

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: HISTÓRIA, POLÍTICAS E DESAFIOS PARA SUA EFETIVAÇÃO

Dara dos Santos Nascimento ¹
Sarah Bezerra Luna Varela Machado ²

RESUMO

Essa pesquisa se propõe a analisar como tem ocorrido a educação especial inclusiva nas escolas brasileiras e compreender como a formação de professores para a Educação Especial e inclusiva tem interferido na efetivação da inclusão escolar dos estudantes com necessidades educacionais especiais. O trabalho é fruto de experiências durante a graduação em Pedagogia na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil e durante o período de pesquisa monográfica, apresentada à Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), vinculada à Universidade Estadual do Ceará (UECE). Está fundamentado nos estudos de Arantes (2006); Carvalho (2004); Mantoan (2013, 2015), entre outros autores e em documentos educacionais como a Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva Brasil (2008; 2014). As pesquisas foram realizadas durante o ano de 2018 em duas escolas da cidade de Itapipoca, Ceará, e foi motivada pelas diferenças percebidas no entendimento de Educação Especial na perspectiva inclusiva observadas nas duas escolas. Com isso, foi possível perceber que é possível encontrar profissionais que buscam a inclusão escolar em suas práticas pedagógicas. Contudo, isso ainda não é unanimidade entre os educadores, pois nem todos compreendem como incluir e a importância dessa inclusão para a construção de uma sociedade livre de preconceitos. Também percebeu-se que muitos professores não estão inseridos em um ambiente propício para realizar seu trabalho, em destaque, a inserção de mais estudantes do que o indicado para uma sala pelos documentos educacionais normativos, sendo necessário alterar esse quadro para buscar a efetivação da inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação especial, Educação inclusiva, Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Atualmente entendida como “[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. (BRASIL, 2014a, p. 1), a Educação Especial inclusiva é uma proposta educacional defendida desde a Constituição Federal de 1988. Contudo, leis e decretos que deveriam reforça-la contribuíram para confundir os educadores, que se viram entre orientações divergentes, ora propondo a inclusão, ora propondo a integração.

Um exemplo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, pois esta, ao longo de seu capítulo V, que trata da Educação Especial, fala em integração ao

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará, darasnascimento@gmail.com;

² Professora do curso de licenciatura em Pedagogia: doutora, Faculdade de Educação de Itapipoca/Universidade Estadual do Ceará - CE, sarah.varela@uece.br.

invés de inclusão, o que são duas propostas diferentes. Assim, “No modelo organizacional que se construiu sob influência do princípio da integração, os alunos deveriam adaptar-se às exigências da escola e, no da inclusão, a escola é que deve se adaptar às necessidades dos alunos” (CARVALHO, 2004, p. 68).

Apenas no ano de 2008 ficou claro do ponto de vista legal o que significa a inclusão escolar para a Educação Especial com a publicação da Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) e, por isso, essa proposta ainda é considerada difícil de ser praticada por muitos docentes que não se sentem preparados para tal (MANTOAN, 2015). Dessa forma, ainda observa-se certo desconhecimento sobre o que vem a ser a educação inclusiva.

É comum ver as crianças com necessidades educacionais especiais dentro da sala de aula no papel, mas não na prática, pois, mesmo dentro dessas salas de aula, elas acabam por ser segregadas. Porém, acredita-se que ao fazer esse tipo de separação, contribui-se para perpetuar práticas de exclusão na sociedade, tornando-as algo comum e aceitável, uma vez que a escola pode colaborar com a mudança ou permanência do comportamento social (FREIRE, 2013).

Entende-se que parte dessa dificuldade possa estar no fato de sua aplicação depender de vários conhecimentos que são abordados apenas de forma indireta na maior parte dos cursos de graduação responsáveis por formar os educadores, pois, em muitos cursos que formam professores, estudam-se apenas disciplinas que abordam a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais de forma paralela, como é o caso da Educação Especial e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), mas pouco se fala em como educar no contexto da inclusão.

