

# Políticas públicas de inclusão de alunos com deficiência: alguns caminhos percorridos

Gilfran Melo Nascimento  
Marlise Geller

## RESUMO

As políticas públicas de educação inclusiva de alunos com deficiência são abordadas neste artigo a partir de um estudo teórico sobre sua evolução ao longo da história e a influência dos organismos e acordos internacionais, dos quais o Brasil é parte e signatário, sobre as legislações que definem essas políticas em nível nacional. Assim, são apresentadas políticas públicas de educação inclusiva definidas por leis, decretos e resoluções federais ao longo dos anos. Como recorte de uma pesquisa de doutorado, são analisadas as percepções de gestores escolares de escolas inclusivas de quatro estados brasileiros a respeito dessas políticas na perspectiva do ensino de Ciências e Matemática. Por fim, considera-se que a educação inclusiva de alunos com deficiência não se faz apenas por força de lei, mas há que se encontrarem maneiras de fazer com que essas políticas públicas cheguem efetivamente ao cotidiano da escola inclusiva, uma vez que a história tem mostrado que os resultados almejados no papel nem sempre são conseguidos na prática, principalmente no âmbito do ensino de Ciências e Matemática.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Alunos com Deficiência. Políticas Públicas. Panorama Histórico. Ensino de Ciências e Matemática.

## Public politics for inclusion of students with disabilities: Some paths trodden

## ABSTRACT

Public politics for inclusive education of students with disabilities are addressed in this article from a theoretical study on their evolution through history and the influence of international organizations and agreements, which Brazil is member and signatory, about the laws that define these politics at the national level. Thus, here are presented public politics of inclusive education defined by laws, decrees and federal resolutions over years. As part of a doctorate research, the perceptions of school managers of inclusive schools in four Brazilian states, about those politics, are analyzed in the teaching Science and Mathematics prospect. Finally, it is considered that inclusive education of students with disabilities is not done just by force of law, but it is necessary to ensure that those public politics are effectively realized in the inclusive school routine, because history

---

**Gilfran Melo Nascimento** é Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pelo PPGECIM/ULBRA. Atualmente, é Professor da Secretaria de Estado da Educação e Desportos de Roraima (SEED/RR). Endereço para correspondência: PPGECIM/ULBRA – Av. Farroupilha, nº. 8001 – Prédio 14, Sala 338 – Bairro São José – 92425-900 Canoas. E-mail: gilfranmelo@gmail.com

**Marlise Geller** é Doutora em Informática na Educação pela UFRGS. Atualmente, é Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Luterana do Brasil (PPGECIM/ULBRA). Endereço para correspondência: PPGECIM/ULBRA – Av. Farroupilha, nº. 8001 – Prédio 14, Sala 338 – Bairro São José – 92425-900 Canoas, RS. E-mail: marlise.geller@gmail.com

Recebido para publicação em 28/08/2015. Aceito, após revisão, em 16/10/2015.

Acta Scientiae	Canoas	v.17	n.2	p.447-465	maio/ago. 2015
----------------	--------	------	-----	-----------	----------------

has shown desired results down on paper are not always obtained in practice, especially in teaching Science and Mathematics scope.

**Keywords:** Inclusive Education. Students with Disabilities. Public Politics. Historical Prospect. Teaching Science and Mathematics.

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva de alunos com deficiência no Brasil propõe aos sistemas de ensino da Educação Básica a reelaboração do currículo, o rompimento com paradigmas já construídos, a busca por nova metodologia de ensino, a preparação das escolas com readequação de espaços físicos, informatização, aumento e diversificação dos materiais pedagógicos, bem como a oferta de cursos para os docentes atenderem à modalidade de ensino educação inclusiva.

A realidade, entretanto, parece muitas vezes não corresponder com o que está posto na letra da lei (LAPLANE; GÓES, 2007), a qual assegura políticas públicas definidas em dois principais documentos oficiais: a Constituição Federal de 1988 (CF/88) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/96).

Este artigo apresenta o caminho histórico das políticas públicas de educação inclusiva de alunos com deficiência no Brasil, constituindo-se, portanto, em um recorte do referencial teórico obtido para a composição da tese para o curso de Doutorado de uma universidade particular da região sul do Brasil, cujo problema de pesquisa é “como as políticas públicas de educação inclusiva se articulam na realidade escolar vivenciada por gestores escolares e professores de Ciências e Matemática da educação básica?”. O estudo em curso visa atingir os seguintes objetivos: (1) pesquisar a implementação das políticas públicas de inclusão na educação básica em diferentes estados brasileiros; (2) investigar as ações dos gestores escolares em relação às políticas públicas de educação inclusiva e a realidade vivenciada por eles na escola; (3) investigar como os professores de Ciências e Matemática articulam suas práticas pedagógicas às políticas públicas na escola inclusiva. Nesse recorte, contudo, são analisadas somente as impressões de gestores escolares em relação a essas políticas, como resultados parciais da investigação em curso

Dessa forma, o que se pretende com este artigo é apresentar um panorama histórico, a respeito dessa temática, na legislação oficial assim como as aproximações e os distanciamentos entre as políticas públicas de inclusão de alunos com deficiência e a realidade vivenciada pelos gestores escolares de escolas inclusivas em alguns estados do Brasil.

