já atuam nas escolas regulares e sugere técnicas que deveriam ser desenvolvidas por esses profissionais, como avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia assistiva, etc.

A PNEE, por sua vez, estabelece em seu capítulo IV que:

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 [...] Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas (BRASIL, 2008, p. 15/16).

Demonstrando grande ênfase dessa legislação ao tópico de formação docente.

4. MATERIAL DIDÁTICO

ECA, LDBEN e Declaração de Salamanca não trazem diretrizes específicas neste parâmetro, ainda que esta última deixe claro, em todo seu documento, a necessidade de mudanças em todos os aspectos da escolarização para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas.

Já a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência traz no Artigo 24, inciso 3, a “facilitação do aprendizado do Braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa”. Quanto ao PNE, na meta 4.6, apresenta que deva haver disponibilização de material didático próprio e recursos de tecnologia assistiva no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino. Além disso, na meta 16.3 visa por “expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas de literatura e de dicionários, [...] incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille” para serem distribuídos aos professores da rede pública de educação básica, de maneira a favorecer a “construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação”.

Quanto a LBI, no artigo 28, inciso 06, incumbe ao poder público assegurar por materiais didáticos adaptados, além de no artigo 68 estabelecer que se deve “adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à

comercialização de livros em formatos acessíveis [...] com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação”.

Por sua vez, a CF88 demonstra, ainda que não especificamente para o material didático de alunos com deficiência, a garantia por parte do Estado no “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar” (capítulo III, seção I, artigo 208, inciso VII).

Após a análise dessas leis, em conjunto, um maior enfoque será dado ao texto da Lei Brasileira de Inclusão, visando cumprir os objetivos aqui propostos.

2.2 FORMAÇÃO DA LBI

A partir da década de 1990, diversos direitos sociais foram legitimados no Brasil com a promulgação da Constituição de 1988. Entretanto, ainda que alguns segmentos tenham sido beneficiados por tal documento, como trabalhadores, mulheres e crianças, este ordenamento jurídico ainda não fora suficiente para promover a garantia de direitos fundamentais das pessoas com deficiência (PROGRAMA MOBILIZAÇÃO PARA AUTONOMIA, 2016).

Ainda que significativos movimentos internacionais de proteção ao pleno exercício de direitos das pessoas com deficiência já estivessem vigorando, como a já demonstrada Declaração de Salamanca, no Brasil, segundo o Programa Mobilização para Autonomia (2016) apenas no final dos anos 2000 que começa a ser discutida no âmbito do Congresso Nacional brasileiro uma proposta de documento denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência. Tal versão fora apresentada pelo deputado Paulo Paim e redigido pela relatora Mara Gabrilli (GABRILLI, [201-]).

Sob o embasamento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU de 2006, o projeto fora intitulado “Nada sobre nós sem nós” e disponibilizado no portal e-democracia, de maneira acessível, permitindo que membros da sociedade civil com as mais diversas deficiências pudessem dar sugestões quanto alterações ao texto proposto²⁷. Além de encontros presenciais promovidos por deputados de diversos partidos e em várias cidades do país, visando

²⁷ Segundo Mara Gabrilli [201-], além da disponibilização do texto em formato acessível para deficientes visuais, a totalidade das páginas do projeto foram convertidas em um vídeo com tradução em libras, executado na TV Câmara, sendo tal ação pioneira em oferecer à população surda um conteúdo completamente em LIBRAS.

compreender as demandas da população com deficiência (GABRILLI, [201-]).

Em 2003, Paulo Paim, que neste ano atuava como senador, apresentou proposta semelhante à anterior, porém no Senado (GABRILLI, [201-]). Ainda que estivesse com suas discussões em vigor, este mesmo órgão federativo aprovaria, em 2008, a também já analisada Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência no Brasil, fazendo parte da normatização brasileira, invalidando o Estatuto da Pessoa com Deficiência até então em discussão, que passou a ficar em desacordo com a nova convenção aderida (PROGRAMA MOBILIZAÇÃO PARA AUTONOMIA, 2016).

Isso gerou uma série de discussões entre grupos que se envolviam com o tema, sendo que estes “participaram de reuniões, audiências públicas, seminários e atividades que visavam adequação do texto da proposta do Estatuto da Pessoa com Deficiência, em acordo com a Convenção” (PROGRAMA MOBILIZAÇÃO PARA AUTONOMIA, 2016, p. 7). Sendo assim, em 2012, a então Secretaria dos Direitos Humanos, incentivada pela Frente Parlamentar Mista em Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência, inicia as elaborações da versão atualizada do então Estatuto da Pessoa com Deficiência (GABRILLI, [201-]).

Essa nova versão vai para o portal e-democracia, em 2013, sendo que consultas e audiências públicas começam a ser executada de julho desse ano a janeiro de 2014, ano do qual a apresentação da proposta final do texto seria realizado pela relatora deputada Mara Gabrielli, sendo aprovado na Câmara dos Deputados, e no Senado, após ser relatado pelo senador Romário (GABRILLI, [201-]).

A sanção da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ocorreria em julho de 2015, pela então presidenta Dilma Rousseff, entrando em vigor em janeiro de 2016.

2.3 COMO A LBI REFLETE AS DISCUSSÕES DAS NORMATIZAÇÕES QUE A ANTECEDERAM – 5 DIRETIVAS

O decreto-lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942, estabelece em seu artigo 2º, capítulo primeiro, que toda lei posterior revogará a anterior quando “expressamente o declare, quando seja com ela incompatível ou quando regule inteiramente a matéria de que tratava a lei anterior” (BRASIL, 1942, p.1). Sendo assim, uma maior atenção será dada à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — LBI (Lei nº.

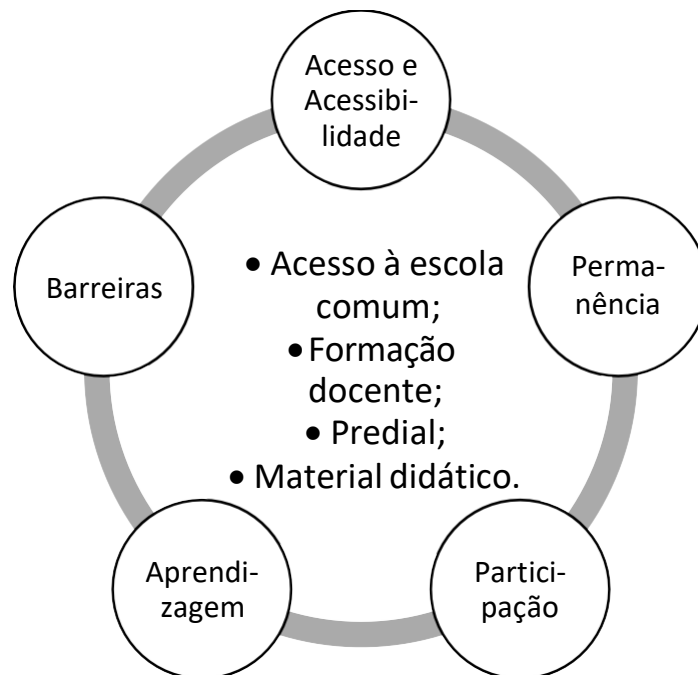
13,146/15), já que esta traz alterações em legislações anteriores que dispunham sobre inclusão, configurando-se como o mais atual texto legislativo sobre o tema. Tal análise possui o objetivo de compreender quais características necessitam ser melhor exploradas por esta legislação no que diz respeito à educação especial, trazendo contribuições para a área, já que desde sua publicação, em 2015, há uma escassez de trabalhos sobre o tema. Dessa forma, uma nova análise de conteúdo fora realizada, visando compreender como a LBI contribuiu para a temática e se diferenciou das legislações precedentes.

Ainda que a LBI possua um capítulo específico em seu texto que disserte sobre a temática da educação inclusiva, tal legislação será analisada, neste trabalho, na totalidade de seu texto, em seus 172 artigos, por compreender que podem-se vincular aspectos diretamente ligados ao processo de escolarização em diversos outros momentos desta lei, como no Capítulo I, em que assegura disposições gerais da pessoa com deficiência; no Capítulo X, que garante o direito ao transporte e à mobilidade; aos profissionais de apoio escolar (Capítulo I, Art. 3º, Inciso XIII); o capítulo II que garante o acesso à informação e à comunicação, etc.

Logo, o texto da lei em sua totalidade versa sobre esse direito social, estando a educação vinculada a todos os aspectos da vida humana. Além disso, considera-se que os sistemas educacionais não podem ser analisados fora de seus contextos, já que são influenciados por fatores naturais e ideológicos-filosóficos (HANS, 1950) do meio em que estão inseridos, sendo possível perceber que tais sistemas possuem forte função social, tornando-se necessário não apenas compreender a educação de um país apenas pela sua descrição, mas através de seu objetivo social (GOERGEN, 1991).

Através dos estudos de análise de conteúdo realizados com a LBI, pôde-se perceber que, além dos quatro parâmetros presentes nas demais legislações analisadas (acesso à escola comum; formação docente; predial e material didático), ela ainda compreende cinco principais normativas no que tange o direito à educação especial, sendo estas: **Acesso e Acessibilidade**, **Permanência**, **Participação**, **Aprendizagem** e **Barreiras** enfrentadas pelos alunos com deficiência (Figura 1). Elas aparecem no Capítulo IV, do direito à educação, em seu artigo 28, incisos II e V, e norteiam diversos momentos dessa lei, conforme apresentado a seguir:

Figura 3: Parâmetros encontrados nas análises realizadas entre legislações e na LBI



Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

1. ACESSO E ACESSIBILIDADE

Por se tratar os vocábulo “acesso” e “acessibilidade” palavras que demandam esclarecimentos sobre suas significações para que se dê seu pleno entendimento, uma breve análise sobre o termo fora realizada, com objetivo de clarificar tal normativa. Dessa forma, o conceito de acesso começa a ser abordado pela literatura principalmente quanto à construção das cidades e dos centros urbanos. Segundo Duarte e Cohen (2007), Kevin Lynch o considerava como um dos aspectos fundamentais a serem realizados para que fosse possível alcançar uma boa forma de cidade, definindo-a como a

capacidade de acesso a outras pessoas (fundamental para o desenvolvimento social), às atividades urbanas, aos recursos materiais (alimentos, provimentos, energia), aos serviços e lugares de lazer e às informações. Nessa dimensão, também deve ser considerada a equidade de oportunidade de acesso para todas as pessoas a qualquer ambiente urbano e o controle social do sistema de circulação (LYNCH, 1985 *apud*. PEGORETTI; SANCHES, 2004, p. 6).

Termo que costuma ser vinculado ao vocábulo “acessibilidade”. Segundo o dicionário Michaelis, acesso é o

ato ou resultado de ingressar [...]; a possibilidade de chegar ou se aproximar; o movimento de veículos e pessoas pelas vias públicas [...]; a maneira de se relacionar ou se comunicar com outras pessoas (ACESSO, 2019).

Por sua vez, acessibilidade é a facilidade de acesso, de aproximação, de procedimento ou de obtenção; é a qualidade do que é acessível (ACESSIBILIDADE, 2019). Ostroff (2001, *apud*. DUARTE; COHEN (2007)) discorre que o conceito de acessibilidade possui diversos significados, variando de acordo com especialistas de distintos lugares do mundo. A Norma Brasileira de Acessibilidade a Edificações, Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos — ABNT NBR 9050 define acessibilidade como a

possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2015, p. 16).

Sendo assim, pela complementaridade semântica e conceitual de ambos os termos, eles serão analisados nesta normativa em conjunto, por compreender que a acessibilidade se trata do acesso nos seus mais distintos sentidos. Ademais, entende-se que o princípio da acessibilidade se fundamenta como a “espinha dorsal” dos demais direitos vinculados às pessoas com deficiência, perpassando-os e complementando-os (FEMINELLA; LOPES, 2016, p. 21), sendo, portanto, essa diretiva com maiores e mais significativas referências dentro das análises aqui demonstradas.

Por acessibilidade compreende-se, na LBI, no artigo 53 do título III, Capítulo I, como sendo o 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. Tal definição pode ser complementada pelo conceito de desenho universal, presente no capítulo I em seu artigo 3º, inciso II, como a

concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2015, p. 1).

Nesse sentido, entende-se que quando um projeto de desenho universal ocorre de maneira satisfatória, a formação de barreiras é diminuída consideravelmente para este grupo de alunos em seu processo de escolarização. Para o conceito de barreiras a lei define em seu artigo 3º, inciso IV,

barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (idem, p. 2).

Visto que tal inciso identifica barreiras nas seguintes classificações: urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações, atitudinais e tecnológicas.

Quando o projeto de Desenho Universal não for possível, e objetivando a redução das mais diversas barreiras para garantir o acesso, a LBI traz neste mesmo artigo a noção de adaptações razoáveis, entendido como “adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso” (p. 2).

Esses artigos do texto da lei destacam-se pela objetividade e normatização na maneira em que foram elaborados, criando meios possíveis de se operacionalizar os direitos à pessoa com deficiência já previsto na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, de 2006 (FEMINELLA; LOPES, 2016).

Em relação à impossibilidade de acesso aos serviços escolares por parte da clientela de alunos com deficiência, a LBI compreende em seu capítulo II, artigo 4º parágrafo primeiro, a definição de discriminação em razão da deficiência como qualquer maneira de diferenciação, restrição ou exclusão, pela ação ou falta dela, objetivando ou resultando no prejuízo, impossibilidade ou invalidação do reconhecimento ou o exercício dos direitos das pessoas com deficiência, podendo levar a pena de reclusão, de 1 (um) a 3 (três) anos, e multa, conforme artigo 88 do Título II: dos crimes e das infrações administrativas, da própria lei.

Ainda em relação ao acesso à escola comum, ponto de destaque nesta legislação se dá pelo estabelecimento de um projeto pedagógico que englobe e atenda o atendimento educacional especializado e as adaptações razoáveis para atender a clientela de alunos com deficiência e garantir seu pleno acesso aos currículos escolares (Capítulo IV, Art. 28, Inciso III); o que considera, também, seu acesso a jogos e atividades recreativas esportivas e de lazer no ambiente escolar (Idem, Inciso XV), superando a noção de acessibilidade apenas no ambiente das salas de aula.

Este mesmo capítulo reúne tópicos fundamentais da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC — 2008), da

Resolução CNE/CB Nº4/2009, da Resolução CNE/CB Nº4/2010 e da Lei Nº13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação — PNE, que se propõe a “dispor sobre as incumbências do poder público, visando assegurar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (SANTOS, 2016, p. 67).

O que se articula com o exposto no capítulo IX, que trata do direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer, quando em seu artigo 42 estabelece o acesso da pessoa com deficiência a esses direitos, além de no artigo 44 garantir, em locais como “teatros, cinemas, auditórios, estádios, ginásios de esporte, locais de espetáculos e de conferências e similares [...] espaços livres e assentos para a pessoa com deficiência” (BRASIL, 2015, p. 11), demonstrando uma preocupação com demais aspectos culturais e sociais deste grupo, que se mostram necessários para a complementação do processo de escolarização.

Por fim, a LBI ainda traz, quando se trata de acessibilidade, o princípio de independência e autonomia às pessoas com deficiência, aparecendo em diversos momentos do seu texto, sejam tais fundamentos alcançados através de tecnologias assistivas e recursos de acessibilidade, seja por meio de adaptações razoáveis ou de desenho universal em projetos arquitetônicos, urbanísticos, de comunicação ou informação (Título III, Capítulo I, Artigo 54 Inciso I).

2. PERMANÊNCIA

No que diz respeito à permanência, a lei trata de diversos aspectos que podem evitar a desistência escolar dos alunos com deficiência, considerando a evasão como um processo influenciado por uma série de fatores relacionados ao estudante, sua família, comunidade e ambiente escolar (RUMBERGER, 2006). A começar pelas definições no capítulo primeiro da LBI, que trata das disposições gerais, de desenho universal, barreiras (em sua totalidade, com destaque aqui às barreiras atitudinais), adaptações razoáveis e profissional de apoio escolar. Entende-se que estes elementos, quando em ausência ou em excesso podem levar tais estudantes a abandonarem o sistema escolar, sendo, portanto, considerados como fatores cruciais para a permanência desse grupo.

Como já apontadas na normativa “acesso” as noções de desenho universal e adaptações razoáveis, agora convém um maior detalhamento do conceito de

barreiras atitudinais, definidas pela LBI como “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p.2).

Entretanto, não apenas os fatores intraescolares influenciam na questão da permanência, como também extraescolares. No caso dos alunos com deficiência, percebe-se que a dificuldade de locomoção possa ser uma das barreiras à sua permanência. Desse modo, no capítulo X da LBI, que trata do direito ao transporte e à mobilidade, há no caput do artigo 46 a indicação de acesso ao transporte e à mobilidade da pessoa com deficiência, por meio da identificação e eliminação dos obstáculos e barreiras que possam existir para a efetivação desse acesso, sendo que em seu capítulo primeiro observa-se que se considera serviços de transporte coletivo tanto os meios terrestre, quanto os aquaviário e aéreo, além dos “veículos, os terminais, as estações, os pontos de parada, o sistema viário e a prestação do serviço” (BRASIL, 2015, p. 11).

3. PARTICIPAÇÃO

Quanto à participação desses alunos, enquadra-se o conceito de tecnologia assistiva. A LBI define em seu capítulo I, artigo 3:

tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015, p. 1).

Esse conceito está presente em distintos momentos da lei, demonstrando a importância dada às tecnologias assistivas nos diversos âmbitos abordados pela LBI, como no título I, capítulo II, artigo 4º parágrafo primeiro, que garante o fornecimento de tecnologias assistivas como uma obrigação, sendo seu não cumprimento considerado discriminação; no capítulo III do título III, que discorre especificamente sobre a tecnologia assistiva e sua aplicação a “produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços [...] que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida” (BRASIL, 2015, p.15).

Nesse sentido está definido pela lei, o conceito de “comunicação” como a forma de interação entre as pessoas, abrangendo diversas opções, entre elas as mais

variadas línguas (incluindo a Língua Brasileira de Sinais), textos, o Braille, caracteres ampliados, sistema de sinalização tátil entre outros (capítulo I, artigo 3º, inciso V). Para tanto, no que tange a educação especial, o artigo 28 do capítulo IV, incisos IV e XII garantem a “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua” e o “ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015, p.7).

Além da educação, para outros âmbitos da vida social, o capítulo IX que disserta sobre o direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer assegura em seu inciso III do artigo 43 a participação da pessoa com deficiência em jogos e atividades recreativas, esportivas, de lazer, culturais e artísticas [...] em igualdade de condições com as demais pessoas.

Quanto à habilitação e reabilitação, entendidos, segundo a Federação das APAES do Estado de Minas Gerais (2016), pelas ações que visam aumentar as capacidades e autonomia das pessoas com deficiência, desenvolvendo potencialidades, habilidades e aptidões de forma a melhorar a qualidade de vida e inclusão social dessas pessoas, é compreendido na LBI, em seu Capítulo II, dos artigos 14 a 17, para além desse processo de desenvolver “potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas” (BRASIL, 2015, p. 4), a necessidade de avaliação multidisciplinar para a identificação precoce da deficiência, sendo os programas e serviços de habilitação e reabilitação garantidos aos usuários, com acessibilidade, uso de tecnologias assistivas e capacitação continuada dos profissionais envolvidos.

4. APRENDIZAGEM

Em relação à aprendizagem, uma das múltiplas barreiras que pode impossibilitar a sua obtenção pelo aluno com deficiência são as barreiras nas comunicações e na informação, considerando ser elementar para o aprendizado dos alunos nos tempos atuais, acessos às mais diversas tecnologias da informação, como computadores, celulares e semelhantes. Para a LBI, barreiras à esses meio seriam

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação (BRASIL, 2015, p. 2);

Além do acesso em igualdade com demais pessoas às tecnologias da informação, a LBI garante também no capítulo IX, artigo 28 inciso IX, que os centros educacionais adotem medidas de apoio que “favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência” (BRASIL, 2015, p. 7), demonstrando que para o processo de aprendizagem ser efetuado de maneira efetiva, não basta apenas incluir estes alunos nas escolas, mas sim adaptar os sistemas de ensino de forma que se considere as particularidades de cada aluno. Para tanto, no artigo seguinte, determina a necessidade de “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (ibidem), evidenciando a necessidade à comunicação e informação por esses alunos.

Para além da aquisição de informação e conhecimento pelos meios de comunicação orais, há ainda a perspectiva do artigo 68 do capítulo II (que disserta sobre o acesso à informação e à comunicação), definindo ser dever do poder público empregar dispositivos que incentivem a produção, edição, difusão, distribuição e comercialização de livros em formatos acessíveis, visando garantir o acesso da pessoa com deficiência à leitura, informação e comunicação; além do parágrafo terceiro do artigo 68, que define a necessidade de estímulo e apoio, por parte do poder público, à adaptação e a produção de artigos científicos em formato acessível, inclusive em Libras, expandindo o acesso de pessoas com deficiência à produção acadêmica e científica.

5. BARREIRAS

O conceito de barreiras é amplamente discutido pela LBI, e já trazido nas normativas precedentes. Dessa forma, para além das concepções já demonstradas, tem-se a interessante abordagem do inciso VII do artigo 3º, que discorre sobre o elemento de urbanização, sendo este definido como quaisquer componentes de obras de urbanização, podendo estes serem relacionados a pavimentação, saneamento, encanamento para esgotos, distribuição de energia elétrica e de gás, iluminação pública, entre outros.

Apesar de serem elementos basilares da maioria da sociedade brasileira atual, ao se considerar que não há um projeto universalizante de acesso a esses componentes, exclui-se as pessoas com deficiência de sua utilização em plenitude de igualdade com demais pessoas, reverberando tal exclusão em diversos aspectos sociais desses indivíduos, o que lhes gera prejuízos nos mais variados sentidos.

Esta ideia relaciona-se com o artigo 55 do título III, Capítulo II, que demonstra a necessidade de concepção e implantação de projetos que tratem

do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e de outros serviços, equipamentos e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referência as normas de acessibilidade (BRASIL, 2015, p. 13).

Dessa forma, após o resgate da maneira em que o Estado brasileiro tratou a educação especial em distintos momentos de sua história, e das análises a despeito da compreensão, manifesta no texto da lei, que ele teria sobre a educação especial e as pessoas com deficiência, convém confrontar esses dados com os passos de condução e síntese, de estudos de caso que analisaram a educação especial praticada, na última década, no Brasil, conforme se verificará no capítulo a seguir.

CAPITULO 3 — A EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA SEGUNDO OS ESTUDOS DE CASO

Neste capítulo, objetiva-se demonstrar os passos de condução e síntese propostos pela RSB, do conjunto de artigos analisados. Como visto, pretende-se, neste trabalho, compreender de que maneiras a LBI se aproxima e se afasta do entendimento que a comunidade acadêmica possui da educação especial praticada no Brasil, e para tanto, foram selecionados trabalhos que houvessem realizado estudos de caso no período de 2008 a 2018, e como fonte de dados artigos disponibilizados pela Scientific Electronic Library Online (Scielo).

A Scielo é uma biblioteca virtual que agrupa revistas científicas brasileiras, e é resultado de uma parceria entre a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (Bireme) e editores de revistas científicas (PACKER, 1998). Foi pioneira ao trazer conteúdo aberto e sem custos, desde a publicação, sendo a primeira do tipo originada em países em desenvolvimento (JACOB, V.; JACOB, I., 2013).

Tal plataforma fora escolhida para este estudo pois, para que se incluía e mantenha periódicos em sua base de dados, estes passam por cautelosa seleção e avaliação, sendo, portanto, os trabalhos que compõem a Scielo reconhecidos e com prestígio na área acadêmica e científica (JACOB, V.; JACOB, I., 2013; MUELLER, 2011). Sendo assim, esta biblioteca apresenta trabalhos com qualidade acadêmica, critério evidenciado por Sampaio e Mancini (2007) como parte crucial da elaboração de uma RSB.

Importante ressaltar que para este momento objetivou-se uma análise mais exploratória dos casos. Segundo Gil (2008, p. 27), pesquisa exploratória é aquela que visa “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos”; sendo uma investigação em que o pesquisador primeiro coleta uma série de dados para depois evidenciar as informações relevantes (VOLPATO et. al, 2013). Dessa forma, não fora criado, inicialmente, nenhum viés ou categorização que se relacionasse com as legislações analisadas anteriormente.

