

INSERIDOS OU INCLUÍDOS: UMA ANÁLISE DE COMO AS ESCOLAS DO ENSINO REGULAR DO MUNICÍPIO DE CODÓ/MA ACOLHEM OS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Irislene Paiva Araujo Cunha; Lucélia Caroline Ferreira Brandão; Rosana Campos Rodrigues; Ronaldo Santos Ferreira Junior; Orientadora: Profa. Ma. Kelly Almeida de Oliveira.

Universidade Federal do Maranhão - Campus Codó VII

E-mail: irisphotos@hotmail.com

RESUMO: Refletir sobre a inclusão do aluno com necessidades especiais no ensino regular leva-nos a repensar a formação de professores e as práticas pedagógicas. O impacto que a inclusão tem causado no meio escolar, nas instituições especializadas e entre os pais de alunos com e sem deficiência, provoca o aparecimento de muitas dúvidas e vieses de compreensão. Atrasando assim, a implementação de ações em favor da abertura das escolas para todos os alunos. A lei é clara, quanto a obrigatoriedade em amparar e matricular todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades. Entretanto, não basta apenas esse acolhimento, é necessário condições efetivas de aprendizagem, romper com uma prática individualista e promover o trabalho em comum, entre professores e profissionais especializados. O presente artigo tem como objetivo fazer uma investigação nas escolas regulares do município de Codó-MA, para identificar os alunos com necessidades especiais, bem como a formação dos professores no ensino regular público. Nesse sentido, para servir como instrumento metodológico, foi realizada uma pesquisa de campo em cinco escolas do bairro Codó Novo, no qual o objetivo deste trabalho é identificar se os alunos com deficiência estão incluídos ou inseridos no contexto escolar, assim como analisar se as escolas possuem estruturas adequadas e professores capacitados para atender as necessidades desses alunos. Nos aspectos teóricos encontramos subsídio, principalmente nos estudos de JESUS e EFFGEN (2012), FREITAS (2006) entre outros, além de usar como amparo a LDBEN e o Conselho Nacional da Educação (CNE) que contribuíram em torno das discussões sobre educação inclusiva. Nesses termos, nosso estudo se propõe contribuir para suprir a lacuna existente diante da falta de dados suficientes sobre a temática no campo da educação.

Palavras-Chave: Educação inclusiva, Ensino regular, Formação de professores.

INTRODUÇÃO

A inclusão tem sido um tema recorrente no campo educacional, nesse sentido, a partir da análise do contexto histórico, constata-se que o discurso sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais tem mudado no decorrer dos tempos em

função de determinadas transformações sociais, culturais e econômicas (FARIAS; SANTOS; SILVA; 2009). É nessa perspectiva que consideramos relevante trazer uma discussão acerca da trajetória dos portadores de necessidades especiais, a partir dos acontecimentos da educação inclusiva no Brasil, desde sua implementação até os dias atuais.

Dessa forma, o presente trabalho visa expor uma breve apresentação do marco histórico da educação inclusiva no Brasil, discutir um pouco sobre como a mesma se consolida no ensino atual, a partir da promulgação de leis e decretos e sobre o papel do professor. E ainda, apresentar uma pesquisa realizada para averiguar como estão sendo recebidos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares do município de Codó-MA.

Considerando que no Brasil o atendimento educacional direcionado às pessoas com necessidades especiais se caracteriza como uma realidade brutal e construída de forma isolada sem levar em conta as reais necessidades para inclusão desses alunos. Assim, a educação inclusiva, durante muito tempo, se constituiu como um campo de atuação específica, de forma que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de maneira incisiva em locais separados de outros alunos considerados “normais” (KASSAR, 2011). Nessas condições, se torna relevante investigar a posição das nossas escolas quando o assunto é educação inclusiva, especificamente no sistema público de ensino regular.

Nesta sequência, o trabalho parte de uma pesquisa de campo realizada em cinco escolas da rede municipal do bairro Codó Novo: Escola Comunitária Codó Novo, Escola São Luís, Rosalina Zaidan, Presidente Lula e Diogo Frota. O propósito desta pesquisa foi traçar um mapeamento, através da amostragem, da situação de crianças e adolescentes que apresentam as seguintes deficiências: síndrome de down, autismo, deficiência auditiva, deficiência visual e deficiência mental, de como estão sendo recebidas no ensino regular, e ainda, investigar se a escola dispõe de estrutura física, materiais adequados e professores especializados para o atendimento desses alunos.

