



Inclusão escolar: um saber necessário à prática docente?

Odete Maria Sérgio Sasaki

*Pedagoga. Especialista em Alfabetização e Letramento
Faculdade Bilac, São José dos Campos/SP
odete.serio@outlook.com*

Equiliana Santos Silva

*Pedagoga. Especialista em Alfabetização e Letramento
Faculdade Bilac, São José dos Campos/SP
equiliana_silva@hotmail.com*

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar se as políticas públicas específicas para a inclusão escolar são de conhecimento dos professores, efetivando um direito, fruto de uma conquista resultante de um processo complexo ao longo da história da educação no Brasil. O caminho percorrido para análise partiu dos documentos que constituem as políticas públicas específicas para inclusão, para fundamentar o tema escolhido dispôs da abordagem teórica dos autores como: Paulo Freire, Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosita Edler Carvalho, dentre outros que falam da prática docente e do processo de inclusão. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa empírica mista (qualiquantitativa), com professores do ensino fundamental em duas escolas públicas municipais de São José dos Campos/SP. A análise das entrevistas evidenciou a importância do conhecimento das leis e políticas que regem a inclusão escolar, com a prática e reflexão da práxis docente. Pode-se considerar que o professor deve se instrumentalizar de forma plena dos saberes necessários para sua prática, incluindo as políticas públicas e leis que norteiam o processo de inclusão, buscando o olhar para o estudante com o compromisso com a cidadania.

Palavras-chave: Inclusão. Estudantes. Professores. Legislação. Prática.

School inclusion: Knowledge needed teaching practice?

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze whether the specific public policies for school inclusion are known to the teachers, making a right, the result of a conquest resulting from a complex process throughout the history of education in Brazil. The path taken for analysis was based on the documents that constitute the specific public policies for inclusion, in order to base the chosen theme on the theoretical approach of the authors such as: Paulo Freire, Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosita Edler Carvalho, among others who speak of teaching practice and of the inclusion process. Methodologically, it is a mixed empirical research (qualitative and quantitative), with elementary school teachers in two municipal public schools of São José dos Campos / SP. The analysis of the interviews showed the importance of knowledge of laws and policies that govern school inclusion, with the practice and reflection of teacher praxis. It can be considered that the teacher must fully exploit the knowledge necessary for his practice, including public policies and laws that guide the process of inclusion, seeking to look at the student with a commitment to citizenship.

Keywords: Inclusion. Students. Teachers. Legislation. Practice.

1 Introdução

De acordo com os documentos legais da inclusão, pessoas com deficiência trazem no seu histórico, discriminações e segregações que impediam os seus direitos como cidadãos, sendo a educação um dos principais direitos negligenciados. Como registra o Parecer CNE/CEB 17/2001:

[...] os indivíduos com deficiências, vistos como “doentes” e incapazes, sempre estiveram em situação de maior desvantagem, ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos da caridade popular e assistência social, e não de sujeitos de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação ([BRASIL, 2001^a, p. 7](#)).

Dessa forma, analisar a inclusão no sistema regular de ensino de estudantes com deficiência, sendo elas: deficiências, transtornos globais e do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades, com o intuito de refletir

sobre a evolução no contexto histórico legal e social, bem como o que diz respeito às leis e políticas públicas dessa classe e sua aplicabilidade torna-se fundamental.

Assim, para compreender essa evolução, foi necessária a análise dos documentos que constituem essas leis e políticas como a “Constituição da República Federativa do Brasil de 1988”, carta magna e lei suprema do Brasil com destaque para os vários aspectos que garantem o acesso à cidadania ([BRASIL, 1988](#)). O livro, “História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil” de 2010, que descreve a história das lutas e conquistas das pessoas com deficiência no Brasil ([LANNA JÚNIOR, 2010](#)). A “Declaração de Salamanca” de 1994, que teve como objetivo, estabelecer diretrizes e normas para a política da inclusão, um documento considerado inovador pela forma que colocou a educação especial na estrutura de educação para todos ([BRASIL, 1994](#)). Também a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” de 2008, este considerado um marco na política inclusiva brasileira, por orientar a inclusão das crianças com deficiência na rede regular de ensino ([BRASIL, 2008](#)).

Foi analisado também o Plano Nacional de Educação de 2014, uma lei, prevista na Constituição Federal, com validade de 10 anos que possui 20 metas no campo da educação. A meta relevante nesse estudo é a meta 4, específica para educação especial ([BRASIL, 2014](#)). Por fim, o Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015, que assegura mediante a lei os direitos da pessoa com deficiência, autonomia e acessibilidade, também promovendo a equiparação de oportunidades e igualdade de condições ([BRASIL, 2015](#)).

Para fundamentar o tema escolhido, os autores pesquisados foram Paulo Freire, Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosita Edler Carvalho, dentre outros que falam da prática docente e do processo de inclusão. Além disso, foi realizada uma pesquisa empírica com docentes da rede pública, que gerou reflexões que foram relacionadas com os conceitos bibliograficamente definidos.

Este trabalho tem como problema, os desafios encontrados no cotidiano escolar de duas escolas da rede municipal de São José dos Campos/SP que resultam da falta de aplicabilidade das políticas voltadas para garantir os direitos dos estudantes com deficiência de receberem uma educação igualitária.

Partindo da problemática, ao se analisar, os direitos de igualdade perante a lei, conforme prevê o seu artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que diz que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, e também as políticas públicas voltadas para a inclusão e seus desdobramentos práticos, emergiram algumas reflexões, resultantes na seguinte questão: *os professores têm conhecimento das políticas e leis brasileiras que amparam os estudantes com deficiência?*

Nesse sentido, o que se quer levantar é se as políticas públicas específicas para a inclusão escolar são de conhecimento dos professores das escolas regulares públicas em questão. Em outras palavras, a pesquisa busca investigar o nível de conhecimento dos professores sobre as políticas públicas e leis voltadas para a inclusão educacional.

