

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SULCAMPUS LITORAL NORTE
DEPARTAMENTO MULTIDISCIPLINAR

**A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA NA REDE REGULAR DE ENSINO**

Caroline Sonda Moraes

Tramandaí
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SULCAMPUS LITORAL NORTE
DEPARTAMENTO MULTIDISCIPLINAR

**A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA NA REDE REGULAR DE ENSINO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciado em Pedagogia na Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Graciele Marjana Kraemer

CAROLINE SONDA MORAES

**A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA NA REDE REGULAR DE ENSINO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Graciele Marjana Kraemer – Orientadora

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Mariângela Kraemer

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Ms. Jaira Coelho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

CIP - Catalogação na Publicação

Moraes, Caroline Sonda

A produção acadêmica sobre a educação de alunos com deficiência na rede regular de ensino / Caroline Sonda Moraes. -- 2022.

38 f.

Orientadora: Graciele Marjana Kraemer.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus
Litoral Norte, Licenciatura em Pedagogia, Tramandaí,
BR-RS, 2022.

1. educação inclusiva. 2. estudo de artigos da
Anped sobre a perspectiva da educação inclusiva. 3.
Legislação e direitos de alunos com deficiência. 4.
Sala de recursos multifuncionais e Atendimento
Educativo Especializado. I. Marjana Kraemer,
Graciele, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Curso de Pedagogia EAD do Campus Litoral Norte pelos grandes mestres pela oportunidade de conhecer tanto virtualmente quanto pessoalmente e, por despertarem meu olhar para a grande arte de aprender a ensinar e de ensinar a aprender. Olho para trás e vejo todo o percurso realizado e sinto que hoje já não sou mais a mesma, pois sou muito mais forte, empoderada com os conhecimentos que irei lançar mão durante a realização de meu trabalho como docente. Dedico um carinho especial às Tutoras Jaira Coelho, Liane Bernardi, a Tutora presencial Sabrina e a minha Orientadora Graciele Marjana Kraemer, sua paciência comigo foi fundamental para o desfecho desse Trabalho de Conclusão de Curso.

Agradeço com todo meu amor à meus familiares os quais me motivaram sempre. Compreenderam todas as vezes a não fazer as tarefas domésticas devido à dedicação em concluir minha formação. Deus irá nos compensar com muitos momentos em família ainda.

Aos meus filhos dedico toda essa caminhada para que nunca desistam de seus sonhos e projetos. Com eles aprendi a ser mãe, a entender o universo infantil, a curiosidade, a imaginação, treinando meu olhar lúdico. Pretendo levar na minha caminhada profissional todos os elementos maternos que através de vocês pude agregar na minha vida.

Tenho comigo também um agradecimento especial aos meus colegas de curso que muito contribuíram com meu desenvolvimento através de trocas, conversas, mensagens e trabalhos em grupo. Minhas amigas Patrícia, Tânia, Jerusa e Angela, que participaram comigo da maioria de meus trabalhos em grupo e das aulas presenciais nos deslocamentos até o Polo. Terei muita saudade desses momentos de confraternização com todos colegas (pessoas incríveis). Agradeço ao grupo do Amor por tantas trocas, apoio e motivação. Tudo colaborou para que chegasse esse momento.

Enfim, minha gratidão por receber essa formação, tão completa, tão humana. Realmente, mais que uma etapa vencida, a realização de um sonho. Levarei comigo um pouco de cada um que contribuiu nessa minha caminhada.

RESUMO

A inclusão escolar de alunos com deficiência no contexto educacional brasileiro constitui a centralidade do presente trabalho. Trata-se de uma pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Para o estudo analisa-se a produção acadêmica que aborda o direito constitucional à inclusão escolar de alunos com deficiência, a partir de uma pesquisa de cunho bibliográfico. São analisados trabalhos apresentados em reuniões nacionais no Grupo de Trabalho – Educação Especial (GT-15), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Educação (ANPED) no período de 2008 a 2021. De um total de 208 trabalhos publicados em mais de uma década de produção acadêmica no GT da Educação Especial, 12 tratam de aspectos relacionados à educação de sujeitos com deficiência na afirmação do direito à inclusão. Importa destacar que, com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008, passou-se a mobilizar processos e práticas para a efetivação da inclusão escolar de sujeitos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação na rede regular de ensino de nosso país. Frente a esse princípio, verifica-se que, nas produções acadêmicas analisadas, a educação nacional é convocada a mobilizar investimentos públicos para a formação docente, para a concretização de distintos recursos e serviços que potencializem o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência e para a ampliação das produções acadêmicas que tensionam determinadas práticas e que ressignificam representações culturais sobre a diferença. Promover a inclusão escolar implica colocar em operação mecanismos de ordem político-institucional para a promoção do acesso, permanência, desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos com deficiência. Além disso, requer-se uma redefinição da produção discursiva sobre a diferença, instituindo-a enquanto princípio filosófico.

Palavras-chave: diferença; inclusão escolar; educação especial.

ABSTRACT

The school inclusion of students with disabilities in the Brazilian educational context constitutes the centrality of the present work. This is a research carried out for the Completion Work of a Degree in Pedagogy at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). For the study, the academic production that addresses the constitutional right to school inclusion of students with disabilities is analyzed, based on a bibliographic research. Researches presented at national meetings in the Working Group – Special Education (GT-15), of the National Association of Graduate Studies and Education (ANPED) from 2008 to 2021 are analyzed. Decades of academic production in the Special Education WG, 12 deals with aspects related to the education of individuals with disabilities in the affirmation of the right to inclusion. It is important to highlight that, with the National Policy on Special Education from the perspective of inclusive education in 2008, practices began to be mobilized to effect the school inclusion of subjects with Disabilities, Global Developmental Disorders and High Skills/Giftedness in the regular network of education in our country. In view of this principle, it appears that, in the academic productions analyzed, national education is called upon to mobilize public investments for teacher training, for the realization of different resources and services that enhance the development of individuals with disabilities and for the expansion of academic productions that stress certain practices and that re-signify cultural representations of difference. Promoting school inclusion implies putting into operation political-institutional mechanisms to promote access, permanence, development and learning for individuals with disabilities. Furthermore, a redefinition of the discursive production on difference is required, instituting it as a philosophical principle.

Keywords: difference; school inclusion; special education.

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
EI - Educação Infantil

EJA - Educação de Jovens e Adultos
GT - Grupo de Trabalho

GT15 - Grupo de Trabalho de Educação Especial

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério de Educação e Cultura

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEE - Política Nacional Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPD - Pessoa Portadora de deficiência

SECAD - Secretaria de Educação Continuada da Alfabetização Diversidade e Inclusão

SEESP - Secretaria Educação Especial de São Paulo

SMR's - Sala de Recursos Multifuncionais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	20
----------------	----

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Recorrência da Temática de AEE e SRMs	33
Figura 2 - Recorrências da Temática de PNEE (2008).....	34

SUMÁRIO

1 Apresentação.....	7
2 Inclusão Escolar: Desafios da educação.....	13
3 Aspectos Metodológicos	17
4 A produção acadêmica frente a educação inclusiva na perspectiva legal.....	22
4.1 A legislação e marcos históricos como direitos constituídos na educação especial nas escolas regulares	29
5 Considerações finais	35
Referências	37

1 APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa tem como finalidade analisar os trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) a partir de 2008. Trata-se em específico, de uma análise dos trabalhos publicados no Grupo de Trabalho do campo da Educação Especial (GT-15), tendo por enfoque o tema da inclusão escolar e as políticas educacionais. A ANPED foi fundada em março de 1978 e atualmente compreende importante associação de fomento ao conhecimento científico e acadêmico fortalecendo a produção da pós-graduação a nível nacional e regional.

Para este trabalho de pesquisa serão abordados os trabalhos publicados nas reuniões nacionais da ANPED a partir de 2008 com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, exclusivamente no GT-15, que trata do campo da Educação Especial.

Importa destacar que os grupos de trabalho (GT) da ANPED de 1981, durante a 4ª Reunião Anual, que ocorreu em Belo Horizonte compreenderam importante espaço de discussão e troca de dados de pesquisa a partir de estudos realizados na área. Trata-se de um espaço onde são discutidos problemas sociais e educacionais relevantes, além de experiências metodológicas das pesquisas e de intercâmbio de informações bibliográficas dos estudos realizados (ANPED, 1986).

Considerando a amplitude e a profundidade das discussões realizadas pela ANPED ao longo de mais de três décadas, a presente pesquisa de cunho bibliográfico, se originou da curiosidade e motivação de avançar no conhecimento dos direitos das pessoas com deficiência no que tange à educação. Esta mobilização analítica desdobra-se dos investimentos acadêmicos e profissionais anteriores. Destaco que tive contato com alunos com deficiência quando estagiei em Escola Municipal de Ensino Fundamental. Neste espaço atuei enquanto estagiária com duas crianças com deficiência. Nesse contato com a realidade escolar surgiam muitas perguntas e não existia de minha parte, entendimento de como estagiária de Pedagogia (sem experiência) estava exercendo uma função que requer amplo e profundo conhecimento acerca dos desafios da educação de sujeitos com deficiência. Desenvolvi distintos questionamentos no período dos seis meses em que

atuei na escola.