Assim, no momento das buscas na Scielo, fora utilizado os descritores “Educação Especial” e “Educação Inclusiva”. Na busca avançada, digitou-se os

descritores separadamente e um por vez, selecionando a opção “todos os índices” (ou seja, considerando ano de publicação, autor, financiador, periódico, resumo e título); e como único filtro, aplicou-se os anos de 2008 a 2018 (logo, considerando todas as coleções, periódicos, idiomas, “Scielo área temáticas”, “WoS área temáticas”, “Wos Índice de Citações”, citáveis e não citáveis e tipo de literatura). Assim, obteve-se 704 resultados com o primeiro descritor e 278, com o segundo, totalizando 982 trabalhos.

Visando selecionar apenas os estudos de caso deste grupo, pois como já exposto, atenderiam melhor os objetivos desta pesquisa, foram considerados para primeira análise o resumo, título e metodologia desses trabalhos; além de serem tais casos aplicados obrigatoriamente no Brasil, e que dissertassem sobre a Educação Básica. Como resultado, obteve-se 207 artigos (194 do descritor “Educação Especial” e 13 do descritor “Educação Inclusiva” — este último resultou em 37 artigos no total, porém 24 eram repetidos com o outro descritor).

Em seguida, os trechos referentes aos estudos de caso presentes nos artigos foram selecionados (excluindo-se introdução, metodologia e considerações finais), e adicionados ao *software* Nvivo, possibilitando executar uma consulta de palavras mais frequentes nesses excertos. Como resultado, obtiveram-se os seguintes termos, separados por ordem crescente de maiores frequências:

Tabela 1: Palavras mais frequentes no conjunto de artigos analisados

1	Escola	11	Formação	21	Estratégias	31	Ambiente	41	Especiais
2	Atividades	12	Profissionais	22	Surdos	32	Espaço	42	Políticas
3	Professora	13	Habilidades	23	Avaliação	33	Visual	43	Língua
4	Professores	14	Conhecimento	24	Comunicação	34	Interação	44	Linguagem
5	Sala	15	Diferentes	25	Desempenho	35	Pedagógica	45	Leitura
6	Inclusão	16	Atendimento	26	Colegas	36	Diferença	46	Profissional
7	Aula	17	Municipal	27	Família	37	Educacional	47	Experiência
8	Dificuldades	18	Física	28	Pais	38	Estudantes	48	Pedagógico
9	Necessidades	19	Participação	29	Inclusiva	39	Sociais	49	Autismo
10	Aprendizagem	20	Comportamento	30	Tarefa	40	Turma	50	Escrita

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Estes termos foram agrupados nos seguintes grupos analíticos, que serviram de base para os primeiros agrupamentos de conteúdo dos artigos analisados:

Tabela 2: Grupos analíticos originados através dos termos mais frequentes

Responsável	Local	Ações	Indivíduo- lidade dos sujeitos	Família	Amplios	Defici- ências	Grupo
Professora Professores Profissionais Profissional	Escola Sala Espaço Municipal	Atividades Aula Aprendizagem Formação Participação Comportamento Avaliação Comunicação Tarefa Leitura Escrita Conhecimento Estratégias Língua Linguagem	Dificuldades Habilidades Desempenho Necessidades Experiência	Família Pais	Inclusão Diferentes Atendimento Inclusiva Ambiente Pedagógica Diferença Especiais Políticas Pedagógico Educativo	Física Surdos Visual Autismo	Colegas Interação Estudantes Sociais Turma

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Entretanto, após o início das análises dos artigos, algumas mudanças ocorreram. Quanto aos grupos analíticos, foi possível perceber que os anteriormente selecionados (e demonstrados na tabela anterior) não dialogavam com os casos analisados, sendo àqueles atualizados por: “Alunos”; “Professores”; “Múltiplas Esferas Sociais” (família, Estado, médicos, etc); “Grupo” (no sentido da turma escolar); “Local” (tanto físico como social) e “Amplios” (vários temas que não se encaixavam nos grupos anteriores).

Quanto aos trabalhos de estudo de caso, ao se analisar mais profundamente o material selecionado, optou-se pela exclusão do seguinte grupo de artigos: estudos de caso que focalizassem apenas as características da pessoa com deficiência, tendo essa temática como objetivo central e com abordagem médica ou clínica, não enfatizando a escolarização desse aluno; estudos sobre educação de pessoas com deficiência, mas não realizados em escolas; estudos que avaliavam a qualidade de tecnologias assistivas específicas, principalmente os de metodologia quantitativa; trabalhos sobre estratégias pedagógicas específicas ou de disciplinas específicas, que focalizassem mais a estratégia em si do que a problemática como um todo, e artigos que analisavam aspectos burocráticos da aplicação de políticas

de educação especial em municípios específicos²⁸.

Assim, após tal triagem, excluiu-se 87 artigos (78 do descritor “Educação Especial” e 9 do “Educação Inclusiva”), resultando em 120 trabalhos, sendo estes, portanto, os que mais atendiam o objetivo dessa pesquisa.

Ainda que tais escolhas metodológicas tenham sido tomadas, é indispensável reiterar os riscos que estas alternativas apresentam. Pois, ao se realizar as buscas apenas na Scielo; ao utilizar as palavras-chave “educação especial” e “educação inclusiva” e não tantas outras possíveis; ao não considerar determinados temas (como o da análise de políticas municipais ou de tecnologias assistivas específicas); dentre outros filtros que aqui se demonstrou, correu-se o risco de deixar uma série de informações de fora das análises, sendo que tais escolhas levaram às perspectivas a seguir apresentadas, se limitando este trabalho a uma síntese desse recorte analisado, mas admitindo que a realidade de produção acadêmica se mostra mais vasta e complexa do que a aqui trabalhada.

3.1 CARACTERÍSTICAS DOS ARTIGOS

Em relação ao descritor “Educação Especial”, 112 artigos foram publicados no Brasil, 1 no Chile, 1 na Colômbia e 1 no Paraguai. A divisão por anos pode ser observada na tabela a seguir:

Tabela 3: Número de artigos divididos por ano, de 2008 a 2018

Ano	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Quantidade	8	7	9	9	13	10	12	10	10	14	13

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

As revistas que promoveram as publicações analisadas, com suas respectivas quantidades de publicação, são: Revista Brasileira de Educação Especial (80); Psicologia Escolar e Educacional (6); Educação & Realidade (5); Educar em Revista (4); Cadernos de Pesquisa (3); Educação e Pesquisa (2); Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (2); Educação em Revista (2); Revista Brasileira

²⁸ Apesar da riqueza de informações desses últimos, inclusive no que diz respeito à aplicação da legislação em municípios brasileiros, tais trabalhos não traziam informações mais abrangentes sobre a problemática, sendo que cada caso se demonstrou distinto entre si, não sendo possível criar uma análise de âmbito nacional, como a proposta deste trabalho demanda, ficando a recomendação para estudos futuros que versem sobre esse tema.

de Educação (2); Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional (1); Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (1); Revista CEFAC (1); Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (1); Psicologia: Teoria e Pesquisa (1); Paidéia (1); Avances en Psicología Latinoamericana (Colômbia) (1); Revista de psicología (Chile) (1) e Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales (Paraguai) (1).

Em relação às palavras-chave, as mais frequentes foram: educação especial, com 103 aparições; inclusão, com 17; educação inclusiva e inclusão escolar, com 16 e 14 frequências, respectivamente; deficiência intelectual, com 9; inclusão educacional, com 8; paralisia cerebral, com 7; atendimento educacional especializado e formação de professores, com 6; autismo, família e educação infantil, com 5 cada e surdez, com 4 aparições. As demais palavras-chave não apresentaram um padrão de utilização considerável.

Os idiomas utilizados foram o português, em 114 trabalhos, e o inglês, com apenas um trabalho.

No total, 244 autores produziram a série de artigos analisados. Os que se destacaram são: Enicéia Gonçalves Mendes, com 7 trabalhos; Eduardo José Manzini e Nilza Sanches Tessaro Leonardo, com 4 cada um; Fabiana Cia, Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo e Marilda Moraes Garcia Bruno, com 3 trabalhos cada; Alexandro Braga Vieira, Ana Cristina Guarinello, Ana Dorziat, Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, Lúcia Pereira Leite, Mara Silvia Pasian, Maria Elisa Caputo Ferreira, Rita de Cássia Tibério Araújo, Sadao Omote e Solange Pereira Marques Rossato, com 2 trabalhos cada.

Quanto às regiões do país, analisou-se o local onde o estudo de caso havia sido realizado, e não onde o artigo fora publicado. Assim, 59 trabalhos foram estudos da região Sudeste (51% do total); 20 da região Sul (17%); 13 da Nordeste (11%); 7 da Centro-Oeste (6%); 2 da Norte (2%); 3 artigos trabalharam com mais de uma região: dois com 20 estados e mais de 150 municípios, e um com os Estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, representando 3% do total, e em 11 trabalhos não foi possível encontrar informações sobre o local em que o estudo de caso ocorreu, sendo 10% da amostra total.

Em relação à forma de obtenção dos dados, a maioria dos artigos utilizou mais de uma ferramenta para coleta, sendo os mais utilizados: questionários (24 trabalhos), entrevistas (64), observação (14), diário de campo (8), filmagem e vídeo

(7), dentre outros.

Quanto ao foco da análise, também houve grande número de trabalhos que analisaram mais de um agente. Assim, 80 trabalhos focaram no professor; 37 no estudante com deficiência; 24 nos demais profissionais relacionados à educação especial; 14 nos familiares desses aprendizes, além de outros sujeitos, que apareceram em menor frequência.

Quanto ao descritor “Educação Inclusiva”, 4 artigos foram publicados no Brasil, e 1 no Peru. Desses, 1 teve sua publicação no ano de 2018; 2 em 2017; 1 em 2016 e 1 em 2015. Os periódicos em que os artigos aparecem são: Psicologia USP (2 trabalhos); Psicologia Escolar e Educacional (1); Psicologia: Teoria e Pesquisa (1) e Educación (Peru) (1).

As palavras-chave que se destacaram foram Educação Inclusiva, com 5 aparições, e Aprendizagem, com 2. As demais não apresentaram um padrão de aparição. Todos os trabalhos foram publicados no idioma português.

Os autores dos trabalhos analisados foram: Molise de Bem Magnabosco, Leonardo Lemos de Souza, Camila Brito Ribeiro, Daniele Nunes Henrique Silva, Mariana Helena Silva da Luz, Candido Alberto Gomes, Adriana Lira, Diana Villac Oliva, Marian Ávila de Lima e Dias, Simone Conceição Rosa e Patrícia Ferreira Andrade, tendo cada um desses um trabalho publicado.

Em relação às regiões estudadas, 3 trabalhos foram publicados na região Centro-Oeste (representando 60% do total), e 2 na região Sudeste (40%). Para obter os dados, todos os trabalhos utilizaram de entrevistas. Além deste método, um deles utilizou também de questionário e observação.

Os focos da análise foram, em dois desses trabalhos, os alunos com deficiência, dois considerando alunos, professores e demais profissionais relacionados a escolarização do estudante, e um analisava especificamente os professores.

3.2 ANÁLISES DOS ARTIGOS

Após a leitura e análises dos artigos, optou-se por não os separar por seus descritores no momento da mensuração dos casos, compreendendo que na “prática” os fenômenos apresentados por estes estudos de caso ocorrem de maneira fluída, não sendo, portanto, relevante separá-los pelo termo que se utilizou para encontrá-

los durante as buscas.

Sendo assim, após o agrupamento de todos os trabalhos nos novos grupos analíticos apresentados a seguir, obteve-se os seguintes dados: o grupo “Múltiplas Esferas Sociais” compreendeu 32% do total das referências; “Professores” 31%; “Alunos” e “Local”, 11% cada; “Amplios”, 10% e “Grupo”, 5%.

Entretanto, após a releitura desses excertos, percebeu-se que a diferenciação por atores, como estava agrupada, não atendia às necessidades analíticas de se olhar para a aplicação da educação especial praticada no Brasil, segundo os estudos de caso demonstravam, compreendendo serem as dimensões desse fenômeno social complexas, envolvendo múltiplos agentes em uma mesma questão, sendo que a separação anterior empobrecia esta visão mais abrangente.

Isto verificado, e com base nas palavras mais frequentes exibidas anteriormente, reagrupou-se os excertos desses grupos em novas categorias, separadas pelos problemas encontrados, pois se compreende que, no próximo capítulo, se poderá obter uma melhor visão sobre a problemática da LBI tensionada com estes dados, conforme se verificará adiante.

Dessa forma, apresenta-se, na tabela a seguir, os problemas mais presentes nos trabalhos analisados, agrupados dentro das cinco diretrizes anteriormente demonstradas (Acesso e Acessibilidade; Permanência; Participação; Aprendizagem e Barreiras) e seus respectivos números de artigos em que aparecem, a quantidade de referências que compõe o problema e uma breve descrição sobre eles, sendo que a lista está organizada em ordem decrescente de referências:

Tabela 4: Problemas encontrados no conjunto de artigos analisados, divididos dentro das cinco diretrizes da LBI

Acesso e Acessibilidade			
Problema	Nº de artigos em que aparece	Qtd. De Referências	Explicação
Falta de clareza para definir o que é deficiência/Altas Habilidades/Superdotação	12	25	Falta de clareza também para encaminhamentos às SRM. Discussões em torno de até que ponto laudos médicos de aspectos físicos/biológicos/clínicos devem ser determinantes de ações pedagógicas, se são escolas que as executam e não centros de saúde.
Maior dificuldade de inclusão em escolas indígenas	3	12	Devido aos diversos idiomas e dialetos que essas instituições devem considerar, para além da especificidade da LIBRAS; e

			dos agravantes que essas escolas sofrem devido a aspectos de localização, recursos, etc.
Estado, Legislação e Políticas Públicas	4	10	Legislação não oferece subsídios à sua implementação; há um distanciamento entre as diretrizes federais e sua implementação nos municípios; APAE's assumem papel que deveria ser do poder público.

Permanência			
Problema	Nº de artigos em que aparece	Qtd. De Referências	Explicação
Futuro do aluno com deficiência	2	10	Alunos querem frequentar a escola, mas um dos desestímulos são os aspectos relacionados ao futuro: vestibular, faculdade, mercado de trabalho. Relacionam-se diretamente com o processo de escolarização e evasão.
Início do processo de escolarização se mostra positivo, mas vai se depreciando com o tempo	3	7	Início da escolarização, no ensino infantil, tende a ser positiva. Quando esses alunos crescem, o processo se desestabiliza. O preconceito de professores com adolescentes é maior do que com crianças com deficiência, sendo que os discentes também apresentam essas características, podendo ser um dos aspectos que justificaria a falta de permanência nas séries mais avançadas.
Vontade do aluno com deficiência	4	6	Até que ponto essa pessoa está sendo ouvida no processo de escolarização? Está havendo reciprocidade do aluno na relação com o professor e demais profissionais escolares?
Progressão automática x reprovação por muitos anos	3	4	Discussões sobre qual dos dois seria mais benéfico: aprovar o aluno para séries seguintes sem ter alcançado os objetivos curriculares ou reprová-los diversas vezes, ficando esse estudante com idade diversa de seus colegas de classe?

Participação			
Problema	Nº de artigos em que aparece	Qtd. De Referências	Explicação
Escolarização x Sociabilização	14	43	Discussões sobre até que ponto a "inclusão" praticada pelas escolas brasileiras estaria servindo, de fato, como um processo de escolarização, ou se apenas estariam sanando a necessidade

			de sociabilização, deixando o processo de aprendizagem escolar a desejar.
Problemas de participação do aluno com deficiência	10	19	Falta de participação nas atividades acadêmicas, com o grupo de estudantes e com profissionais escolares. Maioria desses problemas deriva da dificuldade de comunicação com alunos com deficiência.

Aprendizagem			
Problema	Nº de artigos em que aparece	Qtd. De Referências	Explicação
Ações conjuntas entre agentes	60	171	Conflitos e casos bem-sucedidos resultantes da atuação conjunta entre os diversos profissionais componentes do processo de escolarização, da família, do Estado, dentre outros atores.
Trabalho do professor	41	100	Aspectos relacionados à rotina desses profissionais, demandas, adversidades acarretadas pela prática laboral e atitude dos professores frente à inclusão.
Visão Médica/Biológica/Clínica da Deficiência	37	68	Processo de patologização dos estudantes, transferindo a culpabilização do não aprender ao aluno.
Papel do intérprete	6	17	Número de profissionais não é suficiente. Além disso, não há clareza sobre os limites de sua atuação no contexto escolar, ficando os alunos dependentes dos intérpretes dentro e fora da sala de aula.
Marketing e Avaliação das Escolas	2	3	Um dos motivos das escolas não investirem em inclusão se dá pelo seu marketing e pelos processos de avaliação dessas instituições, como a Prova Brasil, o ENEM, o número de aprovados nos vestibulares, etc. Os alunos com deficiência, ao não conseguirem bons resultados nesses parâmetros de avaliação, "mancham" a imagem da escola.

Barreiras			
Problema	Nº de artigos em que aparece	Qtd. De Referências	Explicação
Falta de estruturas físicas, institucionais e metodológicas nas escolas	46	100	Problemas quanto às estruturas físicas, materiais didáticos; falta de planejamento na execução da inclusão pelas escolas.
Dificuldade em lidar com a deficiência	49	88	Originadas pelas especificidades que cada deficiência demanda (ou uma mesma deficiência que se demonstra de maneiras

			distintas em cada aluno, como o caso das deficiências intelectuais); generalização da formação dos profissionais responsáveis, não criando uma sistematização de ações para atender esse público; generalização nos processos de adaptação curricular, material didático e ações pedagógicas, desconsiderando necessidades individuais dos sujeitos.
Forma de tratar a pessoa com deficiência	17	29	Preconceito, infantilização; valorização do aluno com deficiência é subalterna (processo de escolarização desse grupo é visto como uma caridade); falta de autonomia/privacidade desses estudantes.
Problemas psicológicos gerados nos alunos com deficiência	2	2	Problemas relacionados à autoestima, aceitação, levando a própria pessoa com deficiência a reproduzir ações preconceituosas consigo mesma.

Fonte: elaborada pela autora, 2020.

Devido às limitações de tempo, foram escolhidos, para uma análise mais aprofundada, os problemas que demonstraram maiores referências (ou frequências, como sugerido por Bardin (2016), no momento de selecionar os objetos de análise), de forma que o recorte definido para seleção dos problemas explorados se deu pelo volume significativo de aparições, sendo delimitado, portanto, os que tivessem mais de 100 referências: **Ações Conjuntas entre Agentes** (diretiva Aprendizagem); **Trabalho do Professor** (diretiva Aprendizagem); **Falta de Estruturas Físicas, Institucionais e Metodológicas nas Escolas** (diretiva Barreiras).

Entretanto, reconhece-se a riqueza de debates e a importância dos demais tópicos levantados na literatura pesquisada, ficando a recomendação para futuros trabalhos os analisarem com maiores aprofundamentos.

1. FALTA DE ESTRUTURAS FÍSICAS, INSTITUCIONAIS E METODOLÓGICAS NAS ESCOLAS

Acerca deste subitem, apresentou-se como características: a falta de estruturas físicas e metodológicas das escolas; a falta de planejamento ao executar a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular; a limitação da inclusão, em muitas escolas, apenas às SRM; ao processo segregatório criado pelas salas de aula e à limitação da inclusão, da forma como está estruturada atualmente, apenas à alfabetização dos estudantes, e não visando o cumprimento total dos objetivos curriculares.

1.1 ESTRUTURAS FÍSICAS

No que concerne as estruturas físicas das escolas, em todas as vinte e uma referências, de doze distintos artigos que tratavam sobre esse tema, foi possível perceber a importância do espaço físico para o sucesso do processo da educação especial. Entretanto, a maioria dos casos demonstrou que as escolas não estavam corretamente adaptadas aos alunos, com destaque às barreiras arquitetônicas aos estudantes com dificuldade de locomoção; comunicacionais aos alunos surdos e nos banheiros das instituições, desfavorecendo a autonomia dos aprendizes com deficiência e sendo barreiras significativas para a aprendizagem.

Ainda que o espaço físico deva ser pensado para estudantes com dificuldade de mobilidade, Vargas e Gobara (2014) trazem interessantes reflexões quanto a falta de acessibilidade física a alunos com deficiência auditiva, ao analisar as interações de estudantes com surdez e seus professores no Mato Grosso do Sul. Segundo os autores, tanto os intérpretes, quanto os professores, haviam solicitado a direção escolar a inclusão de placas sinalizadoras nos espaços em LIBRAS e de sinais visuais, ao invés de apenas o sinal sonoro, para que os alunos pudessem saber o momento de permanecer ou não em sala de aula. Porém, no caso estudado, tais modificações estavam encontrando resistência por parte da escola para serem realizadas, provavelmente pela falta de conhecimentos dos membros escolares a respeito desses conteúdos e falta de recursos.

Santos e Martínez (2016), por sua vez, demonstraram que mudanças na estrutura física de uma escola do Ceará ocorreram, porém, nenhuma das reformas realizadas obedecia aos parâmetros definidos pelas Normas Técnicas Brasileiras de Acessibilidade — ABNT, NBR 9050, se mostrando como um processo incompleto de adaptação espacial.

Em relação ao espaço físico, o banheiro das instituições e os componentes dos mobiliários das salas de aula ganharam certo destaque nos artigos analisados. Silva; Martinez e Santos (2012) e Abe e Araújo (2010) destacam em seus estudos o quanto a qualidade e a intensidade da participação dos alunos com deficiência diminuíam no ambiente “banheiro”, demonstrando que aspectos que restringem a participação desses estudantes extrapolam a dinâmica pedagógica centrada dentro das salas de aula, devendo envolver toda a arquitetura escolar para atender as

demandas funcionais dos alunos com deficiência.

Ainda assim, o mobiliário das salas de aula representou significativa importância para o processo de inclusão nos casos dos artigos analisados. Melo e Ferreira (2009) destacam a dificuldade que as professoras do caso estudado tiveram, não apenas de incluir as alunas com deficiência em atividades corriqueiras, como em sentar os alunos com deficiência física em uma roda no chão (devido à deficiência, os alunos deveriam permanecer em uma cadeira especial, da qual a escola não dispunha), como também ações de manuseio do aluno com sua cadeira de rodas, como não possuíam práticas prévias, as professoras apresentavam grandes dificuldades. Segundo as autoras, seria necessário, na rotina desses estudantes, “conhecimentos sobre manuseio de equipamentos, transferência de cadeira de rodas e posicionamento correto”, permitindo “uma melhor interação com seu ambiente escolar” (idem, p. 132).

Ponto similar aparece em Saraiva e Melo (2011), ao demonstrarem que a cadeira de rodas dos alunos acabava sendo o único assento destes estudantes, o que muitas vezes significava desconforto e, conseqüentemente, desestímulo da frequência nas aulas. Os autores chamam a atenção para o fato de que cada aluno com paralisia cerebral analisado em seu estudo possuía necessidades antropométricas e do quadro motor específicas e únicas, sendo que o mobiliário também deveria apresentar uma adaptação única para cada estudante, o que não ocorrera na experiência analisada.

1.2 ESTRUTURAS METODOLÓGICAS

Neste subitem destacam-se aspectos relacionados à estrutura escolar quanto ao processo de escolarização e prática pedagógica. De uma forma geral, não se observou um padrão de apresentação das experiências, sendo que os pontos de destaque foram a ausência de materiais didáticos nas escolas e o fato de as escolas públicas²⁹ apresentarem maiores adversidades quanto a inclusão³⁰.

²⁹ Por rede de ensino público, de acordo com o artigo 19 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9.394/96), se considera a composição de escolas cuja administração e mantimentos se dão por órgãos do poder público, enquanto as privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas do direito privado.

³⁰ Aqui, retoma-se o apontamento realizado anteriormente: este trabalho está demonstrando uma síntese descritiva dos artigos analisados, não necessariamente demonstrando todos os achados que a produção científica sobre o tema já realizou. Isso pois, no que concerne a diferença de inclusão em escolas públicas e privadas, estudos como o de Mantoan (2001, *on-line*) demonstram que muitas

Leonardo; Bray e Rossato (2009), ao analisarem como o ensino inclusivo estava sendo implementado em escolas públicas e privadas do Paraná puderam concluir que, na maioria dos casos em que as escolas realizavam alterações visando à inclusão de alunos com deficiências, estas permaneciam apenas nos ambientes físicos e arquitetônicos, não ocorrendo “alterações nas estratégias, nas metodologias de ensino e na preparação/capacitação de profissionais” (idem, p. 296).

Ainda que tanto escolas públicas como privadas tenham entrado na análise das autoras, elas puderam identificar que o caso das escolas públicas se apresentava com maiores déficits na realização dessas alterações. Assim como Picolini e Maximino (2014), ao verificarem as atitudes sociais de alunos sem deficiência antes e após a entrada de colegas com deficiência, puderam concluir que os alunos de escolas privadas obtiveram maiores pontuações positivas nos dois casos, muito provavelmente, segundo os autores, pelo fato destas instituições apresentarem metodologias pedagógicas que favoreceram a aceitação pelos demais colegas, fato que não ocorrera nas escolas públicas analisadas.