## METODOLOGIA

A metodologia adotada orientou-se por estudo bibliográfico, por ter sido “elaborada com base nas contribuições teóricas já publicadas por vários autores” (GALLIANO, 1979, p.23), assim como “a partir de trabalhos publicados, especialmente livros, artigos e material disponibilizado na internet” (GIL, 2007, p.35), e pela utilização da técnica de

análise textual discursiva, a qual permite ao pesquisador atribuir significados, a partir de seus conhecimentos, teorias e intenções, aos textos e expressões coletados na investigação (MORAES; GALIAZZI, 2013).

A partir do recorte aqui delimitado, analisa-se um Instrumento de Coleta de Dados (ICD) composto por 2 perguntas abertas e 37 proposições na perspectiva da Escala Likert, distribuídos aleatoriamente por meio de redes sociais para serem respondidos por membros de equipes gestoras de escolas públicas inclusivas do Brasil. Na Escala Likert, as respostas deveriam ser assinaladas conforme a seguinte legenda: (1) concordo totalmente; (2) concordo; (3) não tenho opinião; (4) discordo; (5) discordo totalmente.

Neste artigo, analisaram-se as repostas obtidas nesse instrumento piloto, com participantes de escolas localizadas nos estados de Rondônia, Rio Grande do Sul, Piauí e Roraima.

As respostas possibilitaram uma análise quali-quantitativa das percepções de gestores escolares de quatro estados brasileiros a respeito de como essas políticas alcançam a realidade escolar vivenciada por eles.

## **UMA ABORDAGEM HISTÓRICA**

Por muito tempo durante a Antiguidade os recém-nascidos que apresentassem alguma “imperfeição” física eram massacrados em nome da beleza, da pureza e da força física. Muitos mitos e credices populares justificavam o preconceito e até a eliminação das crianças “defeituosas” como uma vontade dos deuses. Além disso, o convívio social fortemente influenciado por religiosidade e superstição embasava, em algumas culturas, a rejeição às pessoas com deficiência, excluindo-as até dos processos educacionais. Ainda hoje, porém, há tribos de índios cujas mães matam os bebês que nascem com deficiência enterrando-os vivos logo após o nascimento (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003).

Já na Idade Média, houve um avanço no pensamento e na ação das pessoas; os bebês com deficiência deixaram de ser exterminados e passaram a ser abandonados nas portas das igrejas e criados pelos padres, uma vez que eram vistos como personificação de um castigo divino àqueles que os geraram, como o Quasímodo – do livro “O Corcunda de Notre Dame”, de Victor Hugo –, que vivia isolado na torre da catedral de Paris. Foi nesse período que se tornou comum o fato de as pessoas com deficiência física ou mental ganharem a função de bobos da corte, para divertirem os convidados dos palácios.

Do Século XVI ao XIX, as pessoas com deficiências físicas e mentais ainda eram mantidas em confinamentos, conventos, albergues, asilos, ou internadas em orfanatos, manicômios, prisões e outros tipos de instituições do Estado, pois acreditava-se que elas representavam risco para a sociedade. As instituições dessa época ainda eram consideradas prisões, pois não havia tratamento especializado, tampouco programas educacionais que os acolhessem (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003).

Associando-se à incapacidade intelectual o fato de as crianças não conseguirem acompanhar as classes com estudantes sem deficiência, foram criadas as Classes Especiais. Com isso, teve início uma educação institucionalizada especializada, com atendimento específico ofertado a pessoas com deficiência. Essa era a compreensão de educação especial na época.

No Brasil, a educação especial começou a partir do século XIX, quando algumas pessoas, inspiradas por experiências norte-americanas e francesas, organizaram e implementaram ações isoladas para atender às pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais.

Desde a época do Império, Dom João VI ordenou a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant, e do Instituto de Surdos Mudos, em 1857, que hoje se chama Instituto Nacional de Educação dos Surdos.

Em 1926 foi criado o Instituto Pestalozzi, na cidade de Porto Alegre e posteriormente transferido para Canoas-RS, para atendimento de doentes mentais, cujo objetivo é prestar serviços em educação especial e atendimento clínico à comunidade, contribuindo para melhorar a qualidade de vida do ser humano, promovendo sua integração social.

Em 1954, foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na cidade do Rio de Janeiro sob os cuidados de Beatrice Bemis, mãe de uma moça com Síndrome de Down, que, reunida com um grupo de pais, amigos e profissionais, instalou uma “escola para crianças excepcionais”, com o propósito de oferecer educação especial às pessoas com deficiência mental. Decorridos mais de 50 anos, o movimento das APAE se organiza, por todo o Brasil, com 2.143 APAE que propiciam atendimento educacional a mais de 250.000 pessoas com deficiência.

A maioria dessas instituições até hoje oferece atendimento multidisciplinar, o qual, além do atendimento com pedagogo, envolve tratamento clínico especializado com psicólogo, fisioterapeuta, assistente social, clínico geral, dentista, psicopedagogo, entre outros (ALMEIDA, 2006).

A partir da década de 1970, nos Estados Unidos, aconteceram avanços nas pesquisas científicas e nas teorias de inclusão para promover uma qualidade de vida melhor aos mutilados na guerra no Vietnã. Assim, a educação inclusiva teve início nos Estados Unidos, por meio da Lei Pública nº. 94142 de 1975, provocando mudanças no currículo e a criação de uma organização de informações em hospitais e clínicas (MAZZOTA, 2005).

