



## **A PROPOSTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COMO SE APRESENTA NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***

Maria Florência Dias Bezerra Brasileiro<sup>1</sup>  
Elaine S. de Carvalho Bavoza<sup>2</sup>  
Soraia Novaes Santos<sup>3</sup>  
Ione Jatobá Leal<sup>4</sup>

### **RESUMO**

Nos últimos 30 anos, o Brasil tem assistido ao debate sobre as vantagens e desvantagens da educação inclusiva e ainda hoje, os impasses e os desafios desta proposta atravessam a prática pedagógica dos profissionais da educação. Trata-se de uma pesquisa do tipo Revisão Sistemática da Literatura (RSL) que traz como objetivo geral: conhecer como a categoria educação inclusiva se apresenta nas pesquisas dos cursos de pós-graduação stricto sensu disponíveis no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente do Ensino Superior (CAPES). Como objetivos específicos: identificar as regiões do país que concentram o maior número de produções sobre educação inclusiva; mapear os focos de interesse das produções; e analisar os principais resultados apontados pelas pesquisas no Brasil e no contexto da Bahia. Os principais teóricos visitados da revisão de literatura foram Amaral e Crochick para tratar o preconceito, Mendes e Matos para discorrer sobre a história da implantação da educação inclusiva. Realizou-se um levantamento no repositório da CAPES a partir do descritor educação inclusiva, colocado entre aspas, resultando em 2.746 publicações, que tinham como objeto de estudo educação especial, educação hipermediática, formação de professores e educação para diversidade. Os resultados apontam para o eixo sul e sudeste como as maiores regiões produtoras de pesquisas na temática estudada, descrevem as fragilidades no âmbito da implantação da política de educação e direitos humanos, da formação de professores, da educação especial e da cultura escolar.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva, Revisão Sistemática, Bases de Dados.

### a) Introdução

Falar sobre educação inclusiva é refletir sobre os estigmas e preconceitos impregnados na sociedade. Em Amaral (1998), preconceito é uma construção cognitiva estereotipada movida por sentimentos negativos relacionados ao outro. Para Crochick (2012), é uma expressão direta do desejo de dominação, sendo a cultura o elemento que possibilita a formação para segregação

<sup>1</sup> Mestranda do Programa em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia – BA, [flordias777@gmail.com](mailto:flordias777@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduada em História pela Universidade do Estado da Bahia – BA, [elainecarvalhobavoza@gmail.com](mailto:elainecarvalhobavoza@gmail.com)

<sup>3</sup> Graduanda em Letras Língua Inglesa pela Universidade do Estado da Bahia – BA, [soraianovaes11@gmail.com](mailto:soraianovaes11@gmail.com)

<sup>4</sup> Prof.<sup>a</sup> orientadora: Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – BA, [ionejatoba@gmail.com](mailto:ionejatoba@gmail.com)



ou inclusão. Logo, a garantia do direito à educação depende de uma reflexão sobre a política que induz escolarização do aluno não típico, nas escolas regulares e sobre a realidade da atual política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva (MATOS; MENDES, 2014).

Até o século XVI, o pensamento de que pessoas com deficiências eram ineducáveis deu lugar a criação de escolas especiais onde estes seriam ensinados por médicos e pedagogos, enquanto os alunos típicos estudariam em escolas comuns, gerando segregação e perpetuação do preconceito. Assim, a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo até que, por motivos morais, científicos, políticos, econômicos surgiram as bases para uma proposta de unificação, passando as escolas, a partir de 1970, a aceitar crianças e adolescentes com deficiência em classes comuns (MENDES, 2006).

Em 1997, nos Estados Unidos, promulga-se uma lei nacional assegurando educação pública para as crianças com deficiência com garantia de integração destas na escola regular e redução da institucionalização (MENDES, 2006; MATOS; MENDES, 2014). Em 1990, surge a *normalização*, muito criticado mais pela incompreensão conceitual do que pelo o que ela defendia (MENDES, 2006). Adiante, a *integração escolar* buscou manter os serviços já existentes com a opção de inserção na classe comum, mas admitindo a necessidade de um contínuo de serviços com diferentes níveis de integração. O modelo foi criticado pelo que defendia: passagem do aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) de um nível mais segregado para outro mais integrador, porém, dependente unicamente do progresso da criança (MATOS; MENDES, 2014).

