



Políticas públicas para inclusão escolar: o que nos revela um estudo de caso

Public politicals for school inclusion: what a case study reveals to us

Políticas públicas para la inclusión escolar: lo que revela un estudio de caso

Márcio Gleide Cardoso dos Santos¹

Docente da Educação Básica Municipal, Sítio Novo/MA, Brasil

Francisca Melo Agapito²

Docente da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, Imperatriz/MA, Brasil

Recebido em: 05/07/2020

Aceito em: 08/12/2021

Resumo

O artigo objetiva analisar desafios para a efetivação das políticas públicas de inclusão escolar no município de Sítio Novo/MA. Sustentam a investigação as discussões de autores que tratam da temática, como Menezes (2017), Ball (2011), dentre outros, além de documentos legais. A metodologia utilizada foi estudo de caso com abordagem qualitativa. Realizaram-se observações na escola pesquisada e entrevistas semiestruturadas com três professores que atuavam com alunos com deficiência, além da Secretária de Educação de Sítio Novo/MA. A partir dos dados gerados, fez-se a análise de conteúdo. Os resultados revelaram desconhecimento dos professores sobre políticas de inclusão, ausência de formação docente, necessidade de diálogo entre Secretaria de Educação e docentes sobre o que já é efetivo, falta de acessibilidade na escola, entre outros. Logo, são necessárias políticas públicas mais efetivas para a promoção da acessibilidade escolar, além de formações continuadas a todos os professores em prol de conhecimentos consistentes e concretização da inclusão na escola.

Palavras-chave: Alunos com deficiências. Formação docente. Ações efetivas.

Abstract

The article aims to analyze challenges for the implementation of public policies for school inclusion in the municipality of Sítio Novo/MA. The research supports the discussions of authors dealing with the theme, such as Menezes (2017), Ball (2011), among others, in addition to legal documents. The methodology used was a case study with a qualitative approach. Observations were carried out at the researched school and semi-structured interviews with three teachers who worked with students with disabilities, in addition to the Secretary of Education of Sítio Novo/MA, and from the data generated, content analysis was performed. The results revealed the teachers' lack of knowledge about inclusion policies, the absence of teacher training, the need for dialogue between the Department of Education and teachers about what is already effective, lack of accessibility at school, among others. Therefore, more effective public policies are needed to promote school accessibility, in addition to continuing training for all teachers in favor of consistent knowledge and the achievement of school

¹ marciogleidecs@hotmail.com

² francisca.agapito@ufma.br

inclusion.

Keywords: Students with disabilities. Teacher training. Effective actions.

Resumen

El artículo tiene como objetivo analizar los desafíos para la implementación de políticas públicas para la inclusión escolar en el municipio de Sítio Novo/MA. La investigación apoya las discusiones de autores que tratan el tema, como Menezes (2017), Ball (2011), entre otros, además de documentos legales. La metodología utilizada fue un estudio de caso con un enfoque cualitativo. Se realizaron observaciones en la escuela investigada y entrevistas semiestructuradas con tres maestros que trabajaban con estudiantes con discapacidades, además del Secretario de Educación de Sítio Novo/MA, y de los datos generados, se realizó un análisis de contenido. Los resultados revelaron la falta de conocimiento de los docentes sobre las políticas de inclusión, la ausencia de capacitación docente, la necesidad de diálogo entre el Departamento de Educación y los docentes sobre lo que ya es efectivo, la falta de accesibilidad en la escuela, entre otros. Por lo tanto, se necesitan políticas públicas más efectivas para promover la accesibilidad escolar, además de la capacitación continua para todos los maestros a favor de un conocimiento consistente y el logro de la inclusión escolar.

Palabras clave: Estudiantes con discapacidad. Formación del profesorado. Acciones efectivas.

Introdução

A contemporaneidade vem sendo marcada pela proposta educacional inclusiva. Há busca por igualdade no espaço escolar, considerando educação de qualidade que atenda à diversidade, principalmente para aqueles que possuem alguma deficiência. Dessa maneira, a escola deve se afastar do processo segregacionista e integracionista, em prol de satisfazer de maneira ampla as necessidades dos alunos com deficiência. “O termo inclusão tem constituído os discursos sobre educação produzidos no Brasil pelo menos desde o final da década de 90 do século passado, ganhando força significativa na segunda década do presente século” (MENEZES, 2017, p. 102).

Vivemos um momento promissor em que muitas legislações foram criadas para proporcionar possibilidades de desenvolvimento social e educação aos sujeitos com deficiência. Entretanto, cabe registrar que, na ponta do processo, isto é, nas escolas, para muitos profissionais da educação e alunos – que são o público-alvo dessas políticas –, o alcance de implementações dessa natureza é, em muitos aspectos, modesto ou até inexistente.

As políticas públicas podem ser compreendidas como “[...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)” (SOUZA, 2006, p. 26). Nessa perspectiva podemos dizer que as políticas públicas são diretrizes voltadas para a resolução de problemas que afetam a sociedade. Podem ser compreendidas ainda como instrumento que proporciona várias formas de intervenção com o propósito de resolver situações adversas que

impedem o desenvolvimento da população em geral.

Baseando-nos nessa premissa, o seu desdobramento para o âmbito da inclusão nos remete às questões de implementação da proposta da educação inclusiva. Isto porque além de situações já efetivadas, como o acesso de alunos com deficiência no espaço escolar, há outros aspectos que tais políticas vislumbram e que ainda carecem de serem contemplados para um trabalho de qualidade. É fundamental no cenário educacional a formação de professores, a adaptação do ambiente escolar, a disponibilidade de materiais pedagógicos que possam dar suporte para aprendizagens consistentes, entre outros elementos.

O estudo empreendido por Oliveira e Weshenfelder (2017) revela que, embora já estejamos há alguns anos vivenciando o acesso de alunos com deficiência nas salas comuns, ainda são recorrentes narrativas docentes sobre a falta de suporte na formação inicial. De modo similar as formações continuadas são consideradas superficiais e meramente informativas, o que revela muitas fragilidades para a realização de trabalho que atenda as diferenças.

