

DESAFIOS DA ESCOLA MUNICIPAL X DE CRICIÚMA/SC PARA EFETIVAÇÃO DO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nelca Giorgiana Figueredo¹

Elizabet Ferreira Aguiar²

RESUMO: O presente artigo surge das observações realizadas durante os estágios do curso de Pedagogia, nas várias etapas da educação, principalmente no ensino fundamental. Tem influência do período de estágio não obrigatório na Escola Municipal de Ensino Fundamental X de Criciúma/SC, período que possibilitou uma vivência junto às classes de segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental desta Unidade Escolar. Assim, é objetivo desta pesquisa: analisar os desafios enfrentados por uma Escola Municipal de Criciúma/SC para efetivação do processo de inclusão dos estudantes com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada foi a pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. Quanto aos procedimentos técnicos para a coleta de dados, a pesquisa de campo. O estudo aconteceu com 05 (cinco) docentes, pertencentes à escola supra mencionada, que responderam a um questionário semiestruturado, com perguntas abertas, disponibilizadas no Google Forms, aplicativo do Google Drive. A partir da análise dos dados, foi possível concluir que a escola Municipal X de Criciúma/SC ainda está em processo de consolidação da inclusão e os desafios são muitos, para chegar ao ideal, conforme legislação vigente. Os docentes respondentes desta pesquisa mostraram-se angustiados. Salienta-se que esta angústia está presente nos profissionais da maioria das escolas, pois são muito amplas as questões que merecem destaque e são determinantes para a inclusão se consolidar, que fogem sobremaneira da vontade e do comprometimento dos profissionais da escola.

Palavras-chave: Processo de Inclusão. Estudante com deficiência. Educação Especial e Docência.

1 INTRODUÇÃO

Para efetivação do processo de inclusão dos estudantes, público-alvo da educação especial,³ de acordo com o que se almeja, ainda há de se travar muitas lutas, em função de vários fatores engendrados no processo. Esses fatores são determinantes, mas ainda são pontos frágeis, no cotidiano das instituições. Dentre eles pode-se destacar: a formação dos profissionais; existência de trabalho colaborativo; barreiras físicas, atitudinais e de comunicação; uso de recursos de tecnologia assistiva e de comunicação aumentativa e

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia/PARFOR-Araranguá.

² Orientadora e docente do Curso de Pedagogia/PARFOR-Araranguá.

³ Conforme Decreto Nº 7.611/201, Art. 1º, inciso VIII, parágrafo 1º: “[...] considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”.

alternativa; e, por vezes, comprometimento político, para assumir as responsabilidades em relação a esse público.

Além disso, no contexto atual, mesmo ainda não tendo um sistema consolidado, precisa-se lutar para a manutenção dos direitos conquistados e resistir contra os retrocessos e os desmontes que afetam diretamente a qualidade dos atendimentos oferecidos aos estudantes com deficiência, que estão correndo tanto riscos, quanto os das demais minorias em nosso país.

É importante destacar que, em termos de legislação, a garantia à inclusão, à permanência e ao sucesso desses estudantes, a escola, já foi definido, no entanto, no dia a dia, é possível perceber, que existe ainda uma grande distância que separa o que está posto, na legislação e o que acontece realmente na prática.

Assim sendo, o presente artigo surgiu a partir da influência do período de estágio não obrigatório, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental X de Criciúma/SC, momento que possibilitou uma vivência junto às classes de segundo e terceiro anos.

Frente ao exposto, importa saber: quais os desafios enfrentados pela Escola Municipal X de Criciúma/SC, para efetivação do processo de inclusão dos estudantes com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental?

Para responder a problemática levantada, traçou-se o seguinte objetivo geral: analisar quais os desafios enfrentados pela Escola Municipal X de Criciúma/SC, para efetivação do processo de inclusão dos estudantes com deficiência, nos anos iniciais do ensino fundamental. Como objetivos específicos delinear-se: a) verificar quais os desafios enfrentados pelos docentes, para realização do trabalho com estudantes com deficiência incluídos, no ensino fundamental; c) verificar quais as formas de assessoria pedagógica previstas e prestadas pelo município aos docentes da escola; e d) examinar como as diferentes dimensões de acessibilidade se apresentam na prática docente e na escola como um todo.

Ressalta-se a necessidade de conhecer como ocorre a vivência escolar do estudante com deficiência e o modo como é feita a mediação pelos docentes, uma vez que entender as dificuldades enfrentadas em sala de aula e na escola, para ser aceito socialmente, desenvolver suas habilidades e ter sua cidadania garantida é condição fundamental.