Em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e em 1994 a Conferência Mundial sobre NEE publicou a Declaração de Salamanca, considerados marcos mundiais para a elaboração da proposta inclusiva. A *educação inclusiva* continha ideias divergentes da integração e produziu duas concepções: *educação inclusiva e inclusão total*. Enquanto primeira defende que incluir é sempre na classe comum, com a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados; a segunda defende a colocação de todos os estudantes, independente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum com eliminação total do modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio (MENDES, 2006).

No Brasil, a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996) regulamentam, respectivamente, a educação como direito de todos e que as pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) devem ter atendimento educacional preferencialmente na rede regular de ensino com garantia do



atendimento educacional especializado (AEE). A Resolução nº 2/2001 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determinando a escolarização das pessoas com NEE na escola regular e extraordinariamente, em classes ou escolas especiais públicas ou privadas (BRASIL, 2001).

Os Decretos 6.253/2007 e 6.571/2008 e a Resolução nº4/2009 (BRASIL, 2009) definem o AEE como um serviço de apoio aos estudantes escolarizados na classe comum e seria ofertada prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais (SRMF). Em 2011, aprova-se o Decreto nº 7611/2011 que normatiza todos os serviços de apoio da educação especial, como sendo AEE e abre a possibilidade para a escolarização dos alunos com NEE em outros espaços além da escola regular (MENDES; MALHEIRO, 2017). Ao longo desses anos, o esforço conjunto de pais, familiares e professores comprometidos com a inclusão destes alunos centralizaram-se em desenvolver ações e práticas que realmente se traduzissem em inclusão nas salas de aula. E com isso pretendia-se afastar de forma decisiva o pesadelo da pseudo inclusão que mais mais exclui os alunos do que efetivamente promove inclusão na sala de aula regular.

Contudo, apesar da significativa evolução política em direção a inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola comum, a comunidade brasileira viu-se surpreendida com o Decreto Nº 10.502 de 30 de setembro de 2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Esta política institui que a União por meio dos demais entes federados visa implementar programas e ações visando a garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020). Apesar da política mencionar acesso a direitos e garantia de educação aos alunos com necessidades especiais, verifica-se um possível retorno do ensino deste alunado às escolas especializadas e a segregação destes educandos da sala comum. Portanto, a política abre brechas para que o ensino volte a ser no mínimo integrado, suplantando as políticas voltadas para o ensino inclusivo nas salas comuns na rede básica e pública de educação.

Nesse contexto, o Decreto 10.502/2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, reconhecida pela comunidade docente como a Política do Retrocesso configura-se em uma ameaça aos movimentos de luta de pais, familiares, pesquisadores e docentes que estudam e lutam por



processos formativos no contexto da inclusão e da diversidade como disposto na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU e na Constituição Federal de 1988.

Diante desse contexto, os Grupos e Núcleos de Estudo e Centros Pesquisa e/ou Extensão da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) elaboraram um Manifesto de Repúdio ao Decreto Nº 10.502/2020 e publicaram no perfil do Instagram do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA). O manifesto considera que o decreto representa um retrocesso na história de construção da Educação Especial no âmbito da Inclusão Educacional no Brasil. E ainda repudia a forma como foi construído o documento, desconsiderando e desrespeitando a comunidade científica, pesquisadores da área e o coletivo de pessoas com deficiência e suas famílias. E finaliza, conclamando os agentes públicos e políticos, os movimentos sociais, as pessoas com deficiências e a sociedade civil para lutar em defesa da educação inclusiva no Brasil (MANIFESTO, 2020).