Segundo o estudo comparativo de Andrade e Mendes (2015), realizado em três municípios acerca da inclusão de alunos com deficiência física, apesar dos avanços no que tange às adaptações nas escolas, ainda há necessidade de políticas de inclusão que fomentem maior efetividade. As autoras argumentam que além do acesso por meio de matrícula, há a necessidade de se prover meios para “[...] realmente promover uma educação de qualidade, e que atinja toda a comunidade escolar” (ANDRADE; MENDES, 2015, p. 16).

No que concerne à pesquisa realizada por Souza *et al.* (2014), ficou denotado que os desafios da educação inclusiva ainda são muitos e presentes em diferentes setores da escola. Direcionando o olhar para a sala de aula, os autores explicitaram a relevância de investimentos na formação docente, com vistas a propiciar mais “[...] potencial pedagógico e as possibilidades de desenvolvimento dos alunos com deficiência” (SOUZA, 2014, p. 14). Logo, a política pública de educação inclusiva carece ser visibilizada para a melhoria do processo inclusivo como um todo.

Nessa conjuntura, pautando-nos nas amarrações realizadas até o momento, o questionamento que movimenta nossa escrita é: que desafios e perspectivas vêm se apresentando para a efetivação das políticas públicas de inclusão escolar no município de Sítio Novo/MA? Para dar conta dessa problemática, realizamos estudo de caso em uma escola, com observações, entrevistas semiestruturadas com três professoras de sala de aula comum e com a Secretária de Educação do referido município.

Diferentes discussões têm sido realizadas na atualidade desde a implantação da educação inclusiva nos sistemas de ensino (GLATT, 2009, 2015; CARVALHO, 2012; LOPES, 2013, 2017), entre outros. Consideramos ser de grande relevância – tanto para sociedade que ainda vislumbra a implementação de políticas de inclusão, quanto para os alunos com deficiência – a continuidade e aprofundamento desse debate. É imprescindível dar voz aos atores sociais que, de diferentes formas, vivenciam esse processo, visto que, dessa forma, podem ser criados mecanismos que possam suplantar as lacunas existentes nas atuais políticas e implementadas novas propostas que atendam as demandas ainda apresentam na sociedade. Pautados em Ball (2011), entendemos ainda a relevância da articulação entre o debate sobre políticas públicas e seus desdobramentos na educação. O contrário de tal processo pode gerar prejuízos, impulsionar dicotomias, enfim, afastar “[...] os atores que vivem os dramas da educação para fora da sua totalidade social e de seus múltiplos desafios” (BALL, 2011, p. 43).

Dado o exposto, o objetivo desta publicação é analisar desafios para a efetivação das políticas públicas de inclusão escolar no município de Sítio Novo/MA. A finalidade reside em compreender este processo a partir de duas dimensões: a pedagógica e a administrativa. A luta por melhorias pode ser articulada de forma mais ampla em prol da efetivação da inclusão de modo pleno aos alunos com deficiência.

Para a construção da presente investigação, alguns caminhos metodológicos foram fundamentais. Esta pesquisa se configura como um estudo de caso. Foi desenvolvida uma abordagem qualitativa, proporcionando abertura mais minuciosa sobre o objeto de pesquisa, o que possibilita ao pesquisador levantamento qualitativo dando ênfase a abordagem dos fenômenos humanos. Nesses parâmetros, Minayo (2011, p. 21) explica que “a pesquisa qualitativa responde a questões particulares embasada nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”.

O material empírico da pesquisa foi constituído por meio de observações e entrevistas semiestruturadas. Em conformidade com Lakatos e Marconi (2010), observar não é simplesmente contemplar o objeto da pesquisa, mas sim olhar reflexivamente as características essenciais e atentar para o fenômeno de forma mais complexa. Já as entrevistas semiestruturadas podem ser definidas como “[...] uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2008, p. 109). Tais entrevistas foram realizadas com três professoras de sala de aula comum de uma escola da rede municipal de ensino e com a Secretária de Educação do município de Sítio Novo/MA.

Cabe mencionar que inicialmente os objetivos da pesquisa bem como seus procedimentos

metodológicos foram apresentados à gestora da instituição. Após, houve a concordância com a execução da pesquisa, por meio da declaração de anuência assinada pela referida gestora. Em seguida, foram feitos os convites às professoras que atuavam junto aos alunos com deficiência e à Secretária de Educação. Após a confirmação, estas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando assim suas participações na investigação. No momento da pesquisa três alunos com deficiência estavam matriculados na instituição. As deficiências apresentadas por tais alunos eram: baixa visão, transtorno do espectro do autismo e deficiência física. Todos recebiam atendimento especializado e eram acompanhados por cuidadores sociais.

Por meio de roteiro pré-definido realizamos as entrevistas semiestruturadas no mês de janeiro de 2019, as quais tiveram a duração média de 20 minutos e ocorreram nos locais de trabalho das participantes. Referente às transcrições de suas falas, estas foram destacadas em itálico. Respeitando os critérios da ética em pesquisa, todos as participantes tiveram suas identidades protegidas e foram codificadas por nomes fictícios: Angra, Ana e Ângela, para as docentes; e Amanda para a Secretária de Educação.

A partir dos resultados gerados, foi realizada a análise de conteúdo que, conforme propõe Bardin (2011), envolve um conjunto de técnicas de cunho metodológico, levando em consideração várias etapas. Salientamos que, neste estudo, foram seguidas todas as etapas, quais sejam: pré-análise, codificação, categorização, tratamento dos resultados, com inferência e interpretação das informações fornecidas pela análise.

Isto posto, apresentamos a seção ‘Políticas públicas: visualizando alguns desdobramentos’, em que trataremos de algumas balizas teóricas sobre políticas públicas para a inclusão. A seguir, na seção denominada ‘Políticas públicas inclusivas: algumas considerações’, discorreremos sobre alguns conceitos e legislações que sustentam as discussões acerca da implementação de políticas direcionadas às pessoas com deficiência. Nas etapas seguintes, descrevemos os achados da pesquisa e finalizamos com considerações sobre o evidenciado no estudo.