Possivelmente, a falta de recursos e estrutura possa ser um condicionante para o insucesso nessas escolas. Mori e Brandão (2009), visando compreender como se dava o atendimento educacional realizado em SRM para alunos com Altas Habilidades/Superdotação do Paraná, perceberam através das falas das professoras entrevistadas que, ainda que a escola dispusesse de espaços físicos para a realização de atividades com os alunos com deficiência, a carência de materiais didáticos adaptados, como mapas, computadores, enciclopédias, livros, dentre outros, empobrecia o processo de aprendizagem, sendo uma barreira para sua execução de maneira efetiva.

Assim como Fiorini e Manzini (2014), ao verificarem quais eram as dificuldades presentes no trabalho de docentes de educação física do estado de São

vezes as escolas privadas tendem a ser menos inclusivas, pois os membros das comunidades escolares dessas instituições “ainda estão marcados por ideias e sentimentos que os impedem de admitir que um aluno possa ser diferente daquele que acreditam ser o representativo de uma determinada classe social, de um dado grupo de pessoas que é bem dotada social, cultural e intelectualmente”, indo no sentido oposto no que os autores aqui analisados demonstraram. Ademais, com a promulgação da LBI, a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN) impetrou Ação Direta de Inconstitucionalidade ao parágrafo 1º do artigo 28 da LBI, que delegava a obrigatoriedade de matrícula de alunos com deficiência sem taxas extras, sendo tal pedido negado por unanimidade pelo Supremo Tribunal Federal (SANTOS, 2016), o que demonstra, mais uma vez, como essas instituições não necessariamente são mais capacitadas para receber o alunado em sua diferença.

Paulo, concluíram que as principais dificuldades no que tange os recursos pedagógicos desses profissionais se dava pela ausência de “recursos específicos para alunos com deficiência”, sendo que “os recursos tradicionais da Educação Física eram disponíveis em quantidade insuficiente e sem variedade e não eram funcionais dependendo do tipo de deficiência” e que “a escola possuía determinado recurso, mas não tinha espaço físico para deixar montado, ou, um auxiliar para ajudar a transportar” (idem, p. 398).

Esse cenário de precariedade leva as escolas a terem que realizar, de acordo com Galvão e Miranda (2013), formas experimentais de apoio a partir de sua própria estrutura, ao estudante com deficiência (no caso do referido estudo, aluno surdocego), por não possuírem orientação específica. Este quadro leva a instabilidade e insegurança dos profissionais relacionados, conforme apontado por Leonardo, Bray e Rossato (2009), principalmente quando os déficits se encontram aquém da capacidade desses atores lidarem com o problema.

Um estudo interessante quanto a concepção do papel da escola para os alunos com deficiência é o de Libório et al. (2015), que visou analisar e identificar processos protetivos associados a resiliência através de entrevistas com adolescentes surdos ou com deficiências físicas, incluídos em escolas comuns. Segundo estes estudantes,

A escola é entendida como proteção quando oferece sala de recursos que garante o ensino de Libras e AEE, no caso dos surdos; quando a relação com a professora de Libras é sentida como emancipatória, por tirá-los do isolamento social e ampliar suas estratégias de comunicação; quando existem professores intérpretes na sala de aula; e quando os amigos são pacientes e os ajudam. Portanto, a escola é vista como importante indicador de proteção e gerador de resiliência quando promove atividades acadêmicas que funcionam como motores do desenvolvimento cognitivo dos alunos, ampliando e diversificando seu pensamento e seu conhecimento científico.

Apesar desses aspectos positivos, verificou-se também um sentido oposto, quando essa instituição recebe avaliação negativa por ser feia e por não atender as necessidades de comunicação dos adolescentes surdos; quando não investe no desenvolvimento de companheirismo; quando é desmotivadora e não promove participação dos alunos e dos profissionais, gerando acomodação. A introdução de Libras, ensinada pela escola somente no segundo ciclo do Ensino fundamental, mostrou a ausência de políticas de inclusão escolar no que se refere às séries iniciais da escolarização, considerando a realidade dos dois adolescentes surdos (idem, p. 195).

Esses relatos demonstram a complexidade de relações sociais que a escola

pode assumir na vida do aluno com deficiência: uma mesma instituição pode apresentar um emaranhado de aspectos positivos e negativos, sendo que para melhor compreendê-los é fundamental a participação do estudante nesse processo, visto que eles serão os usuários desse serviço, sendo que suas necessidades devem ser levadas em consideração³¹.

Ademais, a autonomia dos aprendizes frente ao processo de aprendizagem pode ser benéfica no sentido de permitir-lhes realizar distintas atividades, crendo que são os responsáveis por suas vontades, participando, portanto, de maneira mais efetiva na concretização das atividades pedagógicas (GUIMARÃES, 2003).

Para além dessa discussão, alguns autores trazem duas reflexões interessantes sobre o processo de escolarização: o que está sendo entendido como o “aprender” de alunos nas escolas comuns, e o que se entende por “conhecimento”. Vargas e Portilho (2018) analisaram que quando os professores se referiam ao termo “aprender”, estes o faziam através de uma ótica de polaridade de “sim” ou “não”, ou seja, aprende ou não aprende, não considerando que este é um processo contínuo, único, individual, que cada pessoa apresentará de maneira distinta.

Vieira; Ramos e Simões (2018), por sua vez, ao analisarem falas de professores do ensino fundamental, concluíram que, um dos possíveis condicionantes da angústia dos professores, quanto ao não saber o que ensinar aos alunos com deficiência

se reporta à concepção de currículo ainda vigente na escola que relaciona a apropriação do conhecimento com o cumprimento de atividades escolares ou com a obtenção de resultados na avaliação de rendimento escolar para o aluno passar de ano, sem manter, necessariamente, um diálogo mais profícuo entre o impacto do conhecimento no desenvolvimento do estudante (ibidem, p. 8).

Dessa forma, percebe-se nas escolas uma forte tendência ao cumprimento de estratégias didáticas convencionais, que muitas vezes não considera a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e tende a reproduzir falhas

³¹ Secchi (2016) sugere que uma das maneiras de se analisar soluções para problemas públicos é através da abordagem argumentativa, que se caracteriza pelo debate e argumentação da rede de atores envolvidos, sendo que estes auxiliam a identificar se as soluções até então empregadas estavam restritivas, amplas, ou fora de contexto. Para a temática estudada nesse trabalho, parece interessante (e talvez, um pouco óbvio), considerar que as pessoas com deficiência deveriam atuar nas discussões dos currículos das escolas. Como visto, isso ocorreu durante o processo de formação da LBI, podendo ser um dos motivos do texto da lei ser, ainda que com uma série de pontos a serem melhorados, tão completo na garantia de direitos a esse grupo.

desse sistema que, por si só, se mostra ultrapassado e obsoleto³² (JACOMINI, 2004).

Talvez, por isso, justifique-se os achados de Briant e Oliver (2012), que ao entrevistarem professores de escolas comuns do estado de São Paulo puderam perceber que uma porcentagem considerável dos profissionais considerou não utilizar estratégias pedagógicas diferenciadas, sendo que estes alegavam que as escolas em que atuavam não davam subsídios para a promoção dessas atividades diversificadas.

1.3 SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Relativamente às SRM, o conjunto de artigos estudados demonstrou uma tendência à má localização desses espaços dentro das escolas. Oliveira e Leite (2011), Santos e Martínez (2016) e Papi (2018) verificaram que nos locais estudados tais salas situavam-se no final das áreas físicas, ou em áreas de muito barulho (ao lado do pátio), prejudicando a realização de atividades nesses espaços e demonstrando a baixa valoração dada pelas escolas a esses instrumentos do processo de inclusão.

Este é um ponto de contradição ao perceber que, em muitas escolas, a educação especial resume-se apenas às SRM. Jesus e Vieira (2011), ao visarem compreender como os municípios do Espírito Santo aplicavam as práticas de inclusão escolar, puderam notar que muitos alunos com deficiência apenas eram atendidos nesses espaços, sem uma correlação com o ensino regular.

Oliveira e Cordeiro (2018), por sua vez, ao investigarem a forma que as equipes diretivas escolares compreendiam o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Santa Catarina verificaram que, nas escolas em que as SRM se faziam presentes, o ensino de alunos com deficiência apenas se dava nesses espaços. Porém, nas escolas que não possuíam tais salas, não havia um trabalho específico de educação especial, “colocando” os alunos nas salas de aula comuns sem um trabalho inclusivo por trás e compreendendo uma visão reducionista do processo de inclusão apenas às SRM, não englobando, portanto, outras práticas pedagógicas.

³² Como será visto adiante, esta não é uma especificidade da educação especial. Entretanto, reverbera em sobremaneira nesta organização de ensino.

Em outros casos, todavia, ainda que as atividades das SRM ocorressem em conjunto com o ensino regular, estas eram executadas ambas ao mesmo tempo, seja pelo fato de algumas escolas comuns adotarem jornada integral de ensino, não permitindo, portanto, um horário exclusivo para os alunos com deficiência disporem dos recursos de tais salas sem perderem conteúdos (PASIAN; MENDES; CIA, 2017), seja pela falta de organização ou recursos dessas salas, o que não as permitiam atuar em um contraturno escolar (GALVÃO; MIRANDA, 2013).

Tendo em vista os objetivos preconizados pelo Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais³³, da Secretaria de Educação Especial de 2010, vê-se que tais espaços deveriam “assegurar o pleno acesso dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos”, o que não estava se sucedendo nos casos analisados.

Ainda que Lopes e Marquezine (2012) tenham registrado um interessante caso, bem-sucedido, de uma SRM no ensino regular, demonstrando que tais salas atendiam as necessidades dos alunos com deficiência intelectual, ao possibilitar que estes estudantes participassem de atividades do AEE e do ensino regular, sendo que foi a abertura da SRM nessa escola que desencadeou todo o processo inclusivo, envolvendo diretores, professores e equipe pedagógica, Oliveira e Leite (2011) demonstram que, ao invés da SRM por elas estudadas complementar as atividades do ensino regular, esta estava organizada como uma forma de suprir déficits das classes comuns, e não complementar conteúdos.

Em consonância, Pletsch (2015) pôde perceber as diversas lacunas presentes em SRM's do estado do Rio de Janeiro. Segundo a autora:

Em que pese à contribuição do projeto, durante a pesquisa ficou evidente que, apesar das garantias legais (BRASIL, 2008; 2009), as salas de recursos multifuncionais (pertencentes ao AEE) funcionavam e atendiam os alunos com comprometimentos graves, em sua maioria, muito mais com base nos esforços pessoais das professoras do que na solidez das políticas públicas dirigidas para esse atendimento. Ou seja, mesmo sendo multifuncionais, as salas eram precárias e não atendiam as necessidades e as demandas mínimas. Pudemos constatar que a elaboração das pranchas de comunicação alternativa era realizada pelas professoras em suas casas, já que se fazia necessário o acesso a impressoras com tinta, o que significava trabalho extraescolar e custeado com seu salário. A esse respeito, parece-nos que existe um enorme distanciamento entre as diretrizes federais e sua implementação nos

³³ Disponível em: <https://bit.ly/2XQJ58J>.

municípios (idem, p. 19).

Logo, tratando-se a organização e execução das SRM uma parte do processo de inclusão de alunos com deficiência, percebe-se que nos casos estudados ela apresentou desconexão com as políticas norteadoras, como em relação à Política Nacional de Educação Especial³⁴, de 2008, que possui como diretriz a diferenciação das atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado

daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, n.p)

e do Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010), que descreve detalhadamente quais são os alunos público-alvo desse programa, os professores, as ações pedagógicas que estes espaços devem ter, os melhores locais, os materiais que a devem compor, dentre outras informações que, conforme no exemplo visto, não estão sendo executadas, prejudicando os efeitos empregados aos estudantes que dela necessitam para complementar seu processo de aprendizagem.

1.4 SALAS DE AULA

Em relação ao espaço específico das salas de aula, encontrou-se interessantes reflexões a despeito desse tema. Enquanto Silva; Martinez e Santos (2012), ao analisarem a participação de crianças com paralisia cerebral nos distintos ambientes de uma escola do estado de São Paulo pela perspectiva de seus professores, puderam obter resultados positivos no que dizia respeito à participação das alunas estudadas no ambiente “classe” (ao contrário do que ocorria em ambientes ao ar livre, que demandavam maiores coordenações motoras físicas), os demais excertos dessa subcategoria relataram experiências negativas e discriminatórias geradas nesses espaços.

Aspilicuenta et al. (2013) objetivando compreender qual linguagem era utilizada entre os alunos surdos e os membros de uma escola comum do Paraná, concluíram que as alunas estudadas, ainda que presentes no ambiente da sala de aula, ficavam totalmente excluídas das atividades propostas, atuando apenas como “copistas” do

³⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.

conteúdo trabalhado, e não aprendendo a informação lecionada.

Oliva (2016, p. 498) ao investigar a qualidade do processo inclusivo vivenciado por uma estudante deficiente visual, no estado de São Paulo, retrata que na maioria das atividades de sala de aula, como não havia adaptações curriculares adequadas, a aluna estudada permanecia a maior parte do tempo “em silêncio, sozinha e com a cabeça abaixada”, colaborando para seu processo de solidão neste ambiente escolar. Além disso, os autores destacam a forte exclusão da aluna por parte dos professores, como pode ser visto no trecho a seguir:

Da mesma forma, a aluna não questiona o fato de não fazer diversas disciplinas e de não receber o mesmo conteúdo que os colegas normovisuais recebem. Em seu cotidiano, Gabriela fica sujeita à invisibilidade. Segundo seu próprio relato, poucos professores adequam suas aulas para que ela possa ter acesso ao conteúdo. Fatos como ditar rápido demais, escrever na lousa e não ler, pedir a descrição de um objeto ou paisagem que a aluna com DV não conhece, assumir que ela assimilou a matéria que a ela não foi ensinada e ignorar a existência de materiais adequados já adquiridos pela escola são alguns exemplos de atitudes negligentes dos professores que revelam a existência de preconceito contra a aluna com DV. Ela é ignorada em sala de aula, como se não estivesse lá (idem, p. 499).

Por esse relato, percebeu-se o descaso que o aluno deficiente pode sofrer no ambiente de sala de aula, sendo que a inclusão ocorre de maneira mascarada, sem alcançar os objetivos plenos que deveriam ser usufruídos por tais aprendizes. Além deste excerto, cabe destacar duas reflexões encontradas nesse subitem. A primeira, vem de Triñanes e Arruda (2014), que visaram investigar as percepções de vida autônoma de alunos com deficiência visual em uma escola de tempo integral do estado de São Paulo. Ao analisar as falas de seus entrevistados (educadores do ensino regular), chegam à seguinte conclusão:

A estrutura escolar que agrupa muitos alunos na mesma classe e privilegia aqueles com bom desempenho acadêmico, dificulta a personalização do ensino e o atendimento dos que apresentam necessidades especiais (idem, p. 586).

Em sentido convergente caminha o trabalho de Anjos; Andrade e Pereira (2009), ao afirmarem, após analisarem os discursos de educação do ensino especial do estado do Pará:

Nessa tomada de iniciativa, ainda é muito valorizado o atendimento individualizado, tido como essencial na relação com o aluno com deficiência. Como isso é considerado impossível em salas superlotadas, a ação inclusiva acaba aparecendo, contraditoriamente, como inviável. Percebe-se, no modo de operar discursivo, um mecanismo que justifica antecipadamente possíveis fracassos: esse aluno tem de ser atendido

individualmente; ou se atende a ele ou se atende aos demais; portanto, há que se fracassar numa das duas possibilidades (idem, p. 123).

Podendo ser possível concluir, portanto, o quanto a atual organização das salas de aula escolares está estruturada de maneira a minimizar as potencialidades individuais dos alunos, favorecendo a um processo de exclusão, isolamento e culpabilização daqueles que por alguma razão não se encaixam nos moldes do sistema da forma em que está configurado.

1.5 LIMITAÇÃO DO ENSINO ESPECIAL APENAS À ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS

Quanto à limitação do ensino especial, restrito muitas vezes à alfabetização dos alunos, e não visando o cumprimento total dos objetivos curriculares, tal tema fora trabalhado em duas referências de dois diferentes artigos. Oliveira e Leite (2011), ao estudarem o funcionamento de uma SRM do estado de São Paulo puderam concluir que os serviços prestados nesse ambiente, basicamente, resumiam-se à leitura e escrita, mostrando

uma tendência, neste serviço, a realizar um tipo de trabalho desvinculado do que propõe a Resolução SE No. 8 (2006), uma vez que a atuação pedagógica se restringe à alfabetização, se aproximando muito mais da ideia de reforço escolar, do que de uma proposta de ensino direcionada ao alcance de objetivos curriculares gerais (OLIVEIRA; LEITE, 2011, p. 201).

Tal Resolução³⁵ refere-se à “necessidade da oferta de condições, que agilizem o atendimento aos alunos da rede pública estadual com necessidades educacionais especiais”, do estado de São Paulo, e estabelece que os planos de trabalho sejam atendidos seguindo àquilo que seriam as “novas diretrizes da Educação Especial”, ao menos para a época. De qualquer forma, pode-se perceber que esses espaços de ensino especializado possuem dificuldades de complementar o ensino regular, pois este também possui suas carências.

Vieira; Ramos e Simões (2018) ao entrevistarem professores do ensino fundamental do Espírito Santo que trabalhavam com alunos com deficiência trouxeram a seguinte fala destacada, de um dos participantes que compuseram a amostra de pesquisa: “O que precisamos pensar é: se não tem um trabalho efetivo em sala de aula, o AEE complementa ou suplementa o que? Se não há esse

³⁵ Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/08_06.HTM.

trabalho, falta a base. Ai, é o AEE trabalhando em um vazio” (VIEIRA; RAMOS; SIMÕES, 2018, p. 14).

Sendo que os autores salientam que, devido a não consideração dos professores das salas comuns quanto aos diferentes ritmos e especificidades de aprendizagem de alunos com deficiências, estes acabam ficando com tal ensino defasado, comprometendo o trabalho efetivo da SRM e, por sua vez, do AEE.

1.6 AUSÊNCIA DE PLANEJAMENTO INTEGRAL

Nesse subitem agrupa-se algumas informações quanto à forma em que as escolas estudadas se prepararam para a recepção de alunos com deficiência. Na maioria dos casos estudados, percebeu-se que as instituições de ensino não se organizavam a priori, sendo a inclusão realizada conforme os alunos — já inseridos no ambiente escolar — necessitavam, e conforme as escolas dispunham de recursos, sendo que a maioria dos professores entrevistados declarou não haver obtido orientações prévias da escola quanto à matrícula de alunos com deficiência.

Aspilicuenta et al. (2013) destacam um interessante aspecto da ausência de preparação de uma escola comum no Paraná para o recebimento de alunas surdas: a comunidade escolar, por não falar LIBRAS, não conseguia estabelecer recursos comunicativos efetivos com as estudantes, sendo que as “soluções” encontradas pelos profissionais não foram suficientes para promover a inclusão comunicacional das estudantes, privando-as de participar ativamente do processo educativo. Como consequência, as próprias aprendizes surdas acabavam não fazendo uso da Libras, logo, não exercitando seu primeiro idioma.

Leonardo; Bray e Rossato (2009), por sua vez, demonstram que, no caso por eles estudado, tanto escolas públicas quanto privadas estavam realizando projetos inclusivos sem passarem, previamente, por uma reestruturação. Dessa forma,

O que se percebe é que, na maioria das vezes, não há um planejamento, um projeto para receber e trabalhar com os alunos com deficiência, mas à medida que tais alunos são “incluídos” vão sendo realizadas ações conforme os recursos disponíveis, e não necessariamente conforme as necessidades (idem, p. 296).

Não se configurando, portanto, tais ações “inclusivas” como àquelas que os alunos demandam, e como um ensino especial e inclusivo de qualidade deveria se comportar. Talvez, grande parte da dificuldade das escolas se organizarem frente a essas demandas se deva ao fato da proposta de inclusão escolar envolver múltiplas

facetar, conforme demonstrado por Dorziat (2013), ao analisar e comparar processos e práticas inclusivas de João Pessoa e Lisboa, e chama atenção ao contexto em que se está operando as práticas inclusivas no Brasil: para além de profissionais sem capacitação, há também

escolas com salas superlotadas, fato este estimulado, em alguns casos, pela distribuição orçamentária para as escolas; sobrecarga de trabalho dos professores, que, além de terem de assumir vários turnos de trabalho, tendo em vista os baixos salários, ainda lhes são delegadas atribuições extras; carência de condições físicas, tanto de espaço, como de materiais, fazendo com que o professor tenha de desenvolver suas atividades, na maior parte do tempo, com apenas lousa e giz (idem, p. 997).

Clarificando que o cenário da inclusão no Brasil trata-se de uma questão mais complexa, que envolve uma série de elementos interdependentes para seu enfrentamento sem que, muitas vezes, os agentes aí envolvidos tenham autonomia suficiente para atuar em prol dos alunos com deficiência. Por outro lado, Matos e Mendes (2015) demonstram que algumas ações simples (mas não simplistas) podem ajudar a minimizar os impactos negativos desse processo, como, por exemplo, a criação de espaços de escuta dentro das escolas, “onde os professores possam expressar suas angústias diante das dificuldades para se comunicar, se relacionar ou trabalhar com alunos que apresentem NEE”, visando, portanto, a aplicação do conteúdo pedagógico para ambos: estudantes e professores (idem, p. 18).

Papi (2018) também chama atenção para um aspecto importante: a ausência de um tempo/espaço sistemático nas escolas para preparação e conversa com profissionais iniciantes. Muitos autores, inclusive, como Monteiro e Manzini (2008) e Fiorini e Manzini (2014), destacaram que os professores que iriam atuar com alunos com deficiência apenas ficaram sabendo da matrícula desses estudantes quando os pesquisadores os avisavam, já no andamento da pesquisa, sendo que as escolas não realizavam uma organização prévia, com os profissionais escolares.

Ao que parece, as escolas especiais realizam esse trabalho preparatório de maneira mais efetiva. Ramos e Alves (2008), visando compreender como se dava o processo de educação especial em escolas de Minas Gerais, coletaram dados interessantes: em todas as escolas especiais pesquisadas pelas autoras a inclusão havia sido abordada formalmente como instrumentalização para os profissionais

envolvidos; enquanto pouco mais da metade, das escolas comuns, havia feito o mesmo. De acordo com esse estudo, as escolas especiais apresentavam mais acompanhamentos clínicos e médicos com os estudantes, e maiores informações aos familiares.

Esses dados dialogam com as descobertas de Takase e Chun (2010) e Luiz e Nascimento (2012), ao demonstrarem que a maioria dos pais de alunos com deficiência estudados preferia que seus filhos permanecessem nas escolas especiais e APAE's, pois estas demonstravam mais preparo, acompanhamento, e informavam melhor os familiares sobre os progressos dos estudantes dentro da instituição, fazendo-os se sentirem mais acolhidos. Além de Sobrinho; Sá e Pantaleão (2017), ao perceberem que pais de alunos com deficiência sentiam-se mais confortáveis e seguros com seus filhos estudando em escolas especiais que em escolas comuns, acreditando que somente essas instituições seriam capazes de educá-los devidamente.

Do contrário, conforme demonstrado por Oliveira e Souza (2011), os alunos acabam evadindo do ensino regular, pelo fato dos familiares acreditarem que lá eles estariam “sofrendo”, que “não adianta ficar, pois ele não tem o apoio para permanecer mais”, e que deveriam voltar para as escolas especiais por “terem mais condições” (idem, p. 256).

Isso leva a um círculo vicioso: as escolas comuns não se planejam anteriormente ao recebimento de alunos com deficiência — muitas vezes pelos múltiplos aspectos envolvidos no processo — o que acarreta uma insuficiente experiência de inclusão por parte desses estudantes, fazendo com que eles evadam e voltem para o ensino especial, de maneira a estagnar as políticas e práticas escolares frente a esse grupo de alunos.

2 TRABALHO DO PROFESSOR

Esse item apresenta como principais características a atitude dos professores frente ao processo de inclusão e aos alunos com deficiência; a falta de formação; a sobrecarga criada a esses profissionais; e às demandas físicas, emocionais e de outros estudantes dentro do processo.

2.1 ATITUDE DO PROFESSOR

Este subitem apresentou cinquenta e quatro referências de vinte e cinco artigos. Entretanto, vale ressaltar que a atitude que o professor emprega frente ao processo de inclusão e ao aluno com deficiência relaciona-se com diversas outras questões elencadas neste trabalho. Conforme se verá adiante, não se espera criar uma super responsabilização do papel do professor na educação especial, entendendo que esta é um direito constitucional inalienável garantido a todos os alunos, sendo, portanto, toda a sociedade responsável pela sua educação. Ainda assim, o profissional que diretamente trabalha com esses aprendizes desempenha um papel crucial nessa temática.