Os alunos em processo de inclusão escolar eram do sexo feminino. Uma aluna da pré-escola com diagnóstico de autismo e outra aluna do 5º ano do ensino fundamental com dificuldade de aprendizagem. Eu queria entender mais sobre elas, então recorri às professoras regentes. A professora da pré-escola e a professora do AEE indicaram algumas questões importantes para a docência da aluna autista. Entre elas, procurar o interesse da aluna, deixar que ela adquirisse confiança em mim e deixá-la socializar com a turma. A outra aluna em processo de inclusão escolar causava muito incômodo. Presenciei situações que eu não conseguia entender, apesar de estar ciente da dificuldade de aprendizagem. Não conseguia compreendê-la plenamente. Sentada ao lado dela durante a aula, percebi que ela não lia, mas gostava muito de copiar. Isso me angustiava, pelo preceito de desenvolvimento acadêmico dos estudantes, eu passei a ditar letra por letra percebendo que ela confundia-se em algumas. A professora regente, às vezes entregava atividades adaptadas e, ao questionar sobre a aluna ela respondeu: “a aluna era assim e que nunca ia aprender”.

Foi marcante em minha atuação ouvir de uma colega docente que um aluno não aprende (um choque para quem ainda está em formação). Além disso, por eu ainda não ter um conhecimento mais aprofundado sobre as questões que englobam as dificuldades de aprendizagem, sentia-me frustrada em não conseguir auxiliá-la. A escola não permitia que enquanto estagiária eu atuasse exclusivamente com a aluna em vista de auxiliar em seu processo formativo. Era reforçado que a minha função consistia em auxiliar a turma e não apenas aos alunos com dificuldades.

Esses processos vivenciados em minha atuação despertaram meu interesse por procurar compreender melhor como é previsto na legislação e como as produções acadêmicas têm discutido o direito dos sujeitos com deficiência estarem nas escolas, aprendendo e se desenvolvendo. Por isso, passo a apresentar a pesquisa que trata da análise das produções acadêmicas no GT-15 da ANPED em articulação com as políticas educacionais.

Para o objetivo desta pesquisa, foi realizada uma seleção de trabalhos apresentados no referido GT de Educação Especial. Na análise, desenvolvo uma articulação das análises produzidas neste GT acerca da inclusão escolar. No contexto

da legislação e das políticas educacionais em curso no Brasil, especificamente a partir da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008). Busquei compreender, a partir de pesquisas produzidas neste período, como vem ocorrendo a inclusão escolar de alunos com deficiência. Entendo que o estudo proposto, constitui importante movimento na análise de pesquisas que apresentam dados acerca da educação das pessoas com deficiência em contexto nacional.

Em nosso país, a política de inclusão escolar, inscrita em regimes discursivos de ordem legal a partir da primeira década do século XXI traz para o cenário educacional uma política de universalização da escolarização. A partir dela, “todos são chamados a participar do sistema escolar, com acesso à educação escolarizada, sendo que a igualdade de condições para aprender pretende estar garantida na medida em que se compartilha o mesmo espaço escolar” (LASTA; HILLESHEIM, 2014, p. 141). As políticas públicas são importantes garantias de que os direitos sociais de grupos minoritários, entre eles, os estudantes com deficiência, sejam preservados. Portanto, para que o indivíduo seja inscrito na condição de cidadão, os direitos sociais, políticos e civis devem ser efetivados. Neste panorama a educação enquanto direito social compreende uma forma ampla de efetivação da garantia dos direitos definidos em lei, sendo a implementação prevista a partir de políticas públicas.

As políticas públicas atuam como possibilidades para que ordenamentos sociais sejam criados e mantidos para que outras práticas e verdades sejam estabelecidas (LASTA; HILLESHEIM, 2014, p. 141). Torna-se preponderante que a efetivação das políticas públicas no que tange a garantia de direitos ao acesso e permanência à escola para os alunos com deficiência seja preconizada dentro de uma perspectiva de justiça social.

A efetivação da legislação que trata da inclusão de sujeitos com deficiência nas esferas sociais, como as escolas da rede regular de ensino, implica pesquisas que analisam sistematicamente políticas públicas e investimentos na inclusão escolar. Numa perspectiva histórica, até meados do século XX, os sujeitos com deficiência e todas as pessoas consideradas fora da normatividade de um padrão de desenvolvimento humano (pessoas de origem social pobre, negros, mulheres, doentes mentais, entre outros) eram

segregados em sanatórios, nas periferias urbanas e excluídos do mercado de trabalho. Além disso, não tinham direito ao processo formativo em instituições escolares. Os alunos com deficiência recebiam atendimento educacional em ambientes separados, como a Associação Pestalozzi que originou-se em 1918 no Brasil e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) criada inicialmente no Rio de Janeiro em 1954. Essas instituições criadas a partir de critérios médicos/clínicos, passaram a desempenhar importante papel na assistência sócio-educacional dos sujeitos com deficiência que até então estavam segregadas em hospícios, sanatórios, instituições especializadas e/ou manicômios (MASCARO, 2013).

Em 1970, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 5.692/71 destaca que alunos com deficiência física ou mental que se encontram em atraso devem receber atendimento educacional especializado com garantia de atendimento a esse público. Na mesma década, mais especificamente em 1973, nosso país vivencia outro importante avanço na educação das pessoas com deficiência, a criação no Ministério da Educação, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

Esse órgão (que foi transformado em 1986 na Secretaria de Educação Especial – SEESP e em 2010 foi extinto e passou a integrar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI) introduziu a Educação Especial no planejamento de políticas públicas, com a implantação de subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas de ensino, por meio da criação de escolas e classes especiais. (MASCARO, 2013).

Foram realizados investimentos na formação docente em todos os níveis, nessa mesma época, como também ocorreu à inclusão da Educação Especial no sistema de ensino, para além de uma condição estigmatizada. Porém, a educação de sujeitos com deficiência era efetivada a partir de espaços profissionais e saberes específicos, distantes da rede regular de ensino.

Outro importante movimento deu-se na década de 1980, quando surgiu a corrente mundial de “normalização”, na qual se integrava a ideia de que o sujeito com deficiência devia usufruir dos mesmos espaços que qualquer sujeito. Nessa perspectiva, o modelo de segregação da educação de pessoas com deficiência passou a ser severamente criticado. Com a Constituição Federal de 1988, seu artigo 208 é instituído que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, [deve ocorrer] preferencialmente

rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Com isso, os sujeitos com deficiência passaram a ingressar na escola regular, mas ainda não havia uma representação cultural que compreendesse de modo (re)significado esse público.

Muitos sujeitos com deficiência ainda eram deixados em classes especiais, o que também reproduzia processos segregacionistas, pois ocorria uma espécie de nivelamento, onde quem não estava “preparado” para acompanhar a turma “normal” continuava retido às escolas ou às classes especiais. Não havia preparo do professor regente de classe para lidar com o aluno em suas especificidades de desenvolvimento.

Na década de 1990, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) juntamente com outras organizações mundiais propagaram a ideia de educação inclusiva, objetivando o fundamento da equiparação de oportunidades. Em 1994 aconteceu a Conferência de Salamanca (Espanha) onde foi reiterado o direito de todos à educação, a partir do conceito de “Educação para a Diversidade”. Desde então, nosso Brasil tem buscado meios de garantir que se efetive o direito de todos à educação de qualidade. Esse movimento político e institucional abriu caminho para a organização de políticas públicas e investimentos na educação inclusiva.

A PNE (BRASIL, 1994) propõe assegurar apoio à rede regular de ensino para receber alunos com deficiência. Entretanto, ainda nesta Política é prevista uma prioridade de educação dos sujeitos com deficiência em escolas e espaços específicos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de LDB/1996 e às Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica de 2001 passam a ordenar a formação de professores e a organização do sistema de ensino. Outro movimento rumo à inclusão escolar dos sujeitos com deficiência na rede regular de ensino foi a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (PPD), de 1999, que instituiu a matrícula compulsória dos alunos com deficiência na rede regular de ensino (MASCARO, 2013).

Toda conscientização acerca da temática da Educação Inclusiva, ocorre num período histórico definido por conceitos vigentes socialmente, portanto aceitos e compreendidos dentro de um aspecto político e cultural específico. A sociedade evoluiu em seus valores, com isso foi possível essa compreensão quanto ao direito ao pertencimento de todos os alunos na escola comum, com direito ao seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional. Segundo Mascaro (2013), as políticas públicas desenvolvidas

no governo Lula foram subsidiando fontes de investimentos que têm transformado o atendimento a esses alunos e estrutura escolar para recebê-lo.