Por isso, a proposta desse trabalho é analisar como tem ocorrido a educação especial inclusiva nas escolas brasileiras e compreender como a formação de professores para a Educação Especial e inclusiva tem interferido na efetivação da inclusão escolar dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Faz-se necessário refletir sobre isso porque a inclusão desses estudantes ao sistema regular de ensino ainda é considerado um desafio e, por isso, a questão necessita de estudos que pesquisem e debatam os aspectos que o tornam um desafio e promovam reflexões e soluções para sua superação.

O trabalho é fruto de experiências durante a graduação em Pedagogia na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil e durante o período de pesquisa monográfica, apresentada à Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), vinculada à Universidade Estadual do Ceará (UECE). As pesquisas foram realizadas durante o ano de

2018 em duas escolas da cidade de Itapipoca, Ceará e foi motivada pelas diferenças percebidas no entendimento de Educação Especial na perspectiva inclusiva observada nas duas escolas.

Por meio da análise dos dados coletados, foi possível perceber que, mesmo diante da demora para esclarecer como deveria ocorrer a Educação Especial dentro da perspectiva inclusiva, é possível encontrar profissionais que buscam a inclusão escolar em suas práticas pedagógicas. Contudo, isso ainda não é unanimidade entre os educadores, pois nem todos compreendem como incluir e a importância dessa inclusão para a construção de uma sociedade livre de preconceitos. Por isso, é necessário investir na formação de professores, tanto no âmbito de sua formação inicial quanto continuada, para que tanto educadores quanto futuros educadores possam compreender e concretizar a educação inclusiva.

METODOLOGIA

Essa pesquisa foi realizada em duas escolas diferentes ao longo do ano de 2018. Para preservar o anonimato das instituições, elas serão doravante denominadas Escola A e Escola B. Pelo mesmo motivo, serão adotados nomes fictícios para as professoras e os estudantes que participaram da pesquisa. Ocorreu em dois momentos formativos distintos: na escola A, durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, no primeiro semestre de 2018 e na escola B, no segundo semestre do mesmo ano, durante a coleta de dados para a monografia apresentada como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da FACEDI, vinculada à UECE. Para participar desse trabalho, elas assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde foi explicado os objetivos da pesquisa.

A escola A é responsável por educar crianças desde a Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escola é pública e está localizada em um bairro periférico da cidade de Itapipoca. Ao conversar com a diretora para a realização da pesquisa na instituição, foi solicitado apenas que a sala a ser indicada por ela tivesse entre os alunos algum estudante com necessidades educacionais especiais. Portanto, não se conhecia nem estudantes nem a docente a ser pesquisada antes da realização da pesquisa estar em andamento.

A sala de aula pesquisada foi uma turma de Infantil V, a idade das vinte e sete crianças matriculadas na turma variava de quatro aos cinco anos de idade, das quais duas crianças tinham laudo médico comprovando deficiência: uma com deficiência intelectual e outra com Síndrome de Down. As duas crianças eram meninas, chamadas daqui por diante de Jéssica e Clara, respectivamente. Quanto à Professora, será denominada Michele.

A escola B também está localizada em um bairro periférico da cidade de Itapipoca-CE. A observação foi realizada durante o mês de outubro e cada sala de aula foi observada durante uma semana. As duas crianças observadas serão chamadas Bianca, do Infantil III e André, do Infantil IV. Suas respectivas professoras serão denominadas Jeane e Karla. A escola é um Centro de Educação Infantil (CEI) e recebe crianças dos dois aos cinco anos nos turnos manhã e tarde. Bianca, com deficiência intelectual, estudava no período da manhã e André, com baixa-visão agravada com a luminosidade, no período da tarde.

A coleta de dados ocorreu por meio da observação simples “[...] aquela em que o pesquisador permanece alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar [...]” (GIL, 2008, p. 101) nas duas escolas. A abordagem escolhida para o tratamento de dados é qualitativa, pois esta “preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). Apresenta-se a seguir o histórico de políticas educacionais voltadas à Educação Especial inclusiva e suas consequências para o presente.