A despeito dos artigos analisados, obteve-se como pontos relacionados à atitude do professor: a presença constante do desejo de mudanças em todo o sistema escolar para que haja uma facilitação de seu trabalho, porém uma forte resistência e dificuldades de mudanças quanto a sua conduta em sala de aula; a naturalização e silenciamento de queixas escolares envolvendo os aprendizes com deficiência; infantilização e preconceito com os alunos; o fato de não acreditarem na capacidade de aprendizagem dos estudantes; a pouca autonomia conferida aos discentes no processo de aprendizagem; e à variação de atitude desses profissionais dependendo do tipo de deficiência que os alunos possuem.

Sobre a resistência que os professores apresentam à mudança, Santos e Martins (2015), ao estudarem o que professores de uma escola inclusiva do Rio Grande do Norte entendiam sobre a educação especial, puderam notar que os profissionais estudados tendiam a manter rotinas tradicionais de trabalho, não realizando adaptações significativas, porém almejavam que mudanças externas à sua função ocorressem para facilitar sua rotina em sala de aula.

Assim como Vargas e Portilho (2018), ao analisarem as representações sociais e concepções epistemológicas na fala de professores de uma escola de educação especial do Paraná, puderam demonstrar que estes se queixavam em diversos momentos sobre seu trabalho, porém tais contestações não eram acompanhadas de autorreflexão que pudessem levar a mudanças de conduta, que por sua vez, facilitaria a própria prática pedagógica.

Em relação às queixas dos professores, Rossato e Leonardo (2012), ao buscarem compreender quais as queixas escolares dos professores de APAE's do

Paraná, puderam concluir que estes profissionais encaravam a queixa como algo comum à prática da educação de alunos com deficiência, e não como um fenômeno a parte que devesse ser problematizado e esclarecido, visando melhorias em sua atuação. Segundo as autoras:

A queixa aparece mais na perspectiva de um relato comum do cotidiano escolar, como algo mais natural e não com uma conotação propriamente de problema, ou de algo que se apresente para além do esperado e surpreenda. São lamentos que ressoam em seu cotidiano, mas não se problematizam, por isso não avançam (idem, p. 21).

Logo, ao não compreender e problematizar tais queixas, centra-se nos alunos toda a problemática escolar, como se o fracasso da aprendizagem pudesse ser explicado pelas características individuais dos aprendizes. Fato similar aparece em Santos e Martínez (2016), ao analisarem os desafios enfrentados ante o processo de inclusão de uma escola do Ceará, ao demonstrarem que os professores dessa instituição criavam mecanismos para conduzirem o trabalho inclusivo sem grandes alterações em suas rotinas de trabalho, silenciando as queixas relacionadas aos alunos e não apresentando resolução para os problemas.

Por sua vez, Dainez (2017) demonstra outra faceta do trabalho pedagógico: a infantilização dos alunos com deficiência por parte dos professores. Ao discutir os aspectos relacionados à escolarização de alunos com deficiência em uma escola do ensino fundamental do estado de São Paulo, a autora pôde constatar que a professora infantilizava o aluno, tratando-o excessivamente como criança, prejudicando seu processo de autonomia, não sendo tal tratamento correspondente à sua idade escolar.

Em relação ao processo de emancipação do aluno quanto à sua aprendizagem, Vargas e Portilho (2018) detectaram que a forma dos professores encararem a autonomia de seus alunos centrava-se em suas próprias atuações, como se ela só pudesse ocorrer caso esses profissionais “permitissem” que ocorresse.

Esta forma autoritária de encarar a relação com o aluno pode se tornar prejudicial no efeito do trabalho realizado, principalmente quando o professor emprega uma visão preconceituosa ao seu aprendiz. Ainda neste mesmo estudo, os autores perceberam que os professores referiam-se aos alunos com deficiência como uma “falha”, que dependem de atenção especial e com capacidade de aprendizagem deficitária, sendo que tais crianças eram distintas de demais

estudantes, configurando-se como uma visão segregatícia da pessoa com deficiência (VARGAS; PORTILHO, 2018).

Embora alguns casos positivos tenham aparecido, como em Caramori e Dall'acqua (2015), ao retratarem o caso de uma professora de educação especial do estado de São Paulo que se via como agente ativa do processo, ao observar o comportamento de seus alunos com deficiência intelectual para então construir a melhor proposta pedagógica para atingi-los com o conteúdo lecionado, demonstrando um interesse nas vontades e capacidades dos estudantes, ainda que tais aprendizagens tivessem dificuldade em exteriorizar suas necessidades.

Também em Pasculli; Baleotti e Omote (2012), ao analisarem a qualidade das interações sociais de uma criança com paralisia cerebral com seus colegas e professores, atentaram-se para a boa participação da criança em atividades lúdicas, como no brincar em sala de aula, graças aos estímulos que a professora realizava, ao perceber suas habilidades e estimulá-las; além de Tavares; Santos e Freitas (2016), ao identificarem que o contato com uma pessoa com deficiência, previamente à atuação do professor em sala de aula, facilitou para que ele pudesse executar melhor seu trabalho, fazendo diferença no comportamento desse profissional.

Por outro lado, um caso registrado chamou atenção pela ação de professores frente a seus alunos com deficiência. Schemberg; Guarinello e Santana (2009), ao estudarem o exercício de letramento empregado a alunos surdos de uma escola comum do Paraná, registraram que uma parte dos professores entrevistados executava a prática do ditado em suas salas de aula. Mostra-se o descaso desses profissionais com a presença de alunos surdos que, por não conseguirem escutar o que estaria sendo dito, não completariam a atividade de maneira satisfatória.

Ademais, outro estudo realizado por Anjos; Andrade e Pereira (2009) apresentou um interessante dado: as expectativas dos professores variam de acordo com a deficiência dos alunos. Segundo as autoras:

Nas expectativas dos professores de alunos com deficiência auditiva e visual percebe-se uma crença maior nas possibilidades de aprendizagem e avanço. Tais professores veem certas qualidades em seus alunos, o que se relaciona com sua expectativa de aprendizagem. Esperam deles, portanto: esforço, força de vontade, desejo de superação, determinação; interação, bom entrosamento com a turma, participação; processos de compensação; independência, comportamento crítico, questionador; busca de superação da baixa expectativa social. Quando os falantes atuam com alunos com Síndrome de Down e deficiência mental em geral,

aparecem outras expectativas, mais relacionadas a pouco rendimento e lentidão na realização das tarefas (idem, p. 125).

Logo, uma parte do insucesso, muitas vezes relacionado às deficiências desses alunos, pode ser justificado pela atitude que os profissionais que com eles atuam empregam frente ao processo educativo. Nesse sentido, o ciclo de fracasso escolar inicia-se, muitas vezes, em aspectos alheios aos alunos, extrapolando o controle que estes possam empregar para lograr o efeito positivo da aprendizagem almejada, mas a culpabilização frequentemente recai sobre tais estudantes e suas características biológicas individuais.

Para finalizar este subitem, cabe destacar uma fala presente no trabalho de Vieira; Ramos e Simões (2018), ao entrevistarem uma professora da educação especial do ensino fundamental:

Eu queria fazer uma metáfora a partir da sua fala. Sabe quando uma pessoa se cansa de uma determinada roupa e resolve doá-la para você? Você veste a roupa que precisou ser adaptada para seu corpo. Quando alguém olha e elogia, o que a gente responde? – Foi fulano de tal que me deu. Aquela roupa nunca vai ser minha, porque me faz lembrar o outro. É dele! É a mesma coisa da adaptação. O conhecimento ‘dito adaptado’ não é da pessoa, porque não a atravessou. É de alguém. Não dele. Então, acho que você tem razão. O conhecimento precisa fazer parte da pessoa para ajudá-la a compreender o mundo, caso contrário, ela acha que aprendeu e daqui a um tempo nem lembra mais (idem, p. 10).

Este relato demonstra, metaforicamente, a importância da maneira em que o professor enxerga sua atuação frente ao aluno com deficiência, sendo esta atitude fundamental para que se consolide o processo de aprendizagem escolar.

2.2 FALTA DE FORMAÇÃO

A temática da falta de formação dos professores aparece diretamente em vinte e seis referências de dezesseis artigos, porém, assim como o anterior, norteia e circunda diversas outras questões presentes em todos os dezoito problemas elencados.

Sinteticamente, os professores apresentaram-se (através da análise dos pesquisadores) e se auto definiam como despreparados para lidar com as especificidades que cada deficiência apresenta; que não tiveram contato com o tema em seus cursos de graduação, se vendo obrigados a procurarem uma especialização, muitas vezes, por conta própria; não possuíam clareza sobre

conceitos fundamentais para sua atuação profissional, como tecnologia assistiva e SRM; desconheciam políticas e programas públicos e tinham dificuldade, inclusive, para definir o que é deficiência, altas habilidades, superdotação, etc.

Oliveira E Leite (2011), ao estudarem o funcionamento de uma SRM do estado de São Paulo, puderam perceber, durante entrevistas com a profissional responsável, que esta não sabia definir com clareza o que seria uma SRM, e tampouco determinar o que era, ou não, deficiência (e quais deveriam ser os critérios para encaminhar alunos para esse espaço), demonstrando despreparo.

Em outros casos, os próprios professores tinham a consciência de seus desconhecimentos, porém encontravam dificuldades para seguir com a formação continuada, conforme apontado por Melo e Pereira (2013) ao investigarem o que professores do ensino regular pensavam sobre a sua colaboração com fisioterapeutas, sendo que os professores sentiam falta de informações referentes

a conhecimentos sobre deficiência física (conceito, tipos), características do aluno (limites, possibilidades, gravidade do caso, assistência que recebe, evolução, atividades que pode desenvolver), aspectos relacionados a formação de professores (cursos preparatórios, conhecimentos específicos) e atuação profissional (vivência prática, relacionar seu trabalho em sala com o desenvolvimento do grupo) (idem, p. 99).

Além de, muitas vezes, os profissionais encontrarem cursos preparatórios ou continuados, mas sentirem que não são suficientes para a vivência prática com alunos com deficiência. Bahiense e Rossetti (2014), ao estudarem as concepções de professores do Ensino Fundamental da rede pública do Espírito Santo sobre altas habilidades/superdotação, destacam as falas de duas professoras:

Só quando a gente começa a trabalhar com essas crianças que a gente vai aprendendo coisas novas, vai vendo como realmente elas são, entendeu? Mas agora falar que a gente tá preparado, tá não”. (Poliana) “Não muito, mas um pouquinho sim. Até porque há uma semana eu estou trabalhando com educação especial também, então eu estou aprendendo mais na prática do que na teoria, né, agora eu acho que eu estou caminhando pra isso (idem, p. 201).

Sendo que, nesse mesmo estudo, 80% dos participantes disseram não estarem preparados, mesmo após cursos extras à sua graduação.

Para além da atuação direta com os alunos, Matos e Mendes (2015) demonstram, ao analisarem as demandas provenientes da educação inclusiva em classes da Bahia, que os professores entrevistados apresentavam “dúvidas conceituais, falta de clareza e indagações relevantes sobre a política”, sendo que

o desconhecimento de marcos legais e das bases teóricas que sustentam as propostas de inclusão escolar aprofunda a alienação do trabalho pedagógico e consolida a busca quase desumana de significado e de sentido pessoal (idem, p. 15)

demonstrando que a falta de formação desses profissionais encontra-se também no campo normativo, influenciando negativamente o trabalho realizado.

2.3 SOBRECARGA CRIADA PELA ESCOLA AOS PROFESSORES

No tocante a execução do processo de inclusão praticado pelas escolas, percebeu-se, através de seis referências presentes em cinco artigos, uma tendência nos casos analisados à responsabilização da educação especial ao profissional que diretamente lida com os alunos com deficiência: os professores do atendimento educacional especializado. Fantacini e Dias (2015) e Santos e Martínez (2016) relatam tal constatação em seus estudos de caso, ao demonstrarem um deslocamento dos objetivos gerais do processo de inclusão em relação aos profissionais escolares, responsabilizando completamente os professores destes alunos e gerando um sentimento de angústia a esses profissionais por terem que conduzir todo o dever da inclusão por conta própria.

Bezerra (2017) vai além e demonstra algumas consequências desse fenômeno. Ao discutir o processo de inclusão em escolas do Mato Grosso do Sul, o autor aponta as dificuldades que professores e alunos das SRM sofrem derivadas dos estigmas que tal serviço gera para aqueles que lá frequentam. Assim, nas palavras do autor:

O diálogo evidencia que, sendo a SRM um lugar de alunos deserdados dos dons cultivados pela tradição escolar, também os professores que nela atuam tornam-se deserdados de sua área profissional, são rebaixados no jogo de posições em disputa no campo educacional, com a conseqüente perda de *status*. Creio que isso, sem que os docentes percebam ou ajam deliberadamente para tal fim, corrobora a reprodução das desigualdades na escola para todos. E o mecanismo é tão mais eficiente quanto menos racionalmente compreendido e inteligível aos agentes (Bordieu; Saint-Martin, 1998) (idem, p. 491).

Ou seja, mais do que gerar a exaustão aos profissionais que trabalham com o ensino especializado pela super responsabilização no processo, o isolamento parte também do lado dos colegas de profissão, que subestimam tal atuação e os rebaixam no sistema de relações presente nas escolas.

Similarmente, Papi (2018) retrata, em sua análise sobre docentes iniciantes

da educação especial do Paraná, que a boa receptividade desses profissionais, por parte da equipe gestora das escolas em que atuavam, se deu não pela atividade de ensino especializado que exerceriam, mas pela sua experiência como professores de outras áreas (“educação física, educação de jovens e adultos e espanhol”), demonstrando a valorização subalterna que a escola demonstrava com tal modalidade de ensino em relação às demais disciplinas do ensino regular.

Por fim, cabe finalizar este subtópico com um trecho do trabalho de Oliveira e Souza (2011), que investigaram e avaliaram a capacitação de docentes e o processo de educação inclusiva em uma escola de Minas Gerais:

As falas de todas as professoras evidenciaram que esse apoio não tem sido satisfatório e reclamaram, também, da dificuldade que vêm encontrando para se qualificarem. Esses depoimentos estão em consonância com o que vêm reiterando muitos pesquisadores: o discurso apologético da inclusão **não atinge o chão da escola** (idem, p. 255/256, grifo da autora).

Logo, percebe-se que a falta de um trabalho mais sistêmico e estrutural gera uma tensão dos agentes que atuam diretamente com esses estudantes, no “chão da escola”, ocasionando uma sobre demanda dos professores, resultando em consequências negativas para esses profissionais, conforme será visto no subtópico a seguir.

2.4 DEMANDA DOS PROFESSORES

No que tange a demanda dos professores, com catorze referências de nove artigos, pôde-se perceber que tantos aspectos físicos, quanto emocionais, são exigidos desses profissionais, tanto pelo trabalho com o aluno com deficiência, como com os demais estudantes. Em relação à demanda física, Melo e Ferreira (2009), ao estudarem como as crianças com deficiência física são cuidadas na educação infantil do Rio Grande do Norte, puderam notar o grau de dependência que estes alunos apresentavam no processo de locomoção, demandando que os professores responsáveis “carregassem” tais estudantes pelos ambientes escolares. Por se tratar de ensino infantil, outras crianças, mesmo sem deficiência, acabavam precisando de igual cuidado, resultando em exaustão física das professoras.

Todavia, para o professor conciliar o trabalho didático de sala de aula do aluno com deficiência com demais alunos não é uma questão exclusiva do ensino infantil. Ferraz; Araújo e Carreiro (2010), Lemos; Salomão e Agripino-Ramos (2014)

e Mariussi; Gisi e Eyng (2016) apresentam trabalhos em que professores de alunos com deficiência estariam, de certa forma, “justificando” parte do fracasso escolar dos seus aprendizes e da sua própria atuação profissional pelo elevado número de alunos em sala de aula, ao considerarem ser inviável a prática da inclusão completa desses alunos devido à quantidade de estudantes.

Todos esses fatores levam, conseqüentemente, a desgastantes processos mentais desses profissionais. Quanto a estas demandas, é possível perceber que a angústia e exaustão emocionais geradas nos professores por não saberem como lidar com esses alunos, ou pela sobrecarga do serviço, levam a um ciclo de desestímulo e despersonalização do processo, impactando diretamente no rendimento do trabalho com os estudantes, levando-os a um menor interesse quanto às aulas e, por sua vez, piorando a situação emocional dos professores (SILVA et al., 2015; CARAMORI; DALL’ACQUA, 2015; TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016; VIEIRA; RAMOS; SIMÕES, 2018).

3 AÇÕES CONJUNTAS ENTRE AGENTES — MÚLTIPLOS AGENTES

Nesse subitem, se trabalhará com excertos extraídos dos artigos analisados que se referiam a múltiplos agentes atuando em conjunto no processo de inclusão: poder público, direção escolar, legislação, políticas públicas. Convém começar com trecho do trabalho de Benitez e Domeniconi (2014), que ao aplicarem uma capacitação a pais e professores de alunos com deficiência, trouxeram a seguinte reflexão:

Ao se resgatar a importância de trabalhar com os diversos agentes educacionais – pais, professores, alunos, diretores e comunidade em geral –, é possível compreender o processo de alfabetização como uma prática cultural que envolve o entrelaçamento das contingências comportamentais entre tais agentes (GLENN, 1988; MARTONE; TODOROV, 2007; NAVES; VASCONCELOS, 2008). Exemplos disso são: o comportamento do professor que ensina o aluno a ler, o comportamento de ler do aluno, o comportamento dos professores que preparam o material didático, o comportamento dos diretores e as políticas educacionais implementadas na instituição escolar, o comportamento dos pais de monitorar os estudos dos filhos e tantos outros comportamentos promissores que determinam a aprendizagem dos educandos (idem, p. 384).

Ou seja, tal estudo considera a alfabetização como prática cultural que engloba uma diversidade de agentes e é a partir dessa perspectiva que se iniciará as

análises aqui presentes. Assim, quanto ao papel do poder público, Matos e Mendes (2015), a despeito da falta de formação de professores sobre a educação inclusiva, demonstram que o poder público de um município da Bahia não oferecia cursos suficientes aos professores, e quando os fazia, eram inadequados para a realidade de atuação desses profissionais.

Em consonância, Pasian; Mendes e Cia (2017), ao realizarem um questionário de larga escala com professores de SRM em 20 estados e mais de 150 municípios, puderam notar que do total de 1.202 professores participantes da pesquisa, apenas 36,7% afirmou receber apoio total ou parcial dos serviços públicos para o atendimento nas SRM. Papi (2018), por sua vez, demonstra que professores da educação do Paraná apresentam um chamado sentido de “sobrevivência”, devido à precariedade de relações com a direção escolar e a secretaria estadual, sendo que estes profissionais sentiam dificuldade de contato com o poder público quando possuíam alguma demanda.

Para além da realidade interna das instituições escolares, mas que se relaciona diretamente com a acessibilidade dos alunos ao direito à educação, Silva; Martinez e Santos (2012) destacam que os aprendizes com deficiência estudados possuíam graves limitações de locomoção nos transportes utilizados para chegar até a escola, pois estes não eram adaptados, não permitindo que as crianças pudessem subir e descer sozinhas dos automóveis. Nesse sentido, um esforço por parte dos órgãos públicos da região se faria necessário para promover maior acessibilidade, porém os autores relataram a não existência de mobilidade urbana adaptada no local.

Fato semelhante fora demonstrado por Oliveira e Manzini (2016), ao evidenciarem que na escola em que realizaram seu estudo, o abandono social que a região sofria refletia-se no ambiente escolar, dificultando o processo satisfatório de inclusão.

Entretanto, vale ressaltar, a partir de dados obtidos por Anjos; Andrade e Pereira (2009), que os professores do caso pelas pesquisadoras estudados não tinham uma visão clara sobre o que é o poder público. Segundo as autoras, a ideia de governo aparece de forma vaga, como uma entidade responsável por suprir as carências oriundas do processo, como de formação e de recursos materiais, porém os próprios profissionais não se enxergavam como componentes do setor público (visto que eram servidores públicos), e não tinham clareza sobre quem deveria

executar as ações governamentais que tanto almejavam.

Assim como, é possível perceber a partir da leitura de relatos coletados por Mariussi; Gisi e Eyng (2016), os professores e demais funcionários da comunidade escolar pesquisada também não possuíam uma noção clara sobre qual o papel da legislação e os seus limites. Segundo o relato de um dos entrevistados, percebe-se que ele define a legislação como “bonita”, mas que ela não oferece subsídios à sua aplicação; outro participante, após afirmar uma série de problemas que envolvem a aplicação da educação inclusiva, afirma que a lei “pensou bem” a inclusão, mas não a “estruturou”, sendo que para este entrevistado a legislação não seria necessária, já que todos têm direito a educação; outros afirmam que a lei é bem escrita, mas, na prática “não acontece”.

Essas falas demonstram que não há uma clareza sobre o chamado “ciclo de políticas públicas”, conceito que demonstra o processo de elaboração de uma política pública ao separar seu esquema de criação e implementação em fases³⁶ sequenciais e interdependentes (SECCHI, 2012). Esta noção poderia ser interessante aos professores por proporcionar-lhes maior clareza sobre os processos envolvendo políticas públicas e possibilidades de influência dos mesmos no processo de inclusão (legislação, poder público, normas, programas), e clarificar e direcionar melhor as demandas desses profissionais.

Quanto à instituição escolar, diversos professores demonstram isolamento e falta de apoio de demais membros da escola. Jesus e Vieira (2011), por exemplo, destacam que no caso em que estudaram no município do estado do Espírito Santo, muitas vezes a escola realizava a matrícula do estudante, visando cumprir as exigências legais, mas não preparava o apoio necessário para que a escolarização de alunos com deficiência ocorresse.

Assim como Mariussi; Gisi e Eyng (2016) demonstraram que professores se sentiam isolados dos demais funcionários, como se o seu trabalho fosse à parte do resto da instituição. Papi (2018) relata também que muitos professores de SRM sentem que os demais profissionais da escola faziam brincadeiras e piadas com seu trabalho, por possuírem poucos alunos, sendo que tal atitude os faziam sentir-se desconectados do restante da escola, além dos demais pedagogos demonstrarem

³⁶ Segundo Secchi (2012, p. 33), há várias versões sobre quais seriam as fases do ciclo de políticas públicas, mas as sete principais seriam: 1) Identificação do problema; 2) formação da agenda; 3) formulação de alternativas; 4) tomada de decisão; 5) implementação; 6) avaliação e 7) extinção.

grande curiosidade sobre o trabalho feito nas salas de recurso e pouca informação, demonstrando que as escolas não haviam preparado uma ação prévia de inclusão com os membros do corpo docente.

Greguol; Malagodi e Carraro (2018), Ferroni; Gasparetto (2012) e Dias; Rosa e Andrade (2015) também demonstraram que os professores por eles entrevistados não possuíam apoio da equipe da escola e nem de um time multidisciplinar, sentindo-se isolados e sem um diálogo e ações conjuntas com a direção escolar, coordenação, e outros funcionários.

Um dos motivos que justifique tais ações arbitrárias de demais profissionais escolares possa ser justificado pela resistência a mudança, fator observado por Alves e Aguilar (2018), ao demonstrarem que os diretores de um município do estado de São Paulo apresentaram resistência à implementação da política de implantação de SRM, comprometendo o processo. Fiorini e Manzini (2014), no entanto, destacam algo mais preocupante: os membros da direção escolar deliberavam ações sem consultar os professores do ensino especial, demonstrando uma clara desvalorização desses profissionais frente à dinâmica de relações sociais da escola estudada.

Por fim, cabe ressaltar que medidas conjuntas devem ser tomadas por múltiplos agentes no processo de inclusão escolar, para que se alcance um resultado benéfico aos alunos. Briant e Oliver (2012) relataram que na escola em que estudaram havia uma rede de apoio formada por professores, coordenadores e diretores, que produzia ações que valorizava as diferenças e favorecia o ambiente inclusivo, respaldando os distintos atores em suas dificuldades através do apoio mútuo.

Mori e Brandão (2009) observaram um caso em que a professora de aluno com deficiência contava com apoio não só de professores de séries adiantadas, que lhe davam conselhos e dicas sobre o trabalho realizado, como também a existência de parcerias com instituições de ensino superior, que auxiliavam no processo de escolarização desses estudantes. Logo, percebe-se que as parcerias podem e devem ser benéficas para a consolidação da educação especial, mas elas ainda apresentam uma série de barreiras que devem ser trabalhadas em conjunto com membros da sociedade para que se efetivem mudanças significativas no processo.