Portanto, sob este breve prisma histórico, destaco que o tema da presente pesquisa trata da inclusão escolar de alunos com deficiência na realidade escolar. Para isso, organizo o seguinte problema: Como é analisada a inclusão escolar de alunos com deficiência ao longo de mais de uma década de política nacional de inclusão escolar?

Assim, o presente trabalho de pesquisa se justifica, pois se trata de um estudo documental de revisão bibliográfica de produções acerca dos processos de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Trata-se de uma retomada da legislação nacional em articulação com as produções bibliográficas acerca da temática da inclusão escolar. O percurso analítico compreende o período de 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva, até 2021, ano em que foi realizada a 40ª Reunião Nacional da ANPED.

Estruturo a pesquisa a partir do seguinte objetivo geral: Analisar a política de inclusão escolar de alunos com deficiência no contexto educacional brasileiro, a partir de uma articulação analítica entre produções acadêmicas e documentos legais. Este objetivo é desdobrado nos seguintes objetivos específicos: 1. Traçar uma breve revisão histórica do panorama político que institui a política de inclusão escolar no Brasil; 2. Entender diferentes ênfases analíticas que abordam a política de inclusão escolar em nosso país; 3. Analisar as produções bibliográficas acerca da política de inclusão escolar em nosso país em relação com a legislação vigente.

Na sequência, apresento uma retomada teórica acerca de estudos que tratam da perspectiva da inclusão escolar em nosso país.

2 INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO

Essa pesquisa bibliográfica consiste em analisar a produção de artigos acadêmicos publicados pela ANPED, no período de 2008 a 2021, através do ponto de vista dos objetivos relatados anteriormente, buscando atender ao problema de pesquisa de como é realizada a inclusão escolar de alunos com deficiência.

Nesse viés as produções acadêmicas divulgadas nas reuniões nacionais da ANPED acerca da educação das pessoas com deficiência compreendem importante repositório de pesquisas de distintas regiões de nosso país. A ANPED é uma Associação comprometida com o fomento da produção científica no que tange a educação. É reconhecida pelo seu compromisso nas pautas políticas pela educação de qualidade no Brasil.

A PNEE (BRASIL, 2008), trata do direito dos alunos com deficiência frequentarem a escola comum. Baseia-se na ideia da equidade, uma vez que busca reconhecer processos e práticas que historicamente marcam a exclusão de estudantes com deficiência do sistema de ensino regular. Ela é um marco regulatório na luta pelas garantias dos direitos sociais dos sujeitos com deficiência e passa a ser utilizada como balizadora das atividades no sistema de ensino frente aos alunos com deficiência.

O referido documento de 2008 faz uma retrospectiva das leis e regulamentações consideráveis no decorrer dos anos e afirma com base na Convenção de Salamanca de 1995 que todas as escolas devem garantir espaço para os sujeitos com deficiência fazendo uso do conceito de alunos com necessidades especiais sendo expandido. Considerando isso, realizei uma pesquisa analítica de análise das diversas temáticas que permeiam as discussões acadêmicas, e que encontram equivalências em vários autores no que tange o AEE e SMR's e a PNEE.

Entre as questões preponderantes para a promoção de uma educação de qualidade e o efetivo acesso ao sistema comum de ensino, destaca-se, na formação docente, o investimento em formação continuada, espaços adequados como a sala de recursos multifuncionais e o processo de avaliação global dos estudantes com deficiência (Jordão et. al., 2013). Segundo Hass (2013), a educação inclusiva requer modificações que envolvem questões inerentes às políticas de inclusão, à flexibilização curricular, à

preparação da escola comum para receber alunos com deficiência, entre outros. Assim, se o objetivo da perspectiva da educação inclusiva compreende efetivar uma educação de qualidade à todos, proporcionar aprendizagens significativas e movimentos analíticos acerca dos desdobramentos efetivos da inclusão escolar, estas são essenciais.

O autor Silva (2008) traz um estudo realizado em Minas Gerais, que mostra que as matrículas dos alunos com deficiência na educação profissional, na sua grande maioria, estão na escola especializada (2115 alunos matriculados)¹ e nas classes especiais (41 alunos matriculados)¹, correspondendo a 96,5% das matrículas. Somente 3,5% deles estão freqüentando a classe comum da escola regular. Esses dados nos mostram quanto ainda precisamos avançar nos direitos garantidos por lei no que tange a ter acesso à educação de qualidade para os alunos com deficiência.

A Constituição Federal de 1988 define que a educação é direito de todos, garantida a permanência na escola com igualdade de acesso. Desta forma, o sistema de ensino deve matricular todos, sem exceção, e organizar-se para atender os alunos com deficiência de forma efetiva. Para isso é necessário que recursos financeiros sejam investidos na educação inclusiva, fazendo valer a legislação na efetivação da qualidade de ensino aos alunos.

O AEE deve, a princípio, deve ser realizado por profissional capacitado segundo a resolução CNE/CP nº1/2002. A formação de professores deve compreender em sua grade curricular os conhecimentos necessários para o profissional atender aos alunos com deficiência. As escolas devem estar arquitetonicamente e institucionalmente organizadas em vista da promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência motora bem como garantir acesso aos cegos adaptações físicas das dependências da escola e aos surdos a possibilidade de interação em língua de sinais. Aos demais alunos que assim necessitarem deve haver um currículo que compreenda a diversidade de desenvolvimento.

O AEE constitui uma possibilidade de serviço relevante para a promoção da inclusão escolar. Como poderia um aluno surdo aprender, em sala de aula regular, sem a presença de um intérprete de libras ou professor bilíngue? A inclusão escolar passa também pela garantia de docentes com formação específica que possam mediar processos e práticas alinhadas à singularidade de desenvolvimento dos estudantes. O processo de inclusão escolar não pode ficar relegado à condição de reforço escolar e/ou de

assistencialismo da instituição. A contribuição de monitores, muitas vezes, é relevante na aprendizagem dos alunos com deficiência, pois auxilia o professor em sala de aula a atuar de forma próxima ao aluno de inclusão.

Quanto à Sala de Recursos é importante salientar que o MEC criou o programa de implantação de Salas de Recursos como ferramenta de apoio aos alunos com deficiência e é nela que o profissional de AEE desenvolve um atendimento complementar e suplementar. As ações desse programa garantem às escolas recursos pedagógicos e de informática, mobiliários e, em contrapartida, a escola participa com o fornecimento do espaço e do profissional de AEE.

Esse conjunto de recursos e de serviços corrobora para a promoção da política de inclusão escolar. Cabe, entretanto, destacar que estes não devem substituir a escolarização, pois o atendimento educacional especializado é previsto de modo complementar e/ou suplementar às atividades escolares dos alunos com deficiência. Estudos têm destacado que quanto mais cedo a criança com deficiência ingressar na escola há maiores chances de ampliação da capacidade de desenvolvimento. Desde a Educação Infantil as atividades de estímulo de questões cognitivas, emocionais, sociais, psicomotoras e aspectos físicos para os alunos com deficiência ampliam seu desenvolvimento. A convivência com a pluralidade é muito enriquecedora para todos e, nesse aspecto, o AEE deve contribuir para o desenvolvimento dos alunos com deficiência buscando atividades diversificadas, fornecendo aos alunos programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagem e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajuda técnica e tecnológica assistiva, entre outros (Brasil, 2008).

A inclusão escolar deve acontecer em todos os níveis de ensino que compreendem a educação básica até o ensino superior. Inicia-se na educação infantil e deve ser efetiva também na educação profissional. No Brasil, segundo Pestana et. al (2021), o atendimento para as pessoas com deficiência varia entre modo especializado, que ocorriam em caráter clínico, e educação especial. A utilização das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) compreende o meio de oferta do AEE, previsto pelo Decreto n.º 6.571 de 2009.

É fundamental para a efetivação da inclusão escolar que as políticas públicas sejam abrangentes e que recursos sejam destinados a programas de promoção de acesso, bem como permanência dos alunos com deficiência na rede regular de ensino. Assim,

para que possamos ir adiante nas conquistas dos alunos com deficiência, estima-se conscientizar o pertencimento deles enquanto sujeitos sociais e detentores de direitos. Um percurso mobilizado por toda sociedade, consciente dos seus valores, busca igualdade, equidade e justiça social.

Assim, destaca-se que desde a Constituição federal de 1988 os alunos com deficiência passam a ser previstos legalmente enquanto sujeitos de direito e isso afeta uma perspectiva educacional que atente para a singularidade dos sujeitos incluídos na rede regular de ensino. Desde lá muito tem sido discutido a respeito da inclusão dos alunos com deficiência, buscando perspectivas e possibilidades amplas de desenvolvimento social, cognitivo e psicomotor de sujeitos que historicamente carregam marcas de exclusão e de segregação.