Políticas públicas: visualizando alguns desdobramentos

As políticas públicas são medidas tomadas pelo governo para implantar, no país, qualidade de vida considerável às pessoas. São organizadas através de conjuntos de programas, ações e decisões tomadas pelos governantes do país. Analisando os conceitos sobre políticas públicas, pode-se, segundo Ohlweiler (2007), entender que estão diretamente relacionadas às medidas estratégicas de intervenção

do Estado para contribuir com o desenvolvimento econômico, social e cultural do país.

Contudo, para essa tomada de decisões é necessária a participação direta ou indireta de entidades públicas, além de outros segmentos como movimentos sociais na busca por articulações em prol de melhorias para a sociedade. Todos devem assegurar direitos à sociedade, como ações voltadas à educação, melhorias na saúde pública, medidas para melhorar a segurança, entre outras, que se configuram como políticas públicas. Nesse sentido, é importante perceber que tais políticas trilham por sendas políticas e administrativas (SOUZA, 2006).

Tais políticas estão diretamente relacionadas com a questão do planejamento do setor público; por sua vez, a qualidade destas, sua importância e sua efetivação está relacionada intrinsecamente com a qualidade de nossas vidas. Nessa perspectiva, as políticas públicas afetam a todos nós, independentemente de raça, cor, sexo, grau de escolaridade, religião ou nível social, e abrangem áreas como educação, saúde, segurança, mobilidade, meio ambiente, habitação, entre outras.

Em âmbito brasileiro, as políticas públicas de inclusão têm sido delineadas com o intuito de assegurar direitos educacionais e participação social igualitária. As discussões de Borges e Pereira (2016, p. 557) demonstram que “Os temas de direitos humanos, como igualdade racial, diversidade sexual e de gênero, questões geracionais e direitos da pessoa com deficiência, cada vez mais se afirmam na agenda do País e provocam as estruturas de gestão em todas as esferas”.

Vários temas sobre os direitos humanos estão ganhando força no cenário atual. Em especial, aqueles voltados às pessoas com deficiência vêm se alargando para possibilitar uma interlocução com as diferentes áreas do conhecimento. Afunilando a temática para o campo educacional, são perceptíveis as mudanças ocorridas em instituições educacionais na busca pelo atendimento daqueles que, por muito tempo, foram considerados fora do padrão imposto socialmente. Nessa senda, pontuamos o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), cuja implantação e implementação ocorreu em escolas da educação básica, instituições comunitárias, entre outras, conforme prevê a Resolução nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011. Segundo Bondezan e Goulart (2013, p. 7), “Na cidade de Foz do Iguaçu, de acordo com dados fornecidos pela Secretaria de Educação, em 2012 havia 40 salas de recursos multifuncionais, com o atendimento a 1008 alunos”. De modo similar, a pesquisa de Milanesi e Cia (2017, p. 72), que foi realizada em 2013 e que focou em SRM na Educação Infantil, revelou: “No que se refere a Educação Infantil, 29 escolas tinham matriculado alunos público-alvo da Educação Especial, contando, ao todo, com dez professores para realizar o AEE”. Outra mudança relevante nesse âmbito foi a sanção da Lei nº 13.409/2016, a partir da qual “[...] foram

impostas adequações para as IFEs no que se refere ao processo de acessibilidade e de inclusão das PcDs” (CANTORANI *et al.*, 2020, p. 4).

Nas palavras de Ball (2011, p. 33), “o desenvolvimento epistemológico das ciências humanas, como a educação, funciona politicamente e é intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos”. Como argumenta o autor, é ingênuo acreditar que há separação e abordagem dissociada de tais temáticas, haja vista que seu entrelaçamento é íntimo, bem como as consequências de ações políticas sobre os diferentes setores da sociedade. Nessa conjuntura reiteramos que o diálogo entre as políticas e os sujeitos que dela necessitam é urgente.

Retomando o campo educacional e os diferentes sujeitos que nele residem faz-se necessário pensar nas necessidades, nos interesses, ou melhor, na complexidade que se firma no ato da criação de determinada política. Apoiado nos estudos de autores como Reay (1991), Gillborn (1995) e Hatcher (1996), Ball (2011, p. 47) pontua: “Uma coisa é considerar os ‘efeitos’ das políticas sobre coletividades sociais abstratas, outra é conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas”.

Nessa conjuntura corroboramos que seja fundamental visibilizar as necessidades dos atores sociais que delas carecem para que tais políticas possam ser pertinentes às demandas sociais, ampliando, assim, as possibilidades de êxito. Além disso, é imprescindível que diferentes segmentos da sociedade busquem conhecimento e articulação na luta por políticas efetivas.

Afirmamos que as articulações entre os segmentos sociais, oportunizando dar voz aos que realmente necessitam de diferentes políticas públicas, podem potencializar a construção e fortalecimento de ações por parte do Estado que viabilizem o desenvolvimento humano. Nesse viés, na próxima seção, destacamos o desenrolar de algumas legislações e os avanços no tocante às políticas direcionadas ao público com deficiência.

Políticas públicas inclusivas: algumas considerações

Desde as primeiras iniciativas brasileiras, registradas na Lei nº. 4024/1961, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), outras legislações foram criadas com o intuito de assegurar mais qualidade nos processos educacionais voltados às pessoas com deficiência. Entre elas, a Constituição Federal do Brasil (1988) que estabelece a educação como um direito de todos além de buscar medidas para assegurar às pessoas com deficiência o ensino preferencialmente na escola regular

(BRASIL, 1988).

Avançando rumo à equiparação de oportunidades, o Brasil buscou se alinhar ao proposto por diferentes documentos que embasam a educação inclusiva. Os avanços na criação de legislações foram imprescindíveis para que muitos direitos pudessem ser ratificados. Corroborando o exposto e pautada nos estudos de Lima (2012), a argumentação de Agapito (2015, p. 35-36) esclarece que “[...] no Brasil, a política de educação inclusiva tem seu início nos anos 90 com a reforma educacional financiada e assessorada pelo Banco Mundial, para a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos”.