O fato que justifica essa pesquisa está embasado nas informações divulgadas pelo Observatório do Plano Nacional de Educação¹, para quem o número de matrículas de estudantes com deficiência cresceu de 306.136 (46,8%) em 2007 para 698.768 (78,8%) em 2014. Diante desta realidade, se faz necessário, por meio deste estudo, promover o embasamento teórico sobre a história da educação especial e inclusiva no Brasil, bem como, as atuais políticas públicas de inclusão resultantes desse processo, que fazem valer o direito fundamental de toda criança à educação, uma vez que as políticas mundiais, como a Conferência de Jomtien - Educação para Todos – de 1990 ([UNICEF, 1990](#)) e a Declaração de Salamanca de 1994 (BRASIL, 1994) estão voltadas para a inclusão de todas as crianças no ambiente educacional, cabendo aos educadores inseridos na comunidade educacional, conhecer as políticas de inclusão e seus desdobramentos em nível nacional.

Já do ponto de vista social, o presente trabalho busca observar se as principais leis estão sendo acatadas nas escolas pesquisadas, considerando sua importância para a diminuição das barreiras e o aumento da participação desses sujeitos na sociedade, reforçando assim o exercício da cidadania.

Para atingir o propósito principal deste trabalho, a pesquisa se propõe a alcançar os seguintes objetivos específicos: reforçar a necessidade de conhecimento e divulgação das políticas de inclusão; investigar se os professores tem formação inicial para lidar com os estudantes com deficiência, conforme configura a Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015); e averiguar se os

professores estão sendo instruídos na formação continuada sobre as recentes políticas e leis da inclusão. Assim, apresenta-se a seguir a fundamentação teórica que embasa esta pesquisa.

1.1 Inclusão Escolar: Leis que regem esse direito

Atualmente, são muito comuns as discussões sobre a inclusão, pois revelam um desejo antigo de uma educação de qualidade pautada na igualdade, respeitando as diversidades, a fim de remover as barreiras para participação de todos, sem distinção.

Os ambientes escolares vivem em constante busca para garantir qualidade e alcançar, ao máximo, toda a sociedade. Nesse contexto, encontram-se os estudantes com deficiência, que conquistaram o direito de exercer a cidadania e conviver em todos os ambientes sociais.

Muitas são as discussões sobre a aceitação das propostas de educação inclusiva nas escolas, mas o direito à educação básica, mesmo nas escolas regulares, é garantido para estes estudantes em forma de leis e políticas públicas, que muitas vezes, são desconhecidas pelos principais envolvidos no processo educativo, e que aqui será focado a figura do professor. No entanto, como se define o estudante com deficiência? De acordo com a declaração de Salamanca de 1994, são eles:

Todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. As escolas têm de encontrar maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves (BRASIL, 1994).

Sendo assim, é possível identificar quem são os estudantes com deficiência no âmbito escolar que necessitam de um atendimento diferenciado e também diferenciá-los dos demais educandos. Assim, estudantes com deficiência não são somente sujeitos que possuem deficiências físicas ou mentais, mas todos aqueles que também apresentam, de alguma forma, dificuldades em seu processo de aprendizagem.

A educação das pessoas com deficiências é um direito garantido pela legislação brasileira, que não garante somente o acesso e a permanência à

escola, mas um atendimento diferenciado, que contribua para o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência, levando em consideração as suas necessidades, limitações e potencialidades. De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Dessa maneira, é papel das instituições escolares garantir as condições necessárias para receber esses estudantes, promovendo uma educação de qualidade. O Plano Nacional De Educação (PNE) de 2014 em sua meta 4, além de definir o público alvo do atendimento educacional especializado, prevê que os mesmos devem ser matriculados preferencialmente na rede regular de ensino. O texto aponta:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) 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 salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

A meta 4 tem um prazo decenal para que se possam alcançar os objetivos, tentar viabilizar o acesso pleno à educação básica obrigatória e gratuita desse público alvo, composto pelos estudantes com deficiências, transtornos globais e do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades, garantindo o atendimento com profissional especializado que irá auxiliar no desenvolvimento integral dos mesmos.

No atual cenário da educação brasileira, existem inúmeras leis e políticas públicas para esse público. As leis e procedimentos buscam consequentemente assegurar o sucesso escolar de todos os estudantes sem distinção. Acredita-se ser essencial para os envolvidos no processo educativo o

conhecimento das principais leis que regem a inclusão escolar no Brasil, para assegurar o pleno exercício dos direitos básicos desse grupo social, onde dentre os envolvidos, destaca-se o professor e suas práticas.

1.2 A prática do professor e a inclusão

Para que a inclusão aconteça de acordo com o que a lei garante, é necessária a quebra de paradigmas e a remoção de barreiras por parte de todos os envolvidos da comunidade escolar, como a família, gestores e professores. Todos são responsáveis para que escola se torne, de fato, inclusiva e essa proposta esteja o mais próximo possível da realidade no cotidiano escolar. [Carvalho \(2010, p. 73\)](#) defende que,

[...] o que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas e intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar - o que a lei faz.

Isso leva a crer que, no processo de inclusão, existem inúmeras barreiras que acabam até por impedir a efetivação desse direito previsto em lei, uma vez que essas barreiras podem ocasionar na desistência ou abandono desses estudantes da escola, se não tiverem um atendimento especializado e um acolhimento por parte de todos no âmbito escolar.