No Brasil as políticas públicas elaboradas dentro de uma perspectiva de efetivação de distintos direitos sociais, deslocaram uma perspectiva educacional pautada exclusivamente na modalidade da Educação Especial para o paradigma da Educação Inclusiva (Albuquerque, 2015). O Decreto n.º 6.571/2008 instituiu o AEE como prioridade, tratando-se de um atendimento suplementar à educação regular. Esse movimento tornou possível abrir espaços na escola aos alunos com deficiência, porém ainda é necessário uma maior qualificação dos profissionais para o desenvolvimento de práticas que efetivem a aprendizagem de todos.

Por meio do AEE objetiva-se desenvolver as potencialidades dos alunos com deficiência na sua capacidade estimulando-os a ir além de suas limitações, pois sabemos quanto é difícil para aqueles com um grau maior de deficiência acompanhar os estudos no ritmo dos demais alunos sem deficiência. O professor regente também pode buscar recursos para o melhor aproveitamento das potencialidades do aluno por meio de práticas que estimulem a participação, fazendo uso de métodos pedagógicos flexíveis que torne o desenvolvimento do estudante representativo, efetivo e produtivo. Essa perspectiva prevê a ampla articulação entre o professor da sala de aula regular, o profissional de AEE, o acesso às tecnologias de informação e aos materiais pedagógicos diversificados. Contudo, para que este processo seja efetivo torna-se necessários investimentos ampliados do Estado mobilizando processos formativos amplos dos professores por meio da formação continuada. Destacadas estas questões, muitas delas tensionadas e analisadas nas produções acadêmicas que circulam no GT-15 da ANPED, passo na sequência a apresentar o capítulo metodológico da presente pesquisa.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Segundo Lima et. al (2007), a pesquisa bibliográfica tem em seu aspecto o caráter exploratório-descritivo, onde se delimita singularidades de um conjunto de produções acadêmicas e que ocorre em todo o processo de investigação e análise. Trata-se de buscar uma forma de determinar o que e onde vai ser coletado, em que período de tempo estão restritas essas informações, além de buscar compreender o que será analisado nesse processo de investigação.

A sequência da metodologia da pesquisa aqui realizada, foi em seu início delimitada e analisada a problemática do tema em questão seguidos, por fim, do objetivo e dos objetivos específicos. Para poder alcançar os objetivos de pesquisa foi realizada uma seleção de artigos que formam o quadro de referências que será tratado mais adiante na presente pesquisa.

A fase de investigação compreendeu a busca da materialidade e de conteúdo produzido por acadêmicos cujo parâmetro definido foi a seleção cronológica. Como técnica para a pesquisa bibliográfica utiliza-se da leitura, primeiramente uma leitura mais rápida, enquanto busca-se a primeira seleção. Após essa primeira seleção, uma leitura mais aprofundada e exploratória.

A partir desse ponto, com o material já selecionado, buscou-se uma leitura mais crítica e reflexiva. Os artigos elencados foram categorizados em uma tabela. Esses trabalhos foram selecionados com um importante critério: a data da promulgação da PNEE, por se tratar do tema do referido estudo da inclusão escolar. Com isso buscou-se trazer para o entendimento, como os pesquisadores vem tratando da articulação da legislação e políticas públicas com a realidade nas escolas da inclusão escolar.

Realizando essa síntese foi possível articular diferentes enfoques com a referida política pública e legislações na perspectiva da inclusão escolar. A pesquisa bibliográfica é uma criteriosa pesquisa que envolve regras de desenvolvimento como já citados, onde o autor precisa estar realizando o movimento de ir e vir nas leituras, para encontrar pontos em comum/divergentes nos textos pesquisados.

Podemos dizer, assim como afirma Lima et. el (2007), que a pesquisa bibliográfica é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo que nesse caso trata-se

da inclusão escolar. Essa fundamentação teórica é alcançada pelo estudo rigoroso dos artigos selecionados, utilizando-se de leituras, comparações, anotações e etc. A pesquisa documental traz a possibilidade de avaliar um conjunto de produções acadêmicas e colocá-los em uma síntese integradora.

Em contrapartida, a pesquisa bibliográfica se torna mais complexa, sendo mais trabalhosa para o autor, pois necessita de muita leitura e aprofundamento nos textos pesquisados. A primeira etapa da elaboração deste estudo bibliográfico foi definir qual seria a fonte de pesquisa. Após foi definido o critério de seleção dos trabalhos. Isso já traçou uma linha que definiu bem como se chegaria aos objetivos de pesquisa.

Lima et. al (2007), coloca que podemos trabalhar com os dados de duas formas diferentes: a movimentação circular, de ler e reler, como também as aproximações sucessivas, que proporcionam diversas incursões ao referencial teórico, permitindo com isso que se parta para uma imersão do conteúdo dos textos já selecionados, permitindo um grande mapeamento bibliográfico que garante a apreensão do objeto de estudo. Na presente pesquisa, foi necessário a leitura e a releitura do material selecionado, bem como anotações e comparações.

Esse estudo bibliográfico foi elaborado com 12 artigos científicos publicados no endereço eletrônico da ANPED, de um total de 208 artigos pesquisados, somente 12 cumpriram os critérios de seleção.

O critério de levantamento de artigos para a análise dessa pesquisa foi constar em seu conteúdo a articulação entre legislações, políticas públicas e inclusão escolar. Com base nesses levantamentos pode-se tratar do desenvolvimento de referencial teórico, trazendo conceitos em acordo com os textos. Na primeira parte da pesquisa com a apresentação e no item o qual trata de inclusão escolar (um breve relato). Assim como a análise de dados que no presente trabalho foi realizada de modo exploratório.

É característico da pesquisa bibliográfica, como trata Lima et. al, (2007), ter em seu aspecto o caráter exploratório-descritivo, reafirmando a importância de definir e retratar com clareza: o método optado com seus procedimentos metodológicos, qual o tipo de análise de dados, instrumentos de coleta de dados e circunstanciando as fontes. Itens estes que são essenciais a fim de que se possa vislumbrar o processo de investigação e

análise.

A pesquisa bibliográfica vem sendo muito utilizada para retratar estudos exploratórios ou descritivos, casos onde os objetos de estudo são pouco estudados, tornando difícil a coleta de dados (Lima et. al, 2007), dessa forma o presente trabalho debruçou-se na busca de conteúdo acerca da realidade de como vem ocorrendo a inclusão escolar no país, tratando de atender o objetivo geral e objetivos específicos trazendo uma pequena contribuição para o panorama de pesquisa sobre a inclusão escolar brasileira no que tange aos trabalhos da ANPED, num período que compreende mais ou menos uma década onde se retrata a realidade por diferentes perspectivas, no ponto de vista da inclusão escolar, desdobrando a pesquisa em capítulos específicos.

O estudo bibliográfico aqui descrito faz parte da análise de pesquisas que discutem a política de inclusão escolar em nosso país. Os métodos exploratórios de outras pesquisas científicas contribuem para garantir uma visão ampla do que se trata das garantias fornecidas pelo Estado aos sujeitos com deficiência quanto à educação e à efetivação de sua cidadania.

Na pesquisa bibliográfica são analisados os dados de outros pesquisadores que podem contribuir com o tema a alcançar os objetivos de pesquisa. Nesse contexto foram analisadas 12 pesquisas do GT-15 fruto das reuniões anuais da ANPED, que tem como finalidade o desenvolvimento da ciência em educação.

A presente pesquisa debruçou-se nos dados desses trabalhos científicos, realizando um quadro comparativo e de cunho analítico, buscando o entendimento de outros autores, a partir de suas pesquisas, das questões complexas que envolvem a política de inclusão escolar dos sujeitos com deficiência em nosso país. Diante desse quadro onde a ciência evolui e se transforma rapidamente é importante lançar um olhar aprofundado dos dados já produzidos (Lima et. al., 2007).

A pesquisa bibliográfica se configura em um método que passa dos autores pesquisados sobre o olhar do próprio pesquisador e nesse entrelaçar de conhecimentos podemos obter um panorama do objeto de pesquisa (Lima et. al, 2007). Assim, na seqüência passo a apresentar em forma de quadro os trabalhos analisados.