As discussões a partir de estudos médicos, psicológicos e atualmente pedagógicos sobre como lidar com as pessoas com deficiência têm provocado mudanças nas sociedades ao redor do mundo.

Após a Segunda Guerra Mundial, os povos civilizados estabeleceram, por meio da instituição da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, tratados e condições de proteção para povos e grupos definidos como minorias, procurando assim estabelecer condições de proteção aos direitos humanos e preservação da integridade desses grupos contra violações que ameçassem a sua vida. Nessa perspectiva foi escrita a Declaração

Universal dos Direitos Humanos, a qual representa o início de uma série de reflexões que instituem preocupações com as políticas públicas de educação inclusiva e com o estabelecimento de culturas de tolerância e convívio com as diferenças (UNESCO, 1998).

A ONU foi fundada em 24 de outubro de 1945 na cidade americana de São Francisco e reúne 50 países que assinaram a Carta das Nações, atualmente assinada por 193 países que participam de programas e políticas sociais inclusivas como estratégias de estímulo ao convívio pacífico e inclusivo, respeitando as diferentes culturas. Arelados à ONU, outros organismos e instituições promovem a aplicação dos projetos e viabilização de políticas públicas de inclusão, tais como: o Banco Mundial, a Comissão de Direitos Humanos, o Conselho de Segurança, o Fundo Monetário Internacional, as Forças de Paz das Nações Unidas, a Organização Internacional do Trabalho, a Organização Mundial do Comércio, a Organização Mundial da Saúde, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, e o Fundo das Nações Unidas para a Infância. Esses organismos estão ligados à ONU e estimulam a pesquisa, o treinamento e também os empréstimos financeiros, a fim de influenciarem na melhoria da qualidade de vida e na inclusão das pessoas com deficiência e das minorias excluídas.

Depois do estabelecimento desse marco inicial, deu-se o advento de outras convenções e pactos que orientaram as políticas protetivas e inclusivas das pessoas com deficiência, sem os quais essas pessoas certamente teriam violados seus direitos e garantias mínimas em vista de interesses de grupos que ignoram a riqueza da diversidade em nome do poder e da exploração (MAZZOTTA, 2005).

Em 1965 foi firmada a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial; em 1966 foram assinados o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; em 1975 foi instituída a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes; em 1979, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher; houve também a Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos e Degradantes; a Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento, em 1986; e a Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989.

Entende-se que as políticas públicas são medidas regulamentadas após debates intensos com as parcelas da sociedade e que contemplam os anseios e desejos acordados entre as partes, os quais deverão ser implementados, regulados e executados pelo Estado. Nesse sentido, são diretrizes do poder público que estabelecem regras e procedimentos que nortearão as ações implementadas pelo Estado, estabelecendo um relacionamento entre os agentes dos governos e a sociedade civil como um todo (CARVALHO, 2008).

Essas ações governamentais são estabelecidas em leis e programas pelos quais são destinadas verbas a fim de beneficiar as populações contempladas pelos acordos. É, pois, com as exigências populares que se estabelecem as políticas públicas. Essas políticas, entretanto, também podem ser implementadas por exigência das organizações internacionais, em favor de que as populações de suas nações membros sejam assistidas,

para que assim o Estado tenha reconhecimento e possa gozar da colaboração dos demais membros (CANDAUI, 2003).

A ONU é um desses organismos do qual Brasil é membro e ela estabelece políticas que devem ser elaboradas e implementadas após planejamento e discussão das ações.

As políticas públicas, que têm objetivo de ampliar e garantir direitos autênticos de cidadania, também devem contemplar interesses de segmentos sociais que estruturalmente estariam impedidos de garantias fundamentais. Essas parcelas da sociedade, por sua vez, devem se organizar para negociar políticas públicas que servirão como elemento de regulação de conflitos e contradições (MENDES, 2006).

Com a promoção, pela UNESCO, da Cúpula Mundial das Crianças, na Convenção Mundial sobre os Direitos da Criança, surgiu a Declaração Mundial de Educação Para Todos, conhecida como Declaração de Jomtien (1990), numa referência à cidade da Tailândia onde ocorreu o encontro.

Em Jomtien ficou estabelecido o reconhecimento de que os processos educacionais devem ocorrer com a colaboração de toda a comunidade onde a criança está inserida. É preciso salvaguardar os cuidados com a infância, desde seus aspectos institucionais até os referentes ao estado emocional saudável, pois desse complexo sistema funcional depende o sucesso das ações pedagógicas determinadas pelas políticas públicas (UNESCO, 1990).

A luta mundial pelos direitos das pessoas com deficiência e pela garantia dos direitos humanos tem se construído como uma discussão de muitos anos que resulta em instrumentos legais de reconhecimento. Dentre esses instrumentos citam-se a Declaração/ Programa de Ação da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos de Viena, em 1993. Esse documento ratifica o princípio de diversidade e estabelece, ao lado do direito à igualdade, o direito à diferença, que é um marco na garantia do reconhecimento da pluralidade.

Fazendo referência ao Artigo 22 da Declaração de Viena, o Ministério da Educação assim orienta os gestores de sistemas educacionais:

Deve-se dar atenção especial às pessoas portadoras de deficiências, visando a assegurar-lhes um tratamento não discriminatório e equitativo no campo dos direitos humanos e liberdades fundamentais, garantindo sua plena participação em todos os aspectos da sociedade. (BRASIL, 2004, p.7)

Nesse sentido, já se estabelece outra visão sobre o que se quer com inclusão, que não é a busca de uma integração das pessoas com deficiência para que elas se adaptem aos padrões estabelecidos, mas ao contrário o respeito à diferença. Esse documento introduz a ética da diversidade, rompendo com o modelo de padrão social uniforme.