O excerto nos embasa a discutir os caminhos que se seguiram na busca por processo inclusivo. Nesse sentido, retomamos algumas convenções mundiais que tiveram sua relevância na caminhada em prol da inclusão. Honora (2019) alicerçada em investigações de Carvalho (1997), mencionou as seguintes convenções que foram fundamentais para a inclusão: a Conferência Mundial realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia; a Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais; a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, que ocorreu em 1999, na Guatemala. Nessa ótica, Honora (2019, p. 30) enunciou, ainda, que “[...] a partir destes novos paradigmas elaborados nas convenções acima, foi descrito uma nova forma de ver, pensar e elaborar políticas públicas para as pessoas com deficiência”.

Ressaltamos que o Brasil foi um dos signatários da Declaração de Salamanca. Já a Convenção de Guatemala “[...] entrou em vigor no Brasil em 14 de setembro de 2001” (HONORA, 2019, p. 26). Logo, podemos confirmar que as influências internacionais podem ser consideradas molas propulsoras para a criação de novas legislações que assegurassem direitos sociais e educacionais em âmbito brasileiro. No que diz respeito às legislações enfocamos o artigo 58 da LDB nº 9.394/1996 que assegura o direito dos educandos com deficiência à inserção na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). O artigo 59 da referida lei explicita que os sistemas de ensino devem assegurar às pessoas com deficiência:

Currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, assim como professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como **professores do ensino regular capacitados** para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996) [grifos nossos].

É importante refletir sobre o artigo em análise para que tenhamos entendimento do que está assegurado por lei em prol da efetivação da educação inclusiva. É impostergável o conhecimento sobre aspectos formativos, pois com base sólida é possível vislumbrar outros pontos. Exemplo disso é um

currículo que atenda às especificidades de alunos com deficiência. Registramos ainda a reflexão sobre ações educativas, métodos, estratégias de ensino e aprendizagem que se possam potencializar a educação inclusiva.

Nessa perspectiva muitas questões que se referem ao cabedal do processo inclusivo passaram a ser discutidas, a exemplo da formação docente, aqui entendida como ação indubitável para o desenvolvimento do aluno com deficiência em sala de aula. Nesse sentido, Gatti (2008, p. 62) já apontava para uma mudança que vislumbresse minimizar as discrepâncias referentes às formações de professores, assim “[...] políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações”.

Ao figurarmos o tema da formação docente incorporado aos diferentes documentos legais, compreendemos os atravessamentos que envolvem pensar o processo inclusivo. O atual e o futuro docente devem construir conhecimentos sobre o público-alvo da educação especial buscando por modos de operar em prol da aprendizagem de seus alunos. Isso exprime dizer que para o processo inclusivo ocorrer de modo eficaz, diferentes políticas devem ser trabalhadas de forma articulada. Uma política que promova o acesso do aluno com deficiência à sala de aula comum deve, impreterivelmente, ser apoiado a outras estratégias que propiciem processo inclusivo consistente, como é o caso de formações docentes coerentes com as demandas que se apresentam em sala de aula.

Nessa linha de argumentação, evocamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), documento legal que esclarece a necessidade de profissionais da educação buscarem superar a dicotomia em que se encontra a educação especial na atualidade. Destaca, ainda, a garantia de “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008) e que os serviços de AEE, devem atuar de modo a complementar e/ou suplementar o trabalho pedagógico na sala de aula comum.

Convém referir também a Resolução CNE/nº 4 / 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica e enfoca que este atendimento constitui-se ferramenta que visa dar suporte e possibilidades para melhor desenvolvimento à pessoa com deficiência. Esse atendimento deve ser ofertado no turno inverso ao que o aluno estuda e funcionar como complemento à educação comum, não devendo ser compreendido como substituto. Esse sistema acolhe pessoas com diferentes tipos de deficiência, tais como transtornos globais, deficiências físicas, visuais, auditivas e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009).

Nos aportamos ainda na Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146 / 2015, que trata de aspectos

voltados aos processos de inclusão. Busca garantir às pessoas com deficiência, igualdade e não discriminação, atendimento prioritário, direito à vida, direito a habilitação e reabilitação, direito a saúde e a educação, entre outros. De acordo com o artigo 28 da citada lei, “incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” (BRASIL, 2015), diferentes ações. Além disso, são detalhados os seguintes pontos:

VII - 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;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar (BRASIL, 2015).

Salientamos que alguns aspectos referidos nesta lei já foram mencionados em outros documentos legais, como é o caso da formação docente, do acesso e da permanência da pessoa com deficiência em diferentes setores da sociedade e da acessibilidade. Conjecturamos que há necessidade latente de reforçar direitos e políticas já implantadas, mas nem sempre implementadas.

Evidenciamos nesta seção que algumas legislações asseguram a inclusão de alunos com deficiência. Tais políticas garantem não só matrícula, mas também materiais pedagógicos, formação docente que contemple o início e o decorrer da carreira desse profissional, acessibilidade aos espaços, equipamentos e comunicação. Além disso, avalizam a aceitação das diferenças, a oportunidade de desenvolvimento cognitivo, entre outros aspectos fundamentais.

A partir das próximas seções, destacamos os achados da pesquisa, cuja análise esta pautada na análise de conteúdo, conforme propõe Bardin (2011). Nesse sentido, para o desenvolvimento deste artigo, apresentamos as categorias ‘Processo formativo no contexto da inclusão’ e ‘Dos desafios para o trabalho pedagógico consistente’.