Quando há o apoio da equipe pedagógica e a assistência do profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mediante o trabalho colaborativo, com o professor da classe, pode ser indicador de que a inclusão está se concretizando.

Outro aspecto que pode ser determinante, para efetivação da inclusão, é quando o professor reflete sobre sua atuação, considerando os pontos positivos e negativos de sua

docência, as suas fragilidades para realização do trabalho que contemple a todos os estudantes, pois a partir dessa reflexão poderá buscar alternativas, para empreender seu trabalho.

São vários os questionamentos advindos da sala de aula, na interação do professor com os estudantes. Em determinados contextos, surgem conflitos e comportamentos, por vezes excludentes, entre os estudantes sem deficiência e os estudantes com alguma deficiência, exemplo disso são as atividades em grupo. Faz-se importante compreender as angústias experimentadas pelo docente e o quanto a equipe pedagógica é importante, nesse momento, para tomada de decisão, no sentido de evitar que esses conflitos sejam reincidentes.

No contexto escolar, um professor pode ter, em média, vinte e cinco (25) estudantes em cada turma. Nesse universo de pluralidade, promover a participação de todos os alunos, no processo de aprendizagem, de forma a garantir a inclusão, torna-se um desafio, tendo em vista, que cada estudante tem seu próprio tempo e formas diferentes, para apropriação do conhecimento. Nesse ciclo de aprender e mediar, nem todos são contemplados ao mesmo tempo, por isso, tomar ciência dos fatores que preocupam os professores, na realização da docência, com vistas à inclusão, é de extrema importância, para conhecer o processo, os desafios e as barreiras que ainda hoje estão presentes para os professores e os estudantes, público alvo da educação especial.

A educação inclusiva é uma conquista árdua de movimentos da sociedade civil organizada, com massiva participação de pais, familiares, crianças e jovens com algum tipo de deficiência. Diante de tantas políticas públicas criadas, na prática, a inclusão ainda se configura um desafio, existem escolas sem estrutura arquitetônica inclusiva, professores que foram formados fora do processo de inclusão, e não buscaram atualizar suas práticas, portanto esta pesquisa pretende desvelar os desafios presentes e tentar apontar possibilidades, para o enfrentamento destas questões.

A presente pesquisa, quanto aos seus objetivos, pode ser caracterizada como descritiva, com abordagem qualitativa. Quanto aos procedimentos técnicos, para a coleta de dados, recorreu-se a pesquisa de campo. Na pesquisa de campo, delimitou-se como o *lócus* de pesquisa a Escola Municipal X de Criciúma/SC. Atualmente conta com um total de quatrocentos (400) estudantes. Possui rampa de acesso, a construção é toda em planta baixa, não possui piso tátil. No que se refere ao espaço interno, conta com uma biblioteca, oficina de artes, sala dos professores, secretaria, sala de atendimento educacional especializado, cozinha, espaço com 02 (duas) mesas de jogos, 08 (oito) salas de aula e 05 (cinco) banheiros (sendo um adaptado). Já no espaço externo conta com parque, quadra, ginásio de esportes, uma horta e o jardim.

A referida escola conta também com 01 (uma) gestora, 01 (uma) auxiliar, 02 (duas) assessoras, todas com nível superior, 25 (vinte e cinco) professores, sendo 15 (quinze) efetivos e 10 (dez) contratados em caráter temporário, 04 (quatro) funcionários da equipe operacional e de apoio e 05 (cinco) estagiários.

Dessa população, escolheu-se uma amostra intencional simples composta por 05 (cinco) professores dos anos iniciais do ensino fundamental, todos efetivos e que contam com estudante público alvo da educação especial em suas classes. Desses cinco escolhidos, apenas quatro responderam ao questionário de pesquisa.

Como instrumento para coletas de dados, optou-se pelo questionário semiestruturado, composto por questões abertas. Para aplicação do instrumento de coleta de dados, optou-se por disponibilizar o questionário no Google Forms, que se refere a um dos aplicativos que faz parte do Google Drive, no qual é possível criar questionários e coletar informações de forma simples e rápida *on-line*. O *link* de acesso ao questionário foi enviado por e-mail aos professores da escola.

Após analisar as repostas de toda a população amostra, os dados foram interpretados à luz do referencial teórico.

Para garantir o sigilo, os sujeitos da pesquisa foram identificados com letra(D) referente a docente, seguida dos numerais de 1 a 5, ficando assim definidos: D1; D2; D3; D4 e D5. Nas seções seguintes, apresentam-se: a) a luta pela inclusão: um breve histórico; b) desafios presentes para o processo de inclusão no cenário atua; c) o cenário da inclusão no contexto escolar, na perspectiva dos docentes; e d) considerações finais, em seguida, as referências.

