



## A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO: BREVE DIÁLOGO E ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE UM MOMENTO HISTÓRICO

Ramily Maciel Matos<sup>1</sup>

Luciano Tadeu Corrêa Medeiros<sup>2</sup>

Raquel Soares Souza<sup>3</sup>

Thiago Sousa da Silva<sup>4</sup>

### RESUMO

Este artigo trata da Educação Especial no contexto da Educação brasileira. Tem como objetivo dialogar sobre a forma como a proposta de educação especializada contribuiu para a inclusão da Pessoa Com Deficiência no processo educativo escolar brasileiro. Traz como recorte histórico o período que compreende a década de 60 a década de 90, até o momento da sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. O trabalho resulta de uma pesquisa de revisão bibliográfica de autores que tratam dos temas Educação Especial, Inclusão e Educação, buscando, à luz dos pressupostos desses autores, construir um diálogo acerca das questões históricas que envolvem a Educação Especial e sua perspectiva inclusiva nesse período. Os resultados indicam que a Educação Especial perpassa vários momentos importantes durante o período, até se estabelecer como uma modalidade de ensino segundo a legislação, ajudando a impulsionar a Educação para um atendimento educacional voltado para a inclusão da Pessoa Com Deficiência em meio a uma história de resistência e luta pela garantia do direito à Educação daqueles que se encontravam historicamente excluídos dos processos educativos escolares.

**Palavras-chave:** Educação Especial, Inclusão, Pessoas Com Deficiência, História da Educação.

### INTRODUÇÃO

A Educação é um processo presente em todas as sociedades ou grupos humanos, ela é um elemento que faz parte da cultura e contribui para a construção da mesma (BRANDÃO, 1989), por isso, entende-se que a Educação é essencial para o desenvolvimento e formação dos sujeitos pertencentes a esses grupos humanos socialmente organizados (BOAS, 2004). Ela se apresenta de diversas maneiras no contexto desses grupos. Uma dessas formas é a Educação

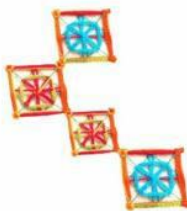
---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará - UFPA, ramilymaciel@outlook.com.

<sup>2</sup> Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará - UFPA, lucianomedeiros2602@gmail.com.

<sup>3</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará - UFPA, rrs309@gmail.com.

<sup>4</sup> Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará - UFPA, thiagoviseu@gmail.com.

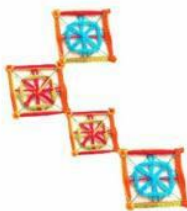


formal, que é proposta a partir de medidas adotadas por um Estado organizado, onde este passa a ter o monopólio das propostas de Educação, que se concretizam através do formato de Educação Escolar (BRANDÃO, 1989).

A Educação Escolar é a representação maior da democratização do ensino nas sociedades modernas. Na *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 1988, foi preconizada como proposta para uma Educação universal, reafirmando-se como um direito fundamental na carta magna do Brasil, porém, esse projeto de educação universal brasileiro passou por vários momentos históricos até que se chegasse ao modelo que conhecemos na atualidade (MAZOTTA, 2005). Esse modelo tem como objetivo o acesso à Educação de todos os sujeitos que se encontram dentro do território nacional, objetivando garantir o direito a esse formato educativo (BRASIL, 1996), mas para que isso possa ser materializado, é necessário que se proporcione para a população uma escola com um suporte pedagógico adequado para o atendimento de todos esses sujeitos de acordo com suas diferenças e especificidades educativas (BOOTH; AINSCOW, 2002), principalmente para aqueles que historicamente foram excluídos do processo de educação escolar por apresentarem alguma(s) deficiência(s) (MEDEIROS, 2020) e ainda pelo fato de a escola não estar preparada para recebê-los, por esses necessitarem de um atendimento diferenciado dos demais alunos (BOOTH; AINSCOW, 2002). Portanto, esse diferente irá necessitar também de um projeto escolar que seja adequado às suas necessidades educativas, visto que a escola não é formada por um padrão de alunos com as mesmas características (MEDEIROS, 2020).