3.1 FAMÍLIA

O subtópico família apresentou 51 referências no total, advindas de 22 artigos. Em sua maioria, os trabalhos que consideraram a família enquanto participantes dos estudos de caso, ou estudando profissionais escolares que relatavam as suas experiências com os familiares, mencionam distanciamento; falta de aceitação da deficiência; não comparecimento em reuniões; falta de ajuda em tarefas escolares; subestimação do desempenho do aluno e a importância desses agentes para o sucesso do processo de escolarização.

Tais constatações se mostraram presentes não apenas em escolas comuns, como também especiais, conforme demonstra Rossato e Leonardo (2012). Ao analisarem a queixa escolar na perspectiva de educadoras da educação especial do estado do Paraná, perceberam o grande destaque que a família dos alunos dessas instituições tinha dentro das queixas desses profissionais, representando 24,2% do total. Neste estudo, as autoras puderam coletar como razões presentes nas queixas: “a falta de estimulação e de interesse, o não acompanhamento das tarefas escolares e as limitações e dificuldades para fazê-lo, a não aceitação da deficiência e a grande expectativa em relação ao aprendizado dos filhos” (idem, p. 21).

Além disso, outros artigos concluíram que os familiares dos alunos apresentavam relutância em aceitar que seu filho ou filha tinha alguma deficiência, prejudicando os trabalhos de membros escolares. Sanches e Oliveira (2011), visando compreender como se davam as representações sociais de famílias de estudantes com transtorno mental, notaram que alguns pais sentiam dificuldade de encaminhar os filhos para o ensino especial, por acreditarem que com o tempo essa situação “mudaria” e que fosse apenas uma fase da criança.

Oliveira e Leite (2011), por sua vez, comprovaram através de fala de professores que muitos pais se recusavam a colocar os filhos na sala de recursos, atrasando o atendimento escolar que poderia ser iniciado antes e sem grandes complicações para os membros escolares. Entretanto, Silva e Mendes (2008), ao analisar comportamentos de pais e professores frente ao processo de inclusão, notaram que, para os familiares, a aceitação da deficiência se mostrava como um processo árduo, demorado, e que muitas vezes apresentava recaídas. Logo, percebe-se a dificuldade que esses agentes apresentam frente a problemática, como também demonstrado por Fiorini e Manzini (2014), sendo que os familiares

muitas vezes, por desconhecimento ou resistência, não apresentavam à escola o laudo dos filhos e não permitiam que eles fizessem aula de educação física, tornando o trabalho de inclusão escolar incompleto para esses alunos.

Quanto à falta de informação dos pais frente ao processo inclusivo, alguns artigos demonstram o quanto isso pode atrapalhar o trabalho escolar. Takase e Chun (2010) notaram que, enquanto os professores percebiam uma série de problemáticas envolvidas na escolarização de estudantes com deficiência, os pais consideravam que a escola estava boa para o atendimento e correspondia com o que deveria. Gregorutti et al. (2017), por sua vez, demonstram que uma familiar entrevistada não acreditava que seu filho fosse capaz de realizar tarefas de casa, devido à sua deficiência, o que comprometia a maneira que a cuidadora da criança se envolvia com as colaborações da tarefa e na realização de seu incentivo.

Este apoio é fundamental para a permanência do estudante na instituição de ensino, conforme destacado por Leite e Campos (2018), ao entrevistarem um aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o qual afirmou que o apoio de seus familiares fora fundamental para que não desistisse e desse continuidade aos seus estudos.

Nesse sentido, é importante que os pais mantenham expectativas adequadas quanto ao processo de escolarização de seus filhos, fato que Silva e Mendes (2008) demonstraram não ter ocorrido no caso em que estudaram, principalmente pelos familiares não aceitarem a deficiência e compreenderem as necessidades que ela apresenta frente ao processo de inclusão, de forma a criar ansiedade no processo, não sabendo reconhecer os pequenos ganhos, no momento em que fossem ocorrendo.

Por sua vez, os professores também precisam saber reconhecer a importância dos familiares e ter uma postura harmoniosa e colaborativa com esses agentes. Vargas e Portilho (2018) demonstraram que quando os professores se referiam à “mãe” dos alunos, referiam-se a alguém que desconfia de seu trabalho, não compreende, não realiza parcerias, e não realiza a higiene dos estudantes, sendo esta relação entendida como conflituosa pelos autores. É claro que seria uma sobrecarga de funções esperar que os professores, além de suas tarefas pedagógicas, dessem orientações aos pais, mas poderia se esperar que a escola atuasse melhor nesse sentido, facilitando a relação escola-família.

Já no estudo de Silva e Mendes (2008), o que se pôde perceber é uma

contradição nos discursos: enquanto os professores falavam que os pais deveriam visitar a escola para compreender e acompanhar a escolarização dos filhos, colocavam uma série de restrições à participação deles na vida escolar, como o agendamento das visitas; a exigência que os pais não “atrapalhassem” a rotina e obtivessem conhecimento prévio. Esta postura, segundo as autoras, se mostra negativa ao não estabelecer uma parceria de igualdade entre os agentes, colocando os professores em uma posição superior em um processo que deveria ser equitativo. Ademais, as autoras destacam que os familiares do caso estudado não eram consultados no momento do planejamento escolar, demonstrando que a escola considerava não serem os pais partes integradoras necessárias dessa etapa do ciclo do ano letivo.

Ferraz; Araújo e Carreiro (2010) também demonstram essa contradição: visando compreender como se dava o processo de inclusão de alunos com Síndrome de Down e paralisia cerebral através do discurso de pais e professores, notaram que os primeiros relatavam dificuldades em visitar os profissionais, pois sempre que iam às escolas eles estavam ocupados, enquanto os pedagogos, por sua vez, diziam que tentavam comunicação com os pais, ao chamá-los até a escola, mas eles nunca compareciam à instituição escolar. Uma das alternativas encontrada por Santos e Martins (2015) para que essa comunicação se desse seria a dos pais comparecerem aos conselhos escolares, evitando que a falta de diálogo presente em diversos artigos atrapalhasse o andamento do processo inclusivo, e dessem orientações quanto a melhor forma de realizar a escolarização desses estudantes (GREGORUTTI et al., 2017).

Um agravante, entretanto, se dá quando a escola oferece o espaço para a participação dos familiares, mas estes não comparecem, como o demonstrado por Oliveira (2013): a escola em que realizou seu estudo havia ofertado curso de Libras para os pais de alunos surdos; entretanto, poucos compareceram às aulas e os que o fizeram, desistiam com pouco tempo de curso.

Para além do comparecimento na escola, Schemberg; Guarinello e Santana (2009) demonstram a dificuldade de fazer com que os familiares contribuíssem com atividades que favorecessem o processo de aprendizagem em casa. Ao analisar as práticas de letramento que permeavam o ambiente familiar de alunos surdos, perceberam que os pais não tinham o hábito de ler para seus filhos, o que prejudicaria seu processo de aprendizagem, considerando ser necessário ter uma

base de leitura para adquirir conhecimentos quanto ao letramento.

Ainda que todos esses elementos conflituosos tenham aparecido nos artigos analisados, Melo e Ferreira (2009) demonstraram que a articulação entre os pais e alunos com deficiência física se mostrou como um facilitador essencial para que o processo de inclusão ocorresse de maneira mais vantajosa para os membros da comunidade escolar do caso por eles estudado. Benitez e Domeniconi (2014) verificaram não apenas os benefícios da interação, como também, após a implementação de uma capacitação aplicada pelas pesquisadoras aos pais, que estes começaram a compreender melhor o processo de inclusão escolar, demonstrando que podem ser estimulados a trabalharem em conjunto com a escola.

É claro que aspectos intrínsecos à realidade familiar podem comportarem-se como barreiras a essa interação, como observado por Silva; Molero e Roman (2016), como a desestrutura familiar e desinteresse na educação do filho por parte dos pais. Ainda assim, é necessária uma busca por parte da escola em sua totalidade para que esses importantes agentes sejam articulados no processo de inclusão. Para finalizar esse subitem, convém destacar trecho de Anjos; Andrade e Pereira (2009), ao analisarem um conjunto de entrevistas de professores de alunos com deficiência:

Nas análises das entrevistas percebe-se que os pais aparecem nos dois extremos: tanto como um “outro” que tem envolvimento e participação na vida escolar do aluno quanto como um “outro” distanciado, que não dá o apoio necessário ou que não tem condições financeiras para propiciar o atendimento complementar de que uma criança deficiente precisa. Mesmo nos casos em que é descrita participação da família (em que se percebe cobrança com relação à aprendizagem do filho), esta é avaliada como desinformada, sem a compreensão do processo de aprendizagem do aluno, havendo, dessa maneira, dificuldade de avaliar seus avanços. Nas falas, os pais aparecem também como super-protetores, com uma ação contrária à da escola, que busca desenvolver a autonomia do aluno. Entendidos como membros de um grupo diferente, com sua própria complexidade, os pais são vistos como externos ao processo educativo que ocorre na escola (idem, p. 126).

Portanto, vê-se que este distanciamento criado pelos professores quanto à ação dos pais no processo inclusivo gera más consequências para o efeito do trabalho realizado, fato esse que reafirma a importância de ações conjuntas entre ambos agentes para a qualidade de uma educação especial efetiva.

3.2 PROFESSOR ITINERANTE E PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Doze referências de três artigos destacam o papel dos professores itinerantes dentro do processo de inclusão escolar. Sinteticamente, os estudos apontam para os mesmos dados: o trabalho desses profissionais, da maneira em que se apresentou nos casos estudados, não é suficiente em quantidade de atendimentos semanais (uma vez na semana ou menos); os professores itinerantes necessitam, eles próprios, subsidiar os custos de suas viagens de visitação nas escolas, sendo um processo oneroso; não há, muitas vezes, a possibilidade de diálogo com os professores das salas de aula, pois estes costumam estar ocupados no momento das visitas, o que torna seu trabalho incompleto frente à inclusão; poucos profissionais faziam trabalhos diretamente com os alunos com deficiência e as escolas costumavam procurar tais professores em quantidades menores do que as necessidades enfrentadas pelos estudantes (ROCHA; ALMEIDA, 2008; JESUS; VIEIRA, 2011; PELOSI; NUNES, 2009).

Quanto ao professor do atendimento educacional especializado e sua relação com o professor do ensino regular, pôde-se perceber, através dos artigos analisados, as dificuldades em relação à articulação do trabalho destes profissionais com os professores regulares, sendo que ambos sentem dificuldades em trabalhar de maneira conjunta; número insuficiente de professores especializados e conflitos quanto ao papel do professor acompanhante/interlocutor e os limites de suas funções.

No que diz respeito à dificuldade de se estabelecer um trabalho conjunto entre os professores do ensino especial e os do ensino regular, grande parte dos artigos analisados apontam que tais ações levam a processos conflituosos. Fantacini e Dias (2015) e Tavares; Santos e Freitas (2016) evidenciam casos em que os profissionais envolvidos asseguravam em suas falas que um processo colaborativo ocorria. Porém, quando os pesquisadores analisavam a rotina escolar, perceberam que não era realizado uma articulação satisfatória, sendo que a falta de informação do professor regular aparece como uma das justificativas desse profissional para o insucesso das ações conjuntas.

Lopes (2017), por sua vez, observa que em diversos momentos o professor interlocutor estudado assumia a função de professor regente da classe, além do professor da SRM e de intérprete de Libras, sendo uma sobrecarga de funções. Oliveira e Leite (2011) demonstram que a professora especialista entrevistada encontrava dificuldades em estabelecer um trabalho conjunto com a professora da

sala comum, caso este piorado pelo fato de a escola comum atribuir funções extras à sua atuação. Ou seja, o que se percebe é que as escolas comuns estudadas empregavam uma visão reducionista do processo de inclusão, ao delimitar como responsável por executá-lo apenas um agente, impedindo-o de trabalhar nas demais funções que lhes são de responsabilidade.

Não obstante, Matos e Mendes (2015) e Caramori e Dall'acqua (2015) ressaltaram que, nas escolas consideradas em seus estudos, havia uma carência de profissionais especializados para compor o trabalho com o professor regular. Este quadro demonstra-se preocupante principalmente se analisado com as informações anteriores: se em escolas que estes profissionais estão presentes, a situação da inclusão demonstra-se incompleta, nas escolas em que não estão, tende-se a crer que possa estar ainda pior.

Ainda assim, vale destacar um interessante dado encontrado por Mariussi; Gisi e Eyng (2016), ao estudaram a educação em direitos humanos como estratégia para a escolarização de alunos com deficiência:

O professor acompanhante auxilia o professor da sala, buscando atividades diferenciadas, mas tem pouco preparo para isto, quando o professor acompanhante fica a cargo do aluno, este se vê com um professor voltado somente para ele, faz com que ele perceba a sua exclusão, porque ele possui um professor exclusivo para si na sala de aula, ensinando com paciência (idem, p. 452).

Isso indica que, quando não implementado de maneira satisfatória, o trabalho dos professores especiais pode, ao invés de favorecer o processo de escolarização dos alunos com deficiência, aumentar o sentimento de exclusão e segregação desses estudantes.

Outro aspecto deste subitem que ganhou destaque nos artigos analisados, refere-se à prevalência da vontade do professor regular dentro da sala de aula, tendo o professor da educação especial dificuldades quanto a sua atuação. Lopes (2017) relata que em seu estudo ocorreu um processo de subordinação do professor interlocutor ao professor regular, sendo que aquele só conseguia ensinar Libras para todos os alunos quando o professor regente o “deixava” realizar tal ação. A autora, ao estudar o papel dos professores interlocutores, percebe que

Os participantes demonstram conhecer as necessidades educacionais dos estudantes surdos e as atividades de ensino que poderiam promover seu desenvolvimento, porém, como a sala de aula “pertence” ao professor regente, essas atividades nem sempre se concretizam (idem, p. 574).

Além disso, Farias; Maranhão e Cunha (2008) registraram um dado mais preocupante: ao analisarem a prática profissional de professoras com suas crianças com autismo em classes de educação infantil, puderam notar que a presença de um professor facilitador acarretou um descomprometimento da professora em relação ao aluno com deficiência, sendo que sua presença constante gerou uma imobilização, tanto da escola como da professora, para que buscassem novas práticas frente a este estudante.

Vieira; Ramos e Simões (2018) identificam outra problemática: enquanto os professores regulares sentem que não estão capacitados para atuar com alunos com deficiência, os professores da educação especial se veem como aqueles que pensam em estratégias e disponibilizam recursos, desvinculando-se, todavia, da responsabilidade de aprendizagem destes estudantes, demonstrando uma clara separação de papéis entre ambos profissionais que não se articula.

Uma das possíveis barreiras para que essa articulação ocorra fora demonstrada por Papi (2018), ao perceber que professores iniciantes do AEE encontravam dificuldades em conversar com os docentes das classes comuns, devido à incompatibilidade de horários, sendo que o momento em que estariam disponíveis para conversar e alinhar as ações, os professores estavam trabalhando no ensino regular, e vice e versa.

Nesse mesmo sentido, Oliva (2016) identifica que a falta de comunicação entre os profissionais da escola especializada e comum leva a déficits na aprendizagem da aluna com deficiência visual que poderiam ser facilmente sanadas, pois esta estudante não realizava atividades junto com seus colegas pelo fato do material não ser adaptado. Entretanto, no contraturno, possuía uma professora que traduzia os conteúdos para ela. Se houvesse um diálogo entre as partes, este material poderia ser traduzido com antecedência, permitindo que a aluna realizasse as tarefas com os demais colegas.

Assim, percebe-se a importância desses profissionais para a execução com qualidade do ensino especial. Fantacini e Dias (2015) destacam que com uma das professoras especialistas que entrevistaram em seu estudo, fora possível perceber um caso benéfico de parceria entre ambos profissionais, de maneira a permitir que as ações fossem constantemente reavaliadas e que estratégias eram realizadas com base nas necessidades específicas dos alunos.

Com base no exposto, finaliza-se esse subitem com excertos de Vilaronga e Mendes (2014), ao perceberem que as vias para se chegar ao percurso da colaboração já estavam dadas, porém, ainda restava esperar que um “estágio colaborativo” de fato ocorresse, dependendo da atuação não somente dos profissionais da escola, como também de uma mudança histórico e cultural (idem, p. 149). Mas, principalmente, reconhece-se a necessidade do exposto por Anjos; Andrade e Pereira (2009), ao salientarem a necessidade de mudança por parte dos professores regulares:

Assim, o professor de AEE deve trazer informações específicas acerca da deficiência, fornecer treinamento técnico (Braille, Libras, Soroban), preparar os alunos com deficiência para estar na sala comum, adaptando-se a ela e não o contrário (numa perspectiva claramente integracionista). O não-dito, mas evidente, é que há expectativa de que tal acompanhamento não interfira na ação dada como própria do professor de sala comum: aquela que se refere aos alunos “sem deficiência”. Espera-se que assessore “de fora”, sem se relacionar com as questões gerais da sala de aula (idem, p. 126).

Logo, nota-se ser necessária uma visão harmônica do professor do ensino especializado com o do ensino regular, para que as ações ocorram em consonância e visando a qualidade da rotina de trabalho, tanto dos profissionais, quanto dos alunos incluídos em sala de aula.

3.3 PROFISSIONAIS DE SAÚDE

Em síntese, das vinte e uma referências de dez artigos que compõe este subitem, pôde-se perceber a presença de trabalhos com psicólogos, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais.

Quanto aos fisioterapeutas, Melo e Pereira (2013) e Silva; Molero e Roman (2016) demonstraram que nos casos por eles estudados o acompanhamento desses profissionais da saúde era inexistente ou deficitário, prejudicando a permanência dos alunos em sala de aula quanto à orientação sobre aspectos relacionados à deficiência física, sendo que estes profissionais poderiam contribuir com maiores informações aos pedagogos e questões posturais físicas do mobiliário de sala de aula.

No que diz respeito ao trabalho do psicólogo no processo de inclusão escolar, Fonseca; Freitas e Negreiros (2018) a percebem como benéfica tanto para o aluno com deficiência, quanto para o professor, ao facilitar a evolução dos estudantes,

sensibilizar e apoiar o trabalho do professor e auxiliar na criação de estratégias didáticas que melhor atendam as demandas dos aprendizes.

Entretanto, Silva; Molero e Roman (2016) apontam que alguns professores da rede pública municipal de um município do estado de São Paulo acabam não tendo muito bem definidos qual deveria ser o papel do psicólogo, e qual as funções dos pedagogos, exigindo que esses profissionais da saúde atendam demandas que não são de sua área de atuação, fato também percebido por Mattos e Nuernberg (2010). Segundo os autores, esse quadro se agrava pelo fato dos psicólogos, assim como demonstrado por muitos professores, também não terem recebido formação inicial específica sobre o trabalho com alunos com deficiência, comprometendo o contexto da inclusão promovido por esses profissionais.

Relativamente às contribuições que o terapeuta ocupacional poderia promover aos alunos com paralisia cerebral, Pasculli; Baleotti e Omote (2012) notaram, ao observar atividades lúdicas, como o brincar, dessas crianças, que se no caso em que estudaram estivesse presente este profissional da saúde no momento da elaboração e execução da atividade, o estudante poderia, através de simples alterações, se beneficiar com maior qualidade dos conteúdos propostos e conseguir participar de maneira mais ativa do contexto escolar. Entretanto, conforme apontado por Fonseca et al. (2018), o contexto clínico ainda parece ser o mais recorrido para a atuação desses profissionais com tais estudantes, demonstrando uma falta de articulação da escola com tais profissionais.

Ainda que Jesus e Vieira (2011) tenham registrado um caso positivo de parceria entre comunidade escolar e profissionais da saúde, Silva; Molero e Roman (2016) demonstram o distanciamento entre as áreas da saúde e educação no caso por eles estudado, sendo que, quando ocorriam ações conjuntas, estas se resumiam a ações esporádicas de atendimentos odontológicos e palestras para alunos e familiares, sendo que os membros do corpo escolar do referido estudo apontavam que não havia um diálogo com os profissionais da saúde para o planejamento conjunto de ações.

Este distanciamento chama a atenção principalmente quando se destaca que simples orientações dos profissionais de saúde poderiam aumentar a qualidade do processo de inclusão ofertado pelas escolas. Melo e Ferreira (2009) apontaram, ao entrevistar uma professora de educação infantil, que a simples ação de colocar uma caixa de sapato para as crianças posicionarem-se melhor para realizar as atividades

em sala de aula, e de adaptação e manuseios de materiais, resultaram em incrementos significativos no contexto escolar por parte de profissionais da saúde.

Tal parceria pode ser ainda mais benéfica quando o professor também apresenta deficiência. Do conjunto de trabalhos analisados, apenas um, de Boas; Ferreira e Viola (2012), registrou um caso com professoras com deficiência visual. No relato das profissionais, percebe-se que as orientações de profissionais da saúde fizeram-se fundamentais para estas pedagogas, pois para elas a voz possui uma função laboral de extrema importância, demandando que elas conheçam as melhores técnicas vocais para executar suas atividades de maneira a não comprometer sua própria saúde.

Em síntese, portanto, percebe-se nesse subitem questões relacionadas aos anteriores: a falta de recursos profissionais tende a dificultar e criar (mais) barreiras ao processo inclusivo, tanto no que diz respeito aos alunos, quanto aos profissionais escolares.

3.4 ESTAGIÁRIOS

No que se refere aos futuros profissionais, ainda em formação, obteve-se cinco referências de três distintos artigos, sendo que as informações neles contidas tendem para as mesmas conclusões: as escolas comuns tratavam os estagiários como especialistas, e descumprindo os parâmetros determinados pelas legislações que preconizam a necessidade de profissionais já formados para lidar com os estudantes com deficiência (BRASIL, 2008, 2015).

Galvão e Miranda (2013) e Jesus e Vieira (2011) demonstram que, nos casos em que estudaram, as escolas comuns percebiam as estagiárias de psicologia e futuras educadoras como as responsáveis pelos alunos com deficiência, sendo seu trabalho acompanhá-los dentro e fora da sala de aula e realizando tarefas que deveriam ser de profissionais qualificados, como professores de apoio; ou sanando necessidades de recursos que deveriam complementar a escolarização de tais estudantes, ao direcionar como função dos estagiários a leitura de materiais que deveriam estar em Braille, mas não estavam; acompanhamento de alunos fora da sala de aula em locais sem acessibilidade e ajuda aos aprendizes em situações de sala de aula com muito barulho.

Reflexão interessante fora feita por Togashi e Walter (2016), ao

implementarem um programa de capacitação à professores do estado do Rio de Janeiro para utilizarem um programa de apoio para o trabalho com alunos com autismo. Ao analisarem os múltiplos profissionais relacionados à escolarização de tais alunos, chegaram a seguinte constatação:

Uma das observações mais significativas que se faz em relação aos dados apresentados é em relação à atuação da professora Aline e da estagiária Fernanda ao longo das sessões de linha de base e intervenção. A professora desenvolvia atividades pedagógicas e trabalhava diretamente com Guilherme [*aluno com TEA*]. Com a chegada da estagiária, a professora continuou desenvolvendo e preparando algumas atividades, porém diminuiu consideravelmente o contato direto com o aluno, podendo ser verificado a partir da quinta sessão, onde a frequência de ocorrência aparece de forma reduzida ou nula nas categorias de atos comunicativos com o aluno Guilherme. Infelizmente tal prática de o professor afastar-se na atuação direta com o aluno da educação especial está sendo muito comum nas escolas que estão recebendo os chamados mediadores (ou estagiários, como no município do Rio de Janeiro) dos alunos com necessidades especiais incluídos na rede regular de ensino. Pesquisas realizadas em escolas no mesmo contexto apontaram para uma nova função assumida pelos mediadores, ausentando o professor da turma do seu papel (ARAÚJO, 2012) (*idem*, p. 363).

Através desse excerto e dos demais trabalhos aqui apontados, pode-se perceber uma tendência de transmissão da responsabilidade, por parte das escolas comuns, da escolarização dos alunos com deficiências aos estagiários, estudantes ainda em formação e sem preparo para lidar com esse público, configurando-se como uma maneira de transgredir os valores da educação especial.

3.5 INTÉRPRETE

Quanto aos conflitos envolvendo o intérprete com outros agentes, destacou-se a atuação desse profissional com o professor da sala de aula. Com duas referências de dois artigos diferentes, este subitem retrata tanto a dificuldade de ações conjuntas entre ambos, originada pelo receio que os professores apresentam de uma “invasão” do intérprete em seu local de trabalho (GALVÃO; MIRANDA, 2013), podendo gerar, como demonstrado por Lopes (2017), uma “falsa” sala mista, da qual o intérprete acaba dando uma aula praticamente descolada do que é dito pelo professor, havendo uma total fragmentação do conteúdo adquirido pelos alunos surdos em relação aos ouvintes.