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Primeiramente apresentamos as principais leis que garantem a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular, e essa é uma análise histórica desde as primeiras leis de 1854, até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 que está vigente até os dias atuais.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império,

com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 1961).

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (LDB – Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971).

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistencialistas e iniciativas isoladas do Estado.

Já a Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. (Artigos 205 e 206 da Constituição Federal, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nessa

década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva (BRASIL, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37). (BRASIL, 1996)

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (BRASIL, 2002).

Portanto podemos observar que houve várias mudanças a respeito da educação inclusiva em nosso país, reformulações e criações de leis que vieram para garantir a inclusão de crianças com deficiência nas escolas, melhorar o acesso, desenvolver seu intelecto e sua autonomia.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na década de 1950 praticamente não se falava em Educação Especial, sendo que no Brasil, somente a partir de 1970 é que a educação especial passou a ser discutida, tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais.

Nessa perspectiva, atualmente a educação inclusiva se configura como um direito de todos, e está estabelecido na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, sendo um dever do Estado e da família promovê-la. Mas o que se pode perceber é que essa educação não é igual para todos e muito menos um direito. Pois quando se fala em uma educação voltada para pessoas com necessidades especiais percebe-se a diferença e a

exclusão dessas pessoas.

Frente a esse novo paradigma educativo, a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender todas as crianças, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade. Portanto, deve manter as suas portas abertas às pessoas com necessidades educativas especiais (GOFFREDO, 1999, p. 31).

Ressaltando assim a função da escola, que é receber e ensinar a todos sem qualquer distinção, e que o processo de ensino aprendido seja adaptado às necessidades de cada aluno. Nessa concepção, Scotto (2008, p.2) define a educação especial como:

A educação inclusiva exige o atendimento de necessidades especiais, não apenas dos portadores de deficiência, mas todas as crianças. Implica trabalhar com a diversidade, de forma interativa-escola e setores sensíveis. Deve estar orientada para o acolhimento, aceitação, esforço coletivo e equiparação de oportunidades de desenvolvimento. Requer que as crianças portadoras de necessidades especiais saiam da exclusão e participem de classes comuns.

Portanto, o autor ao definir educação inclusiva, ressalta que é necessário um diagnóstico cuidadoso que levante as necessidades específicas de cada criança. Nessa perspectiva, a escola deve oferecer um acompanhamento individualizado, visando desenvolvimento desses alunos. Deste modo, os sistemas de ensino devem ser organizados e preparados para atender um público, cujas necessidades que lhe são particulares. Na concepção de Sasaki (2002, p.41):

É fundamental equiparmos as oportunidades para que todas as pessoas, incluindo portadoras de deficiência, possam ter acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e ambientes naturais, em busca da realização de seus sonhos e objetivos.

Logo que a inclusão requer uma mudança nos paradigmas da educação, bem como na metodologia utilizada pelos professores, pois a partir da utilização de recursos e apoio especializado, possa se garantir a aprendizagem de todos os alunos, contemplando assim suas especificidades. Nesta concepção, entende-se que educação inclusiva, significa educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar. Então, como concluir Santos (1995), é preciso que tenhamos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Não é de hoje que se discute sobre as tensões e os desafios que envolvem a prática do professor no que se refere à multiplicidade e a diversidade dos alunos. Diante disso, algumas questões sobre a educação inclusiva são colocadas em cheque, como por exemplo, o que está sendo feito para a implementação de um projeto Político-Pedagógico inclusivo? Como se dá a formação inicial e continuada dos professores? Como escolas de ensino comum se posicionam sobre essa questão?

Essas indagações perpassam a formação dos professores e problematizam o complexo processo de inclusão escolar, além de estar diretamente ligada a necessidade de integrar todos em um sistema de ensino, independentemente de suas limitações. Nesse sentido, a própria LDB 9.394/96, em seu artigo 59, inciso III, coloca a discussão da formação do professor, um desafio de entender seu papel como co-participante em uma proposta de educação inclusiva, quando institui “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado”. (BUENO, 1999 p.7).