Processo formativo no contexto da inclusão

Conforme referido buscamos nesta pesquisa analisar desafios para a efetivação das políticas públicas de inclusão escolar no município de Sítio Novo/MA. Vislumbramos identificar na visão das participantes da pesquisa que políticas públicas são efetivadas no contexto em que estão inseridas. Para melhor compreender esse aspecto, situamos na Tabela 1 o perfil das participantes da pesquisa:

Tabela 1 - Perfil profissional das participantes da pesquisa

| Perfil das participantes da pesquisa | | |
|--------------------------------------|-------------------------------------|-------------------|
| Participantes | Formação | Tempo de atuação |
| Angra – professora | Pedagogia (cursando) | Seis anos |
| Ana – professora | História | 17 anos |
| Ângela – professora | Geografia | 17 anos |
| Amanda – Secretária de Educação | Administração; Pedagogia (cursando) | Mais de três anos |

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

A partir da indagação sobre políticas efetivas no campo empírico da pesquisa, destacamos os excertos que nos permitiram obter o ponto de vista pedagógico e o administrativo.

Ver um atendimento de boa qualidade, onde possibilita à criança um relacionamento com os outros alunos, sendo que a relação é quem promove o desenvolvimento dessa criança (Professora Angra, janeiro de 2019).

Permanência do aluno em sala de aula, acompanhamento por cuidadores, atividades extras em salas de recursos (Professora Ana, janeiro de 2019).

Têm poucas políticas de inclusão efetivadas, somente o assegurado o cuidador social (Professora, Ângela, janeiro de 2019).

No município a política é efetivamente inclusiva, desde a matrícula, a permanência do aluno na escola, em seguida o encaminhamento do aluno com deficiência para a Sala de Recursos, [...] parcerias com outras instituições como a Secretaria de Saúde, Assistência Social e com a APAE de Imperatriz-MA (Secretária de educação Amanda, janeiro de 2019).

Conforme os excertos selecionados na visão das professoras são exemplos das políticas públicas concretizadas no ambiente escolar: acesso de alunos com deficiência no ensino comum, socialização promovida em decorrência deste, a presença de cuidadores – enfatizada pelas professoras Angra e Ana. Já a resposta da professora Ângela – “tem poucas políticas de inclusão efetivadas” – vai de encontro ao exposto pelas demais participantes.

Na análise da resposta dada pela Secretária de Educação Amanda, percebemos que as ações concretizadas pelo município pesquisado perpassam as expressas pelas professoras. De acordo com a Secretária, são oferecidas as seguintes políticas: matrícula e permanência do aluno com deficiência no ensino comum, AEE, parcerias com outras instituições e diagnósticos.

A respeito do AEE, consideramos pertinente destacar que esta política pública foi criada com o propósito de otimizar o atendimento na sala de aula comum. A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, em seu artigo 2º, expressa que seu papel é “[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009).

Referente ao campo empírico pesquisado, a resposta de Amanda foi ao encontro do identificado nas observações realizadas, ou seja, havia uma Sala de Recursos Multifuncionais com equipamentos e materiais pedagógicos para diferentes deficiências, e estava em pleno funcionamento.

Com base nas respostas das professoras depreendemos pouco conhecimento em relação às políticas públicas implementadas em seus locais de trabalho. Conforme exposto anteriormente, ficou ratificado que existem algumas que não foram citadas por elas, como: acessibilidade no espaço escolar e AEE. Além disso, registramos também as parcerias citadas por Amanda, com a Secretaria de Saúde e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE) do município Imperatriz/MA, em prol da melhoria do processo educacional destes alunos.

Sobre a falta de conhecimento acerca das políticas de inclusão evidenciadas nas falas das professoras, ressaltamos a necessidade de conhecimentos sobre quais são as políticas e como estas estão sendo efetuadas no contexto pesquisado. Emerge articulação sistematizada entre os setores pedagógico e administrativo sobre a temática em análise. Tal situação nos remete também à questão da formação de professores na área de inclusão escolar, um dos direitos já assegurados na Constituição Federal (1988), na LDB (1996), na Declaração de Salamanca (1994), entre outros dispositivos legais, que são reafirmados na Lei nº 13.146/2015. O Artigo 28, inciso X da citada lei destaca 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” (BRASIL, 2015).

Por meio de formação inicial e continuada é possível obter mais conhecimentos sobre diferentes aspectos concernentes questões históricas tais como o período de segregação, além da relevância de lutas realizadas “[...] pelos movimentos sociais que tinham como objetivo a luta pelos direitos humanos conscientizaram e sensibilizaram a sociedade para o quanto a segregação e a marginalização de grupos minoritários poderia ser prejudicial” (SILVA, 2010, p. 52). Nesse trilho, é imprescindível fomentar debates sobre a integração escolar e os caminhos percorridos em prol do paradigma da educação inclusiva, de políticas que visam o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade, da realização de práticas pedagógicas direcionadas a atender as diferenças. Destarte, com estes embasamentos teóricos, inferimos que poderá ser viável identificar aquelas políticas que ainda não são efetivas e assim buscar sanar as lacunas existentes.

O artigo 13, da Resolução 2, de 1º de junho de 2015, em seu parágrafo 2º, destaca a necessidade de garantir que os cursos de formação tenham, em seus currículos, “[...] conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como

conteúdos relacionados aos fundamentos da educação”. O referido dispositivo legal determina, ainda, que haja a “[...] formação na área de políticas públicas e gestão da educação” (BRASIL, 2015).

Com o propósito de embasar com fundamentos teóricos e práticos os cursos de formação de professores passaram a ofertar disciplinas voltadas à inclusão social e educacional, a exemplo de Fundamentos da Educação Especial e/ou Inclusiva, Libras, entre outras. Tais disciplinas devem mencionar o respeito às diferenças, buscando oportunizar conhecimentos teóricos e práticos sobre a condução do processo educativo junto a alunos com deficiência.