Acredita-se que o papel do professor (e sua prática) seja muito importante na inserção e integração dos estudantes com deficiência. Um educador, que tenha ciência necessária do seu objeto de conhecimento, no caso, o estudante, sabendo quais direitos devem ser garantidos para os mesmos, está um passo adiante para uma prática mais inclusiva e menos excludente. Assim, [Freire \(2015, p. 63\)](#) afirma que,

[...] quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer, tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado, pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica.

Sendo assim, é fundamental conhecer as obras legais, as necessidades físico-motoras, cognitivas, bem como as peculiaridades dos estudantes com

deficiência. Também é preciso aprender com eles para aperfeiçoamento da prática. Entende-se que é através do conhecimento que se superam as barreiras.

A prática do professor envolve, sobretudo, comprometimento com o ser humano, um olhar de empatia para o outro, respeitando suas diferenças e singularidades, de maneira que a importância seja ensinar com equidade de acordo com as diferenças de cada um, de modo que isso sempre seja relevante em suas práticas. Dessa maneira, Freire (2015, p. 66) questiona e orienta:

Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem.

Nesse sentido, se faz necessário ressaltar o amor e o compromisso com o processo educativo, com si próprio e com o outro, respeitando as diversidades, a identidade dos estudantes e o seu modo de ser no mundo.

Para o exercício da prática docente, inclusive aquelas voltadas para os educandos com deficiência, em tempos de educação inclusiva, requer-se a formação continuada, que é estabelecida por lei, e a reflexão constante da prática educativa, conforme [Freire \(1991, p. 58\)](#) aponta, ao dizer que "[...] ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática". Nessa perspectiva, acredita-se que a formação deve ser constante e atrelada à prática, ao fazer diário de uma reflexão permanente de suas ações. O próximo tópico aborda o resgate histórico da inclusão escolar no Brasil, que faz parte do processo de conscientização na formação docente.

1.3 Breve trajetória da busca pela inclusão no Brasil

Ao longo da história, as pessoas com algum tipo de deficiência foram marcadas por discriminações e maus tratos. Eram segregados em orfanatos,

manicômios, e outras instituições, sendo excluídos do convívio social. As primeiras iniciativas desse movimento no Brasil ocorreram no período Imperial, no século XIX ([CAPELLINI; RODRIGUES, 2014](#)).

Em 1854, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos por D. Pedro II na cidade do Rio de Janeiro, atual Instituto Benjamim Constant (BC). Em 1857 D. Pedro II, pela lei Nº839, criou no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-mudos, que em 1957 denominou-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Em 1932, a sociedade civil mobilizou-se criando as Sociedades Pestalozzi, e em 1954 as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) ([CAPELLINI; RODRIGUES, 2014](#)).

Outro passo, em termos de legislação, foi o texto da Constituição Federal de 1988, quando em seu Artigo 205 afirma que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Neste sentido, faz-se necessário que todos estejam engajados para que a educação de qualidade seja garantida de forma plena, sendo dever do Estado e da família, como apontou a lei supracitada, incluindo a colaboração da sociedade para fazer valer o exercício da cidadania para todos sem distinção incluindo os indivíduos com deficiência.

Para garantir os direitos dos mais vulneráveis, foi criado o estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no ano de 1990. Em seu Artigo 55, vem reafirmar que, “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Diante disto a rede regular de ensino abre suas portas à diversidade social. Já no Artigo 54, o inciso III do mesmo documento, explicita que deve ocorrer “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” ([BRASIL, 1990](#)), fato também ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 ([BRASIL, 1996](#)), portanto o direito é garantido pela lei, o que faz refletir que, se há a necessidade de fomentar uma lei que dê esse tipo de garantia, é porque esse direito sempre foi negligenciado.

Ainda em 1990, a Conferência de Jomtien – Tailândia – com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, visando melhoria na qualidade da educação e uma educação sem distinção (UNICEF, 1990). Em 1994, a Conferência Mundial sobre Educação Especial, ratificado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, em Salamanca, na Espanha, resultou num documento que é considerado um marco na inclusão social, a Declaração de Salamanca, que, em um de seus fragmentos declara que:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado (BRASIL, 1994).

Através desse documento foi possível a reflexão, para uma proposta de educação inclusiva mais efetiva, de acordo com a realidade escolar independente da deficiência do estudante, adaptando o currículo para que os mesmos possam aprender conforme a capacidade de cada um. No mesmo ano, formulou-se a Política Nacional de Educação Especial, uma preparação para incluir os estudantes com deficiência nas classes de ensino regular.

Outro passo importante aconteceu em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 10.172/2001 ([BRASIL, 2001^b](#)), cujo objetivo era melhorar a qualidade de ensino em todos os níveis. Em 2002 foi publicada a Resolução nº 1/2002 das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação dos professores da educação básica. No seu Artigo 1º, o texto diz que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica ([BRASIL, 2002^a](#)).

Essa norma visa garantir a necessidade de haver profissional com conhecimento necessário sobre as especificidades dos estudantes com deficiência. Neste mesmo ano, a Lei nº 10.436/02 aprova a Língua Brasileira de Sinais, e a Libras passa a fazer parte do currículo na formação de profissionais educacionais e fonoaudiólogos ([BRASIL, 2002^b](#)).