Outras instituições e organizações também se posicionaram contrárias ao decreto por considera-lo um desrespeito a política da educação inclusiva no Brasil. A comunidade científica vinculada à Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), ao Comitê FIOCRUZ pela Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência, ao Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (OBEE) e ao AcolheDown também manifestaram seu repúdio ao Decreto 10.502/2020 que desrespeita os processos de luta e de conquista de pais e familiares de crianças com necessidades especiais e superdotação, assim como também de pesquisadores e professores engajados nos movimentos de inclusão e que nesse momento se veem abortando uma história de luta por direitos a escolarização na sala regular dos alunos com deficiência e superdotação. A Nota de Repúdio ao Decreto 10.502/2020, veiculada na página da ABRASCO (2020) diz:

O Decreto nº 10502/2020 ignora vozes dissonantes de famílias e movimentos civis que deveriam, através de ações participativas, discutir a importância da Inclusão como conceito orientador e prática possível. Vale ressaltar que a política por este dispositivo instituída não passou por discussão ampla com a sociedade e, especificamente, com representantes dos movimentos de luta pelos direitos da pessoa com deficiência. A participação social foi negada e o texto aprovado não condiz com a atualização esperada para a política anterior, posto que não considera os marcos normativos aprovados e em vigor na última década – todos em defesa da educação inclusiva como modalidade de ensino (NOTA, 2020).

Diante desse cenário assustador, as práticas inclusivas que já não estavam devidamente traduzidas em ações políticas e geravam distorções no processo de inclusão (MENDES, 2006; OLIVEIRA, 2014), agora, com o Decreto Nº 10.502 de 2020, se tornam



um sonho distante. Isto se deve ao fato de que para uma política que se diz equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida seja de fato efetivada é necessário levar em consideração as relações sociais, o modo como a sociedade está organizada e o modo como o aparato tecnológico e a produção econômica são distribuídos entre a população. Assim, relembando Silva (2007), diante do grande crescimento do neoliberalismo econômico, o problema da exclusão parece ser mais de ordem política e social do que econômica.

Nesse sentido, a presente pesquisa ocupou-se em conhecer como a categoria *educação inclusiva* se apresenta nas pesquisas dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* disponíveis no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente do Ensino Superior (CAPES). E como objetivos específicos: identificar as regiões do país que concentram o maior número de produções sobre *educação inclusiva*; mapear os focos de interesse das produções; e analisar os principais resultados apontados pelas pesquisas no Brasil e no contexto da Bahia.

#### b) Metodologia

Foi realizado uma pesquisa do tipo Revisão Sistemática da Literatura (RSL) que procura oportunizar e potencializar uma busca de forma organizada, constituindo um estudo reflexivo, crítico a respeito dos trabalhos explorados (KOLLER ET AL., 2014). Projetou-se, portanto, um levantamento sobre a produção de Dissertações e Teses a partir das pesquisas de discentes no banco de dados da CAPES a partir da categoria: “educação inclusiva”, aplicou-se alguns filtros e selecionou-se, por último, as produções que foram desenvolvidas no Estado da Bahia, visando identificar o percurso da temática em nosso estado.

Os resultados primários obtidos a partir desta busca foram compilados em tabelas produzindo os dados secundários. E por último foi feito uma análise de conteúdo (AC) dos resultados das produções a luz de Bardin (1977). Segundo Bardin (1977), AC é um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aprimoramento, que oscila entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. Esta análise se aplica a conteúdos diversificados com a finalidade de interpretá-los, baseando-se na dedução, a partir de inferências sobre o conteúdo a ser analisado (BARDIN, 1977).

#### c) Resultados e Discussões



Acessou-se o banco de Teses da CAPES, em 19 de fevereiro de 2020, com o descritor *educação inclusiva* resultando em 2746 publicações de 238 Instituições de Ensino Superior (IES) distribuídas em oito grandes áreas do conhecimento conforme registradas na tabela 1.