2 A LUTA PELA INCLUSÃO: UM BREVE HISTÓRICO

O marco histórico, no Brasil, da Educação Especial ocorre durante o Governo Imperial entre 1854 e 1857, com a criação do “Instituto dos Meninos Cegos”, hoje “Instituto Benjamin Constant”, e do “Instituto dos Surdos-Mudos”, hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES”, ambos na cidade do Rio de Janeiro. A iniciativa à princípio considerada um avanço para o atendimento das pessoas com deficiência, mostrou-se ineficaz, já que os atendimentos não correspondiam a demanda daquele período, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país, eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos nessas instituições. (MAZZOTTA, 1996a).

A Educação Especial foi marcada por ações isoladas e com foco no atendimento às deficiências visuais e auditivas, sendo suprimido o atendimento às demais deficiências. Em

cada época, as concepções de deficiência refletem as expectativas sociais daquele momento histórico. Na década de 1940, as políticas e mobilizações estavam focadas nas reformas na educação brasileira, visando à expansão do ensino primário e secundário. De forma que resultou na falta de prioridade com relação à educação da pessoa com deficiência.

Logo, durante a década de 1950, começa a expansão das classes e escolas especiais nas escolas públicas e de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos. Contudo, somente em meados dos anos 1950, o atendimento educacional aos indivíduos que apresentavam deficiência foi assumido pelo governo federal, em âmbito nacional, com a criação de campanhas voltadas para esse fim específico. Entre os anos de 1957 a 1960, três campanhas nacionais foram realizadas atendendo o público de deficientes auditivos, deficientes visuais e os deficientes mentais. (MAZZOTTA, 1996a).

Em linhas gerais, as fases históricas da deficiência passam pela exclusão: a sociedade não tinha interesse, nem preocupação com pessoas com deficiência, eram rejeitadas e abandonadas; segregação institucional: mantinham-se essas pessoas escondidas da vida pública, recebendo atendimento em instituições religiosas ou filantrópicas, sem verificação da qualidade ou tipo de atendimento prestado. Posteriormente, houve o movimento de Integração que, a princípio, funcionou com classes especiais dentro da escola comum; não configurava o reconhecimento de direitos, pois tratava de separação das crianças com deficiência e o intuito era não atrasar o restante das turmas. (JÖNSSON, *apud* SASSAKI, 1997).

A inclusão é a fase atual, em andamento, desde o início dos anos 1990, no Brasil, muito mais ampla, pois quando se trata do sistema educacional, deve-se entender que esse movimento visa não permitir que ninguém fique à margem do processo de educação. Sendo assim, “[...] 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”. (MANTOAN, 1997, p.145).

No que se refere aos marcos normativos, destaca-se, na esfera internacional, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO, em 1994, que propõe a discussão e questionamento sobre as causas da exclusão escolar. A partir dessa reflexão acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias. E, por meio desse documento, os países signatários comprometeram-se a investir em políticas públicas para efetivar os princípios da Declaração. (BRASIL, 2003).

Conforme o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, n/p):

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que [...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais.

Essa normativa não corrobora para o processo de inclusão, tendo em vista, que fortalece os preceitos da integração, ou seja, o estudante tem que se adaptar ao meio escolar, de outro modo permanece exclusivamente na educação especial.

O advento da Lei de Diretrizes e bases 9394/96, em seus artigos: 24 inciso V, art. 37 e art. 59, trouxe garantias como: assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências. Além disso, determina as normas para a organização da educação básica, a “[...] possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e art.39: “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”. Em alinhamento com os princípios já preconizados em Declarações e Tratados Internacionais. (BRASIL, 1996).

No Brasil, pelo Decreto nº 3.956/2001, foi promulgada a Convenção da Guatemala que afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2001a).

Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida, no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Adotando o processo de transformação, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001b).

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2002a).

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. (BRASIL, 2002b).

Enfatizando o processo de inclusão as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Em 2008, é instituída a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, com o viés de constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. (BRASIL, 2008).

O Conselho Nacional de Educação – CNE publica a Resolução CNE/CEB, 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica. Esse documento determina o público alvo da educação especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola. Nessa linha, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, elenca em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2010).

Já a Lei nº 12.764/2012 se refere à Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista, além de consolidar um conjunto de direitos, em seu artigo 7º, veda a recusa de matrícula às pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório.

O Plano Nacional de Educação (PNE) instituído por meio da Lei nº 13.005/2014, no inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º, determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento às necessidades específicas dos estudantes, na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

Com base neste pressuposto, a meta 4 e respectivas estratégias têm por objetivo universalizar, para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 04 a 17 anos, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado. O AEE é ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo da permanência na rede escolar regular para o estudante. (BRASIL, 2010).