Nesse sentido, Freitas (2006, p.161), sugere que a “formação do professor de modo geral (educador especial da classe comum) deve incluir programas/conteúdos que desenvolvam competências de um profissional intelectual”. Assim, o professor deve estar preparado para lidar com a diversidade, intrínsecos da realidade escolar, não somente o corpo docente, mas todos aqueles que atuam na comunidade escolar.

Além disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) também instituiu uma educação inclusiva e a formação de professores, quando sugere que:

Faz-se necessário buscar a escola concreta, onde habitam alunos (as), professores (as), profissionais em ações pedagógicas; a escola, onde, na atualidade se coloca o princípio ético da inclusão escolar. Para tal, fazem-se necessárias reflexões sobre a educabilidade, processos de inclusão-exclusão, políticas educacionais, condições de aprendizagem, dentre tantas outras. (BRASIL, 2001, p. 25-26)

Nessa perspectiva, é necessário proporcionar ao aluno com necessidades especiais, atendimento educacional adequado de acordo com condições e as especificidades do aluno e não somente inserí-los em um contexto sem estrutura ou materiais necessários.

Uma proposta defendida por Bueno (1999 e 2001) propõe um modelo de formação de professores para a educação inclusiva: a) os chamados *generalistas*, que seriam responsáveis pelas classes regulares e capacitados com um mínimo de

conhecimento e prática sobre diversidade do alunado; b) *Os professores especialistas*, capacitados em diferentes necessidades educacionais especiais, oferecendo suporte, orientação e capacitação aos professores do ensino regular, como também, atuar diretamente com os alunos em classes especiais.

Ao estabelecer que o sistema de ensino deva assegurar aos estudantes com deficiência, aponta para uma diretriz. Porém há uma diferenciação entre educadores com especialização para o atendimento especializado e aqueles com capacitação para atuarem nas classes comuns.

Os denominados professores capacitados devem ter uma disciplina em sua formação inicial a respeito da educação especial e da educação inclusiva. Além de flexibilizar a ação pedagógica, deve adquirir competências para perceber as necessidades específicas dos estudantes.

REFLEXÃO SOBRE O CONTEXTO DA PESQUISA

Para os procedimentos de coleta dos dados utilizou-se a pesquisa de campo, com uma visita nas escolas do ensino fundamental do bairro Codó Novo, situadas em uma área periférica considerada muito violenta, bastante empobrecida, cuja a maioria das pessoas que ali vivem, são de descendência afro-brasileira e oriundas da zona rural do município de Codó. A pesquisa foi realizada no dia 12 de abril de 2017, por volta das 08h00min até às 10h30min. O propósito da pesquisa foi fazer um mapeamento, através de amostragem, da situação de crianças e adolescentes que apresentam as seguintes deficiências: síndrome de down, autismo, deficiência auditiva, deficiência visual e deficiência mental, de como estão sendo recebidas no ensino regular, e ainda, investigar se a escola dispõe de estrutura física, materiais adequados e professores especializados para o atendimento desses alunos. Dentre as escolas visitadas estão: a Escola Comunitária Codó Novo, Escola São Luís, Rosalina Zaidan, Presidente Lula e Diogo Frota.

Nesse sentido, buscamos primeiramente responder as seguintes questões, com o auxílio dos gestores (as) e professores (as) das referidas escolas: Quantidade de alunos matriculados na escola, sexo, idade ou faixa etária, condição socioeconômica, nível de escolaridade, residentes da zona urbana ou rural. E em seguida, a partir da observação, respondemos as seguintes questões: os alunos portadores de necessidades especiais estão inseridos ou incluídos? Para depois descrevermos se a escola dispõe de adaptações físicas,

curriculares, especialistas e materiais didáticos adequados. Diante da análise de todos os dados colhidos, partimos para uma pesquisa bibliográfica, no sentido de reforçar e fundamentar as nossas ideias a respeito das referidas escolas.

COMO INCLUIR UM ALUNO QUE DESAFIA A ESCOLA

A partir dos dados coletados, constatamos que, a primeira escola visitada, Escola Comunitária Codó Novo, estão matriculados, no turno matutino e vespertino, 430 alunos, no qual a maioria recebe o benefício do Programa Bolsa Família. Entres os alunos matriculados, tem 03 (três) alunos com deficiência. Considerando que 02 (dois) são portadores da Síndrome de Down, e 01 (um) com deficiência auditiva, com idades entre 7 a 10 anos.