Tabela 1 - Produções da CAPES segundo a categoria Educação Inclusiva por Grande Área do Conhecimento

ÁREA DO CONHECIMENTO	PRODUÇÃO	FREQUÊNCIA
Ciências Biológicas	4	0,15%
Ciências Sociais	54	1,97%
Ciências Exatas e da Terra	37	1,35%
Ciências Humanas	1862	67,81%
Ciências Sociais Aplicadas	118	4,30%
Engenharia	6	0,22%
Linguística, Letras e Artes	119	4,33%
Multidisciplinar	546	19,88%
Total	2746	100,00%

Fonte dos dados: banco de teses da CAPES. 2020

Verifica-se na tabela 1, que a área das ciências humanas (CH) se destaca pela grande quantidade de produções acerca da educação inclusiva. Provavelmente este fato esteja relacionado ao fato de que a área das ciências humanas historicamente sempre esteve engajada com o estudo do comportamento humano nos contextos sociais, culturais, econômicos e políticos. Dando continuidade a pesquisa e buscando conhecer como se distribui as produções no país e ainda considerando os cursos de pós-graduação *strictu sensu*, acessou-se a base de dados da CAPES para analisar o volume das produções por tipo de produção, resultando na tabela 2.

Tabela 2 - Produções da CAPES segundo a categoria Educação Inclusiva por tipo de produção.

TIPO DE PRODUÇÃO	N	%
TESE	461	16,8
MESTRADO	1826	66,5
MESTRADO PROFISSIONAL	430	15,7
PROFISSIONALIZANTE	29	1,1
TOTAL	2746	100

Fonte dos dados: banco de teses da CAPES. 2020

Verifica-se na tabela 2, que 66,5% das produções são de mestrado, seguidas de mestrado profissional (15,7%) e tese de doutorado (16,8%). O termo profissionalizante são trabalhos anteriores à plataforma Sucupira e refere-se a dissertações de mestrado profissional. O resultado acompanha a produção da pós-graduação brasileira onde as produções do tipo dissertação de



mestrado é maior do que as produções de doutorado (KNOBLAUCH ET. AL., 2012). Em relação à representatividade histórica ao longo dos anos foi produzida a tabela 3.

Tabela 3 - Produção da CAPES segundo a categoria Educação Inclusiva por ano de publicação.

ANO	PRODUÇÃO	PERCENTUAL %
1998	2	0,07
1999	4	0,15
2000	8	0,29
2001	15	0,55
2002	32	1,17
2003	29	1,06
2004	44	1,60
2005	57	2,08
2006	60	2,18
2007	85	3,10
2008	74	2,69
2009	110	4,01
2010	93	3,39
2011	126	4,59
2012	161	5,86
2013	214	7,79
2014	215	7,83
2015	257	9,36
2016	259	9,43
2017	288	10,49
2018	345	12,56
2019	268	9,76
TOTAL	2746	100

Fonte dos dados: banco de teses da CAPES. 2020

Verifica-se na tabela 3, que as primeiras produções ocorreram no final do século XIX, no contexto da Declaração de Salamanca, LDB 9394/96 e resoluções normativas que determinam a escolarização, em sala comum, dos alunos com NEE. Nos últimos cinco anos, a frequência de trabalhos acumula 1417 publicações (51,60%), quando estes alunos passaram a ocupar as escolas de forma mais efetiva, estimulando o desenvolvimento de pesquisas para atender a demanda dos professores. Realizou-se o primeiro filtro, selecionando-se publicações do tipo Tese, os últimos cinco anos, devido a frequência das produções, resultando em 236 trabalhos produzidos por 67 IES. Eles foram analisados segundo a distribuição por estados e regiões brasileiras produzindo o quadro 1.



Quadro 1 - Produções de Teses da CAPES por Estado e Região do Brasil. Ano 2015-2019.