CAPÍTULO 4 – EDUCAÇÃO ESPECIAL, LEGISLAÇÃO E ESTUDOS DE CASO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho objetivou-se compreender como o texto da LBI estaria se aproximando e/ou se afastando do entendimento que os artigos analisados possuem da educação especial praticada no Brasil, na última década. Para tanto, optou-se pela realização de uma Revisão Sistemática da Bibliografia com estudos de caso que proporcionassem descodificar a experiência realizada no país, e refletir o papel desta legislação nesse quadro. Assim, seguem algumas reflexões que ocorreram durante o processo de realização dessa pesquisa.

Um ponto que deve ser destacado quando se trata de educação especial, é o de que as escolas funcionariam como “grande panaceia universal” (LAPLANE, 2013; CORTELA, 2016), sendo estas responsáveis pela mudança social que tanto se almeja em ambientes educacionais; esquece-se, entretanto, que para uma sociedade se tornar realmente integradora esta inclusão deve ocorrer em todos os âmbitos sociais, não sendo coerente, portanto, apontar a educação como a única geradora das desigualdades — logo, como única responsável por solucioná-las (LAPLANE, 2013). Cortella (2016) chama essa visão da escola como “otimismo ingênuo”, do qual atribui à escola uma autonomia absoluta em relação ao social, como se fosse capaz de extinguir, isoladamente, a pobreza e a miséria da sociedade, sendo que estas não foram por ela originalmente criadas.

Afinal, entende-se que as esferas sociais, sendo elas as famílias, as igrejas, o mercado de trabalho, as escolas, a Justiça, os partidos políticos, a saúde pública, os sindicatos, os poderes executivos e legislativos, a cultura e demais sistemas sociais, são todas, em conjunto, responsáveis por criar os processos educativos que os seres humanos utilizam para a sua sobrevivência em sociedade, uma vez que, diferentemente de outros animais, não nascem com instruções suficientes em seu equipamento genético para a produção de sua existência, sendo a educação elemento basilar (CORTELLA, 2016). Nesse sentido, só pode ser esperado um ambiente integrativo nas escolas se, de maneira harmônica, esta mesma integração ocorrer em demais ambientes sociais concomitantemente.

Como se pôde perceber, muito há de se fazer para que essa inclusão integral ocorra, sendo, portanto, não desejável que a escola espere que tal feito ocorra para

começar a trabalhar com uma educação democratizante. O que se compreende aqui é a necessidade de não culpabilização apenas dos espaços escolares para um fenômeno de proporções maiores, complexas e de custosa abordagem, pois como já demonstrado, as mazelas sociais do Brasil originam-se de múltiplos percursos históricos, como fora discutido anteriormente ao se analisar o processo de cidadania do Brasil, sendo que não se está tratando neste trabalho de algo pontual, mas sim de um fenômeno que segue um longo percurso histórico e assim deve ser situado para uma melhor compreensão sobre a problemática.

Compreende-se que a escola (e o Estado, claro) devam atuar nessa demanda. Porém, enquanto não houver maiores esforços integrativos em demais âmbitos sociais, este processo continuará a apresentar contradições, tensões e conflitos extremamente custosos aos espaços escolares, sendo que estes, sozinhos, terão dificuldades de atuar de maneira exitosa.

Ademais, conforme demonstrado pelos dados do Censo do IBGE de 2010 e defendido por Evaristo e Francisco (2013), não raramente as pessoas com deficiência fazem parte de outras minorias, podendo ser também mulheres, idosos, imigrantes, índios, negros, pessoas do campo, entre outros, sendo que, além de sofrerem pela defasagem de ações voltadas ao cuidado e proteção do indivíduo com deficiência, carecem também de políticas sociais efetivas que as protejam e garantam o mínimo do bem-estar social esperado, sendo, portanto, exponencialmente prejudicadas.

Somado ao fato de a língua portuguesa não ser a língua materna de todos os brasileiros. Evaristo e Francisco (2013, p. 93) ressaltam que, assim como

as línguas indígenas do tronco pano e aruaque são os primeiros idiomas falados no Acre por pessoas que veem o português como uma língua estrangeira [...] o português não é a primeira língua também dos brasileiros surdos” sendo que “parte dos surdos brasileiros não sabem ler nem escrever em português; não lhes é “dado” o bilinguismo.

Dessa forma, tendo maiores dificuldades essas pessoas em se desenvolverem no sistema educacional que os demais alunos, reconhecendo, portanto, que nesse sentido a escola tende a valorizar a cultura das classes dominantes, sendo que “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 20).

Outro ponto de extrema relevância para o quadro de análises gerais é o que

fora discutido, inicialmente, ao se analisar a tríade de direitos no Brasil. Como demonstrado anteriormente, o autor Marshall acreditava que fora a educação que permitiu, na Inglaterra, que as pessoas tivessem conhecimento de seus direitos e lutassem por eles, sendo que a ausência de uma população educada se configura sempre como um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política (CARVALHO, 2002). Ora, não é de se espantar, e não se poderia esperar outro cenário quando se discute a temática da inclusão, que diversos ambientes sociais estejam carentes de acessibilidade e ferramentas inclusivas quando se percebe os déficits da educação universal básica e de demais níveis das escolas públicas no Brasil³⁷.

Como aqui já discutido, as diversas esferas sociais precisam integrar-se para que uma educação de qualidade consiga se efetuar; em contrapartida, é a educação uma importante ferramenta política para que indivíduos com deficiência conheçam seus direitos e lutem por eles. Ainda que a escola não esteja pronta para receber esses alunos, o entendimento de que a inclusão nos sistemas escolares é imprescindível e urgente extrapola a ideia educacional: transborda-se para todas as esferas da cidadania dessas pessoas.

Em relação as análises das legislações, compreende-se que a LBI, sendo hoje a legislação mais completa no que tange a temática da inclusão, quando comparada às demais leis, se apresenta como uma importante ação política através de seus discursos e texto, demonstrando ser um ponto de chegada de várias outras legislações que vinham sendo desenvolvidas, consolidando ações em benefício das pessoas com deficiência.

Entretanto, um dos motivos que se pode atribuir o ainda não satisfatório cenário da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil, além dos fenômenos históricos e sociais já discutidos, é o de que o processo de implementação de políticas públicas exige necessária preocupação por parte dos formuladores, pois é nessa fase que se permite que metas e objetivos definidos inicialmente sejam alcançados, sendo que a “dissociação entre planejamento e implementação ou a não preocupação com os requisitos da implementação

³⁷ Guimaraes-Iosif (2009, p. 107) destaca que “sem acesso ao saber elaborado, ao conhecimento científico e ao pensamento crítico, fica mais difícil para essa parcela da população exigir seus direitos enquanto cidadãos e competir igualmente no mercado de trabalho com a outra parcela da população que frequentou as melhores escolas e que foi estimulada, desde cedo, a criticar, a participar e a tomar decisão de comando”.

umentam a chance de fracasso das políticas públicas” (CARVALHO et. al, 2010, p. 2), tornando-se necessário, além de haver uma proposta política que garanta o acesso desta clientela à escola, atentar-se às questões internas e externas ao ambiente educacional no momento da aplicação, por serem de extrema importância para que o direito à escolarização seja atendido (como: processo de locomoção; convivência familiar e comunitária do estudante; acesso a materiais didáticos, etc.), além da complexidade da realidade educacional, que envolve múltiplas questões subjetivas, conforme será discutido adiante.

Convém também destacar a linearidade temporal das legislações: da mesma forma que a CF88 embasou diversas diretrizes do ECA, a CDPD foi a base direta para a criação da PNEE, o que justifica a similaridade entre essas legislações e o porquê as mais recentes são mais completas: elas vêm justamente no sentido de tentar consertar as lacunas apresentadas nas leis anteriores. Além disso, é perceptível o quanto a CDPD modifica as leis que depois dela vieram, sendo, portanto, um importante marco legal e vetor essencial para a criação da PNEE.

Ademais, dos dispositivos analisados, apenas a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Declaração de Salamanca destacam a importância da contratação de professores com deficiência³⁸ para o âmbito escolar, demonstrando uma carência de esforços nesse sentido e descontinuidade de ações entre a educação infantil e a vida adulta do indivíduo com deficiência.

Quanto às análises específicas da LBI, pôde-se perceber que ela ofereceu um avanço em relação às legislações anteriores que se referiam à inclusão (CURITIBA; GONÇALVES JUNIOR, 2018). Após o estudo desses descritores, deve-se destacar que todas as normativas estão articuladas e se relacionam entre si. Foram separadas neste trabalho por trazer maior facilidade de análise, porém entende-se que no exercício prático da educação especial, os valores que regem as cinco normativas devam ser aplicados de maneira conjunta para que aprendizes com deficiência possam gozar de inteira igualdade de condições com demais estudantes.

Nesse sentido, pôde-se perceber uma articulação de conceitos, sendo que muitas vezes um mesmo artigo ou aspecto da lei pôde ser considerado em mais de uma normativa. O objetivo aqui não é o de criar análises semânticas de tais termos,

³⁸ Esse ponto também chama atenção no conjunto de artigos analisados: dos 120 trabalhos, apenas um relatou uma experiência com professores com deficiência.

mas sim compreender como a própria lei, enquanto ferramenta de política pública e de mudança social, aborda tais normativas.

Quanto aos avanços que a LBI trouxe em seu texto e que merecem destaque na forma em que o Estado brasileiro aborda a questão da deficiência, destaca-se a multiplicidade de sentidos apresentados no conceito de barreiras. Estas definições são uma evolução da apresentada, inicialmente, pela lei 10.098 de 19 de Dezembro de 2000, que estabelece as normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas “portadoras” de deficiências ou com mobilidade reduzida, ao alterar seu artigo 2º, inciso II, expandindo a noção de barreiras apenas do sentido físico e de mobilidade e agregando as noções comportamentais e atitudinais.

Essa ampliação do conceito se mostra uma importante ferramenta legal para a luta contra a discriminação de qualquer natureza às pessoas com deficiência, registrando em um texto de lei a importância de não apenas promover a facilidade de acesso físico universal em espaços públicos e privados, como também manter uma atitude constante de inclusão.

Isso fica evidente quando se insere alunos com deficiência em ambientes de escolas comuns sem as devidas adaptações no projeto geral dessas escolas, pois, como demonstrado por Góes (2000), quando não existe um projeto pedagógico que inclua efetivamente esses alunos, a atenção dos professores fica dividida entre todas as atividades docentes, não sendo possibilitada, para esses agentes, a ajuda necessária que os estudantes com deficiência necessitariam (considerando que as atividades pedagógicas não eram adaptadas). Nesse sentido, percebe-se uma necessária atenção à formação docente, como já supracitado, para que o processo de escolarização desses estudantes seja completado.

Além disso, esta legislação traz o pertinente conceito de adaptações razoáveis em situação em que não se possa implementar um projeto de desenho universal (que seria o ideal), o que pode ser fundamental para garantir a plena igualdade de participação de estudantes com deficiência em edificações e construções mais antigas, como uma forma de acessibilidade nestes espaços que não exija uma total reconstrução de seus projetos arquitetônicos.

Ademais, ao reforçar a necessidade da utilização de Tecnologias Assistivas e de criação de materiais adaptados, a LBI destaca-se no avanço da educação especial por prover maior autonomia à pessoa com deficiência, sendo de grande valia ao compreender que para o aluno com deficiência adquirir maior independência e

emancipação no ambiente escolar e ter a possibilidade de participação nas atividades pedagógicas em igualdade com demais estudantes, o uso das mais diversas tecnologias assistivas torna-se crucial para a efetivação desse direito, inclusive no que diz respeito à comunicação entre os estudantes, professores e alunos, considerando a linguagem como um recurso elementar para o domínio dos meios sociais, isto é, o crescimento intelectual do sujeito (CORRÊA et al., 2014).

Porém, ainda que a recente LBI tenha permitido alguns avanços nesta abordagem pelo Estado brasileiro, não representou, por si só, atendimento completo destas demandas, acarretando a não possibilidade de acesso à escola para esses alunos, justificando a extrema exclusão destes quando o acesso à educação escolar não se dá adequadamente, considerando que ainda reside no imaginário de nossa sociedade ser necessário frequentar a escola para enquadrar-se e adaptar-se a vida em comunidade (SENNÁ, 2004).

Além disso, vale ressaltar que a LBI contrapõe-se, em certa medida, à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ao vincular, no parágrafo 27, a aprendizagem aos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, distanciando do preconizado pela Convenção ao compreender que cada aluno é diferente entre si, sendo que a aprendizagem não possa se restringir às capacidades físicas, intelectuais e sensoriais dos aprendizes, mas sim a sua plena interação sociocultural (SANTOS, 2016).

Quanto ao artigo 28 da LBI, segundo Santos (2016, p. 67), é possível notar o desnecessário retorno de dispositivos legais que compõe a LDBEN quanto ao direito dos alunos com deficiência à plena participação em todos os aspectos da vida escolar. A autora advoga o dispensável uso desses aspectos ao compreender que estes são direitos constitucionais garantidos a toda a população, não sendo, possível, serem privados das pessoas com deficiência, logo tornando dispensável sua citação em texto de lei.

Em relação à análise dos artigos, primeiramente, é essencial ressaltar que neste trabalho se analisou um olhar sobre a educação especial praticada no Brasil, e que, portanto essa forma de “enxergar” será tensionada para além dos problemas pelos artigos analisados, visando criar, como demonstrado nos capítulos anteriores, visões diversificadas da problemática apresentada.

Logo, através de análises dos dados coletados, percebeu-se, em um primeiro momento, o forte viés que as áreas da educação e da saúde

apresentaram. Não apenas pela observação dos periódicos que mais publicaram trabalhos (Revista Brasileira de Educação Especial e Revista Psicologia Escolar e Educacional) até porque, tais meios de comunicação podem divulgar trabalhos interdisciplinares; como também pela natureza dos problemas mais estudados (o tópico “trabalho do professor” fora abordado quase na maioria dos artigos analisados, sendo que, quando não era o professor o sujeito objeto da análise, ele tangenciou as pesquisas realizadas³⁹).

Isto poderia ser um indicativo de que os mesmos problemas são observados tantas vezes pelo fato deles serem constituídos e viesados pelo campo disciplinar que os está estudando. Considera-se nesse trabalho que a realidade sofre um filtro dos autores que a analisam, parecendo que o corpo de conhecimento está se concentrando em aspectos de disciplinas específicas, podendo desconsiderar, talvez, elementos de outras áreas do conhecimento e/ou de múltiplas áreas juntas, o que poderia incrementar as discussões e a maneira de se olhar para o problema.

Enquanto a LBI, por sua vez, apresenta caráter mais “panorâmico”, multidisciplinar⁴⁰. A legislação parece ter conseguido capturar em seu texto de lei este movimento mais contrastante. Isto se justificaria pelo fato da LBI ter sido construída através de múltiplos agentes, como juristas, ONG’s, pais, pesquisadores, médicos, entre outros, envolvendo diversas regiões do país, tendo seu processo de elaboração durado quinze anos⁴¹. Como visto, os artigos centram-

³⁹ Pareceu intrigante perceber que em muitos artigos era apontado diversas críticas ao trabalho do professor e à sua atuação frente aos alunos com deficiência. Porém, esses mesmos trabalhos ressaltavam que não é apenas obrigação deste profissional solucionar o problema da educação especial, sendo que se o processo não estava exitoso, não era apenas sua responsabilidade. Entende-se aqui que a educação especial envolve múltiplos atores, e que os professores acabam tendo sua rotina laboral extremamente prejudicada pelas falhas estruturais do sistema. Isso leva as seguintes indagações: se não é apenas responsabilidade do professor atuar, por que esse tópico aparece tão frequentemente nas pesquisas realizadas? Estariam os casos desconsiderando outros aspectos? Ou o corpo de conhecimento estudado reconhece essa temática como “mais importante” para a área, justificando, talvez, sua maior aparição?

⁴⁰ Entretanto, vale ressaltar que a LBI, diferentemente do corpo de conhecimento, não disserta sobre o trabalho do professor, apenas no capítulo IV, artigo 28, inciso 10, que estabelece a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” e o inciso XI, que garante a formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado. Assim, a LBI pode estar mais “completa”, mas também apresenta suas lacunas.

⁴¹ Não se acredita ter sido essa “demora” benéfica para as pessoas com deficiência. Sabe-se que há no processo de elaboração de legislações diversos interesses envolvidos, sendo que estes influenciam diretamente no tempo e no resultado desses aparatos legais. Entretanto, o grande período de discussões resultou em um texto bem consolidado, como demonstrado nos capítulos

se nas regiões sul e sudeste (ambas as regiões somam 68% do total analisado), o que pode gerar um viés regional nos resultados apresentados⁴²; já a LBI, por sua vez, ao se tratar de uma legislação de caráter nacional, não parece apresentar aspectos de localidades específicas.

Isso pode ser comprovado quando se observa o baixo número de artigos que dissertam sobre as escolas indígenas (apenas três trabalhos, sendo que dois deles possuíam uma autora em comum). É claro que existem comunidades indígenas nas regiões com maiores prevalências de artigos, mas percebe-se que nos estados onde estão mais presentes, esses estudos não estão sendo amplamente realizados (ou não se está estudando as comunidades escolares indígenas da região sul e sudeste do país).

Ademais, através das palavras mais frequentes percebe-se que “professora” é o terceiro termo que mais aparece, atrás apenas de “escola” e “atividades”. Esse fato chama atenção quando se percebe que um dos problemas que aparece com regularidade tanto no item “Trabalho do Professor”, quanto “Forma de Tratar Pessoa com Deficiência”, diz respeito a seguinte indagação: o trabalho do professor de alunos com deficiência está se demonstrando, na prática, como o de “cuidar” desses estudantes, ou o de “escolarizá-los”? E qual seria o ideal?

Isso pois, ao se ter uma visão subalterna desses aprendizes (tendo alguns artigos percebido esse fenômeno), emprega-se a esses estudantes estruturas paternalistas de “cuidado”, não incentivando, portanto, suas autonomias e não se incentivando que aprendam conteúdos curriculares, por não exigir “em demasia” desses alunos. Nesse sentido, algumas discussões feministas que abordam a questão do gênero relacionado às funções que homens e mulheres executam na sociedade, tangenciam essa discussão. Não se pretende nesse tópico estender em demasia esse debate, mas sim atentar-se para a prevalência de professoras do gênero feminino em todos os artigos analisados (além de maior número de autoras mulheres nos artigos).

Assim, nota-se que a antiga divisão social do trabalho de determinar que homens deveriam executar funções de caráter de chefia e respeito, enquanto as

anteriores.

⁴² Sendo esta, portanto, uma crítica as análises aqui apresentadas: não se pode (e nem se desejaria) afirmar que os dezoito problemas anteriormente apresentados refletem o cenário nacional, ainda que não se tenha delimitado regiões específicas nas buscas dos trabalhos, não foi possível atender a todas as localidades do território nacional.

mulheres seriam as responsáveis pelos cuidados e educação dos membros da família (SOUZA; MOURA, 2013), de certa forma se reproduzem nos artigos analisados.

Quanto aos grupos analíticos que foram originados através da análise de palavras mais frequentes, e que não mais foram utilizados (“Responsável”, “Local”, “Ações”, “Individualidade dos Sujeitos”, “Família”, “Amplios”, “Deficiências” e “Grupo”), estes foram exibidos nesse trabalho pois se percebeu que, ainda que em uma primeira análise mais “superficial” (àquela que o *software* Nvivo faz “sozinho”, ou seja, o programa conta as palavras que mais aparecem e as elenca em uma lista), os termos que dizem respeito às capacidades dos alunos apareceram significativamente (o que fora denominado aqui de “Individualidade Do Sujeito”).

Entretanto, ao se analisar os problemas, vê-se que pouco se estuda as vontades desses estudantes, havendo de fato mais um apelo para considerá-las do que um estudo de caso efetivo sobre isso. Dos 120 trabalhos analisados, só 4 trouxeram alguma informação sobre, com 6 referências no total. Quase nada se comparado com os que analisam o trabalho do professor, que apareceu em 41 artigos, com 100 referências⁴³. Parece que os estudos estão “pregando” uma necessidade de compreensão sobre o aluno com deficiência, que o corpo de conhecimento não considera no momento da realização dos estudos de caso.

Também vale destacar que o antigo grupo “Deficiências” não fora mais considerado, pois, como um dos problemas encontrados na literatura indicou, cada deficiência possui uma especificidade única (ou múltiplas, variando de pessoa para pessoa), o que demandaria, portanto, um tratamento muito específico para cada tipo. Devido às limitações de tempo desse trabalho, optou-se por não as analisar separadamente, mas fica aqui a consideração acerca das necessidades individuais que cada uma apresenta.

Dentro do corpo de estudo, também se pôde perceber o grande volume de trabalhos que atendem ao descritor “educação especial”, quando comparado ao “educação inclusiva”. Essa questão reflete uma discussão maior, de que a área de “inclusão” se mostra como mais recente frente à educação especial na perspectiva

⁴³ Interessante também ressaltar que, quanto aos agentes que foram objeto dos estudos de caso, houve um grande enfoque nos profissionais relacionados à escolarização, comparativamente aos alunos (considerando que dos 120 trabalhos só 34 tiveram como objeto os alunos – sendo que os ter como objeto não necessariamente resultou em considerar suas vontades, habilidades, capacidades, como os resultados dos problemas demonstraram).

da educação inclusiva (como discutido no capítulo 1, as discussões acerca de inclusão surgem após diversas tentativas de outros modelos, como o médico/clínico e o integracionista).

Assim, o tema desse trabalho se modificou, do exame de qualificação para a defesa, de “educação inclusiva” para “educação especial na perspectiva da educação inclusiva”, por refletir aquilo que o corpo de estudo analisado demonstrou. Entende-se que os valores abarcados pela inclusão, como defendidos na LBI, sejam os mais adequados para a escolarização de alunos com deficiência, mas se percebe que nem em todos os casos analisados logrou esse objetivo.

Quanto ao volume de trabalhos publicados ao longo dos anos, percebe-se que ele cresceu no decorrer do período estudado. Uma indagação que surgiu nesse trabalho foi se a partir do ano de 2019, considerando estar o Brasil sob a gestão de um governo que, como demonstrado anteriormente, está enfraquecendo a ciência e educação, inclusive nos direitos das pessoas com deficiência, esse número crescente irá se manter.

Uma sugestão para trabalhos futuros seria o de se analisar esse tópico frente ao cenário demonstrado. Ademais, como se pôde observar, o primeiro trabalho resultante do descritor “educação inclusiva” foi publicado no mesmo ano da aprovação da LBI, em 2015. Ainda que um dado não se relacione diretamente com o outro, pode demonstrar uma tendência de maior utilização desse termo a partir desse período.

Em relação aos itens e subitens encontrados, surgiram algumas indagações. A primeira diz respeito à quantidade de artigos que dissertam sobre os problemas vivenciados nas escolas, que se mostrou consideravelmente maior do que os casos exitosos, inovadores e bem-sucedidos. A partir dessa afirmação, pode-se pensar duas possibilidades:

- 1) O corpo de estudo analisado identificou mais fatos problemáticos e com diversas barreiras à educação especial porque os casos analisados possuíam, de fato, mais problemas; ou
- 2) O corpo de estudo pode ter focado mais nos “problemas” do que nos casos “exitosos”, o que dariam mais elementos para os pesquisadores discutirem a situação por eles analisada, porém criaria certo viés nos resultados obtidos.

Não se pode auferir, nesse trabalho, em qual dos dois casos os artigos

estudados se encontram. Entretanto, destaca-se essa discussão para enfatizar que os artigos aqui analisados não representam a realidade completa, podendo haver uma série de boas experiências de inclusão, no Brasil, no período estudado, que possam ter fugido das “lentes” pelas quais se utilizou para decodificar a problemática.

Ou seja, entende-se que o país apresenta um quadro preocupante de inclusão de pessoas com deficiência, não só na educação, como em diversas outras esferas sociais, mas sabe-se que muitas ações vêm sendo implementadas para melhorar esse cenário, devendo elas serem destacadas também pelos estudos de caso. Além disso, como visto no subtópico “Estruturas Metodológicas”, uma mesma instituição pode apresentar aspectos positivos e negativos aos alunos, sendo, portanto, as relações sociais mais complexas do que a dualidade de “bom” ou “ruim”. Logo, sugere-se que os estudos de caso busquem, também, os fragmentos exitosos presentes na realidade.