DESENVOLVIMENTO

A educação inclusiva defendida nesse trabalho demorou muito tempo para ser reconhecida como direito para os estudantes. Por muito tempo, ela esteve à margem das políticas públicas do Estado, que na maior parte da história do Brasil pouco se preocupou com a educação, principalmente em se tratando da educação dos mais pobres. Quando se fala em Educação Especial, a situação se torna ainda mais grave, pois a atenção voltou-se para os estudantes que dela necessitam muito tardiamente, no século XIX, e apenas por meio de institutos especializados em deficiências específicas. Essa dinâmica continuou ao longo do século seguinte, criando-se instituições para atender as deficiências e superdotação, mas não abrindo espaço para a educação dessas pessoas, apenas o tratamento (BRASIL, 2014).

Esse quadro passou a ser modificado apenas em 1988, com a promulgação da Constituição Federal que propôs a educação como direito de todos (Art. 205), igualdade de condições de acesso e permanência na escola (Art. 206) e tendo os estudantes com NEE direito ao Atendimento Educacional Especializado (Art. 208) (BRASIL, 1988). Apesar disso, a LDBEN de 1996 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) não definiram aspectos importantes como a forma, onde, como, a quem se destina, o que contribuiu para postergar a adoção de práticas educacionais inclusivas

(MANTOAN, 2015) o que só foi esclarecido em 2008 com a Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008)

Por isso, acredita-se que a educação inclusiva no contexto das necessidades educacionais especiais é um dos grandes desafios que os educadores têm enfrentado na educação formal contemporânea. Afinal, em sua formação inicial, muitas vezes esses profissionais não tiveram um suporte adequado para essa demanda de seu trabalho. Na maior parte das vezes, os estudantes das diversas licenciaturas costumam aprender apenas sobre o processo de aprendizagem em alunos que tem o seu desenvolvimento considerado comum, o que eles aprenderam que era o comportamento esperado para aquela idade. Assim, muitos desses profissionais creem que a educação das crianças com necessidades educacionais especiais é de responsabilidade das pessoas que se especializaram no assunto, e que é normal não saber sobre isso. Arantes, porém, afirma que não é bem assim:

Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns ‘especialistas’, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos. Todavia, se considerarmos que o atendimento do referido alunado em classes comuns é a determinação privilegiada nos últimos anos, podemos afirmar que ainda há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto (ARANTES, 2006, p. 58).

Não é de se espantar que quando veem em seu ambiente de trabalho alunos que se desenvolvem de forma diferente daquela que viram na graduação, os professores se sintam despreparados para essa situação. Como consequência, muitos acabam por não saber como agir com esse estudante, como fazer para que a sua prática dentro de sala de aula consiga ser eficaz para todos que ali estudam. Aliás, isso não ocorre apenas com os estudantes que necessitam de práticas educacionais especiais, pois, todos os estudantes são diferentes entre si, passaram por processos de aprendizagem distintos, o que de uma forma ou outra acaba por reforçar a necessidade de o professor procurar trazer atividades que privilegiem todos os estudantes, onde todos tenham suas necessidades contempladas. Como forma de buscar modificar essa conjuntura, Arantes aponta que:

[...] o conhecimento dos domínios teóricos e práticos dos professores é essencial subsidiar a formulação de políticas para a sua continuada formação pelos sistemas de ensino. Isso impõe a necessidade de levantar informações sobre esses para, pelo menos, identificar seu perfil acadêmico e sua experiência com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e projetar formas de lhes prover esse conhecimento, aproximando o conteúdo da formação às suas expectativas e necessidades. (2006, p. 59)

Assim, pode-se afirmar que a formação de professores para trabalhar no contexto da educação inclusiva ocorre de maneira precária em muitos cursos de licenciatura. Na maioria das vezes, a educação delas é vista em pouquíssimas disciplinas do curso e de forma isolada e isso é prejudicial para sua formação, pois, como afirma García “[...] a simples inserção de disciplinas e/ou conteúdos específicos não atribui à formação docente uma perspectiva orgânica acerca da educação dos sujeitos da educação especial, quer seja no curso de pedagogia ou nas demais licenciaturas” (2013, p. 103).