Percebe-se que as políticas públicas foram arroladas como marcos normativos que conjecturam a evolução da legislação sobre a temática da inclusão. A educação é um direito universal e inalienável, há legislação que garante a permanência do estudante no ensino regular.

Dessa forma, após conhecer algumas políticas vigentes, para a educação inclusiva, verifica-se que ainda há um distanciamento entre as normas regulamentadoras com a prática vivenciada nas instituições de ensino.

3 DESAFIOS PRESENTES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO NO CENÁRIO ATUAL

É perceptível os avanços, em termos de normativas, que assegurem a permanência do estudante com deficiência, no sistema regular de ensino. Não obstante, não basta a legislação garantir o direito à educação, sem garantir a efetivação desse direito. Conforme pode ser visto:

Podemos aprovar leis. Podemos tirar as crianças das salas segregadas e colocá-las nas salas de aula de educação geral. Podemos até colocar dois professores em sala de aula. A inclusão não é resultado de mudanças estruturais. Ela acontece quando a mudança se dá na maneira com que os professores pensam sobre a diversidade em sala de aula. (VALLE; CONNOR, 2014, p. 75).

A escola tem obrigação de garantir que todos os seus estudantes tenham direito de aprender e, para isso, é preciso reverter as exclusões que ocorrem no âmbito escolar por meio de práticas que garantam esse direito.

Nesse sentido:

A possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental, na teoria de Vygotsky. Assim, podemos inferir que o sucesso ou

insucesso da aprendizagem da criança com deficiência é, muitas vezes, o reflexo da intervenção pedagógica e do perfil do professor que, com ela, atua como mediador no processo de ensino-aprendizagem. (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 99).

É inquestionável que o professor enquanto ensina, aprende. Torna-se imprescindível romper com o modelo tradicional de ensino, no qual o professor é detentor de todo o conhecimento e trabalha como se todas as suas turmas fossem homogêneas e o estudante mero receptor. Quebrando velhos hábitos e desprendendo-se de modelos tecnicistas, apresenta-se a estratégia de ensino e aprendizagem dialógica, em que os estudantes se desenvolvem por meio da conversação e interação entre seus pares e a mediação do professor. Pode-se entender a mediação como uma atitude e um comportamento do docente que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que ativamente colabora para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos em pauta.

Essa prática desencadeia uma outra estratégia, que é a aprendizagem cooperativa e solidária, em busca de um ponto em comum: o desenvolvimento. Também é preciso o compromisso da ação docente, além de seu discurso teórico, sendo, portanto, responsável pelo currículo inclusivo e refletindo as práticas a fim de atendê-lo. (MELERO, 2013).

Na mesma linha da abordagem anterior, Mello (1982, p. 42) faz referência ao perfil adequado para o professor, já que é também definidor das condições de funcionamento da escola, principalmente no que diz respeito ao processo de inclusão, elencando as seguintes características que o mesmo precisa possuir:

Em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar e ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado para o aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classes, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro lugar, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quanto lugar, uma compreensão ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passariam necessariamente pela questão de suas condições de trabalho e remuneração. (MELLO, 1982, p. 42).

Além dessas qualidades, o professor que atua com o público alvo da educação especial, precisa ter a capacidade de firmar parceria com os demais colegas, principalmente com o professor da Educação Especial, que atua no Atendimento Educacional Especializado, no sentido de instituir o ensino colaborativo, como apoio ao processo de inclusão.

O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativa aos modelos de sala de aula de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial, pois uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar tem que ir junto com ele para o contexto da sala de aula, incluindo entre eles o professor especializado.(MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 46).

Mais do que o importante papel desempenhado pelos professores, para constituir uma escola inclusiva, muitos outros são determinantes, além dos que fogem à alçada do profissional, que se refere à questão da parte estrutural do ambiente escolar, como acessibilidade, que a Lei Brasileira da Inclusão, assim a define:

Art. 3º I - acessibilidade: acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida [...]. (BRASIL, 2015).

Nessa perspectiva, a escola, que é o *locus* para a produção do conhecimento e instauração de uma cultura desprovida de preconceitos e toda a forma de discriminação, não pode conter nenhuma forma de barreira que impeça a participação plena de todos os estudantes no seu interior. A Lei Brasileira da Inclusão aponta as principais barreiras presentes, conforme segue:

Art. 3º - IV - Barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...]. (BRASIL, 2015).

As barreiras são muito maiores que as arquitetônicas, pois não basta mudar espaços físicos, precisa-se mudar e reformular pensamentos e posicionamentos de convívio social, pois muitas vezes, as atitudes no trato com a pessoa com deficiência impactam mais em suas vidas do que a falta de um recurso material.