Ademais, a partir de discussões levantadas no subitem “Sala de Recursos Multifuncionais”, percebe-se que por vezes, práticas para a inclusão possam estar ocorrendo dentro das escolas, porém sem um trabalho integrativo entre os pares. Os alunos das SRM, como demonstrado no estudo de Jesus e Vieira (2011) e demais analisados neste tópico, recebiam atendimento especializado apenas nesses espaços, sendo que a inclusão se resumia a estas salas, podendo agravar a separação e o estigma dos estudantes e professores que elas frequentavam, conforme apontado também no item “Trabalho do Professor”.

Isso significa: práticas “inclusivas” que levam a exclusão, podendo ser elas pedagógica, espacial e/ou social, dificultando que os alunos sem deficiência interajam com esse grupo. Ademais, a LBI não traz nenhuma especificação em seu texto de lei sobre estes espaços, sendo, portanto, uma evidência, através dos dados coletados nos artigos analisados, da necessidade que uma legislação nacional abrangente como a LBI trate sobre as SRM.

Também no subitem “Estruturas Metodológicas” percebeu-se que um dos motivos primordiais para o fracasso da educação especial em algumas escolas se dava pela falta de planejamento das instituições antes de receberem alunos com deficiência. Chama a atenção, pois, a própria LBI preconiza em seu artigo 28, inciso VII, a incumbência do poder público de “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” o “planejamento de estudo de caso,

de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva”.

Visto isso percebe-se que as escolas carecem de maiores apoios das secretarias governamentais de seus respectivos âmbitos federativos (municipal, estadual ou federal) para que disponham de condições de realizar um planejamento efetivo para a escolarização de alunos com deficiência.

Nos subitens “Sala de Aula” e “Estruturas Metodológicas” pôde-se perceber que muitas das críticas que a educação especial apresenta, como: a maneira que o processo de aprendizagem é enxergado pelos professores e como a obtenção do conhecimento é tratada pelas escolas; as práticas conteudistas, punitivas, tradicionais, de lecionar os conteúdos escolares; a organização das salas de aula, da qual agrupa um grande número de alunos no mesmo espaço, sem considerar suas individualidades⁴⁴, dentre tantas outras, já são descontentamentos que aparecem, também, no ensino regular, não sendo uma especificidade do ensino especial. Ferreira (1993, p. 35) demonstra que

A evolução registrada, de classes especiais para deficientes mentais, se dá de forma concentrada nos Estados mais desenvolvidos e com maior índice de escolarização. Isso pode significar que a educação especial evolui junto com a educação regular, aumentando-se ao mesmo tempo o acesso escolar para alunos anormais e deficientes; pode também confirmar que o ensino especial apenas cresce como um subproduto dos problemas das classes regulares, sem necessariamente ampliar o acesso de deficientes.

Isso indica que esta lógica apresentada pelo sistema escolar pode, por um lado, ser mais perverso com os alunos com deficiência (pois como os resultados puderam demonstrar, a maioria dos artigos sinaliza essas problemáticas para com esses estudantes), como pode ser mais brando com esses alunos, levando a uma espécie de paternalismo que não os permitiria exercer sua autonomia (FERREIRA, M; FERREIRA, J, 2013). Assim, esses alunos poderiam estar sendo aprovados para séries seguintes, sem de fato terem alcançado os objetivos plenos dos currículos acadêmicos.

⁴⁴ Ademais, Ferreira (1993) indica que na educação especial ocorre uma visão homogeneizante dos alunos considerados “deficientes”, não levando-se em consideração suas características individuais, e enfatizando apenas sua condição física/biológica/intelectual, como se ser “deficiente” fosse ser uma coisa só. O autor acrescenta que, quão falso quanto imaginar que o grupo de deficientes deva receber um ensino homogêneo separado, é a noção de que, excluindo-se eles, se recomporia nas salas comuns um grupo homogêneo de alunos “sem deficiência”, logo, com as mesmas necessidades de aprendizagem.

Ainda que a discussão de progressão continuada, reprovação, organização escolar por seriação ou por outras formas de estruturação exista também no ensino regular e perdure mais de um século, conforme apontado por Jacomini (2004), vê-se que no caso dos alunos com deficiência isso extrapola dois extremos: ou os estudantes reprovam muitos anos, ficando com idades muito superiores que seus colegas de classe, aumentando a sensação de exclusão e estigma, ou eles passam para as séries seguintes sem acompanhar o rendimento da turma — levando a mesma consequência⁴⁵⁴⁶.

Além disso, chama atenção nos casos estudados apresentados no item “Trabalho do Professor”, e recuperando novamente o artigo de Jacomini (2004), o quanto as posturas e ações dos professores frente a maneira em que se dá o ensino podem impactar no resultado produzido. A autora, ao analisar a questão dos ciclos e produção continuada em escolas públicas do estado de São Paulo levanta uma importante discussão: muitos educadores dessas instituições costumam acreditar, em diversos momentos do último século e do atual, que estas formas alternativas de organização escolar não deveriam ser implementadas, pois as escolas não possuíam recursos materiais e institucionais-pedagógicos para tal implementação.

Esquecem, todavia, que suas posições estão dotadas de condicionantes ideológicos, que influenciam diretamente na adoção de uma nova estruturação pedagógica. Ainda que o objeto da autora seja distinto do aqui trabalhado, pôde-se perceber, como visto nos artigos analisados nesse trabalho, que os professores responsabilizam o fracasso escolar desses alunos à instituição em que atuam, ao governo, à lei, aos pais, às próprias condições físicas e biológicas dos estudantes.

Entretanto, em poucos casos se viu que estes profissionais tenham adotado uma posição de agente ativo frente a esta problemática, resultando em uma experiência positiva para estes professores e seus alunos, como visto nos casos de Caramori e Dall’acqua (2015) e Pasculli; Baleotti e Omote (2012). Talvez, a falta de

⁴⁵ Esse tópico foi um dos dezoito problemas encontrados na literatura. Como dito, por questões de tempo não fora possível discutir melhor tal questão neste trabalho, mas espera-se em futuras ocasiões abordá-la mais profundamente.

⁴⁶ Ferreira, M e Ferreira, J (2013, p. 33) acrescentam, em relação a esse debate: “a simples promoção automática, desacompanhada de um sistema mais cuidadoso e sistemático de avaliação e de provisão de serviços de apoio, acaba por favorecer uma formação fragilizada dos alunos do ensino fundamental, notadamente daqueles cujas necessidades não são identificadas e nem atendidas durante o processo regular de escolarização”.

formação adequada, tanto nos anos iniciais de ensino como de forma continuada, algo que apareceu com tanta frequência neste subitem⁴⁷, possa ser um dos condicionantes desta postura.

Ainda assim, e conforme apontado também por Jacomini (2004, p. 416), reconhece-se nesse trabalho a necessidade de, para além de construção de políticas públicas voltadas a esse grupo; obtenção de materiais; e adaptação dos espaços físicos, uma reflexão contínua “dos educadores sobre as ideologias que condicionam suas práticas e dificultam a realização de um processo educativo mais democrático”.

Logo, vê-se que muitos dos problemas retratados na educação especial são, também, questões da educação regular. Através dos artigos analisados, pôde-se perceber no subitem “Limitação da Inclusão apenas à Alfabetização dos Alunos” um aspecto que parece ser específico da educação especial, demonstrando que os serviços de apoio realizados pelo atendimento educacional especializado, através das SRM, acabam preocupando-se e atuando apenas no ensino da leitura e escrita, funcionando como uma espécie de “reforço” do ensino, do que de um complemento. Isso pois, conforme visto, o ensino regular apresenta carências por si só, o que dificulta o trabalho do AEE. Portanto, vê-se que até uma das especificações do ensino especial deriva de problemas macros do sistema de ensino como um todo.

Kassar (2012) aponta que a desigualdade da qualidade de educação oferecida para as camadas mais ricas da população difere-se muito do que é oferecido para as mais pobres⁴⁸, de forma a refletir diretamente no desempenho escolar desses alunos (e até mesmo na sua frequência nas escolas, sendo maiores os índices de evasão dos grupos econômicos mais carentes).

Assim, segundo a autora, esses índices de desigualdade no sistema escolar

⁴⁷ E que também apareceu em quase todas as legislações analisadas (menos no ECA, como se viu anteriormente), demonstrando que a necessidade de formação continuada já é indicada pelas normativas legais desde o fim do século passado, e ainda assim, se mostra precária na rotina dos professores.

⁴⁸ Paralelamente a esta discussão, pôde-se perceber que a região que mais apresentou dados de pessoas que declararam ter pelo menos uma das deficiências estudadas pelo Censo Demográfico de 2010 é a Nordeste, sendo também a região com maior incidência de pobreza, segundo o próprio Censo. Talvez, a partir das discussões aqui levantadas, possa ser possível concluir que as defasagens em mobilidade urbana, em serviços sociais e, em um estado de bem-estar social geral, possa levar as pessoas daquela região a apresentarem maiores empecilhos. Como visto, as definições de deficiência não são tão claras como se gostaria, podendo variar de acordo com o meio social em que a pessoa se encontre.

atingem diretamente o caso das pessoas com deficiência, sendo que em alguns casos, mesmo quando a escola possuía o ambiente adaptado para estes estudantes, os professores com formação adequada e os materiais próprios para atender as necessidades pedagógicas dos alunos, ainda assim havia indícios de fracasso escolar, sendo, portanto, este um reflexo dos problemas conjunturais do sistema escolar como um todo, do que uma característica própria das políticas de educação especial no Brasil⁴⁹.

Em relação a essas políticas, quando se considera a aplicação da legislação na prática, no “chão da escola”, é interessante se atentar a algumas indagações. Considerando as discussões apresentadas em “Estruturas Metodológicas”, pôde-se perceber que existe um movimento: o pensamento mais contemporâneo sustenta que a inclusão nas escolas convencionais é um processo social positivo, porque ensina também àqueles que não têm deficiência a conviver desde cedo com essa realidade, sendo ainda que as adaptações realizadas para os alunos com deficiência possam beneficiar a todos (BRIANT; OLIVER, 2012).

Por outro lado, como demonstrado nesse subitem, pais podem tender a querer colocar seus filhos em escolas especiais, como as APAE's ou escolas privadas, acreditando que elas “incluam mais” (talvez numa perspectiva mais dos benefícios individuais gerados para os filhos, do que numa perspectiva de dinâmica social destes com os demais colegas); assim como professores se queixarem dessa realidade “forçada” pela lei (como o visto no subitem “Ações Conjuntas entre Agentes — Múltiplos Agentes”).

Essas resistências ao modelo de inclusão ditado pela LBI e preconizado pela literatura especializada atual é um aspecto interessante a ser considerado, levando-se em conta que o Estado procura regular a vida social, mas os interesses em jogo, os atores, os recursos, etc, ou seja, as condições reais de implementação de políticas públicas, geram outros desdobramentos.

⁴⁹ Vale destacar uma reflexão apresentada pela autora: “Tantos anos de exploração e descaso em relação à maior parte da população brasileira não deixam impunes nossas escolas, de modo que as características gerais da educação brasileira nos impedem de distinguir quais problemas escolares são decorrentes da especificidade dos alunos com deficiências, portanto, questões – de fato – da educação especial, e quais seriam constitutivos da educação brasileira e que afetam todos os alunos” (KASSAR, 2012, p. 844). Assim, questiona-se, com base nos dados encontrados nessa pesquisa: seria a LBI capaz (e em conjunto, demais legislações específicas para pessoas com deficiência) de atender demandas educacionais de alunos com deficiência, quando a questão extrapola as necessidades desse grupo? Seria, talvez, o caso de começar a enxergar como “necessitados de educação especial” não apenas os estudantes com deficiência, mas *todos* os estudantes do atual sistema de ensino brasileiro?

Como visto nas discussões levantadas no Capítulo 1, a sociedade civil tem a função de legitimar os poderes advindos do Estado, sendo este processo de legitimação fundamental para que se ocorra a “força de regra” imposta pela lei. Assim, não basta a LBI ditar determinados regimentos e/ou ordenamentos, estes precisam passar pelo crivo de aceitação da sociedade que os recebem, para que se conclua o ciclo da política.

Ademais, chama atenção o fato da LBI não considerar em seu texto a garantia de direitos do ensino especializado aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, sendo que este grupo de estudantes já havia sido mencionado desde a Política Nacional de Educação Especial, texto legislativo de 2008, demonstrando ser necessário intervenções nesse sentido, como pôde ser visto na tabela de problemas.

Assim, retomando as cinco diretivas que guiam a LBI, chega-se as seguintes conclusões:

Acesso e Acessibilidade

Aproximações: o corpo de conhecimento analisado demonstra que se obteve incremento do acesso de alunos à educação, principalmente no que se refere ao número de matrículas em escolas comuns.

Afastamentos: quanto a acessibilidade, muito ainda deixa a desejar as escolas, principalmente quanto às dificuldades para se definir o que é deficiência/altas habilidades/superdotação, e o como se fará essa definição, além de maiores adversidades em escolas indígenas.

Permanência

Aproximações: Nessa diretiva, o corpo de conhecimento analisado apresentou poucas aproximações. Ainda que com muito a se fazer, algumas escolas demonstraram estar criando alternativas para manter os alunos, como estratégias de progressão automática (ao invés da reprovação por muitos anos), e adaptação de materiais didáticos para que os estudantes mantenham-se presentes nas aulas (ainda que uma pequena minoria dos casos analisados tenham conseguido realizar essa ação).

Afastamentos: pôde-se perceber considerável evasão de alunos com deficiência, seja por vontade dos pais, seja pelo processo de preconceito dos professores e demais funcionários da comunidade escolar no decorrer dos anos, seja por desestímulo gerado nos estudantes e familiares, sendo que os aprendizes que

permaneceram nas escolas encontraram problemas para seguir seus estudos no ensino superior e se colocar no mercado de trabalho⁵⁰.

Participação e Aprendizagem

Aproximações: a sociabilização dos alunos, quando existente, contribui para que eles participem das atividades escolares, sejam elas dentro ou fora da sala de aula, contribuindo para a aprendizagem.

Afastamentos: essas duas diretivas foram agrupadas, pois se percebeu que a participação dos alunos ainda não é suficiente, ocasionada ora por problemas comunicacionais (que também atrapalhavam a aprendizagem), ora pelo fato dos alunos nem estarem aprendendo o conteúdo lecionado, sendo eles “ignorados” pelos professores em sala de aula e/ou nos ambientes escolares, sendo, portanto, ilógico pensar uma oportunidade de participação nesses casos.

Barreiras

Aproximações: as instituições estão adaptando suas estruturas prediais para receber alunos com mobilidade reduzida.

Afastamentos: fora perceptível o grande caminho a percorrer quanto mobiliário de sala de aula, materiais didáticos, adaptações físicas para alunos surdos e cegos, além das barreiras atitudinais, que estiveram presentes em um grande número de trabalhos.

Percebe-se, portanto, a importância de uma legislação trazer em um texto de lei estes elementos que, conforme os dados coletados indicam, estão deficientes do ambiente educacional. Entretanto, é necessária uma visão interdisciplinar da realidade da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil para que se consiga lograr ações mais assertivas nessas lacunas, compreendendo que, uma legislação como a LBI apenas conseguirá se aproximar efetivamente da realidade brasileira, se for possível afastar as visões tradicionais e trazer novos olhares para a questão.

⁵⁰ Como dois dos dezoito problemas encontrados demonstraram, o processo inclusivo vai se depreciando conforme os alunos com deficiência vão crescendo, e suas perspectivas de futuro são desanimadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACESSO. Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. 19/06/2019. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=acesso>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

ACESSIBILIDADE. Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. 19/06/2019. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/acessibilidade/>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

AGUILAR, L. E. **A política pública educacional sob ótica da análise satisfatória**. Ensaios. 1. ed. Campinas, São Paulo: Leitura Crítica, v. 1, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, p. 162. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BECK, U. **Sociedade de Risco: rumo a uma outra modernidade**. São Paulo: Editora 34, 2010.

BOBBIO, N. et al. **Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOURDIEU, P. **Usos sociais da ciência**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, P; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1975.

BRASIL. DECRETO-LEI nº 4.657, de 4 de setembro de 1942. **Lei de Introdução às normas do Direito Brasileiro**. Diário Oficial da União, 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del4657.htm>. Acesso em: 18 mai. 2019.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. 292 p. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 17 jul. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 jul. 2018.

_____. Lei 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 União, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm>. Acesso em: 20 mai. 2019.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <<https://bit.ly/3a74T2r>>. Acesso em: 09 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2K3hsRO>>. Acesso em: 15 Jan. 2020.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 30 jun. 2018.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/3abQnGN>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

BRESSER-PEREIRA, L.C. Prefácio. In: DROR, Y. **A capacidade para governar: Informe ao Clube de Roma**. São Paulo: Fundap, 1999.

BRIANT, M.E.P.; OLIVER, F.C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 1, p. 141-154, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000100010>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

CARVALHO, J.M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 3ª ed., 2002.

CARVALHO, M.L.; et al. Implementação de política pública: uma abordagem teórica e crítica. In: **COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA DEL SUR**, X, 2010, Mar del Plata, Disponível em: <www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio10/214.pdf>. Acesso em: 15/06/2018.

CASTRO, E.G.; MACEDO, S.C. Estatuto da Criança e Adolescente e Estatuto da Juventude: interfaces, complementariedade, desafios e diferenças. **Revista Direito e Práxis**, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 1214-1238, jun. 2019. ISSN 2179-8966. Disponível em: <<https://bit.ly/3b6nbBX>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2019.

CIDADANIA. **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. 19/06/2019. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=cidadania>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

CIDADÃO. **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. 19/06/2019. Disponível em: <<https://bit.ly/2y6P26B>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (2006). **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos

Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

CORRÊA, Y.; et al. Aplicativos de tradução para Libras e a busca pela validade social da Tecnologia Assistiva. In: **XXV Brazilian Symposium on Computers in Education** (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE). p. 164-173, 2014. Disponível em: <<http://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/2942/2676>>. Acesso em: 21 mai. 2019.

CORREIA, G. B.; BAPTISTA, C. R. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias?. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], p. 716-731, dec. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2V6efXZ>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

CORTELLA, M.S. **A Escola e o Conhecimento: Fundamentos Epistemológicos e Políticos**. 15º ed. São Paulo: Cortez, 2016.

CURITIBA, J. A.; GONÇALVES JUNIOR, O. Relação Arbórea entre Estado e Sociedade em Perspectiva com a Deficiente Tratativa Estatal à Temática da Educação Inclusiva. In: Congresso Internacional em Sociais e Humanidades: democracia, memória e etnosaberes: perspectivas transversais e interdisciplinares, 7., 2018. **Anais..** Rio de Janeiro: ANINTER-SH, 2018, p. 230-238.

CURY, C.R.J. Vinte Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 10, n. 20, jun. 2017. ISSN 1981-1969. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/49964/32545>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

DE SOUZA, F. F. As pessoas com deficiência e a educação: políticas sociais e de educação inclusiva nos governos do PT (2003-2011). **Revista Agenda Social**, v. 10, n. 1, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3b7ajvA>>. Acesso em: 20 Ago 2019.

DI GIOVANNI, G. Sistemas de proteção social: uma introdução conceitual. **Reforma do Estado e políticas de emprego no Brasil**. Campinas/SP, UNICAMP, p. 9-29, 1998.

DINIZ, D. **O QUE É DEFICIÊNCIA**. Revisores: Ana Terra Mejia Munhoz e Dida

Bessana. Data Publicação Original: 2007. Data da Digitalização: 2010. Disponível em: <www.sabotagem.revolt.org>. Acesso em: 09 Set. 2019.

DOURADO, L.F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

DROR, Y. **A capacidade para governar: Informe ao Clube de Roma**. São Paulo: Fundap, 1999.

DUARTE, C.; COHEN, R. Research and teaching of accessibility and universal design in Brazil: Hindrances and challenges in a developing country. **Nasar J. & Evans-Cowley J. Universal design and Visitability: In accessibility to zoning**, p. 115-146, 2007.

DYE, T.R. **Policy Analysis: what governments do, why they do it, and what difference it makes**. Tuscaloosa: University of Alabama Press, 1984.

EVARISTO, M; FRANCISCO, M (orgs.). **A “Declaração de Salamanca” hoje: vozes da prática**. Rio Branco, AC: João Editora, 2013.

FÁVERO, E. A. G. Direito à educação das pessoas com deficiência. **Revista CEJ**, v. 8, n. 26, p. 27-35, 2004.

FALETTO, E. **La especificidad del Estado en América latina**. Revista de la CEPAL – Comisión Económica para América Latina, nº 38. Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y Caribe: Santiago de Chile. 1989.

FEDERAÇÃO DAS APAES DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **GUIA PRÁTICO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: A Lei Brasileira de Inclusão 13146/2015 em perguntas e respostas**. Belo Horizonte: O Lutador. 2016. Disponível em: <<https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2017/10/Guia-Pra%cc%81tico-LBI-perguntas-e-respostas.pdf>>. Acesso em: 06 Jan. 2019.

FEMINELLA, A. P.; LOPES, L. F. Capítulo 1 – Disposições gerais / Da igualdade e da não discriminação e cadastro-inclusão. In: SETUBAL, J. M.; FAYAN, R. A. C.

(Orgs.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, [Lei nº 13.146/2015, Comentada]**. Campinas: Fundação FEAC, 2016.

FERNANDES, E.M.; ORRICO, H.F. **Acessibilidade e inclusão social**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Deescubra, 2012.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**; pref. de Gilberta Jannuzzi. Piracicaba: Unimep, 1993.

FERREIRA, M. C. C; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M.C.R; LAPLANE, A. L. F. (orgs.). **Políticas e práticas da educação inclusiva**. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FIGUEIREDO, R.V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D.E.G.; SOUZA, V.C (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 67-78, 2002.

FORTES, L. R. S. O iluminismo e os reis filósofos. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. *Apud*. In: SIMÕES, A.; ATHIAS, L.; BOTELHO, L. (orgs.). **Panorama nacional e internacional da produção de indicadores sociais: grupos populacionais específicos e uso do tempo**. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2018. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101562.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista de Educação**, Vol. XVI, nº 1, p. 5-20, 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/2Vn04fW>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

FREY, k. **Análise de Políticas Públicas: algumas reflexões conceituais e suas implicações para a situação brasileira**. PPGSP/UFSC, Cadernos de Pesquisa, n. 18, p. 1-36, set. 1999.

GABRILLI, M. **Lei Brasileira de Inclusão. Estatuto da Pessoa com Deficiência Lei 13.146/15**. Disponível em: <<https://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2019/07/Guia-LBI-int.pdf>>. 201-. Acesso em: 06 Jan. 2019.

GERMANO, J. W. A Transformação da Questão Social e a Educação. 2005. *Apud*. GUIMARAES-IOSIF, R. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada**. Brasília: Liber Livro, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; FERNANDES, E.M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GOERGEN, P. L. Educação Comparada: uma disciplina atual ou obsoleta? **Revista Pro-Posições, Revista da Faculdade de Educação**, vol. 2, nº3, dez, Campinas, p. 6-19, 1991.

GÓES, M.C.R. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, C.B.F; GÓES, M.C.R. (orgs.). **Surdez–Processos Educativos e Subjetividade**. São Paulo, Lovise, pp. 29-49, 2000.

GOMES, C; GONZALEZ REY. F. L. Psicologia e inclusão; aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 1, p. 53-62, 2008.

GUGEL, M. A. **Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público: reserva de cargos e empregos públicos: administração direta e indireta**. 2 ed. rev. Goiânia: Ed. da Universidade Católica de Goiânia - UCG, 2007. *Apud*. In: SIMÕES, A.; ATHIAS, L.; BOTELHO, L. (orgs.). **Panorama nacional e internacional da produção de indicadores sociais: grupos populacionais específicos e uso do tempo**. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2yaeBUs>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

GUIMARÃES, S. E. R. Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento. 2003. **Tese** (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GUIMARAES-IOSIF, R. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada**. Brasília: Liber Livro, 2009.

HANS, N. **Comparative Education – A study of Educational Factors and Traditions**. London: Routledge. 1950.

JACOB, V. C.; JACOB, I. C. Avaliação da usabilidade na web: biblioteca eletrônica SciELO e a base de dados Scopus. **Biblos: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, v. 27, n. 2, p. 47-62, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/3623/2751>>. Acesso em: 16 Dez. 2019.

JACOMINI, M. A. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401-418, Dez. 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/2K5bu2w>>. Acesso em: 15 Dez. 2019.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1985.

_____. Atendimento Especial para uma Cidadania Consciente. In: FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**; pref. de Gilberta Jannuzzi. Piracicaba: Unimep, 1993.

JOBERT, B.; MULLER, P. **L'etat en action: politiques publiques et corporatisme**. Paris: PUF, 1987.