O Braille² é inserido em todas as modalidades de ensino em 2003, pela Portaria nº 2.678/2002, com diretrizes e normas para utilização em todo território nacional ([BRASIL, 2002^c](#)). Ainda em 2003, o MEC lança o Programa Educação Inclusiva, cujo objetivo era promover a formação continuada de gestores e educadores ([BRASIL, 2003](#)). Outro passo importante foi dado em 2007 com o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), quando o governo lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), considerando como centro a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento especializado ([BRASIL, 2007](#)).

Em 2008, criou-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, visando diretrizes fundamentais para uma política pública voltada à inclusão escolar (BRASIL, 2008).

Outro ponto importante foi o Plano Nacional de Educação de 2014 com cumprimento decenal, com atenção a meta 4 já citada anteriormente (BRASIL, 2014). Visando à promoção de equiparação de oportunidades e igualdades a todos, foi lançado em 6 de julho de 2015 a Lei Nº 13.146/2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, considerado um marco na evolução histórica do processo de inclusão, assegurando em todo território nacional o direito, autonomia, acessibilidade e igualdade de condições para todas as pessoas com deficiência (BRASIL, 2015).

Ainda assim, com todas essas leis vigentes, encontram-se barreiras que impedem a efetividade das políticas públicas inclusivas, por inúmeras deficiências no andamento da inclusão, sendo que uma delas podem ser a formação e reflexão do professor sobre o seu papel, uma vez que é o agente principal do processo educativo e inclusivo, tópico que é abordado a seguir discorrendo sobre os saberes necessários dos professores sobre o processo de inclusão, bem como reflexões sobre a sua prática.

1.4 Leis e inclusão: discussão sobre os saberes necessários aos docentes

Diante das demandas educacionais atuais não basta somente incluir o estudante, mas refletir sobre o que é inclusão de fato e como orientam-se as práticas docentes, uma vez que um significado comporta diversos outros. Aqui reflete-se sobre os conceitos e significados apreendidos e vinculados ao vocábulo “inclusão”, porque (re)significar a cultura é também (re)significar as práticas, tendo em vista a diminuição das barreiras do educando. O conceito de inclusão, de acordo com [Carvalho \(2005\)](#), é de suma importância à compreensão correta do significado de inclusão, pois o significado está ligado à intenção que lhe é atribuída. Para ela:

[...] O conceito de inclusão é, dentre eles, o mais sutil porque inclusão é processo e não um estado, porque a movimentação física de alunos para que estejam presentes nas classes comuns não garante que estejam integrados com seus colegas e aprendendo e participando. Podemos estar presentes e excluídos (CARVALHO, 2005, p. 6).

Assim, para se entender a inclusão, é necessário discernir que a oferta não é somente para determinadas pessoas, mas para todos sem distinção de nenhuma natureza. O ato de incluir vai além de significados pré-estabelecidos, mas de reflexões críticas que devem permear a prática nesse itinerário processual.

A inclusão é um processo contínuo, que envolve o indivíduo de forma plena, bem como as suas relações com o outro, respeitando e reconhecendo o outro e suas potencialidades. Segundo [Mantoan \(2005, s/p\)](#), inclusão “é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”. Neste sentido, a educação inclusiva deve acolher todos os estudantes, independente de suas singularidades, promovendo de fato a interação com o outro.

Por outro lado, [Sawaia \(2001, p. 8\)](#) afirma que: “a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social e desigual o que implica em um caráter ilusório da inclusão”, porque não basta somente estar em uma escola regular, onde não haja interação com os demais estudantes, causando

essa falsa impressão de inclusão, mas sim criar oportunidades para a interação do estudante especial com todos os membros da escola.

Já para [Werneck \(1997, p. 19\)](#), “incluir é humanizar caminhos”, o que faz entender que o conhecimento das leis não irá garantir a inclusão em sua totalidade, pois acima de tudo exige sentimentos, empatia, envolvimento e o olhar para o outro, o percebendo como sujeito digno dos mesmos direitos de todos e o aceitando com as suas diferenças.

Desta forma, precisa-se compreender melhor o que é inclusão, uma vez que para conhecer e praticar as políticas públicas inclusivas é desejável que todos os envolvidos na comunidade escolar tenham consciência dos direitos das pessoas com deficiência; acredita-se ainda que se faça necessário posicionar-se sobre o assunto, e acima de tudo, apropriar-se dele. Desta maneira, destaca [Mantoan \(1997, p. 145\)](#):

[...] a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Diante disto, a escola precisa adaptar-se às mudanças. A equipe gestora deve envolver-se no sentido de acolher, atendendo às necessidades dos estudantes de modo geral, bem como do corpo docente, que por sua vez deve apropriar-se da formação acadêmica necessária, do conhecimento e compreensão das leis que asseguram os direitos dos estudantes com deficiência, para assim desenvolver habilidades que propiciem uma aprendizagem significativa para a interação e inclusão do indivíduo na sociedade, que busque uma visão de que a educação faz-se necessário na conquista da liberdade, dos direitos e do respeito.

Conforme afirma [Freire \(2005, p. 79\)](#), “o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Nesse sentido, o educador tem a missão de interagir com os estudantes, não abrindo mão da prática, ou transferindo-a para outro, para que o conhecimento seja mútuo. Professor e estudante são igualmente sujeitos do aprendizado, possibilitando a aquisição de valores e respeito às diferenças dos seus pares.

Por outro lado, acredita-se que seja de suma importância o conhecimento das leis e das políticas públicas que se referem à educação especial, bem como seus desdobramentos, pois segundo [Freire \(1994, p. 179\)](#), “a pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel nela. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo”. Sendo assim, se o que se quer é promover mudanças, é necessário conhecimento e compreensão das leis, bem como a prática das mesmas para efetiva participação dos direitos, para fazer valer o pleno exercício da cidadania, mais ainda por parte do professor que tem nas mãos a oportunidade de contribuir com a mudança da realidade dos estudantes quando consegue conjugar o seu papel à sua prática.