Tabela 1

Autor	Ano	Título	Relação com o tema
SILVA, I. M. A.	2008	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	Direta
GARCIA, R. C.; LOPES, G. M. B.	2010	POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2000-2010)	Direta
MACHADO, F. C.; MENEZES, E. C. P.; TURCHIELLO, P.	2012	CIDADANIA E DEMOCRACIA: ESTRATÉGIAS DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL PARA A PRODUÇÃO DE PRÁTICAS (DE SI) INCLUSIVAS	Indireta
REBELO, A. S.	2013	A TRANSMUTAÇÃO DO CONCEITO DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO NA LEGISLAÇÃO	Direta
JORDÃO, S. G. F.; SILVEIRA, T. S.; HOSTINS, R. C. L.	2013	POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRMs)	Direta
FAGLIARI, S. S. S.	2013	A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ÂMBITO MUNICIPAL: AJUSTES REINTERPRETAÇÕES E TENSÕES	Direta
HASS, C.; BAPTISTA, C. R.	2013	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: OS SUJEITOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM FOCO.	Direta
COSTA, V. A.; LEME, E. S.	2015	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: PERCURSO ENTRE DIREITO E EXPERIÊNCIA FORMATIVA	Direta
ALBUQUERQUE, E. R.; ALBUQUERQUE, L. M. B.	2015	INCLUSÃO: DISCURSO LEGAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO COTIDIANO ESCOLAR	Direta
RAFANTE, H. C.	2015	POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: A RELAÇÃO ENTRE O ESTADO, A SOCIEDADE CIVIL E AS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS NA CRIAÇÃO DO CENESP	Direta
STÜRMER, I. E. THOMA, A. S.	2015	POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LINGÜÍSTICAS PARA SURDOS: DISCURSOS QUE PRODUZEM A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL NA ATUALIDADE.	Direta
PESTANA, M. M. C.; KASSAR, M. C. M.; TROVO, K. A. D.	2021	A CONSTRUÇÃO DO “EDUCACIONAL” DO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO DENTRO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.	Direta

Quadro 1. Pesquisas publicadas nas reuniões da ANPED, GT 15. Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir da seleção e análise dos trabalhos publicados na ANPED no GT-15 do ano 2008 até 2021, objetivou-se desenvolver uma articulação que realizasse uma análise entre a perspectiva da educação inclusiva, a legislação nacional e políticas públicas, procurando nesses estudos compreender como vem ocorrendo a educação inclusiva na realidade brasileira. Como análise de dados, realizei um recorte dos trabalhos do GT-15 da ANPED os quais foram selecionados dentre os 208 artigos publicados, 12 trabalhos que articulam com o eixo da pesquisa e com as políticas de inclusão e legislação em diálogo com aspectos da inclusão escolar. O critério de seleção compreendeu o discernimento entre os artigos que contemplam aspectos específicos dos modos pelos quais a inclusão escolar de alunos com deficiência vem sendo promovida em nosso país ao longo dos últimos anos. Trata-se de uma análise de dados exploratória.

O movimento de produção de dados foi realizado a partir dessa seleção supracitada, onde foi estudado o enfoque de cada pesquisa, o que pôde gerar um trabalho de análise documental com enfoque nas políticas públicas e inclusão escolar em relação a diferentes pontos, tais como: educação infantil, educação de jovens e adultos (EJA), legislações, políticas públicas, formação docente, AEE, SRMs entre outros.

4 A PRODUÇÃO ACADÊMICA FRENTE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA LEGAL

Em nosso país, nas duas últimas décadas, no que tange a política de inclusão e a legislação quanto à Educação Especial cabe destacar três movimentos, segundo Garcia e Lopes (2010):

- 1) A introdução da Educação Especial na educação básica representada pela Resolução CNE/CEB 2/2001 (BRASIL, 2009).
- 2) Redefinições com a introdução da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008).
- 3) A estabilização da Política de Educação Especial na Perspectiva inclusiva onde as suas referências são os Decretos 6.571/2008 (BRASIL, 2009) e da resolução CNE/CEB 4/2009 (BRASIL, 2009).

Essas reconfigurações políticas proporcionaram possibilidades fundamentais para a efetivação do direito educacional dos sujeitos com deficiência. Entre esses está a garantia do profissional de AEE com formação específica, assim como o investimento na formação continuada de professores (Garcia e Lopes, 2010). Esse movimento político visa efetivar a garantia de uma educação de qualidade aos alunos com deficiência na rede regular de ensino. Para Garcia e Lopes, (2010), essas políticas são marcadas pelo discurso inclusivo e estão em consenso com movimentos políticos internacionais que buscam efetivar uma agenda educacional.

Em nosso país, a política de inclusão escolar, inscrita em regimes discursivos de ordem legal a partir da primeira década do século XXI traz para o cenário educacional uma política de universalização da escolarização. A partir dela, “todos são chamados a participar do sistema escolar, com acesso à educação escolarizada, sendo que a igualdade de condições para aprender pretende estar garantida na medida em que se compartilha o mesmo espaço escolar” (LASTA; HILLESHEIM, 2014, p. 141). As políticas públicas são importantes garantias de que os direitos sociais de grupos minoritários, entre eles, os estudantes com deficiência, sejam preservados. Portanto, para que o indivíduo seja inscrito na condição de cidadão, os direitos sociais, políticos e civis devem ser efetivados. Neste panorama a educação enquanto direito social compreende uma forma ampla de efetivação da garantia dos direitos definidos em lei, sendo a implementação prevista a partir de políticas públicas.

As políticas públicas atuam como possibilidades para que ordenamentos sociais sejam criados e mantidos para que outras práticas e verdades sejam estabelecidas (LASTA; HILLESHEIM, 2014, p. 141). Torna-se preponderante que a efetivação das políticas públicas no que tange a garantia de direitos ao acesso e permanência à escola para os alunos com deficiência seja preconizada dentro de uma perspectiva de justiça social.

A efetivação da legislação que trata da inclusão de sujeitos com deficiência nas esferas sociais, como as escolas da rede regular de ensino, implica pesquisas que analisam sistematicamente políticas públicas e investimentos na inclusão escolar. Numa perspectiva histórica, até meados do século XX, os sujeitos com deficiência e todas as pessoas consideradas fora da normatividade de um padrão de desenvolvimento humano (pessoas de origem social pobre, negros, mulheres, doentes mentais, entre outros) eram segregados em sanatórios, nas periferias urbanas e excluídos do mercado de trabalho. Além disso, não tinham direito ao processo formativo em instituições escolares. Os alunos com deficiência recebiam atendimento educacional em ambientes separados, como a Associação Pestalozzi que originou-se em 1918 no Brasil e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) criada inicialmente no Rio de Janeiro em 1954. Essas instituições criadas a partir de critérios médicos/clínicos, passaram a desempenhar importante papel na assistência sócio-educacional dos sujeitos com deficiência que até então estavam segregadas em hospícios, sanatórios, instituições especializadas e/ou manicômios (MASCARO, 2013).

Em 1970, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 5.692/71 destaca que alunos com deficiência física ou mental que se encontram em atraso devem receber atendimento educacional especializado com garantia de atendimento a esse público. Na mesma década, mais especificamente em 1973, nosso país vivencia outro importante avanço na educação das pessoas com deficiência, a criação no Ministério da Educação, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

Esse órgão (que foi transformado em 1986 na Secretaria de Educação Especial – SEESP e em 2010 foi extinto e passou a integrar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI) introduziu a Educação Especial no planejamento de políticas públicas, com a implantação de subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas de ensino, por meio da criação de escolas e classes especiais. (MASCARO, 2013).

Foram realizados investimentos na formação docente em todos os níveis, nessa mesma época, como também ocorreu à inclusão da Educação Especial no sistema de ensino, para além de uma condição estigmatizada. Porém, a educação de sujeitos com deficiência era efetivada a partir de espaços profissionais e saberes específicos, distantes da rede regular de ensino.

Outro importante movimento deu-se na década de 1980, quando surgiu a corrente mundial de “normalização”, na qual se integrava a ideia de que o sujeito com deficiência devia usufruir dos mesmos espaços que qualquer sujeito. Nessa perspectiva, o modelo de segregação da educação de pessoas com deficiência passou a ser severamente criticado. Com a Constituição Federal de 1988, seu artigo 208 é instituído que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, [deve ocorrer] preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Com isso, os sujeitos com deficiência passaram a ingressar na escola regular, mas ainda não havia uma representação cultural que compreendesse de modo (re)significado esse público.

Muitos sujeitos com deficiência ainda eram deixados em classes especiais, o que também reproduzia processos segregacionistas, pois ocorria uma espécie de nivelamento, onde quem não estava “preparado” para acompanhar a turma “normal” continuava retido às escolas ou às classes especiais. Não havia preparo do professor regente de classe para lidar com o aluno em suas especificidades de desenvolvimento.

Na década de 1990, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) juntamente com outras organizações mundiais propagaram a ideia de educação inclusiva, objetivando o fundamento da equiparação de oportunidades. Em 1994 aconteceu a Conferência de Salamanca (Espanha) onde foi reiterado o direito de todos à educação, a partir do conceito de “Educação para a Diversidade”. Desde então, nosso Brasil tem buscado meios de garantir que se efetive o direito de todos à educação de qualidade. Esse movimento político e institucional abriu caminho para a organização de políticas públicas e investimentos na educação inclusiva.