É nesse ponto onde nasce uma crise de paradigmas no educador, porque ele precisa refletir as suas práticas à luz das teorias que estudou, mas vivendo uma realidade que exige não só essas teorias, mas ir além, para que seja possível utilizá-las em um campo dinâmico, repleto de estudantes que estão em momentos diferentes de seu desenvolvimento, embora em uma faixa-etária próxima. Porém, essa crise não significa um impasse, mas uma oportunidade, pois: “[...] é neste momento de crise, que gestores e professores buscam novos conhecimentos e criam alternativas, que poderão, ou não, atender às necessidades emergentes” (BRASIL, 2006a, p. 18).

Contudo, cabe destacar que é necessário cuidado na superação de desafios, pois, Tardif chama atenção para algo comum no meio educacional: muitas vezes, os professores buscam superar os desafios presentes a partir do passado (TARDIF, 2000). Esse desafio, assim como nenhum outro, pode ser superado a partir das práticas educacionais do passado, pois, a sociedade está em constante transformação, e isso exige que também a educação se reinvente. Práticas passadas podem até servir como base, mas a mudança é sempre necessária, principalmente quando se refere à Educação Especial, já que o seu passado se deu de forma descontínua e muito diferente do que se postula nos dias de hoje.

Por isso, os profissionais da educação podem olhar para esse novo desafio não como um contratempo, mas como uma oportunidade de demonstrar a afirmação de Lev Vigotski: “[...] à educação cumpre sempre enfrentar uma subida onde antes se via um caminho plano; ela deve dar um salto onde até então parecia ser possível limitar-se a um passo” (VIGOTSKI, 2011, p. 867). Baseado no pensamento do autor percebe-se que os desafios que os educadores enfrentam em sua prática, embora inicialmente possam parecer incapacitantes e impossíveis de contornar, são na realidade um caminho de possibilidades que se abre para que a escola cumpra o seu papel social para com essas pessoas, que há tanto tempo tem sido excluídas sem que se faça algo para efetivamente superar as práticas segregadoras na escola (MANTOAN, 2013).

Nesse sentido, a décima quinta meta do PNE 2014-2024, que trata da formação de professores, tem como a quinta estratégia “implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial” (BRASIL, 2014b). Considera-se importante que esse tipo de formação seja lembrado, contudo, urge que ocorra o quanto antes, pois muitos profissionais ainda não compreenderam o sentido da Educação Especial inclusiva, o que será percebido na próxima seção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção, busca-se analisar como tem ocorrido a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais em duas escolas da cidade de Itapipoca, cidade do estado do Ceará. Inicialmente, apresentam-se os dados coletados na escola A e, posteriormente, na Escola B.

ESCOLA A

O primeiro dia de observação da sala de aula coincidiu com um dia em que uma assessora da Secretaria de Educação Municipal realizou uma visita para verificar se era necessário haver uma cuidadora para estar junto das crianças com necessidades educacionais especiais. Em uma conversa informal, a professora Michele afirmou que vinha solicitando há algum tempo uma cuidadora, já que, segundo ela, as meninas eram muito inquietas e dificultavam a realização das aulas. A assessora identificou a necessidade da cuidadora e assim foi cedido, e as meninas dividiam a mesma cuidadora.

Logo de início percebeu-se que as meninas sofriam preconceito por causa de suas necessidades educacionais especiais. Tanto Jéssica quanto Clara, embora estivessem fisicamente em sala de aula, pouco participavam de grande parte das atividades que os outros alunos participavam, e era apresentada a justificativa de que elas não seriam capazes de realizar tais atividades.

Além disso, nem sempre era oportunizada a interação entre as crianças com e sem necessidades educacionais especiais, pois, às vezes, as meninas eram assentadas em locais afastados das outras crianças, quando a professora entendia que elas estavam “atrapalhando a aula”. Jéssica e Clara pareciam tentar entender como aconteciam as brincadeiras entre as

outras crianças e também tentavam interagir, mas na maioria das vezes não obtinham sucesso pois não havia mediação desse contato dentro da sala de aula.

O quadro apresentado não é nem de longe o retrato de educação inclusiva referenciado pelos documentos normativos do MEC, porém, olhando sob o ponto de vista da realidade vivenciada pela professora Michele, ela também não está inserida em um ambiente de trabalho que esteja de acordo com o referenciado pela legislação. Como dito anteriormente, a sala observada era do Infantil V. Segundo os Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil, vol. 01, seriam permitidas no máximo vinte crianças por professor para crianças com essa faixa-etária (BRASIL, 2006b), porém a sala de aula continha vinte e sete crianças matriculadas.