Acredita-se que a educação inclusiva pressupõe uma prática pedagógica de um novo olhar onde, segundo Demo (1991), citado por Carvalho (2010, p. 32),

O professor tem se percebido mais como profissional da aprendizagem em vez de se sentir como profissional do ensino. O processo educacional vem se enriquecendo com busca da qualidade política em vez de satisfazer, apenas, com a qualidade formal.

Deste modo, o que se espera dos docentes é reconhecer que se faz necessário atualizar-se, ter por meio da formação contínua para comprometer-se com o ensino desse novo grupo de estudantes que tem crescido significativamente nas escolas de ensino regular. A autoavaliação, que o docente faz do seu papel e da sua prática, o leva a busca constante pelo aperfeiçoamento, uma vez que estes sentimentos de inquietação fazem com que o docente avance no processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes envolvidos na realidade dialética.

A atual legislação garante a formação inicial e continuada dos professores, com práticas pedagógicas inclusivas com o objetivo de preparar os profissionais da educação para atender a essa demanda, como consta na Lei nº 13.146/2015, art. 27 do Estatuto da Pessoa com Deficiência:

Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de

formação continuada para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015).

Diante disso, alguns dos teóricos como Paulo Freire e Rosita Edler Carvalho levantam reflexões sobre a prática de reavaliação da práxis dos docentes que justifica essa pesquisa, uma vez que o professor é o sujeito participante do processo educativo e deve ter clareza do seu papel para proporcionar uma educação igualitária para todos, independente de suas diferenças.

2 Desenvolvimento

O modelo de pesquisa proposto para este trabalho foi a pesquisa empírica mista (qualiquantitativa), aplicada a professores do ensino fundamental em duas escolas públicas municipais de São José dos Campos/SP. Esse tipo de pesquisa foi escolhido, pois se entende que, para analisar uma experiência bem-sucedida, é necessário estar em contato direto com o objeto de estudo. Segundo [Minayo e Sanches \(1993, p. 247\)](#),

[...] a relação entre quantitativo e qualitativo [...] não pode ser pensada como oposição contraditória [...] é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais 'concretos' e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa.

Diante disso, a pesquisa quantitativa completa a qualitativa, possibilitando uma visão globalizada do entrevistado sobre o tema, dando-lhe oportunidade de explicar, de maneira mais profunda, seu ponto de vista de forma direta e objetiva.

Além de se identificar relações de causa e efeito, pretende-se entender a percepção dos pesquisados em relação ao tema abordado. Assim, a pesquisa foi configurada da seguinte forma: pesquisa avaliativa dos professores com questões dissertativas e objetivas em relação à temática, com o objetivo de investigar o nível de conhecimento dos mesmos sobre as políticas públicas e leis voltadas para a inclusão educacional.

A seguir são apresentadas as discussões dos resultados, a fim de confrontar a visão dos autores com os resultados coletados.

3 Discussão dos resultados

Os dados coletados foram selecionados e separados em duas partes, sendo analisada, na primeira delas, a fala dos professores entrevistados frente as questões dissertativas. Na segunda parte, foram analisados os resultados das questões de múltipla escolha, sobre o conhecimento aprofundado, regular ou não e o conhecimento dos principais documentos legais da inclusão.

3.1 Grau de instrução dos docentes

A fim de resguardar a identidade dos professores, eles serão identificados como P1, P2, P3, e assim por diante. A coleta de dados foi realizada com 24 professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de duas escolas da rede municipal da cidade de São José dos Campos/SP. Por intermédio dos dados coletados, foi possível constatar que, entre os entrevistados, somente um professor possui especialização em educação especial. Os demais possuem graduação para lecionar em todas as áreas da educação básica e a maioria possui licenciatura plena no curso de Pedagogia.

Outro ponto pesquisado foi a formação inicial e continuada dos professores. Nesse quesito, apenas um entrevistado declarou ter formação especializada em educação especial, e, no discurso de alguns, verifica-se que, tiveram a formação inicial, porém não foi suficiente para ter atribuições necessárias a lidar com estudantes com deficiência. Da mesma maneira, a formação continuada quase não acontece e, quando ocorre é ineficaz, e por esse motivo, alguns estão em formação especializada na área de educação especial, enquanto outros buscam informações através de outros meios conforme depoimento de um dos participantes:

Não tive formação inicial. Mantenho atualizada sobre as NEE³ através de livros e informações na internet (P1). (informação verbal).

Analisando os depoimentos obtidos sobre a formação inicial e continuada dos professores, fica evidente o despreparo do professor para lidar com os estudantes com deficiência, o que revela que a formação atual dos mesmos está em desacordo com a lei.

De acordo com o posicionamento dos profissionais entrevistados sobre a concepção de inclusão, foram encontrados conceitos relacionados bem próximos ao que encontramos nos dicionários, como descreve Carvalho (2010, p. 109), que a define como “o ato pelo qual um conjunto contém, inclui outro, sendo que incluir significa inserir, introduzir, fazer parte, fazer constar, figurar”, como se o encontra excluído por algum motivo, e que pelo fato de ser colocado ao grupo escolar, já está acontecendo a inclusão. A seguir está a fala de alguns dos entrevistados:

Incluir alunos com necessidades especiais no sistema educacional público ou privado (P3). (informação verbal)
Uma forma de incluir os alunos com necessidades especiais no convívio escolar (P18). (informação verbal)
Inclusão é o ato de incluir a criança portadora de deficiência, para que assim a possibilite a interagir e frequentar junto com os demais alunos (P20). (informação verbal)

Contraopondo os pontos de vistas anteriores, Carvalho (2010) defende que a inclusão se trata de um processo, o fato de somente manter estudantes com deficiência no ambiente físico das escolas regulares não garante a inclusão, pelo contrário, pode gerar exclusão. Constata-se que o conceito de inclusão dos professores está associado somente ao ato de incluir, o que se distancia da definição do ponto de vista dos autores.