KASSAR, M. C. M. Educação Especial no Brasil: Desigualdades e Desafios no Reconhecimento da Diversidade. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

_____. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M.C.R; LAPLANE, A. L. F. (orgs.). **Políticas e práticas da educação inclusiva**. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

LAPLANE, A.L.F. Notas para uma Análise dos Discursos sobre Inclusão Escolar. In: GÓES, M.C.R; LAPLANE, A. L. F. (orgs.). **Políticas e práticas da educação inclusiva**. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

LASSWELL, H. D. *Politics: who gets what, when, how*. Cleveland, EUA: Meridian Books, 1958.

LATOURETTE, B. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LEVY, Y.; ELLIS, T. J. A Systems Approach to Conduct Effective Literature Review in Support of Information Systems Research. **Informing Science Journal**, v. 9, p. 181-212, 2006.

LOPES, L.V.C.F. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência da ONU, seu protocolo facultativo e a acessibilidade. 2009. 229 f. **Dissertação** (Mestrado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/8653>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

LYNCH, K. *La buena forma de la ciudad*. Barcelona: Gustavo Gili, 1985. *Apud*. In: PEGORETTI, M. S.; SANCHES, S. P. A problemática da segregação espacial dos residentes na área rural: uma visão através da dimensão acesso e do sistema de transporte. In: Encontro da ANPPAS, 2, 2004. **Anais...** Indaiatuba, SP

MACHADO, N. J. **Cidadania e Educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

MANTOAN, M. T. E. Por uma escola para todos (Capítulo 1). **Laboratório Interdisciplinar de Tecnologias Educacionais da Faculdade de Educação – Unicamp**, 2001. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.13.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

MANUAL DE REDAÇÃO MÍDIA INCLUSIVA. **Manual de Redação Mídia Inclusiva**. Porto Alegre: Mesa Diretora da Assembleia Legislativa do RS, Julho de 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/34vdgne>>. Acesso em: 31 Jan. 2020.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MINAYO, M.C.S. (org.); DESLANDES, S.F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MUELLER, S. P. M. Produção e financiamento de periódicos científicos de acesso aberto: um estudo na base SciELO. Dos processos tradicionais às perspectivas

alternativas de comunicação. **São Paulo: Ateliê Editorial**, p. 201-229, 2011.

O IBC. **Instituto Benjamin Constant, Ministério da Educação**, 2016. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/o-ibr>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

OECD. **Education at a Glance 2018: OECD Indicators**, Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

OPPENHEIM, F. E. Igualdade. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 13^a ed., 5^a reimpressão, 2010.

OSTROFF, E. Universal design: the new paradigm. **Universal design handbook**, p. 1.3-1.12, 2001. *Apud*. In: DUARTE, C.; COHEN, R. Research and teaching of accessibility and universal design in Brazil: Hindrances and challenges in a developing country. **Nasar J. & Evans-Cowley J. Universal design and Visitability: In accessibility to zoning**, p. 115-146, 2007.

PACKER, A. L. SciELO: uma metodologia para publicação eletrônica. *Ciência da informação*, v. 27, n. 2, 1998. Disponível em: <<https://bit.ly/3eobg1p>>. Acesso em: 16 Dez. 2019.

PAREKH, B. **Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory**. *Ethnicities*, v. 1, n. 1, p. 109-115, 2001.

PARLAMENTO EUROPEU. **Inclusive education for learners with disabilities**. European Union, 2017. Disponível em: <<http://www.europarl.europa.eu/supporting-analyses>>. Acesso em: 15 set. 2018.

PELOSI, M. B. Por uma escola que ensine e não apenas acolha: recursos e estratégias para inclusão escolar. **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, p. 121-132, 2006.

PINHEIRO, D. A. Hackers, políticas e América Latina: um estudo exploratório. **Tese** (Tese em política científica e tecnológica) – UNICAMP. Campinas, p. 179, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/335446>>.

Acesso em: 16 Dez. 2019.

PROGRAMA MOBILIZAÇÃO PARA AUTONOMIA. Apresentação. In: SETUBAL, J. M.; FAYAN, R. A. C. (Orgs.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, [Lei nº 13.146/2015, Comentada]**. Campinas: Fundação FEAC, 2016.

RAMÍREZ VALBUENA, W. Á. La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. **Cuadernos de Lingüística Hispánica**, n. 30, p. 211-230, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

RESENDE, M. R. A CONSTITUIÇÃO DE 1988. **Politize!**, 2018. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/constituicao-de-1988/>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

RIBEIRO, R. A autonomia proposta na LDBEN e a nova proposta curricular das escolas públicas estaduais de São Paulo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 97-107, may 2010. ISSN 1982-5587. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2685/2395>>. Acesso em: 12 Jun. 2019.

RIVERO, J. **Educação e exclusão na América Latina: reformas em tempos de globalização**. Brasília: Universa, 2000.

RODRIGUES, D. O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. **Revista Inclusão**, nº 1, p. 7-13, 2000.

RUMBERGER, R. W. Why students drop out of school. In G. Orfield (Ed.), **Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis** (pp.131-155). Cambridge: Harvard Education Press, 2006. Disponível em: <<http://cdrpsb.org/dropouts/researchreport15.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

SAMPAIO, R.F.; MANCINI, M.C. Estudos De Revisão Sistemática: Um Guia Para Síntese Criteriosa Da Evidência Científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2K3U72l>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

SANTOS, M. C. D. Capítulo 4 - Do direito à educação. In: SETUBAL, J. M.; FAYAN, R. A. C. (Orgs.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, [Lei nº 13.146/2015, Comentada]**. Campinas: Fundação FEAC, 2016.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2012.

_____. **Análise de Políticas Públicas: Diagnóstico de problemas, recomendação de soluções**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SERAFIM, M.P.; DIAS, R.B. Análise de política: uma revisão da literatura. **Cadernos Gestão Social**, v. 3, n. 1, p. 121-134, 2012.

SENNA, L.A.G. De Vygotsky a Morin: entre dois fundamentos da educação inclusiva. In: **Informativo Técnico-Científico Espaço**, INES, Rio de Janeiro, n. 22, p. 53-58, 2004.

SILVA JÚNIOR, R. D.; D'ANTONA, Á. O. Os métodos mistos e a interdisciplinaridade nas Ciências Sociais: pragmatismo ou pluralismo paradigmático?. **Idéias**, Campinas, v. 4, Especial, p.88-108, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2V2IzTb>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

SIMÕES, A.; ATHIAS, L.; BOTELHO, L. (orgs.). **Panorama nacional e internacional da produção de indicadores sociais: grupos populacionais específicos e uso do tempo**. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3cdTNdh>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

SOUSA, F. S.; MOURA, M. A. G. Uma discussão acerca da questão de gênero e o serviço social. **VI Jornada Internacional de Políticas públicas**, São Luis do Maranhão, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2xhl12Z>>. Acesso em: 15 Jan. 2020.

UNESCO. **Necessidades Educativas Especiais: Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais**. Lisboa: IIE. Inovação, 7, n.º 1, 1994.

_____. **Conclusions and recommendations of the 48th session of the**

International Conference on Education (ED/BIE/CONFINTED 48/5). Geneva: UNESCO IBE, 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/3ehcONV>> Acesso em: 18 jul. 2019.

WHO. World Health Organization. **The International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)**. Geneva: WHO. 2001. Disponível em: <<http://www.who.int/classifications/icf/en/>>. Acesso em: 09 jul. 2019.

VOLPATO, G. L. et al. **Dicionário crítico para redação científica**. Botucatu: Best Writing, 2013.

WOOD, E.M. The uses and abuses of civil society. In: **The Socialist register**, v. 26, n. 26, 1990.

ANEXO A – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DO CONJUNTO DE ARTIGOS SELECIONADOS

ABE, P. B.; ARAUJO, R. C. T. A participação escolar de alunos com deficiência na percepção de seus professores. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 16, n. 2, p. 283-296, Ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

ALVES, D. S. S.; AGUILAR, L. E. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Jundiaí: Uma Análise do Processo de Implementação. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 373-388, Set. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000300373&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

ANDRADE, M. M. A.; ARAUJO, R. C. T. Características de Alunos com Deficiência Física na Percepção de Seus Professores: um Estudo sob os Parâmetros Conceituais da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 3-16, Mar. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

ANHAO, P. P. G.; PFEIFER, L. L.; SANTOS, J. L. Interação social de crianças com Síndrome de Down na educação infantil. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 16, n. 1, p. 31-46, Abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 116-129, Abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

APORTA, A. P.; LACERDA, C. B. F. Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. **Rev. bras.**

educ. espec., Bauru, v. 24, n. 1, p. 45-58, Mar. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000100045&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

ASPILICUETA, P. et al. A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 3, p. 395-410, Set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

BAHIENSE, T. R. S.; ROSSETTI, C. B. Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 2, p. 195-208, Jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

BARRETO, C. M. P. F.; METTRAU, M. B. Altas habilidades: uma questão escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. 3, p. 413-426, Dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 371-386, Set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

BEZERRA, G. F. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 475-497, Jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000200475&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

BORGES, W. F.; TARTUCI, D. Tecnologia Assistiva: Concepções de Professores e as Problematizações Geradas pela Imprecisão Conceitual¹. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 23, n. 1, p. 81-96, Mar. 2017. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000100081&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

BRAUN, P.; NUNES, L. R. O. P. A Formação de Conceitos em Alunos com Deficiência Intelectual: o Caso de Ian. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 75-92, Mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100075&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 1, p. 141-154, Mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

BRUNO, M. M. G.; COELHO, L. L. Discursos e Práticas na Inclusão de Índios Surdos em Escolas Diferenciadas Indígenas. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 681-693, Set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000300681&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

BRUNO, M. M. G.; LIMA, J. M. S. As Formas de Comunicação e de Inclusão da Criança Kaiowá Surda na Família e na Escola: um Estudo Etnográfico. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 127-142, Mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100127&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

CARAMORI, P. M.; DALL'ACQUA, M. J. C. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS EMPREGADAS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL AOS SEUS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SEVERA: UM ESTUDO DESCRITIVO DA PRÁTICA DOCENTE. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 4, p. 367-378, Dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000400367&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

CARNEVALE, L. B. et al. Comunicação Alternativa no contexto educacional: conhecimento de professores. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 2, p. 243-256, Junho 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

CELIO SOBRINHO, R.; SA, M. G. S. C.; PANTALEAO, E. O Jogo das Garantias dos Direitos Sociais das Pessoas com Deficiência. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1303-1317, Dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000401303&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

CHRISTOFARI, A. C.; FREITAS, C. R.; BAPTISTA, C. R. Medicalização dos Modos de Ser e de Aprender. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1079-1102, Dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000401079&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

CHRISTOVAM, A. C. C.; CIA, F. O Envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 4, p. 563-581, Dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000400007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

CORREA, P. M.; MANZINI, E. J. Um estudo sobre as condições de acessibilidade em pré-escolas. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 2, p. 213-230, Junho 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

DAINEZ, D. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: Contribuições para educação especial e inclusiva. **Rev. psicol.**, Santiago, v. 26, n. 2, p. 151-160, Dez. 2017. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-05812017000200151&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

DALOSTO, M. M.; ALENCAR, E. M. L. S. Manifestações e prevalência de bullying entre alunos com altas habilidades/superdotação. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 3, p. 363-378, Set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

DIAS, M. A. L.; ROSA, S. C.; ANDRADE, P. F. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 453-463, Dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642015000300453&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

DORZIAT, A. O profissional da inclusão escolar. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 986-1003, Dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

DORZIAT, A.; ARAUJO, J. R. O intérprete de língua de sinais no contexto da educação inclusiva: o pronunciado e o executado. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 3, p. 391-410, Set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

FANTACINI, R. A. F.; DIAS, T. R. S. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 57-74, Mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100057&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. A.; CUNHA, A. C. B. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 14, n. 3, p. 365-384, Dez. 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

FAVORETTO, N. C.; LAMONICA, D. A. C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 103-116, Mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

FERRAZ, C. R. A.; ARAUJO, M. V.; CARREIRO, L. R. R. Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 16, n. 3, p. 397-414, Dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

FERRONI, M. C. C.; GASPARETTO, M. E. R. F. Escolares com baixa visão: percepção sobre as dificuldades visuais, opinião sobre as relações com comunidade escolar e o uso de recursos de tecnologia assistiva nas atividades cotidianas. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 2, p. 301-318, Junho 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, Set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

FONSECA, S. P. et al. Detailing and reflections on occupational therapy in the process of school inclusion. **Cad. Bras. Ter. Ocup.**, São Carlos, v. 26, n. 2, p. 381-397, Abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2526-89102018000200381&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

FONSECA, T. S.; FREITAS, C. S. C.; NEGREIROS, F. Psicologia Escolar e Educação Inclusiva: A Atuação Junto aos Professores. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 427-440, Set. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000300427&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

FRANCO, M. A. M.; CARVALHO, A. M.; GUERRA, L. B. Discurso médico e discurso pedagógico: interfaces e suas implicações para a prática pedagógica. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 16, n. 3, p. 463-478, Dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

FREITAS, A. P. Um estudo sobre as relações de ensino na educação inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 3, p. 411-430, Set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

FREITAS, L. J. A Formação do professor como eixo inovador de inclusão no ensino fundamental dos alunos com deficiência em Limoeiro/Pernambuco. **Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.**, Asunción, v. 13, n. 2, p. 225-238, Dez. 2017. Disponível em: <http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2226-40002017000200225&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

FREITAS, L. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: Avaliação e implicações para intervenção. **Av. Psicol. Latinoam.**, Bogotá, v. 31, n. 2, p. 344-362, Ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242013000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

GALVAO, N. C. S. S.; MIRANDA, T. G. Atendimento educacional especializado para alunos com surdocegueira: um estudo de caso no espaço da escola regular. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 1, p. 43-60, Mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, Dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

GOMES, C.; GONZALEZ REY, F. L. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 14, n. 1, p. 53-62, Abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

GREGUOL, M.; MALAGODI, B. M.; CARRARO, At. Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares1. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 33-44, Mar. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000100033&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

GREGORUTTI, C. C. et al. A Tarefa de Casa na Inclusão Escolar: Alunos com Deficiência Física. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 23, n. 2, p. 233-244, Jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000200233&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B. Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 41, p. 95-108, Set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

LEITE, G. G.; CAMPOS, J. A. P. P. Percurso Escolar de Estudantes com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos, Nível Ensino Médio. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 17-32, Mar. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

LEMOS, E. L. M. D.; SALOMAO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, Mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 15, n. 2, p. 289-306, Ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

LEONEL, W. H. S.; LEONARDO, N. S. T. Concepções de professores da educação especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria vigotskiana. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 4, p. 541-554, Dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

LIBORIO, R. M. C. et al. Resiliência e Processos Protetivos de Adolescentes com Deficiência Física e Surdez Incluídos em Escolas Regulares. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 2, p. 185-198, Jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000200185&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

LIMA, S. R.; MENDES, E. G. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. 2, p. 195-208, Ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, Set. 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

LOPES, M. A. C. Professores Interlocutores e Educação de Surdos: a Inclusão na Rede Estadual Paulista. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 23, n. 4, p. 563-576, Dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000400563&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

LUIZ, F. M. R.; NASCIMENTO, L. C. Inclusão escolar de crianças com síndrome de down: experiências contadas pelas famílias. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 1, p. 127-140, Mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

MAGNABOSCO, M. B.; SOUZA, L. L. Educação inclusiva e as representações dos estudantes sobre seus pares com deficiência. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 115-122, Abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000100115&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

MALLMANN, F. M. et al. A inclusão do aluno surdo no ensino médio e ensino profissionalizante: um olhar para os discursos dos educadores. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 131-146, Mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

MARIUSSI, M. I.; GISI, M. L.; EYNG, A. M. A Escola como Espaço para Efetivação dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 443-454, Set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000300443&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

MARQUES DE OLIVEIRA, N. D.; CORDEIRO, A. F. M. O Que Pensam as Equipes Diretivas Escolares sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e173991, 2018. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100135&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

MARTINS, A. D. F.; MONTEIRO, M. I. B. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 215-224, Ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000200215&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Características de Altas Habilidades/Superdotação em Aluno Precoce: um Estudo de Caso. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 189-202, Jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000200189&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, Mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

MATURANA, A. P. P. M.; MENDES, E. G. Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a óptica dos próprios alunos. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 66, p. 209-226, Dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000400209&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

MATTOS, L. K.; NUERNBERG, A. H. A intervenção do psicólogo em contextos de educação especial na grande Florianópolis. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 16, n. 2, p. 197-214, Ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

MELO, F. R. L. V.; FERREIRA, C. C. A. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a óptica das professoras. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 15, n. 1, p. 121-140, Abr. 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

MELO, F. R. L. V.; PEREIRA, A. P. M. Inclusão escolar do aluno com deficiência física: visão dos professores acerca da colaboração do fisioterapeuta. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 1, p. 93-106, Mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 14, n. 1, p. 35-52, Abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

MORGADO, F. F. R. et al. Representações Sociais sobre a Deficiência: Perspectivas de Alunos de Educação Física Escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 23, n. 2, p. 245-260, Jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000200245&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

MORI, N. N. R.; BRANDAO, S. H. A. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 15, n. 3, p. 485-498, Dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

MOURA, A. F.; LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. Universidade Acessível: com a Voz os Estudantes Surdos do Ensino Médio. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 23, n. 4, p. 531-546, Dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000400531&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

NACIF, M. F. P. et al. Educação Física Escolar: Percepções do Aluno com Deficiência¹. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 1, p. 111-124, Mar. 2016.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000100111&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

OLIVA, D. V. Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 492-502, Dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642016000300492&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

OLIVEIRA, C. C. B.; MANZINI, E. J. Encaminhamento e Perfil do Público-Alvo da Educação Especial de uma Sala de Recursos Multifuncionais: Estudo de Caso. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 559-576, Dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000400559&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

OLIVEIRA, E. A Lei 10.639/2003 e a Escola de Educação Especial: um desafio a mais para a formação de professores. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 47, p. 85-95, Mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

OLIVEIRA, M. A. M.; SOUZA, S. F. Políticas para a inclusão: estudo realizado em uma Escola Estadual de Belo Horizonte. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 42, p. 245-261, Dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000500016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

OLIVEIRA, M. A.; LEITE, L. P. Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, p. 197-205, Ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2011000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

PALMA, D. T.; CARNEIRO, R. U. C. O Olhar Social da Deficiência Intelectual em Escolas do Campo a Partir dos Conceitos de Identidade e de Diferença. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 161-172, Abr. 2018. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000200161&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

PAPI, S. O. G. Desenvolvimento Profissional de Docentes Iniciais na Educação Especial. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 747-770, Jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200747&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

PASCULLI, A. G.; BALEOTTI, L. R.; OMOTE, S. Interação de um aluno com Paralisia Cerebral com colegas de classe durante atividades lúdicas. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 4, p. 587-600, Dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM ESTUDO EM LARGA ESCALA. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 33, e155866, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100111&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 964-981, Set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. O. P. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 15, n. 1, p. 141-154, Abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

PICOLINI, M. M.; MAXIMINO, L. P. Programa de capacitação em síndromes genéticas: o processo de inclusão e as atitudes sociais. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 16, n. 6, p. 1871-1877, Dez. 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462014000601871&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

PLETSCH, M. D. Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 12-29, Mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

RAMOS, A. S.; ALVES, L. M. A fonoaudiologia na relação entre escolas regulares de ensino fundamental e escolas de educação especial no processo de inclusão. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 14, n. 2, p. 235-250, Ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

REGANHAN, W. G.; BRACCIALLI, L. M. P. Inserção de alunos com deficiência no ensino regular: perfil da cidade de Marília. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 14, n. 3, p. 385-404, Dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

RIBEIRO, C. B.; SILVA, D. N. H. Trajetórias Escolares de Surdos: Entre Práticas Pedagógicas e Processos de Desenvolvimento Bicultural. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 33, e3339, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722017000100307&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

RIOS, N. V. F.; NOVAES, B. C. A. C. O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 15, n. 1, p. 81-98, Abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

ROCHA, M. M.; ALMEIDA, M. A. Ensino itinerante para deficientes visuais: um estudo exploratório. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 14, n. 2, p. 201-216, Ago. 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico cultural. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. 1, p. 71-86, Abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. A queixa escolar na perspectiva de educadores da Educação Especial. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 15-23, Jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

RUIZ, L. C.; BATISTA, C. G. Interação entre crianças com deficiência visual em grupos de brincadeira. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 2, p. 209-222, Jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

SA, M. A.; BRUNO, M. M. G. Deficiência visual nas crianças indígenas em idade escolar das etnias Guarani e Kaiowá na região da Grande Dourados/MS: um estudo sobre a incidência e as necessidades específicas e educacionais especiais. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 4, p. 629-646, Dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000400007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

SANCHES, A. C. G.; OLIVEIRA, M. A. F. Educação inclusiva e alunos com transtorno mental: um desafio interdisciplinar. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 411-418, Dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P.; MELO, S. C. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n.

96, p. 632-651, Set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000300632&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

SANTOS, G. C. S.; MARTINEZ, A. M. A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 253-268, Jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000200253&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

SANTOS, T. C. C.; MARTINS, L. A. R. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, Set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000300395&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

SARAIVA, L. L. O.; MELO, F. R. L. V. Avaliação e participação do fisioterapeuta na prescrição do mobiliário escolar utilizado por alunos com paralisia cerebral em escolas estaduais públicas da rede regular de ensino. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. 2, p. 245-262, Ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

SCHEMBERG, S.; GUARINELLO, A. C.; MASSI, G. O ponto de vista de pais e professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 1, p. 17-32, Mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

SCHEMBERG, S.; GUARINELLO, A. C.; SANTANA, A. P. O. As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez: reflexões a partir do discurso dos pais e professores. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 15, n. 2, p. 251-268, Ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 14, n. 2, p. 217-234, Ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

SILVA, C. M.; SILVA, D. N. H. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 33-44, Abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000100033&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

SILVA, C. C. B.; MOLERO, E. S. S.; ROMAN, M. D. A Interface entre Saúde e Educação: percepções de educadores sobre educação inclusiva. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 109-115, Abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000100109&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

SILVA, D. B. R.; MARTINEZ, C. M. S.; SANTOS, J. L. F. Participação de crianças com paralisia cerebral nos ambientes da escola. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 1, p. 33-52, Mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

SILVA, N. R. da et al. O Trabalho do Professor, Indicadores de Burnout, Práticas Educativas e Comportamento dos Alunos: Correlação e Predição. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 3, p. 363-376, Set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000300363&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

SILVA, S. M.; SANTOS, R. R. C. N.; RIBAS, C. G. Inclusão de alunos com paralisia cerebral no ensino fundamental: contribuições da fisioterapia. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. 2, p. 263-286, Ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

SILVA DA LUZ, M. H.; GOMES, C. A.; LIRA, A. Narrativas de la inclusión de un niño autista: desafíos para la práctica docente. **Educación**, v. 26, n. 50, p. 123-142, 2017.

TAKASE, É. M.; CHUN, R. Y. S. Comunicação e inclusão de crianças com alterações de linguagem de origem neurológica na perspectiva de pais e educadores. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 16, n. 2, p. 251-264, Ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000400527&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

TEIXEIRA, F. C.; KUBO, O. M. Características das interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 14, n. 1, p. 75-92, Abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

THESING, M. L. C.; COSTAS, F. A. T. As proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 252, p. 277-293, Ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812018000200277&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

TOGASHI, C. M.; WALTER, C. C. F. As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 351-366, Set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000300351&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

TRINANES, M. T. R.; ARRUDA, S. M. C. P. Atividades de vida autônoma na escola de tempo integral: aluno com deficiência visual - perspectivas educacionais. **Rev.**

bras. educ. espec., Marília, v. 20, n. 4, p. 581-590, Dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

VARGAS, A; PORTILHO, E. M. L. Representações Sociais e Concepções Epistemológicas de Aprendizagem de Professores da Educação Especial. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 359-372, Set. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000300359&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 Set 2019.

VARGAS, J. S.; GOBARA, S. T. Interações entre o aluno com surdez, o professor e o intérprete em aulas de física: uma perspectiva Vygotskiana. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 449-460, Set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S.; GURSKI, R. Entre o texto e a vida: uma leitura sobre as políticas de educação especial. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 81-94, Mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

VIEIRA, A. B.; RAMOS, I. O.; SIMOES, R. D. Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e180213, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100473&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, Abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

VILLAS BOAS, D. C.; FERREIRA, L. P.; VIOLA, I. C. Professor especializado na área da deficiência visual: os sentidos da voz. **Rev. soc. bras. fonoaudiol.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 92-100, Mar. 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342012000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

VITTA, F. C. F.; VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, Dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.

ZANNI, K. P.; MAIA FILHO, H. S.; MATSUKURA, T. S. Impacto da epilepsia no processo de escolarização de crianças e adolescentes. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 16, n. 2, p. 215-230, Ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2019.