Esta pesquisa busca desenvolver um diálogo sobre as principais mudanças ocorridas no contexto histórico da Educação brasileira entre as décadas de 60 e 90, no que diz respeito à trajetória da Educação Especial – hoje estabelecida como uma modalidade de ensino da Educação Escolar –, que vai de mudanças nas nomenclaturas adotadas para identificar os alunos que apresentavam deficiência e os métodos educativos às proposições teóricas, que se tornaram, ao longo do tempo, fundamentadas em uma crítica mais acentuada sobre as situações que envolvem os contextos a que ela se propõe. Assim, também convém pautar o significado que envolve a Educação Especial e Inclusão da Pessoa Com Deficiência (PCD) e como essa relação ocorre nas escolas de ensino formal que trabalham essa modalidade de ensino em uma perspectiva inclusiva.

Importa considerar que Educação Especial e Educação Inclusiva são conceitos distintos, porém, percebemos que, por vezes, esses conceitos não são compreendidos dentro das suas singularidades e distinções, findando por serem confundidos pelo senso comum e até



mesmo por profissionais de educação sem uma devida clareza (MEDEIROS, 2020), acreditando que a Educação Especial seja a finalização da Inclusão no processo educativo escolar, totalizando a educação inclusiva, ou mesmo que ela é a própria inclusão e, com isso, muitos findam por acreditar que a Educação Inclusiva tivesse substituído a Educação Especial (MARCHESI, 2004).

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que a Educação Inclusiva é um projeto de educação que tem como finalidade incluir os alunos que se encontram excluídos do processo educativo (CROCHICK, 2018), e isso compreende um número de sujeitos bem maior do que apenas aqueles que possuem deficiência e que são atendidos pela Educação Especial. Já a Educação Especial é uma modalidade de ensino que tem como objetivo atender alunos que tenham a necessidade de uma Educação especializada, por apresentarem alguma(s) deficiência(s). Ela forma o profissional, o especializa e o habilita para o atendimento desses sujeitos (MEDEIROS, 2020).

As discussões que serão apresentadas neste trabalho têm como objetivo fazer uma breve análise para que se construa um diálogo no intuito de entender como Educação Especial se desenvolveu em alguns momentos históricos de sua trajetória na Educação brasileira e, para desenvolvermos essa análise, fazemos o seguinte questionamento: como a educação especializada dentro do período histórico destacado contribuiu para a inclusão da Pessoa Com Deficiência no contexto escolar brasileiro?

## **CAMINHOS METODOLÓGICOS**

O trabalho foi desenvolvido a partir da abordagem qualitativa e conta com uma pesquisa de revisão bibliográfica de autores que tratam do tema Educação, Educação Especial e Inclusão, que foi realizada entre os meses de abril e julho do ano de 2020.

Consideramos a pesquisa de revisão bibliográfica essencial neste tipo de abordagem, pois a mesma proporciona uma reflexão maior à luz dos pressupostos de diversos autores, ampliando os conceitos a serem verificados sobre nosso objeto de estudo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A Educação Especial traçou uma longa trajetória até se estabelecer como uma modalidade de ensino que auxilia na educação de pessoas que necessitam de um atendimento especial para seu desenvolvimento e aprendizado (MEDEIROS, 2020). Segundo Mazotta (2005), o início dessa trajetória data do século XVIII, onde a Educação Especial começa a dar



seus primeiros passos com o início de projetos de educação que buscavam dar auxílio a pessoas que apresentavam deficiência.

Para Marchesi (2004a), as propostas da Educação Especial iniciam associadas ao inatismo e questões orgânicas que dificilmente consideravam mudanças que pudessem vir a ocorrer em relação ao estado inicial, ou mesmo superações de algumas questões ligadas a ele, sendo que alguns transtornos eram tidos como inerentes à própria criança. Por esse motivo, eram necessários diagnósticos para que se pudesse identificar o grau de dificuldade desses sujeitos e se as pessoas que apresentavam alguma deficiência (MARCHESI, 2004a; MAZOTTA, 2005) – essas eram pessoas tidas como deficientes – também apresentavam condições de estudar nas mesmas escolas que as pessoas que não tinham qualquer deficiência – essas eram as pessoas ditas normais –, sendo que já haviam escolas especiais, onde o ensino se diferenciava e já era especializado, tornando-se uma ferramenta de suporte ao ensino dos alunos que apresentavam essas deficiências (MAZOTTA, 2005)). A partir desses diagnósticos de incurabilidade, era possível agora levar em consideração o meio e o contexto cultural, social e de outras esferas, que poderiam exercer alguma espécie de influência no desenvolvimento global de uma pessoa, podendo, de alguma forma, afetar diretamente a aprendizagem, e que mediante as medidas educativas adotadas para o aprendizado desses sujeitos, os mesmos poderiam apresentar melhoras consideráveis (MARCHESI, 2004).