REGIÃO	ESTADO									TOTAL DE PRODUÇÃO	PERCENTUAL %
NORTE	AC	RO	RR	AM	AP	PA	TO			13	5,51
	0	0	0	6	0	6	1				
NORDESTE	BA	SE	AL	PE	PB	RN	CE	PI	MA	36	15,25
	11	2	3	5	4	9	0	1	1		
CENTRO OESTE	MT	MS	GO	BSB						16	6,78
	3	5	4	4							
SUDESTE	MG	SP	RJ	ES						121	51,27
	13	67	36	5							
SUL	PR	SC	RS							50	21,19
	12	7	31								
TOTAL										236	100

Fonte dos dados: banco de teses da CAPES. 2020

O quadro 1 revela que o eixo Sul/Sudeste são as regiões que concentram a maior parte das produções nacionais (72,46%). Em seguida, aparece a Região Nordeste, notadamente os estados da Bahia e Rio Grande do Norte, acumulando juntas 55,5% das produções dessa Região. Na Bahia, as Intuições de Ensino Superior que contribuíram para o volume das produções foram a Universidade Católica do Salvador (UCSAL), a Universidade Estadual de Santa Cruz e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) com uma produção para cada instituição. A Universidade Federal da Bahia (UFBA) pontuou com oito produções revelando-se na instituição mais engajada com o estudo da educação inclusiva.

Realizou-se um segundo filtro pelo critério de IES com três ou mais produções, do tipo Tese, na grande área das ciências humanas (CH), 2015-2019, resultando em 151 produções de 29 IES, distribuídas em 10 Programas de Pós-graduação que foram compilados na tabela 4.

Tabela 4 - Produção da CAPES, do tipo Tese, de educação Inclusiva segundo Programas das IES. 2015-2019

PROGRAMA	PRODUÇÃO	FREQUÊNCIA
Educação	117	77,48%
Educação Escolar	3	1,99%
Educação Especial	16	10,60%
Educação: História, Política, Sociedade	2	1,32%
Geografia	3	1,99%
Psicologia	4	2,65%
Psicologia da Educação	2	1,32%
Psicologia: Teoria e Pesquisa do Comportamento	1	0,66%
Psicologia Social	2	1,32%
Sociologia	1	0,66%
Total	151	100,00%

Fonte dos dados: banco de teses da CAPES. 2020





Observa-se na tabela 4 que dentre as ofertas de Cursos de Pós Graduação, o Programa Educação produziu o maior número de publicações (77,48%), seguida do Programa educação especial (10,60%) indicando um aumento na visibilidade da temática que vem impulsionando as pesquisas sobre esse tema. Sobre as 151 teses foi aplicado o terceiro filtro, somando-se aos dois primeiros: os orientadores que conduziram três ou mais trabalhos de orientação, resultando em 67 produções que foram compiladas na tabela 5.

Tabela 5 – Tese, educação inclusiva, grande área CH, segundo orientador com 3 ou mais orientações. 2015-2019

ORIENTADOR	IES	PRODUÇÃO	FREQUÊNCIA
Carmen Lúcia Guimarães de Mattos	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	4	5,97%
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	Universidade Federal de São Carlos	4	5,97%
Elisa Tomoe Moriya Schlunzen	Universidade do Oeste Paulista	3	4,48%
Enicéia Gonçalves Mendes	Universidade Federal de São Carlos	6	8,96%
Fabiane Adela Tonetto Costa	Universidade Federal de Santa Maria	3	4,48%
Fátima Elisabeth Denari	Universidade Federal de São Carlos	3	4,48%
Leila Regina D Oliveira de Paula Nunes	Universidade do Estado do Rio de Janeiro.	5	7,46%
Lúcia de Araújo Ramos Martins	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	5	7,46%
Luiz Antônio Gomes Senna	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	6	8,96%
Maria Almerinda de Souza Matos	Universidade Federal do Amazonas	4	5,97%
Marilda Moraes Garcia Bruno	Universidade Federal da Grande Dourados	3	4,48%
Neiza de Lourdes Frederico Fumes	Universidade Federal de Alagoas	3	4,48%
Nerli Nonato Ribeiro Mori	Universidade Federal de Maringá	3	4,48%
Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	3	4,48%
Rosana Glat	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	5	7,46%
Theresinha Guimarães Miranda	Universidade Federal da Bahia	3	4,48%
Valdelúcia Alves da Costa	Universidade Federal Fluminense,	4	5,97%
Total		67	100,00%