Foram levantados os questionamentos sobre quais são os estudantes com deficiência e se são aceitos em todas as modalidades na instituição pesquisada. A maioria dos depoimentos fez-se relação a esses estudantes como a definição de pessoas com deficiência que consta nos documentos legais, mas em relação à aceitação, nem sempre ela ocorre, e quando ocorre, encontra várias barreiras, onde uma delas é a falta de preparo por parte dos profissionais. Segundo alguns professores:

São aceitos, mas ainda faltam atividades diferenciadas e preparo da parte de nós professores e demais funcionários da comunidade escolar (P2). (informação verbal)

São as crianças com necessidades especiais, deveriam ser aceitos, infelizmente nem sempre isso acontece, por falta de estrutura e profissionais com capacitação (P7). (informação verbal)

As declarações transcritas anteriormente revelam que os entrevistados reconhecem os estudantes que necessitam de inclusão, porém, ainda existe grande dificuldade de aceitação e integração, por falta de preparo e capacitação da comunidade escolar como um todo, o que aponta falhas nesse processo, que impedem o exercício de uma educação de qualidade para todos como previsto na Declaração de Salamanca de 1994.

Quando questionados sobre as práticas realizadas em sala de aula, para garantir o aprendizado dos estudantes com deficiência, os relatos não especificaram quais atividades são desenvolvidas. A maioria dos professores descreveu que faz adaptações de acordo com a disciplina e conteúdos trabalhados em sala, e alguns realizam atividades e jogos que envolvem toda a turma.

Outro aspecto analisado foi a opinião dos professores sobre o atendimento educacional especializado de ser preferencialmente na rede regular. Nesse caso, 16,7% dos professores disseram que discordam pelo fato da escola não ter o foco no atendimento individualizado especializado. Somente um único entrevistado não teve opinião formada sobre o assunto, enquanto 83,3% deram o parecer positivo, mas acreditam que existem muitos pontos a melhorar, como segue:

A escola deve ter as portas abertas para alunos com deficiência, mas precisa haver atendimentos especializados e individualizados e a escola regular não tem esse foco (P1). (informação verbal)

Acredito que o atendimento deve ocorrer na rede regular, porém não da maneira como é feito, pois, o aluno na maioria das vezes é apenas “incluído” na sala de aula regular (P14). (informação verbal)

Embora ainda haja resistência por parte de alguns professores, a meta 4 do PNE (BRASIL, 2014), contempla a preferência de matrícula de estudantes

com deficiência nas escolas regulares com direito a atendimento educacional especializado, cabendo às escolas se organizarem para receber esses estudantes. Assim, quando questionados sobre a estrutura física e equipamentos adequados às necessidades e limitações dos estudantes com deficiência, a maioria relata que a escola ainda tem muito que melhorar. Nas palavras de alguns professores:

As escolas da rede têm estrutura física adaptada, não da maneira como gostaríamos, mas tem estrutura sim (P16).
(informação verbal)
Infelizmente muitas escolas ainda não atendem a todos esses requisitos. Outras estão em processo de reforma (P21).
(informação verbal)

Alguns entrevistados alegaram que a instituição não possui adaptações de acordo com o que se espera e também citaram a falta de preparo dos professores e a falta de profissionais especializados da sala de recursos:

De nada adianta falar de inclusão e apenas “jogar” os alunos na escola para serem atendidos sem estrutura, nem preparo dos profissionais (P5). (informação verbal)
Nesta unidade em que trabalho, sim. Observo que não há muito interesse de profissionais para atuarem na sala de recursos, sendo necessário diversificar estratégias para atrair profissionais (P22). (informação verbal)

Diante das respostas dos entrevistados nesse ponto, configura-se o desacordo com a lei que prevê a garantia das condições de acessibilidade e atendimento profissional especializado em salas de recurso, citado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Em relação à questão levantada sobre a articulação entre secretaria de educação e os governos (estado), para a realização e implementação das políticas públicas voltadas para a educação especial, foi possível perceber, pelos depoimentos citados que, nem sempre acontece essa articulação, precisando melhorar em alguns aspectos, inclusive no que se diz respeito às ações:

Há muitas iniciativas, mas precisam se tornar ações (P10).
(informação verbal)

Eles até tentam fazer, no papel é tudo lindo, mas na prática isso não acontece (P14). (informação verbal)

Existe a ideia, mas não é o que se percebe na prática (P15).
(informação verbal)

O direito dos estudantes com deficiência é garantido perante as leis apresentadas, o direito à educação está assegurado, mas faz-se necessário buscar coerência entre o discurso legal e a prática.

Foi possível analisar também, através das respostas dos entrevistados, no caso os professores, que as articulações entre as escolas do município e as políticas públicas, não acontecem na prática, criando falhas no processo de inclusão. O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro 2011, artigo 5 atribui como responsabilidade da União, o repasse de apoio técnico e financeiro ([BRASIL, 2011](#)). O texto explica que:

[...] a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2011).