A PNE (BRASIL, 1994) propõe assegurar apoio à rede regular de ensino para receber alunos com deficiência. Entretanto, ainda nesta Política é prevista uma prioridade de educação dos sujeitos com deficiência em escolas e espaços específicos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de LDB/1996 e às Diretrizes Nacionais para

Educação Especial na Educação Básica de 2001 passam a ordenar a formação de professores e a organização do sistema de ensino. Outro movimento rumo à inclusão escolar dos sujeitos com deficiência na rede regular de ensino foi a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (PPD), de 1999, que instituiu a matrícula compulsória dos alunos com deficiência na rede regular de ensino (MASCARO, 2013).

Toda conscientização acerca da temática da Educação Inclusiva, ocorre num período histórico definido por conceitos vigentes socialmente, portanto aceitos e compreendidos dentro de um aspecto político e cultural específico. A sociedade evoluiu em seus valores, com isso foi possível essa compreensão quanto ao direito ao pertencimento de todos os alunos na escola comum, com direito ao seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional. Segundo Mascaro (2013), as políticas públicas desenvolvidas no governo Lula foram subsidiando fontes de investimentos que têm transformado o atendimento a esses alunos e estrutura escolar para recebê-lo.

Assim, segundo previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9.394/96 a educação nacional está dividida em dois níveis, que são a Educação Básica e o Ensino Superior. (SILVA, 2008). No artigo 58, fica garantido o direito de todos à educação, entre estes os sujeitos com deficiência, para isso, a instituição deve garantir condições de acesso, permanência, aprendizagem e desenvolvimento de todos os sujeitos escolares.

No que tange a educação profissional, naquilo que diz respeito ao aluno com deficiência, desafios complexos são vivenciados, entre eles a educação profissional desarticulada da educação básica, enfoque tecnicista e centrada no setor privado (SILVA, 2008). Além do mais, existem as questões específicas que englobam o desenvolvimento do aluno com deficiência na educação profissional, como a segregação das escolas exclusivas de educação especial e classes especiais, a pouca aderência às salas de aula em escolas regulares de educação profissional. De acordo com Silva, (2008), 96,5% dos alunos com deficiência que passam para a educação profissional estão matriculados em escolas especializadas, somente 3,5% estão matriculados em escola regular. A segregação dos alunos com deficiência na educação profissional é um importante aspecto a ser tensionado no que diz respeito aos processos e práticas da inclusão escolar.

No que compreende o EJA tem-se observado alguns avanços na construção de

perspectivas pedagógicas que significam o desenvolvimento acadêmico do sujeito de modo singular. Em outras palavras, no EJA, saberes são ressignificados e comprometem formas distintas de perceber a diferença. Assim, o EJA surge como um espaço onde o aluno com deficiência se percebe como sujeito pertencente socialmente e com capacidade para avançar. A partir disso constituem-se processos de subjetivação que acomodam formas de vida mais alinhadas às especificidades individuais. Como aponta Hass e Baptista (2013), a EJA é espaço legítimo para jovens e adultos com deficiência, reconhecendo as suas fragilidades. No Brasil, porém, ainda é um espaço de amadurecimento de debates, de demarcação de perspectivas pedagógicas e de fortalecimento de lutas políticas para que o aluno com deficiência possa ressignificar o seu percurso no âmbito escolar.

Trata-se de identificar um espaço social que carece de investimentos, mas pode se constituir em um modo de olhar para esses sujeitos: como aprendizes, como jovens e adultos, com demandas típicas dessa fase da vida humana. Essa construção nos motivou a reconhecê-los em seus tempos de adulecer, compreendendo que a adulez é um processo movedição que de acordo com o projeto de futuro anunciado- acontecerá depois. (HASS; BAPTISTA, 2013, p.).

Neste movimento temos o Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade - Inclusão e exclusão social (BRASIL, 2007), que é gestado pela Secretaria de Educação Básica. Acerca deste movimento, foi publicado em 2007, com o intuito de desenvolver ações educativas que envolvam a comunidade escolar, com vistas à formação ética e moral. Sob este enfoque, cabe destacar que, segundo Machado e Menezes (2012), a inclusão escolar é um movimento político que demarca a necessidade de efetivar ações, que além da garantia de acesso, promovam condições de permanência e de desenvolvimento dos sujeitos. Isso constitui um movimento político que faz emergir práticas de afirmação da potência da diferença e traz para o debate a perspectiva de um novo contexto social onde a equidade seja fomentada em prol da justiça social.

Como apontam Machado e Menezes (2012), na análise do projeto Ética e Cidadania: construindo os valores da escola e na sociedade (BRASIL, 2007), destaca-se o tripé: noções de cidadania, inclusão e democracia. Nessa tríade podemos perceber que

ponto de vista da inclusão é preciso que se trabalhe os valores da cidadania na perspectiva democrática, para a sociedade mobilizar-se em vista da inclusão escolar de sujeitos com deficiência nos distintos espaços sociais.

Rebelo (2013), destaca que, no que compreende o AEE, previsto na legislação da educação nacional, busca-se concretizar práticas que mobilizem o pertencimento social. O AEE começa a ser uma garantia de direito com a Constituição Federal de 1988, estabelecendo três quesitos: como está definida a educação especial nos documentos do Ministério de Educação e Cultura (MEC) em se tratando do AEE, como os documentos caracterizam o AEE e quais os serviços previstos para o AEE. (REBELO, 2013). Até 1996, os documentos legais não tratavam o AEE enquanto um serviço essencial e obrigatório. A partir de 2001 com a resolução CNE/CEB nº2/2001 a educação especial é tida como modalidade de ensino e passa a fazer referência aos serviços educacionais específicos (REBELO, 2013).

Portanto, a partir daí a educação inclusiva passa a receber apoio para o atendimento do profissional do AEE, que deve ser qualificado, atuando na sala de recurso. Em 2003, programas de governo vieram qualificar profissionais da educação inclusiva. Programas que também buscam a contemplação das SRMs, ainda que de maneira difusa, pois a idéia é que se contemple o aluno com deficiência por meio da transversalidade do trabalho do professor do AEE e dos saberes do campo da Educação Especial na rede regular de ensino em salas comuns.

Na resolução n.º 4/2009 fica instituído que as SRMs seriam ofertadas no turno inverso, não dispensando o aluno das aulas nas classes comuns; ou seja, o aluno com deficiência tem o direito de seguir seu estudo nas aulas comuns e além disso o direito do atendimento educacional especializado nas SRM's. Assim, a partir da Política Nacional de 2008, a garantia de espaços e práticas que atentem às especificidades dos alunos com deficiência, passa a prever a garantia de profissionais especializados, aulas nas classes comuns, bem como acesso a SRM's, com recursos humanos e pedagógicos específicos.

Quanto à formação dos professores que atuam no AEE, podemos perceber que se trata da evolução de políticas públicas promovidas pelo estado brasileiro. Por meio desses movimentos é previsto investimento na formação inicial e continuada do profissional que atua na AEE. Segundo Jordão, et.al (2013) em 2001, a resolução n.º 02/2001 que instituiu

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica determina que os professores especializados são aqueles com formação em educação especial, que deve acontecer concomitante à sua formação. É importante trazer à tona o caráter cooperativo do professor do AEE e o professor regente de sala, onde os dois atuam preocupados com a promoção de uma rede de trabalho em vista da inclusão escolar dos alunos com deficiência.

De acordo com Jordão et.al (2013), destacam nesta linha a busca de aperfeiçoamento dos professores de AEE, para se tornarem profissionais multifacetados, aos professores as políticas de inclusão geraram novas demandas e com isso mais possibilidades de formação continuada. Com a superação do modelo de medicalização do alunado com deficiência é possível vislumbrar um avanço nas formas de representação social da deficiência. Na pesquisa de Jordão et. al (2013) os autores ressaltam que, mesmo com a PNEE (2008), a grande maioria dos professores entrevistados não se sentem aptos a trabalhar com o AEE. Apesar de terem algum conhecimento acerca de princípios para a inclusão escolar, não é possível haver preparo para atuar com todo tipo de deficiência. Explicitando que no Ensino Médio e Superior, uma grande parcela de professores não se sente propício a lidar com esse público.

Muitas escolas por atenderem amplo conjunto de alunos nas SRMs, acreditam estar trabalhando bem a inclusão escolar, porém não é essa a realidade, afinal esse serviço precisa ser bem organizado e trabalhado em colaboração entre os profissionais e depende formação continuada. Na citada pesquisa conclui-se que os professores na sua maioria acreditam que para maior qualidade no serviço de AEE, é preciso um maior investimento em capacitações.

Ainda no aspecto do AEE e das SRMs, Pestana (2021), analisa a construção da perspectiva educacional do atendimento especializado. O Decreto n.º 6.571/2008 elege as SRMs como o foco principal do AEE, contudo essa finalidade passou por muitas formas de direcionar o foco para as necessidades específicas dos sujeitos escolares, complementar/suplementar ao ensino inclusivo.