Conforme a Tabela 1, o tempo de atuação de duas professoras (Ângela e Ana) é de 17 anos. Diante disso, acreditamos que suas formações iniciais talvez não tenham propiciado conhecimentos sobre a área da educação especial/inclusiva. Já referente à professora Angra, atentamos que estava cursando Pedagogia, assim, ela teve ou terá aprendizagens por meio de disciplinas que abordem a temática da inclusão. Logo, reforçamos o papel imprescindível que as formações continuadas assumem para minimizar as lacunas referentes aos conhecimentos que não foram adquiridos no decorrer de sua formação inicial. Além disso ressaltamos que, talvez o desconhecimento das docentes revele a necessidade de relação dialógica mais apurada entre os professores e os gestores escolares e sobre as ações realizadas pela Secretaria de Educação do município pesquisado. Acrescentam-se também questões formativas que podem, sobretudo, sanar algumas dúvidas, informar e possivelmente possibilitar a construção de conhecimentos sobre políticas de inclusão.

Referente à Secretaria de Educação, ressaltamos que esta tem a incumbência de realizar a organização do sistema de ensino no município. Conforme argumentam Borges e Pereira (2016, p. 560), “[...] secretarias estaduais ou municipais são órgãos dos poderes executivos, servindo de auxílio à Presidenta da República, governadores e prefeitos nas suas tarefas de gerir a Nação de forma federativa e executar direta ou indiretamente as políticas públicas”. Ou seja, políticas de educação inclusiva, como matrículas de alunos com deficiência no ensino comum, acessibilidade arquitetônica e comunicacional, formação para professores, entre outros, fazem parte de suas funções. Diante da resposta de Amanda, Secretária de Educação, evidenciamos que ações voltadas às políticas inclusivas têm sido implementadas como as parcerias com outras instituições para realização de diagnósticos, o acompanhamento de cuidadores sociais e a realização de AEE.

O momento contemporâneo tem interpelado todos os profissionais da educação a buscar formação que atenda às especificidades de alunos com deficiência, especialmente no que tange à realização de um trabalho pedagógico consistente (CARVALHO, 2012). As formações iniciais e

continuadas devem proporcionar embasamentos para o laboro em escolas inclusivas. Estando asseguradas em diferentes documentos legais (LDB, 1996; BRASIL, 2008; BRASIL, 2015), deve-se constituir como ferramenta para alicerçar o professor na reflexão-ação-reflexão, em prol de educação inclusiva efetiva. Entendendo a relevância desse processo, consideramos pertinente questionar as participantes acerca de formações continuadas na área da inclusão, realizadas pela Secretaria de educação. As respostas obtidas estão reproduzidas a seguir:

Sim, mas que não se estendia para todos os professores, esta seria prioritária aos professores do AEE (Professora Angra, janeiro de 2019).

Já realizaram, mas atualmente não há formação voltada à inclusão para professores do ensino comum (Professora Ana, janeiro de 2019).

Não é ofertada esse tipo de formação para os professores (Professora Ângela, janeiro de 2019).

Não tem sido ofertada formação continuada na área da educação inclusiva nos últimos dois anos, porém são ofertadas em outras áreas da educação, contudo, enfatizo que esse tipo de formação já se encontra no planejamento da Secretaria de Educação (Secretária de educação Amanda, janeiro de 2019).

As narrativas das professoras e da Secretária de Educação sobre a ausência de formações que abordassem a temática da educação inclusiva estão em consonância. Esse aspecto corrobora que, embora diferentes leis assegurem o direito às formações continuadas, no momento da investigação no campo empírico pesquisado, estas eram escassas. Apesar da situação expressa pelas participantes, a LDB (1996) ratifica que a formação continuada é um direito, portanto, cabe ao poder público sua oferta. Em seu artigo 67 consta que deve haver a valorização do professor por meio de várias estratégias, em especial destacamos o “II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996). O artigo 87, parágrafo 3º, do mesmo documento legal menciona que cabe a cada município “III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (Ibidem, 1996).

Ao aprofundarmos mais a análise, é possível perceber divergência referente ao período e para quem foi direcionada a oferta de formação na área da educação inclusiva. Segundo a Secretária de Educação esta não foi disponibilizada nos últimos dois anos. No entanto para as professoras as formações eram inexistentes. De acordo com a Tabela 1 apresentada anteriormente todas têm entre 06 a 17 anos de atuação na função docente. Seria coerente que tivessem tido algum momento formativo específico, porém, nenhuma delas afirmou participar de formações sobre o assunto. A professora Angra expôs: “[...] esta seria prioritária aos professores do AEE”. Com base nessa afirmação ratificamos ser necessário que todos os professores sejam contemplados com formações direcionadas a atender alunos

com deficiência visto que trabalham cotidianamente em prol de sua aprendizagem.

Reiteramos que a formação continuada é assegurada por lei, cabendo a cada município implementar momentos formativos que busquem atender às necessidades dos profissionais da educação. Formações consistentes para promover a inclusão podem propiciar conhecimento e segurança aos professores na elaboração de projetos, na concretização de atividades, na seleção de conteúdos adequados, enfim, tais momentos são fundamentais para a seleção de estratégias diversas que busquem o desenvolvimento integral do aluno (CARVALHO, 2012). Nessa direção, de forma produtiva, o ensino comum e o AEE poderão trabalhar em parceria para a promoção da aprendizagem de alunos com deficiência. Acrescentamos ainda que esse processo formativo deva ser estendido a todo o setor pedagógico e a gestão escolar.

Os desafios para o trabalho pedagógico consistente

Do exposto até o momento, confirmamos lacuna evidenciada sobre a ocorrência de formação para professores direcionadas à perspectiva da inclusão escolar. Desse modo, entendemos que muitos são os desafios para aqueles que estão diante do cotidiano de sala de aula. Aos serem questionados sobre esse aspecto, obtivemos as seguintes respostas:

Para começar, o professor deve ter uma formação adequada para trabalhar com essas crianças, outro desafio é o espaço que não está de acordo com a realidade desses alunos para que promova um aprendizado adequado (Professora Angra, janeiro de 2019).

Não ter parcerias com outras instituições e com a própria escola, não ter formação para trabalhar com crianças com deficiência e não ter acesso a informações a respeito das políticas de inclusão pelo fato de não ter nenhuma formação na área (Professora Ângela, janeiro de 2019).