Além disso, quando existem crianças com necessidades educacionais especiais matriculadas na turma, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), assegura o duplo cômputo de suas matrículas. Ou seja, o máximo de estudantes que deveriam estar nessa sala de aula eram dezoito. Não se pretende com isso justificar a postura excludente vivenciada durante o período de observações, mas abrir um debate sobre as condições de trabalho da professora: será que se ela estivesse inserida em um ambiente onde tivesse que ensinar apenas dezoito crianças, a sua atenção para com as crianças e as relações estabelecidas na sala de aula seriam diferentes?

Diante desse quadro, percebe-se que as crianças estavam inseridas fisicamente em sala de aula, porém, o cotidiano escolar ali vivenciado não era inclusivo, pois a elas não era dado o direito de participar das atividades escolares. Além disso, ao não promover a interação entre as crianças com e sem necessidades especiais, vê-se um entendimento equivocado de educação escolar inclusiva, uma concepção enraizada em práticas excludentes e discriminatórias, que embora não sejam mais reconhecidas por leis, ainda estão presentes em vários setores sociais, inclusive o escolar.

ESCOLA B

Durante o período de observações na escola B, foi possível perceber que as docentes tentavam criar situações de interação entre as crianças, tanto nas brincadeiras quanto nas atividades propostas. Karla procurava formas de encorajar André, que tinha baixa-visão agravada com a luminosidade, a realizar as atividades, seja diminuindo a iluminação da sala por alguns instantes, seja substituindo o lápis por pincel preto, ou o que mais pudesse ser feito para ajudá-lo, tendo sempre o cuidado de verificar se ele havia entendido. Quanto à professora

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Jeane, percebeu-se que em todas as atividades observadas em sala de aula, ela incluía Bianca e a incentivava a participar, embora nem sempre com sucesso.

Quanto à relação entre pares, Bianca e André tinham comportamentos opostos: André conversava principalmente com sua professora e a cuidadora, aparentemente, não fazia muita questão de conversar com os colegas. Não há informações sobre essa dificuldade de interação, se era a escolha de André, se era escolha das outras crianças, ele parecia gostar de brincar sozinho, mas quanto a isso não se pode ter certeza. O fato é que nos momentos em que acontecia algo inusitado na sala, seja por parte de André, ou dos outros colegas, a professora tentava fazer uma ponte entre eles.

No caso de Bianca, ela tentava se comunicar com os colegas em alguns momentos, mas não era bem compreendida por eles, pois ela conseguia apenas balbuciar as palavras, sendo poucas compreensíveis. Ela também tentava comunicar-se apontando para algo que gostaria que os outros vissem, ainda não obtendo muito sucesso. Apesar disso, a criança gostava de observar seus colegas fazendo suas atividades ou quando estavam brincando, por vezes sorrindo quando os via fazer algo engraçado. Ela também tentava imitá-las brincando, mas logo se cansava e voltava a ficar de cabeça baixa, um comportamento frequente nos dias observados, mas recente, segundo a professora Jeane.

Há que se ressaltar que Bianca, em momento algum, foi excluída de qualquer atividade pela professora, assim como André também não foi. As professoras incentivavam a autonomia de ambos, embora em alguns momentos ficassem em dúvida sobre como agir com elas, como quando André não queria fazer suas atividades e alegava algum problema com a luminosidade ou não conseguir enxergar o que era pedido, ou quando Bianca passava grande parte da aula de cabeça baixa, não se envolvendo nas atividades quando não era o seu desejo. Se permitissem, algumas vezes outras crianças também não queriam fazer as atividades. Apesar disso, elas buscavam contornar essas situações à medida do possível.

A quantidade de estudantes que cada professora tinha em sala condiz com a orientação dada pelo MEC (BRASIL, 2006b), pois, na turma de Infantil III, haviam catorze crianças matriculadas e frequentando, quando o máximo previsto são quinze crianças. Na turma de Infantil IV, também estava adequado, pois haviam dezenove crianças matriculadas e dezoito frequentando. O máximo aceitável é vinte crianças. Como a orientação para as turmas que trabalham com crianças com necessidades educacionais especiais é o duplo cômputo de suas matrículas (BRASIL, 2009), cada turma ficou com o máximo de alunos permitido.