Os alunos deficientes, não possuem o acompanhamento necessário, de forma que, a escola não disponibiliza suportes necessários, estrutura física e material didático adequado para a aprendizagem desses alunos, além de uma falha na formação inicial do professor. Nesse sentido, consideramos que os alunos estão apenas inseridos no contexto escolar.

Segundo Jesus e Ffgen (2012), para atuar como professor de alunos com necessidades especiais, é preciso realizar diferentes atividades, com objetivos específicos e previamente definidos, tendo como parâmetro, a realidade da sua turma. No âmbito pedagógico, de acordo com as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. A escola regular de qualquer nível ou modalidade deverá promover a organização de classes comuns e de serviços especializados.

A Escola Municipal São Luís, a segunda instituição da pesquisa, por meio do vice-diretor, nos informou que, no turno matutino tem 150 (cento e cinquenta) alunos matriculados, mas, não esclareceu a respeito da quantidade de alunos no turno vespertino. A escola tem 2 (dois) alunos com necessidades especiais, uma é portadora de deficiência auditiva, com 11 anos de idade, aluna do 3º ano do ensino fundamental, e não recebe o benefício do Bolsa Família; o outro, é deficiente mental, com 8 anos, cursando o 2º ano do ensino fundamental, e beneficiário do Bolsa Família. A escola apresenta estrutura inadequada, sem acessibilidade e ausência de materiais especializados. Os docentes não possuem formação adequada, porém recebe apoio de profissionais especializados, nesse caso, específico, interprete de Libras.

Segundo a Resolução 02 CNE/CEB/2001 – art.12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a

eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

Diante disso, para atuar na perspectiva da educação inclusiva com oportunidades para alunos com deficiência, é necessário romper as barreiras arquitetônicas, e construir uma escola acessível a todos e a todas e que atenda adequadamente alunos com diferentes características, potencialidades e ritmos de aprendizagem.

A terceira escola visitada, Rosalina Zaidan, possuía 214 (duzentos e quatorze) alunos matriculados no turno matutino e 206 (duzentos e seis) no turno vespertino. Assim sendo, a diretora não soube informar a quantidade exata de alunos portadores de deficiência, mas existem 2 (duas) alunas com síndrome de Down. Na qual estão matriculadas, mas não frequentam o ensino regular. Constatamos ausência de rampas para acessibilidade, banheiros inadequados, bem como, materiais para atender as necessidades dessas alunas.

A inclusão de alunos com necessidades especiais em classes comuns do ensino regular, exige interação constante entre professor, classe comum e os serviços de apoio especializado. O atendimento pode ocorrer fora do espaço escolar, sendo, nesses casos, certificada a frequência do aluno mediante relatório do professor que o atende. Objetivando assim, dar continuidade aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar (Diretrizes Nacionais, 2001, p.52).

Na escola Presidente Lula, possui 320 (trezentos e vinte) alunos matriculados tanto no turno matutino e vespertino. Além disso, na escola não contém alunos portadores de deficiência. Há apenas suspeita de 1(um) aluno, mas não tem laudo médico e, também, a família não confirma sobre o possível caso. Constatamos ainda que o pai do aluno, em questão, não acredita, que o mesmo necessita de atendimento especializado. Assim, a identificação é suscitada pela cultura, onde os mais fortes e mais eficientes são valorizados e conseqüentemente desprezamos seus opostos, ou seja, as crianças com necessidades especiais são separadas dos demais alunos.

Entretanto, sempre que se evidencie, é assegurado os serviços de educação especial, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade do atendimento educacional especializado, (Resolução CNE/CEB nº 2/2001 Art. 1º parágrafo único).

Na última escola, Diogo Frota, a gestora informou que possui 162 (cento e sessenta e dois) alunos no turno matutino, no que se refere ao turno vespertino a mesma não soube informar. Até o presente momento da pesquisa a gestora declarou que não continha alunos com deficiência, uma vez que a mesma ainda estava em processo de matrícula e formação de turmas.

Por fim, de acordo com as visitas nas escolas do bairro Codó Novo que é um dos maiores do município, podemos considerar um fator alarmante devido o total de alunos matriculados nas cinco escolas, resultam em mais de 1500 (mil e quinhentos) alunos, deste total, somente 4 (quatro) alunos são portadores de necessidades educativas especiais.