[...] não são poucas, primeiro não basta só ofertar o acesso ao aluno com deficiência, tem que manter, proporcionar a permanência do aluno na escola, as famílias não são parceiras em aceitar a dinâmica de ensino dos professores e as medidas tomadas pela Secretaria. A acessibilidade de forma que não deixe a desejar, o empenho do próprio professor em abraçar a causa, talvez por causa da própria formação (Secretária de educação Amanda, janeiro de 2019).

Conforme revelado pelas participantes, configuram-se desafios: a ausência de parceria entre família e escola, e entre escola e professor, a falta de acessibilidade nos espaços escolares e a necessidade de formação docente direcionada à inclusão. No que concerne às famílias de alunos com deficiência, entendemos embasados em legislações vigentes que é dever do Estado e da família assegurar educação igualitária a todos que possuam alguma deficiência (BRASIL, 2015). Nesse sentido, faz-se urgente a díade família-escola, permeada por relação dialógica com orientações sobre a condução

do processo educacional, bem como o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, além de acompanhamento por parte dos familiares.

Na análise acerca da acessibilidade – registrada nas falas da professora Angra e da Secretária de Educação Amanda –, convém destacar a Lei nº 10.098/2000. Segundo o referido documento legal, as barreiras arquitetônicas e comunicacionais devem ser suprimidas para que todos possam usufruir de diferentes espaços, além de acesso à informação, comunicação e educação (BRASIL, 2000). Sendo assim, diante de uma legislação que determina e aponta medidas para sanar problemáticas dessa natureza, é impostergável que haja uma tomada de decisões por parte dos responsáveis.

Apesar da resposta de Amanda na questão anterior referir que as políticas públicas eram efetivas e que há acessibilidade no município pesquisado, nesse ponto de nossa análise identificamos que estes ainda são desafios a serem superado. Quando a Secretária pondera que “A acessibilidade de forma que não deixe a desejar”, é possível inferir que esta não é plena. A professora Angra ratifica tal aspecto, conforme mencionado no seguinte excerto de sua fala: “outro desafio é o espaço que não está de acordo com a realidade desses alunos para que promova um aprendizado adequado”. Por conseguinte, as observações feitas no lócus da investigação também coadunam com o exposto acima.

Confirmamos que em parte há acessibilidade no espaço escolar pesquisado, contudo, esta não é integral. A partir da observação verificamos que algumas adequações em espaços – como as salas de aula e a biblioteca – poderiam ser realizadas, o que permitiria a mobilidade de alunos usuários de cadeira de rodas garantindo-lhes o direito de ir e vir.

A narrativa da professora nos permite inferir que a falta de acessibilidade pode ocasionar aprendizado ineficaz para alunos com deficiência. Essa ideia é corroborada por diferentes pesquisas de forma ampla ou específica. Citamos em especial os estudos de Pletsch (2014), Andrade e Mendes (2015) e Voos e Ferreira (2018) que trazem a necessidade de a acessibilidade ser concretizada como ponto condicionante e recorrente para a efetivação da inclusão social e educacional.

Reforçamos que embora a acessibilidade seja uma política pública há quase 20 anos, ela ainda não foi totalmente concretizada no espaço escolar pesquisado. Portanto discussões dessa natureza devem ser constantemente levantadas, pois a garantia de algo assegurado por lei não implica necessariamente sua implementação.

Outro desafio apontado pelas entrevistas diz respeito à formação continuada docente. A partir dessa colocação entendemos que na percepção das participantes a formação continuada é fundamental para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico que visa alcançar de fato a inclusão escolar. Além

disso tal percepção ratifica a relevância de serem oportunizadas mais formações, situação que converge com o exposto no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído através da Lei nº 13.005/2014, o qual destaca, na meta 4, estratégia 4.18, a relevância de se “[...] ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes” (BRASIL, 2014) [grifos nossos].

É possível concluir que a formação de professores adquire outro patamar em prol do desenvolvimento de uma política de inclusão sólida. As respostas das entrevistadas e a lei exposta reforçam o pensamento de que as formações continuadas devam ser ofertadas para todos os professores da escola. Similarmente, consideramos que seja desafiador estar em constante atualização para dar conta das diferenças presentes na sala de aula principalmente quando não há a oferta para tal formação como verificado no campo empírico pesquisado.

Nessa linha argumentativa pontuamos que buscar formação de forma autônoma faz parte do processo formativo docente e que isso se configura como seu papel em prol do trabalho pedagógico consistente (IMBERNÓN, 2006). Tal formação individual pode se dar por meio de acesso às informações sobre políticas de inclusão através de pesquisas, grupos de estudos, leituras, documentários, dentre outros. É cabível reforçar a responsabilidade dos órgãos competentes, no caso específico de nossa análise, a Secretaria de Educação, de oportunizar formações continuadas aos profissionais da educação, já que é direito adquirido nas bases legais vigentes.

Confirmamos que no campo empírico pesquisado algumas políticas públicas de inclusão escolar já foram concretizadas, como a efetivação matrículas aos alunos com deficiência, a oferta de AEE e o acompanhamento de cuidadores sociais. Por outro lado, evidenciamos que ainda há ausência de acessibilidade plena no espaço escolar além da necessidade de formação docente continuada aos professores do ensino comum para que a atuação docente possa ser mais consistente no município pesquisado.

Considerações finais

Desde as primeiras iniciativas na década de 1990, muitas mudanças se consolidaram na tentativa de otimizar a vida das pessoas com deficiência. Nesse sentido surgiram as políticas de inclusão que estão incorporadas às políticas públicas de âmbito geral. Podemos dizer que tais políticas de inclusão atuam na criação de leis, traçando metas, planejando estratégias, entre outros (AGAPITO, 2015). Tendo em vista

seus desdobramentos em prol de implementação, tivemos o intuito de analisar desafios para a efetivação das políticas públicas de inclusão escolar no município de Sítio Novo/MA.