Se de fato ocorre essa articulação e os repasses garantidos pela lei supracitada, os relatos sobre a formação inicial, formação continuada e preparo adequado dos professores teriam sido positivos na visão dos entrevistados que, por quase unanimidade, queixaram-se da falta de formação pedagógica inclusiva, resultando no receio dos docentes ao se deparar com estudantes com deficiência nas salas de aula.

Para Carvalho (2010), a formação continuada dos professores é imprescindível para transformar o olhar e contribuir para novas teorias e, nesse sentido,

[...] a formação continuada é uma das estratégias que nos permite desalojar o estatuído, substituindo-o por novas teorias e novas práticas alicerçadas em outra leitura de mundo e, principalmente na crença da infinita riqueza de potencialidades

humanas (as nossas e as de nossos alunos)! (CARVALHO, 2010, p. 161).

Portanto, a teoria (formação) deve estar atrelada a prática (experiência), com estudantes reais, para que o processo de ensino e aprendizagem seja recíproco, promovendo a quebra de barreiras.

Sendo assim, faz-se necessário aos professores, o entendimento da importância do seu papel e sua prática no processo de educação inclusiva, além dos saberes necessários para propiciar uma educação igualitária para todos, Paulo Freire defende que:

[...] o grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática de que ele faz parte ([FREIRE, 2001, p. 98](#)).

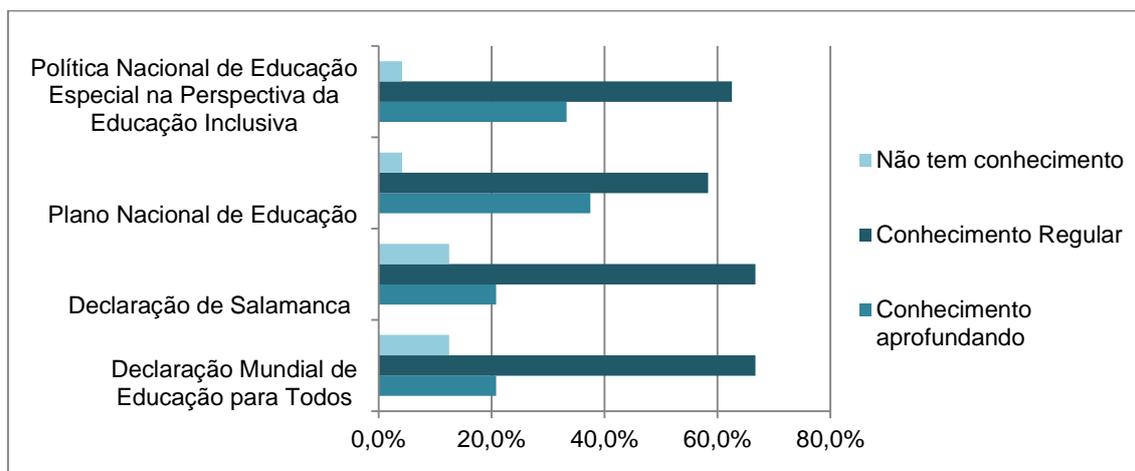
Diante da visão de Paulo Freire, é possível perceber que o professor precisa compreender que tem um papel transformador, pois através das suas ações pedagógicas ele se torna um propagador da reflexão crítica e consciente da vida, do exercício da politização e cidadania, além da reflexão de valores sociais que não se limitam aos muros da escola.

Assim, considerando que o estudante deve ser preparado para desempenhar papéis na sociedade, e que para transformar algo é preciso conhecer, questionou-se os entrevistados quanto as principais leis atribuídas a inclusão. O resultado dessa investigação é apresentado a seguir.

3.2 Conhecimentos dos docentes sobre as leis educacionais

Aqui são explicitados, de maneira gráfica (Gráfico 1), o conhecimento dos 24 professores tanto da Educação Infantil, como do Ensino Fundamental, em relação aos principais documentos legais da política de educação inclusiva. Esse gráfico denota o nível de conhecimento dos professores entrevistados sobre as principais leis que norteiam a inclusão.

Gráfico 1 – Nível de conhecimento dos principais documentos legais da Inclusão no Brasil



Fonte: Elaborado pelas autoras (2016).

Em relação à Declaração Mundial de Educação para Todos, foi identificado que 20,8% dos entrevistados possui conhecimento aprofundado, 66,7% conhecimento regular e 12,5% não possui conhecimento desse documento.

Levando em consideração a importância da Declaração Mundial de Educação para Todos, que visa garantir o acesso a educação de qualidade, universalizando o acesso à educação e promovendo a equidade, verifica-se que é desejável que todos os profissionais da educação tenham conhecimento aprofundado desse documento, considerado um marco na educação mundial.

Foi obtido o mesmo resultado na Declaração de Salamanca, documento responsável pela mudança do cenário da educação inclusiva, buscando melhorias na educação e uma pedagogia inclusiva e centrada na criança, tendo como objetivo garantir a educação aos estudantes com deficiência na rede regular de ensino. Nesse caso, o conhecimento significativo desse documento mostra-se importante para se ter um novo olhar sobre a educação inclusiva, superando os paradigmas da educação especial.

Já, no que diz respeito ao conhecimento sobre o PNE, foi possível constatar que 37,6% dos entrevistados possui conhecimento aprofundado, 58,3% conhecimento regular e 4,1% não possui nenhum conhecimento do documento referido, que por sua vez estabelece 20 metas a serem cumpridas em um prazo decenal, e que são considerados relevantes para a educação, tendo em

sua meta 4, a garantia dos estudantes com deficiência serem preferencialmente matriculados na rede regular de ensino. O conhecimento deste documento, por parte dos professores, tem relação direta com o parecer positivo sobre as matrículas em escolas regulares, apesar de reconhecerem a falta de estrutura e formação da comunidade escolar.