Atualmente, o conceito que se construía sobre as PCD passou por um processo de reformulação, pois a condição em que se colocavam essas pessoas passou a ser vista não apenas como discriminatórias, como também inadequadas. Ao tratar uma pessoa que apresenta uma ou mais deficiência com *deficiente*, descaracteriza-se completamente o sujeito em sua real condição, visto que apresentar deficiência(s) não significa ser deficiente em sua totalidade, pois as deficiências são pontuais nos sujeitos e não os inutilizam segundo a ideia transmitida pelo termo deficiente (MEDEIROS, 2020).

Marchesi (2004a) aponta que, entre os anos de 1960 e 1970, houve mudanças significativas no contexto educacional brasileiro e considera como uma das principais situações da época o reconhecimento de que o déficit não é uma questão interna, mas externa do aluno, o que já não se apresentava como uma novidade, porém, passaram a ser considerados fatores determinantes no processo (BRANDÃO, 1989), como as situações ambientais com mais intensidade, redimensionamento do atendimento para intervenções feitas de forma mais individualizada e/ou mais compartilhada no processo de ensino e ainda a condição que inicialmente era apresentada por parte dos alunos no que se refere ao seu potencial de



desenvolvimento, o uso de testes psicométricos para estabelecer um parâmetro dessas potencialidades na aprendizagem dos alunos e uma formação voltada para a especialização dos professores no atendimento dos mesmos em turmas regulares, ressignificando o ensino da PCD por já não considerar adequada a separação de alunos com e sem deficiência, reafirmando o papel da escola de ensinar a todos os alunos sem segregá-los.

Um importante fator que se percebeu à época foi o acentuado abandono escolar de PCD. Esse fator estava fortemente relacionado a questões sociais, econômicas, culturais e educativas e também estava ligado ao fato de o aluno ser pertencente a escolas regulares ou as escolas especiais (MARCHESI, 2004a). Isso também provocou uma reavaliação da escola especial como modelo de escolarização das pessoas que apresentavam deficiência, o apoio de outros setores (MAZOTTA, 2005) – como as associações de pais desses alunos e dos movimentos sociais, por exemplo –, que se juntaram à proposta de integração, cria uma repercussão favorável e os atendimentos feitos na comunidade por médicos e psicólogos contribuem para a formação de uma visão mais unificada dos membros da escola e não mais as que provocavam separação em situações que identificam valores sociais, projetando uma maior sensibilidade na percepção dos direitos das minorias que por hora encontravam-se fragilizados (MARCHESI, 2004a).

Outra característica percebida no momento descrito é a de não se centrar a avaliação dos problemas nos alunos, como se os mesmos fossem os únicos responsáveis por seu aprendizado no processo educativo escolar. Assim, passou-se a levar em conta o próprio contexto escolar, seu funcionamento e desenvolvimento metodológico (MAZOTTA, 2005). É nesse momento que a Educação Especial tem seu maior reconhecimento na proposição de instrumentos, técnicas e fazeres, visto sua didática diferenciada para a educação da PCD. Ela proporcionou ainda uma variedade considerável de critérios de avaliação, mostrando que pode haver uma variação de recursos para esse fim (MARCHESI, 2004b), ampliando propostas nos quesitos educativos, que vão desde os materiais propostos nos desenhos curriculares à superação das barreiras arquitetônicas (MEDEIROS, 2020) e maneiras de comunicação alternativas, mudando sua proposta inicial, não mais se limitando ao simples papel de apenas identificar em qual grupo o aluno com necessidades especiais melhor se adaptaria, ou em qual desses grupos seria mais conveniente encaixá-lo. Essa nova atuação proposta pela Educação Especial tinha, além de tudo, o objetivo de identificar as necessidades dos alunos no intuito de dar uma resposta educativa mais adequada e especializada, que, acima de tudo, se mostrasse positiva (MARCHESI, 2004a).



Marchesi (2004a) sugere que tipos de avaliações produziam uma comparação feita entre alunos com e sem deficiência e, mais tarde, usava-se isso como critérios de socialização dos alunos que apresentava alguma deficiência, possibilitando perceber através disso quais impactos essa integração pode vir a causar, sendo ela no campo comparativo, formativo ou cumulativo.