Em resposta às preocupações das Nações Unidas com o estabelecimento de políticas públicas de inclusão que valorizassem a defesa e a garantia dos direitos humanos, como características dos países membros numa busca por democracia que defenda a paz e a convivência com as diferenças, foi assinada em 1993 a Declaração de Manágua, que contribuiu com o estabelecimento da noção de diversidade.

O restabelecimento de uma sociedade global, que valoriza a igualdade de direitos, que busca a justiça, a equidade e que reconhece a interdependência, está no caminho da conquista de melhores condições de vida, sem que o preconceito e a violência contra as pessoas com deficiência ou diferentes comprometam a dignidade do ser humano (WERNECK, 1999).

Em 1994, também organizada pela ONU, aconteceu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, cujo documento, assinado pelos países membros, ficou conhecido como Declaração de Salamanca. Ali ficou estabelecida a importância da escola e dos programas pedagógicos para a promoção da inclusão da pessoa com deficiência e o combate ao preconceito a todo tipo de discriminação. Dessa conferência saíram direções para que se construíssem visões pedagógicas inclusivas, já que a escola é a instância formadora onde, em médio ou longo prazo, será forjada a maneira como a sociedade deverá se comportar no acolhimento a todas as diferenças.

O objetivo da Declaração de Salamanca foi promover a Educação para Todos, definindo que as pessoas com deficiência recebam atendimento na Educação Básica pública, interagindo com os outros estudantes, independente do seu estado biopsicossocial, cultural e econômico, participando de um currículo que atenda com equidade a todas as pessoas, respeitando o diferente na diversidade.

Esse documento trouxe avanços no sentido de promover reflexões que respondam aos anseios das pessoas com deficiência que não estão se adaptando à escola por causa de suas necessidades. Elabora ainda debates quanto a definições e esclarecimentos com relação às dificuldades temporárias, deficiências definitivas, dificuldades enfrentadas por crianças que vivem nas ruas, reflexões sobre repetência, convivência com problemas emocionais e condições de pobreza extrema ou miserabilidade.

Os ambientes, programas, projetos e agentes devem estar envolvidos no sentido de estabelecer metas que reduzam o preconceito e as noções de que a deficiência é impeditiva e gera incapacidade, visto que esses argumentos são inválidos e devem ser combatidos na nova cultura de educação que deve promover a igualdade de oportunidades e o estímulo à participação de todos. A declaração aponta como elemento fundamental nos processos educacionais o esforço concentrado dos profissionais da educação escolar, dos estudantes, dos pais e dos voluntários (UNESCO, 1994).

A ideia de reforma da sociedade está inserida nos rumos das políticas públicas que buscam o restabelecimento de uma sociedade integradora que reconhece a diversidade como riqueza. Levando em consideração essa riqueza, faz-se necessária a criação de espaços e estratégias pedagógicas que garantam a inclusão, condição para que as escolas

desenvolvam ações pedagógicas de modelos educacionais para todos. Nesse sentido, o documento afirma:

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro dessas necessidades. [...] Constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promove a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade de todo o sistema educativo. (UNESCO, 1994, p.4)

Passa a ser uma estratégia global de educação a aplicação de políticas públicas de inclusão onde os alunos com deficiência passam a interferir na construção da escola promotora de ações de direitos humanos. A adoção de métodos e a aplicação de conteúdos passam a ser refletidos em uma ação emancipadora. A educação estabelece critérios e padrões de inclusão, com metodologias motivadoras, e adota uma sistemática de avaliação em função do progresso individual das crianças e jovens com deficiência (UNESCO, 1994).

Para que se estabelecessem as diretrizes e a aplicação das políticas públicas de inclusão, definidas como metas em Salamanca, a Convenção da Guatemala (1999) definiu que os países membros deveriam exigir dos órgãos responsáveis pelas definições de normas administrativas, em nível educacional, a implantação de programas executores de metas e diretrizes para os diferentes níveis de educação. Assim, essas definições deveriam ser colocadas em prática por programas que aplicassem os acordos estabelecidos.

Nesse documento se estabeleceram prioridades, como correção das deficiências estruturais, no sentido de eliminar o problema da superlotação das salas de aula e redução da jornada de trabalho dos docentes. Outro ponto necessário foi o estabelecimento de normatização quanto à presença de alunos com mais de uma deficiência na mesma turma no sentido de evitar complicações no atendimento oferecido pelo docente. Estabelece também a institucionalização de processos de formação continuada, na expectativa de que a resposta ao atendimento do aluno com deficiência instigue os docentes a investigarem medidas pedagógicas inclusivas e a desenvolverem núcleos e grupos de estudo e de pesquisa.

No Brasil, entretanto, a Política Nacional de Educação Especial publicada em 1994 orientou o processo de integração instrucional restringiu o acesso às classes comuns de ensino regular apenas àqueles que apresentassem condições de acompanhar as atividades curriculares programadas no mesmo ritmo dos alunos sem deficiência, o que contribuiu para que não houvesse nenhuma modificação nas práticas educacionais baseadas nos padrões homogêneos de aprendizagem (BRASIL, 2010).