A partir desses dados, pode ser considerado como um reflexo de exclusão das escolas visitadas, por não garantir a acessibilidade para esses alunos nas escolas de ensino regular, e não dispor de materiais e professores especializados, repassando assim, a responsabilidade para as escolas que possui atendimento específico, no caso do nosso município temos a Associação Pestalozzi, que é a única que dispõe desses recursos. Uma vez que essa responsabilidade é um direito, já garantido na Constituição Federal (1988) e LDB (1996) que esses alunos sejam matriculados em escola do ensino regular.

Além disso, foi perceptível que as escolas visitadas não possuem estrutura física adequada, e ainda, uma lacuna no que diz respeito à formação de professores especializados para essa área da educação inclusiva. Nesse sentido, a inexistência de materiais didáticos é um fator condicionante dessa problemática. Sobretudo, é visível a falta de informação do professor para identificar a diferença entre a deficiência mental e dificuldade de aprendizagem, e a relação entre a falta de apoio por parte das autoridades competentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou que as escolas de ensino regular possuem uma grande resistência em receber alunos com necessidades especiais, nessa perspectiva, não justificando a problemática, os principais argumentos que os responsáveis pela educação ressaltam que não disponibilizam de recursos necessários para atender a demanda, uma vez que para ter de fato uma educação inclusiva requer um investimento de alto custo.

Partindo do pressuposto que a educação é um direito de todos, e que o espaço escolar é um lugar de interação, em que todos tenham o mesmo direito, percebe-se que a educação inclusiva ainda é um processo novo e requer olhares especiais dos governantes. Nessa

perspectiva, todos precisam estar envolvidos para garantir uma educação de qualidade para todos, principalmente a família, uma vez que os portadores de necessidades especiais precisam de um ambiente sadio, tranquilo, para que tenham uma melhor vivência. Somos normais, porque somos diferentes, e isso, significa dizer, compreender como as diferenças nos constituem como humanos, na medida que somos feitos de diferenças.

Além do que podemos observar, mesmo depois da criação e reformulações de leis que garantem o direito de pessoas com necessidades especiais nas escolas de ensino regular, as situações dessas escolas para atender essas pessoas ainda são muito precárias, escolas sem estrutura físicas e sem materiais para atender esses alunos, além disso, professores sem formação adequada para lidar com essas deficiências.

Desse modo, a relevância desse trabalho visa contribuir com as buscas de dados sobre a temática, partindo do ponto que temos uma grande carência de pesquisas nesse campo específico, e ainda, identificar se as nossas escolas estão realmente incluindo esses alunos portadores de deficiência. Portanto, a partir desta pesquisa, podemos concluir que muitas questões continuam sem respostas, e este trabalho, não procurando esgotar o tema, poderá então, levar a um possível encaminhamento para novas pesquisas acerca da temática.

REFERÊNCIAS:

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999 a.

_____. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. In: *Temas sobre Desenvolvimento*. São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

_____. Educação inclusiva: princípios e desafios. *Revista Mediação*, n. 1, p. 22-28, 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

FARIAS, Iara Rosa; SANTOS, Antônio Fernandes; SILVA, Érica Bastos da. Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. In: _____. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. Cap. 3, p. 39-48.

FREITAS, Soraia Napoleão. **A formação de professores na educação inclusiva: Construindo a base de todo o processo**. In: David Rodrigues. (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva. 1 ed. São Paulo: Summus, 2006, v. 1, p. 161-181.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal. **Educação: Direito de Todos os Brasileiros**. In: Salto para o futuro: Educação Especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

JESUS, Denise Meyrelles De; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões**. In: Miranda, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (orgs.). **O professor e a educação inclusiva: Formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2002.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista, Curitiba, Editora UFPR, n. 41, jul./set. 2011.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva**. In: Miranda, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (orgs.). O professor e a educação inclusiva: **Formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2002.

PEREIRA, Cleide Lucia, SANTOS, Marilane. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Uma breve reflexão sobre avanços no Brasil após a Declaração de Salamanca**. Revista da Católica. Uberlândia, v.1, n.2, p.265-274, 2009.

RODRIGUES, David (org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SCOTTO, Arlete. **A inclusão escolar na rede de ensino estadual**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=004>. Acesso em: 23 jun. 2017.

STAINBACK, Susan. Inclusão: um guia para educadores/ Susan Stainback e Willian Stainback; tradução Magda França Lopes. – Porto Alegre: Artmed, 1999.