Outro aspecto determinante para que a escola se torne inclusiva diz respeito ao papel da equipe de gestão, sob a coordenação do gestor escolar. Se a equipe não estiver engajada e comprometida, dificilmente a escola terá sucesso, porque exerce papel de liderar todas as ações da escola como a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), documento norteador do

trabalho a ser desenvolvido. Nele precisa constar como a escola pretende atuar, para trilhar seu caminho e consolidar a inclusão.

Outro aspecto ligado à gestão, é estar atento ao trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula, e havendo fragilidades, propor formas de formação e acompanhamento, para averiguar se a formação oferecida está refletindo positivamente, no seu trabalho cotidiano.

Além dessas funções, a equipe precisa observar as posturas, em relação ao respeito à diversidade, por todos os membros da comunidade escolar, de modo a realizar um trabalho consistente de mudança de postura, pois as atitudes preconceituosas, em qualquer âmbito, não podem mais ser aceitas e a escola não pode ser permissiva, deixando de tomar atitude.

A clareza dos princípios da inclusão torna-se fundamental:

Todos os profissionais que trabalham no sistema de ensino, incluindo a gestão administrativa, devem ter clareza dos princípios da inclusão e estar de acordo em colocá-las em prática, caso contrário, é inevitável que o fracasso da escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, ocorrendo uma destruição em cadeia que se inicia no topo da pirâmide escolar, ou seja, surgiria uma não ação e retirada de responsabilidade da direção e, por consequência, um descomprometimento dos professores e funcionários. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 33).

Além da equipe de gestão da escola, existe a equipe de gestão da secretaria municipal de educação que, na hierarquia, tem peso maior, que não pode medir esforços, no sentido de dar o suporte necessário às escolas de seu âmbito, para que as políticas públicas realmente se concretizem na prática.

O debate é amplo no que tange à inclusão, neste trabalho o foco é o ambiente escolar e os desafios da formação docente para inclusão.

4 O CENÁRIO DA INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR, NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES

De acordo com a realidade da Rede municipal de Criciúma, diferente da Rede Estadual que prevê a presença de segundo professor, o município disponibiliza por meio do Decreto 1996/10, um monitor para cada turma com estudante com deficiência, incluído, sendo requisito para o cargo ter ensino médio, ser acadêmico a partir da primeira fase de licenciatura, em qualquer área de conhecimento ou acadêmico do curso de Psicologia.

Entende-se que a presença do monitor em sala de aula caracteriza-se como um auxiliar do professor, não cabe ao monitor atributos de ministrar aula na ausência do professor titular, de planejar e executar atividades, senão em conjunto com o professor titular.

Um dos problemas que tem acarretado dificuldades, no processo de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial, tem sido a falta de investimento do poder público, tanto em formação, quanto para implantação de uma equipe multidisciplinar que apoie a escola de ensino regular, para a efetivação da inclusão. Não garantindo isso, acaba repassando para o professor a responsabilidade de dar conta das demandas de todos os estudantes da turma, não rara as vezes, sem as condições minimamente necessárias, para a realização de seu trabalho.

Conforme pode ser visto:

Para o sucesso da inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial, é necessário investimento e execução de políticas públicas, além do compromisso dos diversos grupos (governo, políticos, família, pesquisadores, professores e demais profissionais) em assumir seus papéis e responsabilidades para a concretização dos princípios inclusivos. Entretanto, os desafios impostos pela educação inclusiva recaem, principalmente, sobre o professor da sala de aula, e quando recebe um aluno que demanda um atendimento especial “não encontra o suporte, apoio, segurança e condições de trabalho para escolarizar com qualidade seus alunos. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 38).

Assim, questionou-se aos docentes sobre os maiores desafios enfrentados, para realização do trabalho, de modo que o estudante se beneficie plenamente do processo, obteve-se as seguintes respostas:

Quadro 1 – Maiores desafios enfrentados pelos professores.

D1	Dependendo do grau de dificuldade desse aluno, procuro adaptar os conteúdos da turma à sua limitação, porém os desafios ainda são grandes.
D2	Penso que um dos maiores desafios é a adequação do conteúdo, e das metodologias de forma que atenda a necessidade do aluno e o beneficie do processo de aprendizagem.
D3	Falta de formação, conhecimento e didática para trabalhar. Exemplo: duas crianças podem ter a mesma deficiência e agirem diferente, para o professor é muito difícil preparar metodologia diversificadas para auxiliar estas crianças.
D4	Seria ficar mais tempo com o aluno incluído, numa sala com outros desafios (dificuldades de aprendizagens, maus comportamentos) que precisam também de muita atenção individual.