No ano de 1999, a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto 3.298, que regulamenta a Lei 7.853/89) definiu a educação especial como transversal a todas as modalidades e níveis de ensino enfatizando sua ação complementar ao ensino regular.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, publicadas em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação, determinaram que os sistemas de ensino deveriam matricular todos os alunos, cabendo às escolas se organizarem para atender aos alunos com deficiência. Entretanto, ao admitirem a possibilidade de a educação especial substituir o ensino regular, as diretrizes acabaram impedindo que a adoção de políticas de inclusão se fortalecesse.

Em 2003, o Ministério da Educação (MEC) implementou o Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, cujos objetivos eram transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promover ampla formação aos gestores e professores nos municípios brasileiros, ofertar atendimento educacional especializado e garantir a acessibilidade aos alunos com deficiência.

Nos anos que se seguiram houve iniciativas importantes em temas de políticas públicas, como a publicação pelo Ministério Público Federal, em 2004, de um documento sobre o acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular, o qual reafirmava direitos e difundia diretrizes mundiais para a inclusão; outra iniciativa importante foi a implantação, em 2005, dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação em todos os estados brasileiros para atendimento educacional especializado, orientações às famílias e formação continuada de professores.

O próprio Ministério da Educação reconheceu, em 2007, no documento “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, que era preciso superar a oposição entre educação regular e educação especial, e que a visão sistêmica da educação especial como transversal nos diferentes níveis e modalidades de ensino não havia se concretizado em educação inclusiva (MEC, 2007).

Em 2008, as diretrizes para estabelecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no sistema regular de ensino, inclusive com apoio técnico e financeiro do MEC para implantação das salas de recursos, formação de professores para esse atendimento e de gestores e demais profissionais da escola para educação inclusiva e adequação arquitetônica dos prédios para acessibilidade, foram estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e pelo Decreto 5.671/2008, o qual foi revogado pelo Decreto 7.611/2011, que por sua vez trouxe uma ampliação dessas diretrizes.

Um dos documentos mais recentes sobre educação inclusiva é o Decreto 7.611/2011, o qual, além de reafirmar alguns compromissos, amplia conceitos e atitudes. Por exemplo: na perspectiva inclusiva, a educação especial é definida como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, realizada de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns do

ensino regular. Fica, portanto, superada a ideia de uma educação substitutiva ao ensino regular.

O decreto afirma que a deficiência é um conceito em evolução, que resulta da interação entre as pessoas com limitação física, intelectual ou sensorial e as barreiras ambientais e atitudinais que impedem a sua plena e efetiva participação na sociedade. E ainda, define o AEE como um conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade institucionalmente organizados, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes com deficiência matriculados no ensino regular.

Também estabelece que a União prestará apoio técnico e financeiro para produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade e aprendizagem, os quais incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), *laptops* com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

Além disso, em seu artigo 8º., o Decreto 7.611/2011 institui o financiamento da dupla matrícula de estudantes da educação regular pública que recebem atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização.

O que há de mais recente na legislação sobre educação inclusiva, e terá vigência por dez anos, é o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado sob a Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, cuja Meta nº. 4 estabelece estratégias importantes em relação essa temática (BRASIL, 2014).

Fomentar a formação continuada de professores para o AEE nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos professores da educação básica com os alunos com deficiência; fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade; promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais; e incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino e aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência são algumas das auspiciosas estratégias que o PNE 2014 estabelece para que ao final de um década a educação inclusiva tenha obtido resultados que transformem para melhor a vida escolar e social dos alunos com deficiência e o trabalho de todos os profissionais de educação que se dedicam a essa causa.

## **ESCOLA: LUGAR PRIVILEGIADO DE INCLUSÃO**

Acreditar que todos se beneficiam quando as escolas promovem respostas de inclusão às diferenças individuais de estudantes impulsiona as mudanças e avanços nas políticas públicas. A partir dos diversos movimentos que buscam repensar o espaço escolar e da identificação das diferentes formas de exclusão, a proposta de inclusão escolar começa a ser gestada.

Essa perspectiva conduz ao debate sobre os rumos da educação especial, tornando-se fundamental para a elaboração de políticas de formação, financiamento e gestão, necessárias para a transformação da estrutura educacional a fim de assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes, concebendo a escola como um espaço que reconhece e valoriza as diferenças (BRASIL, 2015).

As políticas públicas de inclusão devem chegar à escola e permear as ações de todos que compõem esse ambiente de convivência e valorização das diferenças.

Nesse sentido, Carvalho (2012) defende a ressignificação da missão da escola para além do pedagógico, mas assumindo uma postura social e até política como resposta à complexidade da demanda socioeconômica, cultural e política do seu alunado, de modo que sua intencionalidade educativa contemple também a inclusão e a boa convivência com o diferente.

Entretanto, há que se reconhecer que não é somente na escola que as práticas discriminatórias produzem e reproduzem ações de exclusão social de todos os tipos. Por isso é que se deve voltar o olhar para a educação, a formação de docentes e a diversidade, a fim de se refletir sobre os aspectos limitadores da inclusão. Devem-se identificar as práticas desenvolvidas pelas políticas públicas na promoção de inclusão na Educação Básica, pois assim é que se construirá uma sociedade realmente justa e democrática (CARVALHO, 2012).