Acredita-se que este fato foi muito importante para as práticas inclusivas observadas na escola B, pois uma sala de aula com uma quantidade maior de alunos dificulta o trabalho

docente, pois nesse caso haveria mais pessoas para dar atenção e garantir a aprendizagem, como foi percebido na escola A, o que será considerado na próxima seção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivos analisar como tem ocorrido a educação especial inclusiva nas escolas brasileiras e compreender como a formação de professores para a Educação Especial e inclusiva tem interferido na efetivação da inclusão escolar dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Por meio da análise dos dados coletados, foi possível perceber que, mesmo diante da demora em esclarecer como deveria ocorrer a Educação Especial dentro da perspectiva inclusiva, é possível encontrar profissionais que buscam a inclusão escolar em suas práticas pedagógicas.

Contudo, isso ainda não é unanimidade entre os educadores, pois nem todos compreenderam como incluir e a importância dessa inclusão para a construção de uma sociedade livre de preconceitos, o que foi claramente observado na escola A. Contudo, cabe destacar que o ambiente, com uma quantidade de estudantes bem acima do ideal contribui para a constituição do quadro exposto na seção anterior, pois a professora se via em uma situação que exigia muito trabalho e atenção e conseguir atender a todos os estudantes seria muito difícil diante da situação na qual ela estava inserida. Não se procura com isso justificar as experiências relatadas, mas antes, compreender as dificuldades de seu trabalho, que provavelmente, é semelhante a de muitos outros profissionais que afirmam não estarem preparados para a inclusão escolar dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Com isso, percebe-se que a efetivação da inclusão escolar ainda não foi alcançada, há ainda um grande caminho a percorrer para que se possa afirmar que a educação no Brasil é, de fato, inclusiva. Convém por parte do poder público realizar os investimentos necessários para garantir esse direito, já afirmado e reafirmado em leis e documentos nacionais e internacionais dos quais o Brasil é signatário. Dentre as medidas mais urgentes a serem tomadas dizem respeito à formação de professores, tanto no âmbito de sua formação inicial quanto continuada, para que tanto educadores quanto futuros educadores possam compreender e concretizar a educação inclusiva.

Além disso, também é preciso garantir condições de trabalho adequadas para os professores promoverem a inclusão em sala de aula, como não inserir mais estudantes do que o indicado pelos próprios documentos educacionais normativos em uma sala de aula. Dessa forma, acredita-se que a inclusão escolar estará mais perto de sua efetivação.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria Amorin (Org). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 7 ed. São Paulo: Summus, 2006. 103 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em: 30 set. 2017.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014b**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. Disponível em: <http://www.observatoriopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> > Acesso em: 27 set. 2018

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília – DF. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 04 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>> Acesso em 25 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Experiências educacionais inclusivas: programa educação inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, DF, 2006a. 191 p. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>> Acesso em 11 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil vol. 01**. Brasília - DF: MEC, SEB, 2006b. 64 p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>> Acesso em: 23 abril 2018.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC:SEESP, 2001a. 79 p. Disponível em: < <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em: 19 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 06 out. 2017.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em 21 out. 2017.

CARVALHO, Rosita Édler. **Educação Inclusiva**: Com os Pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004. 176 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à prática Educativa. 45ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 103 p.

GARCÍA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 52 p. 101-119. jan.-mar. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>> Acesso em: 22 set. 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Silveira (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p. Disponível em: <www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> Acesso em 01 Jul. 2017.

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

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 1 reimpressão. São Paulo: SUMMUS, 2015. 96p.

_____, Maria Teresa Égler (Org). **O desafio das diferenças na escola**. 5 ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2013. 152 p.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, Jan/Fev/Mar/Abr 2000. Disponível em: <http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em 09 mar. 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução de Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Título original: Defektologuia i utchenie o razvitií i vospitanií nenormálnogo rebionka. In: Problemi defektologii [Problemas de defectologia]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>> Acesso em: 16 set. 2017.