A partir do final da década de 70 passou-se a mobilizar um movimento político de efetivação dos direitos sociais, entre eles, a educação dos sujeitos com deficiência. Com isso, muitas críticas aos espaços especializados passaram a ser efetivadas, pois essas

alternativas não previam a educação e desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência, e sim um atendimento clínico de reabilitação dos sujeitos. Com a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e Adolescente e a LDB passou-se a encarar a educação como um direito de todos e, assim, são mobilizadas práticas em vista da participação dos sujeitos com deficiência preferencialmente na escola regular e com atendimento do AEE e salas de recursos.

4.1 A legislação e marcos históricos como direitos constituídos na educação especial

De acordo com Costa e Leme (2015), o PNE (2014-2020) com a Lei nº13.005/2014 é a política pública que dá as diretrizes do Estado Brasileiro e que sobrepõe políticas de governo, uma vez que tem caráter de política de Estado. Todas as leis são fruto de disputas políticas e interesses de governo, sendo assim as conquistas de direitos estão articuladas em uma linha tênue de disposições entre a sociedade e seus representantes. Para tanto podemos dizer que, a conquista de um direito no que tange a educação vem atrelada a uma conjuntura de concepções sociais, revelando os valores da sociedade. O PNE garante o sistema educacional inclusivo, e a Meta 4 prevê:

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

É importante perceber que o PNE, pela Meta 4, prevê a efetivação gradual da educação inclusiva e em suas diretrizes são previstas estratégias para a sua estruturação gradual. Reafirma a necessidade de assegurar às SRMs e ao profissional de AEE que contemplem as demandas da parcela de estudantes com deficiência incluídos no sistema educacional. As salas de recurso multifuncionais são espaços importantes que buscam garantir a educação inclusiva. Além dos espaços, os investimentos na formação de professores do AEE, constituem movimentos fundamentais previstos pela Meta 4 do PNE (2014-2020).

Na perspectiva de Albuquerque e Albuquerque (2015), no que diz respeito às políticas públicas, com o passar dos anos a educação inclusiva foi avançando na conquista de

direitos sociais aos sujeitos com deficiência. Contudo, com o intuito de verificar como está a realidade das escolas, foi efetuada uma pesquisa qualitativa em escolas Municipais de uma cidade do Nordeste, onde foi constatado que os professores em geral conheciam a LDB, porém a grande maioria não conhecia a Política Nacional de Educação Especial, salvo professores com especialização.

Segundo a pesquisa de Albuquerque e Albuquerque (2015), os alunos com deficiência ainda são vistos pelos professores como sujeitos sem condições de aprender e acreditam que o AEE é essencial na proposta de uma educação inclusiva, mas muitos docentes ainda desconhecem a sua funcionalidade. Assim como o profissional de apoio escolar, que visto pelos professores como essencial ao desenvolvimento de atividades específicas para o desenvolvimento da aula, é relegado ao papel assistente do professor. Considera-se assim, que ainda é difícil cumprir aquilo que a legislação estabelece, como também garantir a permanência do aluno com deficiência na escola e promover seu desenvolvimento e escolarização, pois isso exige recursos humanos especializados e recursos financeiros para a implementação das políticas públicas.

Rafante (2015) avalia as PEE no país numa perspectiva histórica. Trata do ponto onde foi criado o CENESP em 1973, porém destaca que antes da criação do CENESP, em 1950, começaram os movimentos na busca da efetivação de direitos aos sujeitos com deficiência. Contudo, o enfoque estava centrado nas pessoas com deficiência mental, em um período onde se dá a criação da Sociedade Pestalozzi (1932). Outras instituições foram criadas além da Sociedade Pestalozzi; a primeira APAE surgiu em 1954. Todavia ainda precisamos desvincular a situação do aluno com deficiência de um local excluído da escola regular, sendo que as primeiras instituições e legislações distanciam o sujeito da inclusão na sociedade.

Com o domínio das sociedades Pestalozzi e da APAE no que tange às únicas alternativas para o sujeito com deficiência, por muito tempo se pensou o aluno com deficiência como o trabalho dependente da medicalização no sentido de não enxergar o sujeito e sim o seu laudo. Com o passar do tempo, a inclusão passou a ser vista como um direito aos alunos a frequentar a escola regular, porém o caminho foi longo. Até hoje existem dificuldades em interpretar legislações ao favor da inclusão nos diversos espaços da sociedade. Muitas vezes as leis estão impregnadas de discriminações e isso precisa ser revisto. Como em todos os interesses do governo, o que mobiliza-os são os gastos, que

apesar de serem altos para manter uma criança com deficiência em atendimento ainda era menor do que mantê-la internada por toda vida, isso nos faz voltar aos conceitos da linha tênue que mostra de um lado a sociedade querendo avançar em seus valores e do outro o governo buscando o que é de seu próprio interesse financeiro.

Como trata Rafante (2015), existe uma tríplice conformação: O excepcional à sociedade; as áreas de atendimento (educação, trabalho, justiça e assistência social) e as esferas que proporcionam esse atendimento: federal, estaduais, municipais, iniciativa privada e comunidade em geral. Nesse sentido, o governo deve consolidar políticas públicas e garantir investimentos para a educação inclusiva. Enquanto que a sociedade deve despir-se de preconceitos e buscar a garantia dos direitos dos sujeitos com deficiência, como também estar atenta a qualquer tipo de discriminação, são estes os deveres de uma sociedade justa e evoluída.

Os autores Stürman e Thoma, (2015) trouxeram para esta análise as políticas educacionais do ponto de vista dos surdos. A educação bilíngue no Brasil está em destaque em alguns documentos, entre eles a PNEE (2008) e os Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue- Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014). A PNEE (2008), já destaca que deve-se matricular o aluno com deficiência em escola regular, independente de sua condição. Porém, os surdos não consideram que as escolas regulares estejam realmente incluindo-os, pois não existe uma comunidade sinalizante e professores bilíngues.

Para eles, a inclusão deveria ocorrer em ambiente linguístico natural, podendo ser em classe ou escola bilíngue (Stürman e Thoma, APUD Feines, 2011a, p.3). Podemos com isso afirmar que a educação inclusiva do ponto de vista da comunidade surda, é fazer essa aprendizagem (com inclusão), que deve ocorrer de forma a respeitar a cultura surda que precisa estar em grupos sinalizantes, aprendendo com professores bilíngues, para que esses sujeitos sintam-se plenamente atendidos em suas necessidades. Com isso a comunidade surda passou a lutar para que se fizesse uma política educacional bilíngue que tratasse desses aspectos, utilizando-se dos Art. 30 e Art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007) que explicitam a facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção de identidade linguística da comunidade surda.

Em referência à garantia de que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdas e surdocegas, seja ministrada nas línguas e nos modos/meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social; as pessoas com deficiência deverão fazer jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda. (BRASIL, 2007).

Portanto, a mobilização dessa comunidade a favor dos seus direitos é muito válida, visto que o MEC não atende à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, sendo muito importante para que a sociedade possa incluir sem discriminar essas pessoas tão capazes de contribuir para o desenvolvimento do país.

Percebemos nessa análise de dados que do ponto de vista do professor regente de classe em geral, este não possui formação para trabalhar com aluno com deficiência. Isso é um ponto importante a ser discutido, visto que ali mora a inclusão escolar na escola regular.

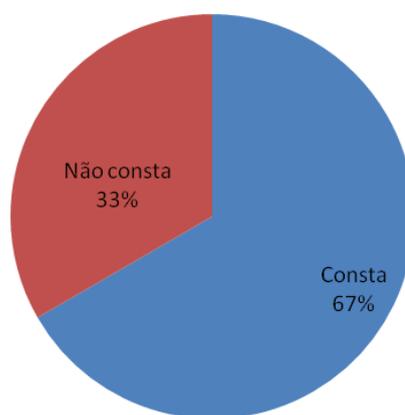
A fragilidade do aluno com deficiência na sala de aula de escola regular, precisa ser discutida, diante da dificuldade dos professores em trabalhar com esses alunos e precisa ser superada cada vez mais a partir de novos programas de aperfeiçoamento criados.

Com a inclusão acontecendo nas escolas urge que os professores que atendem esses alunos com deficiência possam receber uma formação qualificada. Em se tratando da Política Nacional de Educação Especial (2008) e ao decreto n.º 6.571 de 17 de setembro de 2008, que regulamentou o financiamento de verbas para a educação inclusiva, Fagliari (2013) avalia que a partir desses documentos foi possível incluir o aluno com deficiência preferencialmente em escola regular. Por meio dos recursos previstos o aluno com deficiência passa a ter direito a dupla matrícula. Esses recursos são marcantes para manter os programas de educação inclusiva e essas regulamentações foram muito importantes para o exercício da justiça social nas instituições escolares, garantindo direitos aos alunos com deficiência. As políticas públicas têm um caráter impactante e mobilizador, segundo Fagliari, (2013).