Na imersão realizada averiguamos que algumas políticas de educação inclusiva estão implementadas, quais sejam: a matrícula de alunos com deficiência, a Sala de Recursos Multifuncionais com professores, estratégias para a permanência do aluno no ensino comum, alguns aspectos referentes à acessibilidade, o acompanhamento de cuidador social, o estabelecimento de parcerias com órgãos setoriais de saúde e de assistência social. Esses pontos são considerados positivos e vão ao encontro das políticas instituídas em prol da inclusão social e educacional (BRASIL, 2008, 2009, 2015).

Aqui analisamos a dimensão pedagógica (professoras) e administrativa (representada pela Secretária de Educação) para compreendermos algumas questões pontuais diante da amplitude da temática. Assim, de forma ressonante, ratificamos diante das narrativas de todas as participantes que, apesar de assegurada desde a LDB (1996), perpassando por outros documentos legais mais recentes (BRASIL, 2015), que incorporaram a perspectiva inclusiva, a formação continuada ainda é considerada um desafio a ser transposto. Por consequência, sua ausência se interliga a outros pontos evidenciados nos resultados, como o desconhecimento sobre as políticas de inclusão implementadas no local de trabalho das professoras, a ausência de parceria entre ensino comum e a AEE. Outro achado relevante desta pesquisa diz respeito à falta de acessibilidade no espaço sob análise. Evidenciamos que, em parte, há acessibilidade na escola pesquisada, contudo, esta não é integral. Isso pode ser um empecilho significativo para a efetivação da aprendizagem por parte dos alunos com deficiência, na visão dos professores entrevistados.

O panorama desenhado evidencia a implementação de algumas políticas públicas direcionadas à inclusão, o que é positivo e mostra que houve desenvolvimento por parte do município, no que concerne à temática. Contudo, a necessidade de formação continuada para professores do ensino comum tornou-se uma recorrência marcante no escrutínio do material analisado. Entendemos que estando amparada legalmente (BRASIL, 1996, 2015), cabe aos órgãos responsáveis, neste caso analítico a Secretaria de Educação, prever orçamento, estabelecer metas e traçar ações para a oferta de formações continuadas para todos os profissionais da educação, sem prejuízo a nenhum setor.

Por fim, consideramos as políticas públicas de inclusão indubitáveis para o desenvolvimento pleno de pessoas com deficiência. Temos clareza de que é um processo lento que depende de outras instâncias além do setor educacional. Agregamos também a necessidade de se ouvir os diferentes setores envolvidos, para que, de modo articulado, haja a implementação de políticas públicas para

atender às necessidades dos professores, os quais estão diretamente envolvidos no processo educacional de alunos com deficiência.

Referências

AGAPITO, Francisca Melo. **A formação de professores surdos que atuam no município de Imperatriz-MA**. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari (Univates), Lajeado,RS, 2015.

ANDRADE, Emanuele Texeira; MENDES, Enicéia Goncalves. Estudo comparativo em três municípios da política de inclusão escolar na percepção de alunos com deficiência física. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, Arizona, Estados Unidos, v. 23, n. 32, p. 1-20. mar. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275041389061>. Acesso em: 14 fev. 2018.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In*: BALL, Stephen; Mainards, Jefferson (Orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, Jorge Amaro de Souza; PEREIRA, Andreia Colares Cabral. O estado da arte sobre políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil: dialogando sobre transversalidade e educação. **Rev. Serv. Público**, Brasília. p. 555-573, out./dez. 2016. Disponível em: <https://inclusao.ena.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/o-estado-da-arte-sobre-pp-para-pcd-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Publicada no Diário Oficial da União nº 191 – A, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.098/2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008**. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação

Especial. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 04 nov. 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 15 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 19 mai. 2020.

BONDEZAN, Andreia Nakamura; GOULART, Áurea Maria Paes Leme. O atendimento educacional especializado: o que dizem as professoras das salas regulares? **Camine**, v.5, n.1, p. 1-14, 2013. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/767>. Acesso em: 21 ago. 2021.

CANTORANI, José Roberto Herrera; PILATTI, Luiz Alberto; HELMANN, Caroline Lievore; SILVA Sani de Carvalho Rutz da. A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409. **Revista Brasileira de Educação**. v. 25 e250016, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ScZhcZWdL5ZtqNQxkJ6KLrj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 4. ed. Porto Alegre, Editora Mediação, 2012.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Altas, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. - São Paulo: Atlas, 2010.

MENEZES, Eliana Pereira de. Práticas de subjetivação no imperativo inclusivo. *In*: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs). **Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

MILANESI, Josiane Beltrame; CIA, Fabiana. O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais da educação infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 69-82, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18891/pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.

OLIVEIRA, Sandra de WESHENFELDER, Viviane Inês. Práticas in/exclusivas e os modos de ser professor(a) na contemporaneidade. *In*: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs). **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017. p. 77-99.

OHLWEILER, Leonel. A construção e implementação de políticas públicas: desafios do Direito administrativo moderno. **Verba Juris**, ano 6, n. 6, p. 269-300. jan./dez.2007. Disponível em: https://www.academia.edu/11309549/A_constru%C3%A7%C3%A3o_e_implementa%C3%A7%C3%A3o_de_pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas_desafios_do_Direito_administrativo_moderno. Acesso em: 20 out. 2019.

PLETSCH, Marcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 22, n. 81. ago. 2014. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1616>. Acesso em: 24 out. 2019.

SOUZA, Flávia Faissal; DAINÉZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; SCIAN, Roberta; Hulsholf, Cristina. Políticas e práticas de educação inclusiva: condições e contradições no cotidiano de uma escola de ensino fundamental. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 22, n. 82. p. 1-19, ago. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898090>. Acesso em: 12 dez. 2018.

SILVA, Aline Maira. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Curitiba: Ibpex, 2010.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 10 jan. 2019.

VOOS, Ivani Cristina; FERREIRA, Gabriela Kaiana. Acessibilidade para estudantes cegos e baixa visão: análise dos objetos educacionais digitais de física. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 21-34. jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24380/pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.