Fonte: Elaborado a partir da coleta de dados. (2020).

Pode-se evidenciar, nas narrativas dos docentes, que os desafios são grandes, dentre eles destacam-se a formação, a adequação curricular e maior tempo para atender o estudante que apresenta deficiência, o que vai ao encontro do que já foi mencionado, no texto e da

Declaração de Salamanca, que faz referência aos tipos de conhecimentos necessários, para se colocar em prática os princípios da educação inclusiva:

O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem avaliação das necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização dos procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades etc. (BRASIL, 2003, p. 31).

A docência demanda contínuo aperfeiçoamento de conhecimento e novas práticas, para efetivação do aprendizado e prevaleceu, no discurso dos pesquisados, a falta de formação permanente para inclusão, sendo esse um fator enfrentado pelos docentes da escola.

Além dos desafios pontuados acima pelos docentes, indagou-se sobre os principais obstáculos que inviabilizam o processo de inclusão e que estão presentes na escola, sendo as respostas as que seguem abaixo:

Quadro 2 – Obstáculos que inviabilizam o processo de inclusão.

D1	A própria família que, às vezes, não aceita o laudo do filho. Os materiais pedagógicos adaptados.
D2	São vários obstáculos, a escola procura fazer o melhor que consegue, utilizando os recursos que possui, porém falta formação adequada para os professores, falta tempo para o planejamento e adequação de conteúdos e, na minha opinião, deveríamos contar com um segundo professor, pois facilitaria a adequação de conteúdos e do planejamento, conseqüentemente, teríamos melhores resultados.
D3	Falta de preparo (metodologia) e de subsídios (materiais) para trabalhar com estas crianças.
D4	Vejo como obstáculo a complexidade de alguns conteúdos.

Fonte: Elaborado a partir da coleta de dados. (2020).

Pelos relatos apresentados, as respostas praticamente se assemelham. A D1 faz referência à família como sendo um obstáculo, por não aceitar a deficiência do filho. O que realmente faz sentido, pois a não aceitação impede que o estudante receba os atendimentos necessários, resultando em prejuízos futuros. Como obstáculo, a D4 pontuou também a questão da complexidade de alguns conteúdos, quando se trata de conteúdo muito abstrato, é difícil e demanda muita criatividade e tempo do docente, para ajudar o estudante com deficiência a assimilar e compreender esse tipo de conteúdo.

Foi solicitado também aos professores, sujeitos desta pesquisa, para descreverem as formas de assessoria prestadas pela escola e pela equipe de gestão da Secretaria Municipal de Educação, e as respostas foram as seguintes:

Quadro 3 – Formas de assessoria prestadas pela escola e pela equipe de gestão da Secretaria Municipal de Educação.

D1	Na escola, onde atuo é tranquilo, a direção está sempre disponível para ajudar. Conversa com a família, explica que o aluno precisa de materiais diferentes.
D2	A equipe diretiva da escola auxilia da melhor forma que consegue, utilizando os recursos que possui. A equipe de gestão da secretaria de educação deveria ter um acompanhamento mais próximo do professor, participando, tendo conhecimento do como as coisas acontecem na prática.
D3	A direção da escola juntamente com as professoras de AEE tem nos auxiliado durante o ano letivo. Informando a nós sobre cada criança e dando sugestões de como estar trabalhando com elas.
D4	Há diálogo, como podemos melhorar a aprendizagem do aluno incluído.

Fonte: Elaborado a partir da coleta de dados. (2020).

Pelas respostas, os docentes recebem apoio da equipe pedagógica da escola. Isso é muito importante, porque indica que a equipe está envolvida e não deixa o estudante com deficiência, sob a responsabilidade apenas do professor de classe. Contudo, chama a atenção a resposta da D2 que relata que a Secretaria Municipal de Educação deveria oferecer um acompanhamento mais próximo, o que seria de fundamental importância, pois se trata do órgão gestor do ensino e tem a incumbência de fazer valer as políticas, oferecendo assessoria, segundo professor de sala, materiais de apoio, formação docente, equipe multidisciplinar, entre outros.

Sobre isso, cita-se:

Em relação ao papel de outros profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar, a Declaração de Salamanca destaca ser de fundamental importância a prestação dos serviços de apoio para o sucesso da educação inclusiva. Quanto ao apoio de profissionais multidisciplinares, como psicólogos escolares, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, a declaração idealiza grupos formados por esses profissionais coordenados em nível local. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 38).

Nessa mesma linha de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, foram questionadas se recebem formação permanente relacionada à inclusão e quais as contribuições delas para a prática cotidiana. Responderam:

Quadro 4 – Formação permanente relacionada à inclusão.