A integração dos alunos com e sem deficiência contribuiu para um avanço em termos de inclusão e para uma educação de melhor qualidade, pois considerou – e ainda considera – as condições nas quais a escola permitiu esse avanço, abrindo espaço para a aceitação do diferente, mudanças significativas no comportamento dos pais e da sociedade em relação à aceitação da PCD no contexto comum da sala de aula do qual antes não lhes permitiam fazer parte (MARCHESI, 2004a).

O contexto político-social e suas mudanças constantes, que produziram novos pensamentos e novas reflexões acerca dos direitos e dos valores sociais, passaram a ser aliados ao êxito que as escolas pretendiam (MZOTTA, 205), porém, em um determinado momento histórico por volta do ano de 1970, findou por resultar em uma certa competição nas escolas públicas, o que as fez procurar por um aumento quantitativo de alunos que apresentassem mais agilidade no aprendizado – esses erroneamente tidos como preferenciais e de maior excelência – para aumentar os valores dos recursos repassados pelo Estado para aplicação nas escolas, em uma ação voltada apenas para um grupo de alunos, que não contemplava a diversidade e as diferenças de alunos presentes no interior da escola (MARCHESI, 2004a).

Percebeu-se também o êxito na integração da escola com o processo de formação dos alunos, ocasionando uma notável melhora do currículo, que passou a ser voltado para integrar os alunos com deficiência em escolas regulares e que resultou na melhora dos próprios alunos, pois aos mesmos foi oportunizado desenvolver maiores possibilidades na sua integração (MAZOTTA, 205) com os demais alunos sem deficiência. Assim, o fato de dividir espaço com essas crianças veio a servir como modelo para um nível de desenvolvimento mais aprimorado, onde se percebia uma educação em moldes mais interacionistas (MARCHESI 2004a).

A flexibilidade das escolas e conseqüentemente do currículo – além dos professores, que por hora encontravam-se mais preparados e qualificados para potencializar a inclusão dos alunos com deficiência nos processos educativos escolares – mostrou resultados positivos, percebidos através da atenção que agora era dada a esses alunos e pelo avanço no que se refere ao reconhecimento dos alunos sem deficiência sobre as necessidades de educação especial do

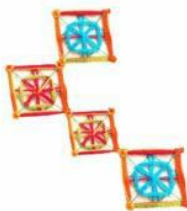


qual necessitavam os alunos com deficiência. Isso tornou-se um dos fatores que apoiaram a integração entre os alunos com e sem deficiência (MARCHESI, 2004a).

Um ponto-chave que deve ser destacado ocorrido nesse período histórico foi que ao falar em integração educativa, emergiu o reconhecimento dos direitos dos alunos de ter acesso à educação de forma não segregadora (CROCHIK, 2018), porém, não se buscava apenas integrar esses alunos nas escolas regulares, mas proporcionar o direito à educação formal desses sujeitos (BOOTH; AINSCOW, MAZZOTTA, 2005), contudo, essa integração foi categórica, pois fazia com que os alunos desenvolvessem de forma positiva uma socialização, assim como alunos sem deficiência passaram a construir atitudes de respeito e solidariedade aos seus colegas (MARCHESI, 2004a), proporcionando uma significativa mudança nas escolas, que, dentro dessa perspectiva, mostravam êxito diante das questões educativas. Dessa forma, deu-se uma resposta adequada e que de certa forma minimizava a discriminação dos alunos com deficiência (CROCHIK, 2018), promovendo entre esses alunos uma cultura de participação que já havia se efetivado dentro da escola e de seu próprio currículo (MARCHESI, 2004a).

Houve ainda críticas à proposta interacionista que se efetivou na escola. Essas críticas partiram do ponto de vista daqueles que viam lacunas nessa forma de desenvolver as ações educativas entre os alunos, pois para muitos a proposta de integrar que esse método defendia não conseguia dar conta das reais necessidades que o aluno com deficiência enfrentava nas escolas (MARCHESI, 2004b). Os críticos a esse modelo defendiam a necessidade de se explorar outras formas de trabalhar os processos educativos, tendo como referencial outros conceitos que se mostrassem mais adequados e que gerassem melhores ações a serem aplicadas diante da amplitude dessas necessidades educativas especiais apresentadas pelos alunos com deficiência (MAZOTTA, 2005), pois, segundo esses críticos, o próprio conceito do *integrar* não ajudava a diferenciar os vários problemas de aprendizagem, assim, a prática proveniente desse conceito interacionista servia apenas para reafirmar determinadas ações que colocavam os alunos em situações segregadoras (MARCHESI, 2004b) e que apenas criar uma nova nomenclatura para indicar essas necessidades não eliminava nos alunos as suas dificuldades, pois o que se entendia é que tudo ficava a cargo do sistema educativo e o sistema educativo não pode sozinho resolver todos os problemas educacionais (BOOTH, AINSCOW, 2002; MARCHESI, 2004).