No que se refere à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foram obtidos os seguintes resultados: 33,3% dos entrevistados possui conhecimento aprofundado, 62,6% conhecimento regular e 4,1% não possui conhecimento sobre esse documento, que define a educação inclusiva como modalidade de ensino, criando diretrizes que contribuem para prática inclusiva nas escolas do país. Apesar de 95% dos docentes terem algum tipo de conhecimento sobre esse documento, ainda se percebe uma carência em relação à busca por formações contínuas ou por assessoria fora dos muros da escola.

Um dos entrevistados respondeu que não tem conhecimento de nenhum dos documentos apresentados. Diante dos resultados obtidos nas entrevistas, é possível adotar o pensamento de Paulo Freire em relação ao conhecimento que o professor deve ter para contribuir com a sua prática:

[...] se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa ([FREIRE, 1979, p. 11](#)).

Isso leva a crer que, para que a inclusão escolar ocorra, o professor deve se instrumentalizar de forma plena os saberes necessários para sua prática, incluindo as políticas públicas e leis que norteiam o processo de inclusão, em todo o tempo com o olhar para o estudante com o compromisso de transformar vidas. Os dados informam que a maioria dos professores tem uma noção das políticas voltadas para inclusão, porém essas políticas ainda não modificaram suas práticas ou quebraram seus paradigmas acerca das instituições especiais para o público dos estudantes com deficiência.

4 Considerações finais

O presente estudo possibilitou considerar que o professor é peça chave para favorecer o processo de inclusão e integração dos estudantes com deficiência, fazendo com que os conhecimentos desse profissional não tenham que ser meramente regulares, mais sim aprofundados, no que diz respeito ao seu objeto de estudo, ou seja, o estudante, com deficiência ou não.

Durante as observações, foi possível relacionar a importância do conhecimento das leis e políticas de inclusão com a prática e reflexão da práxis docente através dos documentos legais da inclusão e da fala dos autores, mas a maioria dos professores não tem preparação adequada para lidar com estudantes com deficiência, embora tenham certo conhecimento dos documentos. Contudo, somente a lei não irá garantir a quebra de barreiras para a efetivação da inclusão escolar, sendo o professor, como mediador do conhecimento, aquele que deve ter consciência do seu papel, promovendo a interação e buscando a socialização e igualdade entre os estudantes.

Os conhecimentos das políticas de inclusão são somente uma parte da formação dos docentes, o que permite constatar a necessidade do professor desocupar o lugar de passividade e atuar com uma prática mais autônoma buscando o conhecimento que lhe falta.

Por fim, entende-se que a igualdade é premissa básica e que a mesma é melhor reconhecida/exercida quando acompanhada de uma prática pedagógica reflexiva, pautada no reconhecimento das diferenças, no cumprimento da lei e na melhoria da articulação entre os órgãos públicos responsáveis e a escola, a fim de estabelecer proficiência à situação aqui discutida.

Referências

[BRASIL](#). Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: versão atualizada até a Emenda n. 99/2017. Disponível em: <<http://goo.gl/HwJ1Q>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

[BRASIL](#). *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <<http://goo.gl/NSaUs>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP. *Declaração de Salamanca - sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais*. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 12 mar. 2016.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://goo.gl/3YQoF>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer CNE/CEB 17/2001*. Brasília, DF, 2001^a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2016.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001^b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 14 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena Brasília, 2002^a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002^b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 14 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002*. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília, 2002^c. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/programas-e-acoas?id=250>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *O plano de desenvolvimento da educação. Razões, princípios e programas*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 14 dez. 2017.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/abOe8r>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/Y90HLG>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 30 jun. 2018.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Fundamentos históricos e legais da educação da pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Brasil. São Paulo: Acervo Digital da Unesp, 2014. 14 f. Disponível em: <<https://goo.gl/4ZawvM>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: do que estamos falando? *Revista Educação Especial UFSM*, Santa Maria, RS, n. 26, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a2.htm>>. Acesso em: 2 mar. 2016.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos is*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FREIRE, P. Educação e mudança. 2ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. Cartas a Cristina. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: <<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/hist>>

oria%20movimento%20politico%20pcd%20brasil.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2017.

MANTOAN, M. T. E. *A integração da pessoa com deficiência*. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão promove a justiça. In: *Nova Escola*, 2005. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica> >. Acesso em: 30 jun. 2018.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: opção ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2001.

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)*. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 14 dez. 2017.

WERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: W.V.A, 1997.

Recebido em 14 de outubro de 2016
Aprovado em 29 de junho de 2018

Para citar e referenciar este artigo:

SASSAKI, Odete Maria Sérgio; SILVA, Equiliana Santos. Inclusão escolar: um saber necessário à prática docente?. *InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 86-112, 2018. ISSN 2525-3476.

¹ Ver indicadores da meta, disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/4-educacao-especial-inclusiva/indicadores#porcentagem-de-alunos-com-deficiencia-transtornos-globais-do-desenvolvimento-e-altas-habilidades-ou-superdotacao-matriculados-na-rede-regular-de-ensino>

² Braille é um sistema composto por 6 pontos em relevo que formam 63 combinações, utilizado para escrita e leitura tátil, por deficientes visuais e por pessoas com baixa visão.

³ NEE (necessidades educacionais especiais) foi um termo utilizado para designar pessoas com deficiências. Apesar de o termo estar em desuso, por ser uma informação obtida através de entrevista, o termo foi mantido, garantindo a originalidade da transcrição da entrevista.