D1	Especificamente para a inclusão, não. Os cursos que tenho, foi particular.
D2	Formação permanente não. Acontecem bem poucas formações e geralmente são muito teóricas e não contemplam as angústias e anseios dos professores.
D3	Não recebemos formações, o conhecimento que tenho é através de leitura e pesquisa que faço.
D4	Não recebemos formações, o conhecimento que tenho é através de leitura e pesquisa que faço.

Fonte: Elaborado a partir da coleta de dados. (2020).

As narrativas acima demonstram a urgência de ações que visem à promoção de formação continuada, por parte da gestão Municipal de Ensino, pois também é compromisso desse órgão possibilitar aporte aos docentes, para melhor atuação em sala de aula, uma vez que:

Formar um educador é essencialmente, permitir-lhe aperfeiçoar-se, evoluir, adaptar-se às novas situações que virão a ser impostas pela civilização de amanhã. [...] O educador deve estar essencialmente aberto a todos os progressos, não apenas aos da pedagogia, mas também a todos os da ciência e da técnica contemporânea. (MAZZOTTA, 1996b, p. 34).

A formação docente é essencial, sobretudo para a mudança de postura, no que diz respeito à acessibilidade atitudinal, em relação à diversidade e ao seu papel, para dar visibilidade à pessoa com deficiência. Nesse sentido, questionou-se como a escola caracteriza-se, em termos de acessibilidade e seus desdobramentos como: arquitetônica, comunicacional, metodológica, programática e atitudinal e as respostas seguem abaixo:

Quadro 5 – Caracterização da escola, em termos de acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, metodológica, programática e atitudinal.

D1	Acredito que a escola procura sempre adequar em termos de acessibilidade, mas é difícil adaptar as metodologias e materiais para as crianças.
D2	A escola não possui uma estrutura totalmente adequada para atender todos os tipos de necessidades especiais, vai se adequando da forma como consegue, de acordo com a demanda que vai surgindo.
D3	A escola tem se preocupado muito em se adequar às necessidades de todos os alunos, portanto acredito que ela tem feito seu papel. Mas precisamos é de ajuda para melhorar nossa metodologia, para trabalhar a individualidade de cada aluno.
D4	A escola é acessível para diálogos e melhorias.

Fonte: Elaborado a partir da coleta de dados. (2020).

Como se pode identificar no quadro acima, as respostas dadas não ficaram focadas na pergunta como um todo, em algumas, o foco foi a acessibilidade arquitetônica, entretanto, prevaleceu a metodológica, que para elas ainda tem sido um desafio grande. Vale salientar que acessibilidade metodológica diz respeito a permitir que todos os métodos de ensino, trabalho e lazer sejam acessíveis a todos.

Na visão das docentes, existe uma necessidade de um currículo adaptado. De fato, não existe um currículo, nos moldes da educação brasileira, que se configure como inclusivo, os currículos são pensados em moldes homogêneos. No universo da escola, o trabalho em cooperação da equipe diretiva e profissionais do Atendimento Educacional Especializado junto aos professores é de suma importância para melhoria das ações docentes.

De acordo com Melero (2013), cabe aos profissionais refletirem sobre suas atuações como docentes, analisar dentro do contexto histórico cultural como estão produzindo estratégias igualitárias de oportunidades e representativas de uma educação inclusiva e não excludente.

Nesse sentido, para Souza e Monteiro (2008), o professor desconhece como desempenhar o papel de multiplicador e contribuir efetivamente para a apropriação do conhecimento dos estudantes incluídos. Outro obstáculo, ressignificar os métodos pedagógicos a fim de atuar como mediador do processo de aprendizagem dos estudantes.

Cumprе evidenciar que as docentes pesquisadas não fizeram referência à acessibilidade atitudinal, que se constitui um fator importante, para a permanência e sucesso do estudante com deficiência. Em algumas instituições, posturas discriminatórias ainda fazem parte do corpo docente, dos colegas estudantes, e dos próprios pais de alunos, quando não manifestam alteridade em relação ao outro, as “[...] barreiras atitudinais são atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”. (BRASIL, 2015, p. 20).

Para finalizar, questionou-se sobre recursos de tecnologia assistiva e comunicação aumentativa e alternativa disponibilizados pela escola e as respostas foram as seguintes:

Quadro 6 – Tecnologia assistiva, comunicação aumentativa e alternativa disponibilizadas pela escola.

D1	A escola procura sempre adequar seus materiais à inclusão.
D2	A escola conta com os recursos e materiais pedagógicos da sala de AEE, que atende aos alunos com necessidades especiais no contraturno.
D3	Somente para sala de AEE, mas não tenho conhecimento de todos os programas utilizados.
D4	Desconheço. Mas acredito que a Secretaria de Educação dê algum suporte.