Em meio a esse contexto, Educação e educadores reconhecem que o termo integrar já não é suficiente para identificar as questões mais amplas da esfera educativa que envolvem a



diversidade de sujeitos presentes na escola e, então, começa-se a falar no termo Inclusão (MARCHESI, 2004), que agora torna-se uma proposta mais abrangente e abarca não apenas as pessoas com deficiência, mas todos aqueles sujeitos que se encontravam excluídos dos processos educativos escolares (BOOTH; AINSCOW, 2005, CROCHIK, 2018, MEDEIROS, 2020). A Educação na perspectiva inclusiva redimensiona o projeto de educação escolar e a Educação Especial se torna uma aliada na inclusão dos alunos com deficiência, sendo que a mesma não deixa de ser reconhecida como um fator necessário para essa inclusão, mas que incluir sugere situações bem mais amplas para que o aluno com deficiência seja minimamente incluído nos processos educativos escolares (MEDEIROS, 2020), porém ela é capaz de suprir apenas as necessidades educativas desses alunos e não todas as necessidades escolares dos mesmos, estabelecendo o planejamento e atendimento especializado que auxiliam o acompanhamento dos educandos nos projetos educativos propostos pela escola (MEDEIROS, 2020).

Na década de 80, temos um grande marco na educação brasileira. A promulgação da Constituição Federal de 1988 reafirmava a educação como um direito fundamental, preconizando sua regulamentação através de um dispositivo posteriormente estabelecido no ano de 1996, que hoje conhecemos como *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN) – lei nº 9.394/1996 –, onde as propostas educativas para os alunos com deficiência, segundo a legislação deveriam ser diferenciadas e a Educação especial passa a ser considerada uma modalidade de ensino específica para o atendimento desses sujeitos (BRASIL, 1996). Isso mostra a preocupação do legislador em assegurar um atendimento educacional diferenciado de acordo com a especificidade de cada deficiência e necessidade apresentada pelos educandos.

A LDBEN em seu artigo 58 ressalta que, a educação das pessoas portadoras de necessidades educativas especiais – termo já abolido para identificar as pessoas que apresentam alguma deficiência, sendo substituído pela sigla PCD que identifica a Pessoa Com Deficiência – seria oferecida na modalidade de ensino regular, onde o Estado é responsável em garantir a educação formal de forma universal, iniciando pela educação infantil, e utilizando meios pedagógicos adequados no momento de atender os alunos que apresentem necessidades especiais de educação (BRASIL, 1996), que há muito se encontravam excluídos dos projetos educativos, tanto os existentes nas escolas quanto os que eram propostos pela legislação, e nisso se reconhece a resistência que a Educação estabeleceu até que se fosse





reconhecido o direito dos diferentes a serem incluídos nos processos educativos escolares (CROCHIK, 2018, MEDEIROS, 2020).

Pode-se dizer que nesse momento iniciou um processo de transição para aceitação e reconhecimento do grupo em questão, visto que todos os projetos para a inclusão de PCD contribuiu para minimizar a exclusão que ainda se encontra latente em todo o contexto social (CROCHIK, 2018), pois “Construir uma sociedade que interaja e conviva com as pessoas com deficiências, resultará em uma sociedade realmente inclusiva. As alternativas para atendimento [...] poderá atender a todos os sujeitos.” (SILVA, 2013, p. 8).

Convém destacar que a Educação Especial é hoje uma modalidade de ensino, que auxilia na inclusão da PCD, no que se refere a educação de pessoas que apresentam uma necessidade especial para a efetivação de sua aprendizagem (BRASIL, 1996), porém ela sozinha não representa o processo de inclusão escolar em sua totalidade, pois a inclusão escolar envolve muito mais que o ensino, ela abarca questões bem mais amplas e que envolvem não só a relação de ensino e aprendizagem como a própria resistência que ela vem mantendo ao longo dos anos para poder permanecer ativa, envolvem questões culturais, étnicas, sociais, econômicas e também a questão espacial que iniciam no pensar a escola para todos, para as diversidades nelas existentes e se refere a todos os sujeitos presentes nessa escola (CROCHIK, 2018), não apenas a PCD, pois quando tratamos de questões que buscam incluir, reconhecemos que há nesses processos sujeitos que se encontram excluído historicamente do direito a escolarização e a PCD é uma dentre as muitas identidades que fazem parte dos diferentes que se encontram presentes na escola (MEDEIROS, 2020).