Bueno (1999) afirma que a educação não deveria permitir tentativas de uniformização ou homogeneização dos espaços culturais na escola e nem em outros ambientes, pois, para ele, é pela construção de uma sociedade plural e moderna que devem ser aplicadas as políticas públicas de inclusão e, nesse sentido, é preciso construir uma vontade pública do respeito à diversidade, à cultura e às deficiências.

São, então, as necessidades dos estudantes que deveriam nortear as políticas públicas de inclusão. A escola regular deve, pois, aprender a lidar com as diferenças e incluir todos os seus estudantes em atividades que contemplem a todos de forma integradora.

Pode-se afirmar que as políticas públicas de inclusão discutidas internacionalmente trouxeram para os países fortes determinações em desencadear o reconhecimento e a luta pela causa da inclusão em todas as instâncias da sociedade.

Oliveira et al. (2011) defendem que, embora as mudanças históricas, socioculturais e econômicas da sociedade atual tenham promovido mudanças nos paradigmas

educacionais, em especial quanto à inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, isso não deve se limitar à presença desses estudantes no ambiente escolar, mas principalmente refletir mudanças no comportamento e na posição dos professores de Ciências e Matemática, a fim de que sua prática docente receba e inclua esse alunado.

A adaptação curricular, por sua vez, deve levar em conta as necessidades e capacidade dos alunos e os valores que orientam a prática pedagógica, a qual constitui possibilidades educacionais de atuar a frente das dificuldades de aprendizagem dos alunos fazendo com que o currículo regular se torne apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educando (MEC, 2005).

No artigo 206 da Constituição Federal de 1988 está garantida a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, condição para que a educação contribua de fato para o desenvolvimento da pessoa. A garantia de que esse serviço será ofertado de forma inclusiva define como meio a rede regular de ensino e o estabelece como dever do Estado e da família (BRASIL, 2013).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, também está assegurado na CF/88, o que caracteriza o cuidado do Estado com a educação de todos, independentemente de suas deficiências e limitações, permitindo assim que novos processos pedagógicos sejam resultantes de políticas públicas de educação inclusiva (PICCHI, 2002).

A ampliação da discussão a respeito da educação inclusiva se deu, por conseguinte, com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual, após a modificação provocada pela Lei nº. 12796 de 2013, a educação especial passa a contemplar não apenas os alunos com deficiência:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, p.1)

Ressalte-se que ao longo dos anos muitas denominações foram utilizadas para designar as pessoas com deficiência, como por exemplo, ‘especiais’, ‘com necessidades especiais’, ‘portadoras de direitos especiais’, ‘portadoras de deficiência’, e atualmente o termo utilizado é pessoa com deficiência.

A sociedade é, pois, chamada a participar da educação como ação necessária para a reconstrução e aprimoramento da democracia. Sua participação deve, então, ser ativa e inclusiva, garantindo assim que sejam mantidos e ampliados os recursos para a promoção

da educação aos alunos com deficiência, até porque em seu artigo 59, a LDB (BRASIL, 1996, p.1) garante:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

Práticas desenvolvidas a partir de políticas públicas na promoção de inclusão de alunos com deficiência na Educação Básica devem ser identificadas como sinal de que é possível se construir uma nação socialmente justa e democrática (CARVALHO, 2012).

Dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação indicam que, visando apoiar a inclusão escolar dos alunos com deficiência, foi implantado o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial em parceria com as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), mediante o qual, no período de 2007 a 2014, foram disponibilizadas 98.550 vagas nos cursos de especialização e aperfeiçoamento, tanto na modalidade presencial, como a distância (BRASIL, 2015).

Atualmente, são ofertados, na área temática da Educação Especial, no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, os seguintes cursos: Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva (especialização e aperfeiçoamento); A Gestão do Desenvolvimento Inclusivo da Escola (aperfeiçoamento); Acessibilidade na Atividade Física Escolar (aperfeiçoamento); Ensino da LIBRAS na Perspectiva da Educação Bilíngue (aperfeiçoamento); Uso pedagógico dos recursos de Tecnologia Assistiva (aperfeiçoamento); e Ensino do Sistema Braille na Perspectiva da Educação Inclusiva (aperfeiçoamento).

Além disso, o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais disponibiliza um conjunto de equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos e demais recursos de acessibilidade às escolas públicas para a organização e oferta do AEE, aos estudantes com deficiência. No período de 2005 a 2014, foram implantadas 41.801 salas de recursos multifuncionais e atualizadas 30.000 salas existentes, beneficiando 5.020 municípios, que representam 96% dos municípios brasileiros que registram matrículas de estudantes com deficiência (BRASIL, 2015).

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA: COM A PALAVRA OS GESTORES ESCOLARES**

As informações coletadas nos ICD são analisadas a seguir visando investigar como as políticas públicas de educação inclusiva se articulam na realidade escolar vivenciada por gestores escolares, especialmente em relação ao ensino de Ciências e Matemática na educação básica.

Os participantes da pesquisa são membros de equipes gestoras de escolas inclusivas de quatro estados da federação brasileira, Piauí, Rio Grande do Sul, Rondônia e Roraima, e a maioria já trabalha com a inclusão de alunos com deficiência há mais de cinco anos. Apesar disso, apenas 44% afirmam já terem participado de algum curso relacionado a essa temática.