Fonte: Elaborado a partir da coleta de dados. (2020).

É importante destacar que, pelas respostas apresentadas, não ficou claro se existe ou não os recursos mencionados, uma vez que fazem referência ao AEE, mas não utilizados pelos estudantes, no cotidiano. Convém apontar que “[...] tecnologia assistiva é uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão”. (BERSCH, 2007, p. 31).

Em referência à comunicação aumentativa e alternativa, que também foi mencionado e que não fizeram referência, pode ser definida como:

Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA é uma área da TA que atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever. Busca, então, através da valorização de todas as formas expressivas do sujeito e da construção de recursos próprios desta metodologia, construir e ampliar sua via de expressão e compreensão. (BERSCH; SCHIRMER, 2005, p. 89).

Os relatos advindos são de especial relevância, pois os discursos e ações dos professores, assim como seus temores e angústias, acolhimentos e buscas por meio do aprender fazendo, revelam ainda o quanto é preciso investimento e vontade política, para a inclusão acontecer verdadeiramente na prática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou analisar quais os desafios enfrentados pela Escola Municipal X de Criciúma/SC, para efetivação do processo de inclusão dos estudantes com deficiência, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Diante dos dados analisados, foi possível constatar, no âmbito da escola, que os professores participantes da pesquisa demonstraram muitas angústias frente a suas ações pedagógicas com os estudantes incluídos. A formação docente sempre tem se constituído um desafio constante, para o avanço profissional e para o aprimoramento educacional. A pesquisa mostrou que os docentes não recebem formação e a formação que possuem, foi garantida por iniciativa pessoal e não por intermédio da Secretaria Municipal de Educação.

Em relação à formação, sugere-se uma ação conjunta da equipe diretiva e professores em realizar um projeto de formação continuada para ampliar os conhecimentos e trocar experiências de práticas inclusivas, visando a melhoria, na aquisição do conhecimento por todos os alunos da unidade escolar.

No que tange à assessoria prestada pela escola e pela equipe de gestão da rede municipal, foi possível verificar que a escola tem realizado com esmero seu trabalho de assessoria, mas que a equipe da Secretaria Municipal de Educação, órgão a que a escola está vinculada, não vem oferecendo nenhum tipo de assessoria e acompanhamento do trabalho.

Em relação às diferentes dimensões da acessibilidade, embora tivesse uma questão específica sobre isso, para a análise, observou-se que o destaque foi para os aspectos da acessibilidade arquitetônica e metodológica e, mesmo assim, são aspectos a serem avançados.

Assim sendo, é possível afirmar que a escola Municipal X de Criciúma/SC ainda está em processo de consolidação da inclusão e os desafios são muitos, para se chegar no ideal almejado.

Salienta-se que as angústias demonstradas pelos professores desta pesquisa, também são angústias de professores da maioria das escolas brasileiras. Há muitos aspectos a serem considerados que são determinantes, para o processo de inclusão se consolidar, e que fogem sobremaneira da vontade e do comprometimento dos profissionais da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (LDBEN). Presidência da República, Brasília: DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. **Lei no 10.048, de 8 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Presidência da República, Brasília: DF, 2000a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110048.htm. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. **Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Presidência da República, Brasília: DF, 2000b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 14 de setembro de 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Presidência da República, Brasília: DF, 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 9 de abril de 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

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. Presidência da República. Brasília: DF, 2002b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Recomendações para a construção de uma escola inclusiva / Coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. Acesso em: 03 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. Brasília: DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Presidência da República. Brasília: DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República. Brasília: DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. **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). Presidência da República. Brasília: DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art112. Acesso em: 15 ago. 2020.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A inclusão escolar de deficientes mentais: contribuições para o debate. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. p. 137-154.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editor, 1996a.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial**. São Paulo: Cortez Editor, 1996b.

MELERO, Miguel. López. Discriminados pelo currículo por sua desvantagem: estratégias do currículo para uma inclusão justa e factível. *In*: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MELLO, Guiomar Namó. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

MENDES, Enicéia G.; VILARONGA, Carla A. R.; ZARBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre ensino comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOUZA, Daniele de Paula; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Inclusão escolar e deficiência mental: uma contribuição para a formação de professores para a escola inclusiva. *In*: AMOSTRA ACADÊMICA DA UNIMEP, 6., 2008, Piracicaba, SP. **Anais...** Piracicaba, SP: Unimep, 2008.

VALLE, Jan W.; CONNOR, David J. **Ressignificando a Deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas. Porto Alegre: AMGH, 2014.