Uma dada política ou um programa, é, nesta perspectiva, o resultado de um complexo processo de decisões, no qual, diversos agentes interagem e participam, confrontando-se na definição de decisões; a formulação ocorre em um contexto de liberdade circunscrita e não totalmente conhecido pelos decisores, visto que, em muitas situações eles não possuem as informações necessárias a respeito da realidade na qual se pretende interferir.

Então, se trata de reconhecimento de direitos e de como a sociedade e os governantes, vão entender a educação inclusiva sem preconceitos e trabalhando para buscar incluir esses sujeitos que se sabe e se reconhece terem o direito ao pertencimento e a integralidade. Através da mobilização de recursos e de apoio pedagógico com formação continuada para que os professores regentes, o AEE e SRMs possam atuar de forma integrada para atender de forma eficiente os alunos com deficiência.

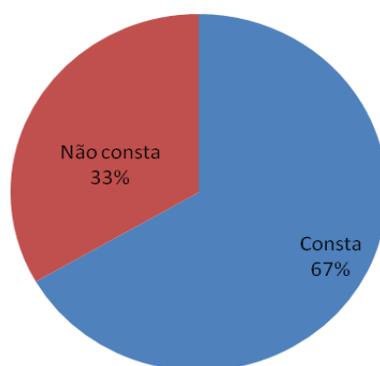
Figura 1 – Recorrência da Temática de AEE e SRMs



Fonte: Elaborado pela autora 2022

Este gráfico ilustra a quantidade de pesquisas analisadas que trazem em seus estudos a temática do AEE e das SRM's. Podemos ver que do total de trabalhos analisados (12 artigos), 67% destes tratam dessa temática em diálogo com as legislações, políticas públicas e/ou dados históricos, mostrando a importância do AEE e SRM's para a discussão sobre a educação inclusiva.

Figura 2 - Recorrências da Temática de PNEE (2008).



Fonte: Elaborado pela autora 2022.

No gráfico 2 se encontra na presença de citações da PNEE (2008) nos textos estudados, quanto a uma importante garantia de direitos ao aluno com deficiência, que atendeu ao critério de seleção de trabalhos para entender as questões da educação inclusiva e seus direitos e garantias, deste trabalho. Neste caso, 67% dos trabalhos pesquisados, ou seja, uma maioria significativa, trabalharam com a PNEE em suas pesquisas. Isso mostra que essa norma é um importante marco regulatório.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado abordou os trabalhos produzidos pelo grupo GT-15 da ANPED, a partir do ano de 2008, mesmo ano da promulgação da PNEE. O interesse nesta pesquisa foi entender como a bibliografia têm mobilizado discussões acerca da inclusão escolar em articulação com a legislação nacional.

Com esse estudo foi possível analisar as políticas de inclusão escolar de alunos com deficiência, articulando as produções acadêmicas que analisam e discutem documentos legais. Junto a isso, foi possível traçar uma revisão histórica do cenário político e analisar as produções bibliográficas acerca da política de inclusão escolar em nosso país. Portanto, na presente pesquisa movimentou-se uma analítica que atenta ao panorama histórico das reconfigurações ocorridas ao longo dos anos, com a culminância de uma política de educação inclusiva em nosso país nas últimas décadas.

Como método de pesquisa, tratei de realizar uma seleção de trabalhos de pesquisa do grupo GT-15 que traziam em sua discussão aspectos relacionados à legislação e os processos que englobam a inclusão escolar. Portanto, a realização metodológica da referida pesquisa tratou-se de ser um trabalho de cunho bibliográfico, alcançando com isso 12 artigos que cumpriram com esses requisitos, articulando temas como: EJA, EI, AEE, SRM's, formação docente, entre outros.

Nesse percurso foi encontrado dados que permitiram vislumbrar em um panorama geral, que muitos dos artigos científicos (64% dos estudados), fazem referência à PNEE. Isso mostra que essa política é um importante recurso de garantia de direitos sociais aos sujeitos com deficiência e o surgimento de movimentos que objetivam a garantia da educação de qualidade a todos. Outro aspecto que apareceu igualmente em 64% dos artigos, foram as SRMs e o AEE. Esses dois recursos garantidos em lei, são previstos nas escolas como elementos cruciais de inclusão aos alunos com deficiência. Prevê-se que o AEE seja oferecido no turno inverso, como consta em lei, porém não é realidade na prática escolar atual. Muitas vezes os alunos com deficiência se deslocam da sala de aula para as SRMs para atendimento com o profissional do AEE em horário de aula.

Destaco também, a importância da atuação colaborativa entre os profissionais do

AEE e professores regentes de classe. O trabalho em equipe garante maior aproveitamento do aluno com deficiência quanto às atividades pedagógicas e aprendizagens significativas.

Em vista das pesquisas analisadas se destaca que para a efetivação da inclusão escolar muitos tensionamentos ainda necessitam ser resolvidos, principalmente no que tange a garantia legal de processos e práticas singulares ao desenvolvimento humano dos sujeitos. Alunos com deficiência em grande parte dos casos não são considerados sujeitos de direitos, subjugados a processos de exclusão nas práticas pedagógicas e nas políticas curriculares das instituições. Para que efetivamente a inclusão seja um princípio político da instituição, torna-se fundamental que além do acesso, a permanência, o desenvolvimento e a aprendizagem sejam efetivados a todos. Sempre buscando um olhar dos aspectos sociais e políticos aos quais os alunos com deficiência estão atrelados, pois é apartir do olhar de toda sociedade que acabaremos com todo preconceito que ainda permeia os direitos dos alunos com deficiência. Os sujeitos deficientes estão verdadeiramente incluídos na sociedade, nas esferas sociais, nas escolas? Como encontrar essas respostas é um esforço de toda comunidade.

A inclusão escolar de alunos com deficiência constitui um movimento político de afirmação dos direitos sociais e requer empenho de todos os protagonistas envolvidos. Isso é urgente em uma sociedade plural, pois sujeitos com deficiência podem contribuir muito ao país e isso torna a Inclusão Escolar um tema gerador de discussões e reflexões. Não é mais em espaços físicos que o sujeito com deficiência é segregado, mas continuam a estar à margem social.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, ALBUQUERQUE, L. *Inclusão: Discurso legal e Atendimento Educacional Especializado (AEE) no cotidiano escolar*. **Repositório ANPED**. Florianópolis. 2015.

COSTA, V., LEME E. *Educação inclusiva e plano nacional de educação: percurso entre direito e experiência formativa*. **Repositório ANPED**. Florianópolis. 2015

FLAGLIARI, S. *A implementação da política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no âmbito municipal: Ajustes reinterpretações e tensões*. **Repositório ANPED**. Goiânia. 2013.

GARCIA, R., Lopez, G. *Política de educação inclusiva no brasil: uma análise da educação especial na educação infantil*. **Repositório ANPED**. Natal. 2015.>

HASS, C., Baptista, C. *A educação de jovens e adultos e a educação especial: os sujeitos e as políticas públicas em foco*. **Repositório ANPED**. Florianópolis. 2013.

JORDÃO, S. et.al. *Política de inclusão escolar e a formação do professor das SRMs*. **Repositório ANPED**. Goiânia. 2013>

LASTA, L. L. & Hillesheim, B. *Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade*. **Psicologia & Sociedade**. Santa Cruz do Sul, v. 26, p 140-149. 2014.

LIMA, T. C. S. M., TAMASO, R. C. *Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica*. **Revista Katálysis**. Florianópolis, v. 10. 2007.

MACHADO, F; Menezes, E. C. P.; Turchiello, P. *Cidadania e democracia: estratégias da governabilidade neoliberal para a produção de práticas (de si) inclusivas*. **Repositório ANPED**. Porto de Galinhas. 2012.

Mascaro, C. A. A. de C. *Políticas e práticas de inclusão escolar: um diálogo necessário*. **Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso)**. vol. 19, ano 11, n.1, p. 33-55, jan./jun. 2013.

Pestana, M. et.al. *A construção do “educacional” do atendimento especializado dentro da legislação brasileira*. **Repositório ANPED**. Pará. 2021. _filter=33&page=1

RAFANTE, H. *Política de educação especial no Brasil: A relação entre o estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do CENESP*. **Repositório Anped**. Florianópolis, 2015

REBELO, A. *A transmutação do conceito de atendimento especializado na legislação educacional brasileira (1988-2011)*. **Repositório ANPED**. Goiânia. 2013.

SILVA, I. *Políticas de educação profissional para pessoas com deficiência*. **Repositório 31ª Reunião da ANPED**. Caxambú. 2008.

STÜRMER, I; THOMA, A. *Políticas educacionais e linguísticas para surdos: Discursos que produzem a educação bilíngue no Brasil na atualidade*. **Repositório ANPED**. Florianópolis. 2015.