Nas perguntas abertas do ICD, quando questionados sobre as cinco palavras que primeiro vêm à sua mente quando ouvem a expressão “educação inclusiva”, nenhum deles respondeu “políticas públicas”. Embora 22% dos gestores tenham dado como respostas as palavras “direitos”, “respeito” e “acessibilidade”, a prevalência foi da expressão “aprendizagem”, indicada por 67% dos participantes.

Quando do questionamento relacionado às principais dificuldades enfrentadas aos se trabalhar com alunos de inclusão, falta de formação adequada aos professores, falta de material pedagógico adaptado e o não envolvimento dos docentes com a causa da inclusão foram as principais queixas apresentadas pelos sujeitos da investigação.

Entretanto, no período de 2007 a 2012, foram disponibilizadas 76.800 vagas em 91 cursos, por 27 Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), no âmbito do Programa de Formação Continuada de Educação Especial, integrante da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (RENAFOR) e, de acordo com o Censo Escolar MEC/INEP/2012, 88.244 professores declararam-se com formação em educação inclusiva (BRASIL, 2015).

Isso pode indicar que, embora a educação inclusiva de alunos com deficiência esteja posta na lei, as políticas públicas que asseguram essa inclusão ainda não são realidade nas escolas cujos gestores participaram desta pesquisa.

O primeiro bloco de proposições fechadas do ICD apresentava afirmações relativas à legislação que garante as políticas públicas de educação inclusiva.

Diante da proposição “o poder público disponibiliza serviços especializados para atenderem às peculiaridades dos alunos com deficiência na sua escola”, a qual se refere ao parágrafo primeiro do artigo 58 da LDB, apenas 22% dos gestores responderam “concordo”, enquanto os demais responderam “discordo” e “discordo totalmente”.

Embora no perfil dos gestores, 56% dos sujeitos tenham afirmado que nas escolas onde são gestores há alunos de inclusão cuja deficiência é surdez, para a proposição “na sua escola há tradutor/intérprete de Libras que auxilia os alunos surdos durante as aulas”,

apenas 11% assinalaram a opção “concordo totalmente”, enquanto os demais assinalaram “discordo” e “discordo totalmente”. Isso contraria as recomendações da Declaração de Salamanca (BRASIL, 2004) e o Decreto 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Em contraposição, 22% dos gestores, notadamente os do estado de Roraima, que afirmaram ter alunos de inclusão cegos responderam “concordo” à proposição “em sua escola o sistema Braille para alunos cegos é utilizado nas aulas”.

Quando da proposição “na sua escola a Sala de Recursos Multifuncionais é dotada de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE)”, 22% dos gestores assinalaram “discordo” ou “discordo totalmente”, enquanto os demais responderam “concordo” ou “concordo totalmente”. Entretanto, para a proposição “na sua escola os recursos didáticos são adequados para atender aos alunos com deficiência em relação aos conhecimentos científicos e matemáticos”, apenas a resposta de 11% foi concordando; as dos demais gestores foram discordando.

Essas respostas confirmam, então, aquilo que fora dito pelos próprios sujeitos a respeito da falta de envolvimento dos docentes com a causa da inclusão, visto que os materiais didáticos apropriados para o trabalho com os alunos com deficiência estão disponíveis apenas nas salas de recursos multifuncionais para o AEE, dando a entender que esses materiais não são utilizados pelos professores de Ciências e Matemática nas salas de aula inclusivas, por isso as respostas indicam que há escassez de recursos didáticos relacionados ao ensino de Ciências e Matemática para os alunos com deficiência.

Segundo a SECADI, as Salas de Recursos Multifuncionais atualizadas são constituídas por equipamentos, mobiliários e materiais didáticos acessíveis, incluindo impressora Braille, scanner com voz, máquina de escrever em Braille, globo terrestre tátil, calculadora sonora, kit de desenho geométrico, caixinha de números táteis, *notebooks*, material dourado, lupa eletrônica, *software* para comunicação aumentativa e alternativa, memória de numerais, e esquema corporal (BRASIL 2015).

As respostas frente à proposição “na sua escola os alunos com deficiência aprendem a enfrentar situações da vida cotidiana que exigem conhecimentos científicos e matemáticos” foram 33% “concordo”, enquanto entre os demais, 44% discordaram e 22% responderam “não tenho opinião”. Observou-se, outrossim, que os mesmos sujeitos assinalaram exatamente essas mesmas respostas quando da proposição “na sua escola os currículos estão organizados para atender aos alunos com deficiência em relação aos conhecimentos científicos e matemáticos”. Registre-se que esta última proposição não era consecutiva à anterior.

Nota-se, portanto, que na maioria das escolas cujos gestores participaram desta pesquisa as políticas públicas de inclusão de alunos com deficiência ainda não são contextualizadas no âmbito do ensino de Ciências e Matemática, visto não serem contempladas por esses currículos, por isso mesmo os alunos de inclusão ainda ficam à

margem dos conhecimentos que científicos e matemáticos que lhes serviriam para superar desafios da vida cotidiana.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por sua vez, apresentam como objetivo do ensino de Ciências que “o aluno desenvolva competências que lhe permitam compreender o mundo e atuar como indivíduo e como cidadão, utilizando conhecimentos de natureza científica e tecnológica” (BRASIL, 1998, p.32).