Importa ressaltar, que as discussões sobre a inclusão devem ser constantes, pois foi mediante a luta e a resistência que surgiram os avanços e a superação de algumas lacunas, pois entendemos que a inclusão não é possível em sua totalidade, porém temos nas ações, cuja proposta é incluir, a possibilidade de ao menos minimizarmos as situações mais latentes que se encontram existentes, principalmente as ligadas às questões educativas e que envolvem aluno com deficiência (BOOTH; AINSCOW, CROCHIK, 2018, MEDEIROS, 2020).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva sempre foram distintos, embora durante algum tempo na história houvesse conflito quanto ao entendimento de ambos, pelo fato de os mesmos encontrarem-se entrelaçados um ao outro, esse conflito há muito foi superado e hoje é reconhecida a importância dos dois para a promoção de uma Educação que



se mostre democrática e que abarque a diversidade de sujeitos presentes na escola e mesmo aqueles que se encontram ainda fora desse processo, visto que seu maior objetivo é incluí-los.

Desenvolver diálogos que tragam assuntos sobre as questões que envolvem a inclusão é estar constantemente diante de barreiras a serem superadas nos mais diversos segmentos sociais, pois é nesse universo que a luta por igualdade entre as diferenças encontra-se latente em todo seu percurso histórico nessa caminhada pelo direito a uma Educação que seja ofertada de igual modo para todos os sujeitos, que esteja arraigada no sentido de se propor uma escola emancipadora e libertadora, onde seja possível a superação de toda e qualquer forma de discriminação, como manifestação do preconceito que se encontra enraizado e que muitas vezes é resultante da falta de preparação da própria escola.

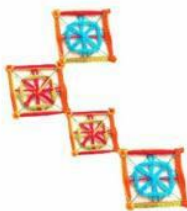
Ao tratarmos de questões relacionadas a Educação Especial e a Educação e escola Inclusiva enfatizamos a ampliação das formas de envolvimento de cada uma das pessoas com deficiência, e esse envolvimento deve ser pautado no reconhecimento do direito a Educação que deve ser garantido a todos os sujeitos de igual modo, onde se consiga formar sujeitos críticos e reflexivos que possam estar aptos a agir na construção de sua história e de seu meio.

A formação docente deve ser colocada como um dos pontos essenciais para a superação das dificuldades enfrentadas pelos alunos dentro da escola, na busca de se minimizar tais dificuldades, e a perspectiva inclusiva nessa Educação precisa se pautar no direito de igualdade e ao respeito à diferença, sabendo-se que para isso a formação e especialização do professor são capazes de construir nestes que serão os responsáveis pela formação de outros sujeitos, a consciência do poder libertador exercido pela educação. Vale ressaltar todos os avanços e conquistas da educação no sentido do que se possibilitou ao longo da história para a inclusão da PCD no ambiente escolar, mas é importante também, levantar questionamentos que nos provoquem reflexões, sobre lacunas ainda presentes nesse processo e suas possíveis superações.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 19. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2019.



BOAS, F. Liberdade para ensinar (1945). In: STOCKING, Jr.; BOAS, G. W. F. (Orgs.). **A formação da antropologia Americana – 1883-1911** . p. 401-405, Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BOOTH, T; AINSCOW, M. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução: Ana Bernard da Costa e José Vaz Pinto. Sintra: Cidadãos do Mundo, 2002.

CROCHIK, J. L. (Org.) **Educação inclusiva**: algumas pesquisas. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

MARCHESI, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: MARCHESI, A.; COLL, C.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artemed, 2004a. pp. 15-30.

MARCHESI, A. A prática da linguagem das escolas inclusivas. In: MARCHESI, A.; COLL, C.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artemed, 2004b. pp. 31-48.

MAZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDEIROS, L. T. C. Educação Pública e Inclusão nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: práticas e enfrentamentos nas escolas em Belém (Pa). **Brazilian Journal of development**, v. 6, n. 3, p. 12178-12198, 2020.

SILVA, J. C. Aspectos históricos da educação especial no brasil. **IV seminário nacional gênero e prática culturais**, v. IV, p. 1-20, 2013.