“A atuação dos professores de Ciências da sua escola, no sentido incluir os alunos com deficiência, é adequada” foi outra proposição com que se depararam os gestores e as respostas de 56% dos sujeitos foram de concordância. Entretanto, observa-se contradição nas respostas de 22% dos gestores, que concordaram com esta afirmação tendo discordado das duas listadas anteriormente. Como pode ser adequada a atuação dos professores de Ciências, no sentido de incluir os alunos com deficiência, se os currículos não estão organizados para preparar esses alunos para os desafios que lhes exigirão conhecimentos científicos e matemáticos para a vida?

Quando a proposição foi “a atuação dos professores de Matemática da sua escola, no sentido incluir os alunos com deficiência, é adequada”, apenas 11% dos gestores responderam “concordo”, enquanto entre os demais 33% responderam “não tenho opinião” e 56% “não concordo”, predominantemente os de Roraima e do Piauí.

Dessa forma, na maioria das escolas onde os sujeitos desta pesquisa são gestores parece ainda distante a ideia defendida por Justo et al. (2015, p.131) de que o ensino de Matemática deve levar o aluno não apenas a “aplicar matemática, mas a *aprender matemática*, descobrir, criar, debater, valer-se de diferentes estratégias e registros, explicar o caminho percorrido, socializar [...]” [grifo do autor], mais ainda em se tratando de educação inclusiva de alunos com deficiência.

Cabe, por conseguinte, um questionamento: os professores não se envolvem com a causa da inclusão nessas escolas porque não há recursos didático-pedagógicos para trabalharem de forma inclusiva com os alunos com deficiência ou esses recursos não existem porque os professores não se envolvem com essa causa?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução das políticas públicas de educação inclusiva está diretamente ligada aos debates em sociedade que, por sua vez, devem construir novas estruturas sociais e políticas a fim de garantirem não somente a criação de novas políticas de inclusão, mas sua efetiva aplicação e frequentes reflexões a respeito dos resultados obtidos para a comunidade.

Apesar das conquistas históricas, socioculturais e econômicas da sociedade atual terem promovido mudanças nos paradigmas educacionais, em especial quanto à inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, isso não deve se limitar à presença desses estudantes no ambiente escolar, mas principalmente refletir mudanças no comportamento



e na posição de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar: pais, professores, gestores e demais trabalhadores da escola.

É certo que educação inclusiva não se faz apenas por decreto. E também é verdade que não basta conhecer as políticas públicas que norteiam o processo de inclusão educacional dos alunos com deficiência, mas é preciso que essas políticas permeiem as ações cotidianas na escola.

A história tem mostrado que os caminhos trilhados pelas políticas públicas de educação inclusiva nem sempre foram os melhores ou alcançaram os resultados como se esperava, entretanto, há que se pensar em fazer com que essas políticas e ações se concretizem efetivamente na escola.

Uma implicação pretendida por este estudo é o de provocar reflexões sobre as aproximações e os distanciamentos entre os resultados almejados na letra da lei e os concretamente alcançados no chão da escola ao longo dos anos, para assim desestabilizar a zona de conforto de todos os envolvidos com as políticas e com os trabalhos da educação inclusiva.

Assim, a efetiva realização das estratégias para o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), especialmente no tocante à formação adequada dos professores e gestores escolares, tanto em nível da graduação como de pós-graduação, a valorização profissional dos que se dedicam à educação inclusiva e o investimento e divulgação das pesquisas acadêmicas relacionadas a essa temática podem ser caminhos que levem a escola a superar os desafios e dificuldades da inclusão.

## **AGRADECIMENTO**

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo Auxílio Taxas Escolares para o Doutorado em curso.

## **REFERÊNCIAS**

- ALMEIDA, Ordália. *História da educação*. Cuiabá: EdUFMT, 2006.
- BRASIL. *Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 5 mar. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais*. Orientações Gerais e Marcos Legais. Brasília: MEC/SEESP, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2010.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2013.

BRASIL. *Lei nº. 13.005 de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 5 mar. 2015.

BRASIL. *Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SECADI, 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=17237&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=17237&Itemid=>)>. Acesso em: 25 ago. 2015.

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

CANDAUI, Vera Maria. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. 6 ed. São Paulo: Papirus, 2003.

CARVALHO, Kildare Gonçalves. *Direito constitucional*. Teoria do Estado e da Constituição. Direito Constitucional Positivo. 14. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FERREIRA, Elisa; GUIMARÃES, Marly. *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GALLIANO, Guilherme. *O método científico: teoria e prática*. São Paulo: Harbra, 1979.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

JUSTO, Jutta Cornelia Reuwsaat. et al. “Que conta eu faço, professor?": ensinar e aprender a resolver problemas matemáticos. In: KAIBER, Carmen Teresa. (Org.). *Práticas escolares no ensino de ciências e matemática*. Canoas: Ed. ULBRA, 2015.

LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2007.

MAZZOTTA, Marcos. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p.387-405, set./dez. 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*. Brasília: SEESP/MEC, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2015.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

OLIVEIRA, Mayara Lustosa. et al. Educação Inclusiva e a formação de professores de Ciências: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v.13, n.3, p.99-117, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/375/750>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

PICCHI, Magali Bussab. *Parceiros da inclusão escolar*. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

UNESCO. *Declaração de Jomtien*. Cúpula Mundial das Crianças. Convenção Sobre os Direitos da Criança. Declaração Mundial de Educação para Todos. 1990.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. I Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2015.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Assembleia Geral da ONU de 1948. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2015.

WERNECK, Claudia. *Sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1999.