Fonte dos dados: banco de teses da CAPES. 2020

Nota-se na tabela 5, que os professores Enicéia Gonçalves Mendes, Luiz Antônio Gomes Senna, Leila Regina D Oliveira de Paula Nunes, Lúcia de Araújo Ramos Martins e Rosana Glat lideram a lista com o maior número de teses orientadas (40,3%) indicando afinidade destes profissionais com *educação inclusiva*. Vale destacar a importância da professora Theresinha Guimarães Miranda (UFBA) que é líder do grupo de pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais e membro do conselho fiscal da Associação Brasileira de Pesquisadores de Educação Especial (ABPEE), liderando a discussão da temática no Estado da Bahia com desenvolvimento de pesquisas importantes na área, principalmente nos temas: educação especial numa perspectiva inclusiva, formação de professor, deficiência intelectual e política educacional.

Em seguida, procedeu-se a leitura do resumo das produções, para identificar as categorias de análise presentes e os principais resultados das pesquisas. Das 67 teses, apenas



45 continuam o resumo disponível na plataforma da CAPES, permitindo assim a construção das tabelas 6 e 7 a partir da análise das palavras-chave.

Tabela 6 - Tese, educação inclusiva, grande área CH, segundo áreas de interesse. 2015-2019

ÁREAS DE INTERESSE	COEFICIENTE ABSOLUTO	COEFICIENTE DE INCIDÊNCIA
Formação de professores	18	26,87%
Deficiência/Transtorno	23	34,33%
Educação Inclusiva	8	11,94%
Educação Especial	13	19,40%
AEE/SRMF	7	10,45%
Segmentos da Educação	5	7,46%
Currículo	4	5,97%
Outros	6	8,96%

Fonte dos dados: banco de teses da CAPES. 2020

A tabela 6 indica que as principais áreas de interesse convergem para os problemas enfrentados pelas escolas e professores. Observa-se que deficiência/transtorno se configura como a área de maior incidência no estudo das palavras chave, seguida por formação de professores. Segundo Pimentel (2012), os principais problemas para implementação da educação inclusiva são o despreparo dos professores, currículo não flexível, práticas distanciadas do alunado, resistência dos professores e fragilidade na integração entre os serviços, o que contribui para que o aluno com NEE seja deixado à parte do processo de aprendizagem (Pimentel, 2012). Posteriormente, os dados contidos na tabela 6 referentes a área de interesse *deficiência e transtorno* foram segmentados nos diversos tipos de deficiência presentes nas produções da CAPES e serviram de base para construção da tabela 7.

Tabela 7– Tese, educação inclusiva, grande área CH, segundo segmento da deficiência. 2015-2019

SEGMENTOS DA DEFICIÊNCIA	COEFICIENTE ABSOLUTO	COEFICIENTE DE INCIDÊNCIA
Intelectual	4	17,39%
Surdo	5	21,74%
Visual	4	17,39%
Física	1	4,35%
TEA	2	8,70%
Outros	6	26,09%

Fonte dos dados: banco de teses da CAPES. 2020

A tabela 7 mostra que o segmento surdo lidera as pesquisas (21,74%), seguido do empate dos segmentos intelectual e visual. O segmento outros, contempla as deficiências que apareceram apenas uma vez. Corroborando, estatísticas apontam que de 1996 a 2003 houve um



crescimento das matrículas em 242% para estudantes superdotados/com altas habilidades, 210% para alunos com deficiência física, 200% para alunos com deficiência visual, 165% para alunos com deficiência múltipla, 108% para alunos com deficiência intelectual, 83,2% para alunos com deficiência auditiva e de 77% para estudantes com conduta típica de síndromes (BRASIL, 2003 apud MENDES, 2006). Foi realizada uma análise de conteúdo dos principais resultados das produções por meio da leitura dos 45 resumos disponíveis na CAPES. Pela sistematização dos resultados destas produções foram construídos três eixos temáticos principais: *formação de professores; política de educação e direitos humanos e educação especial* que foram então analisados.

Em relação a formação de professores, as pesquisas revelaram que os docentes encontram-se despreparados para trabalhar com a temática e apontam como solução uma reflexão sobre o currículo dos cursos de formação inicial, garantia de estágios supervisionados com dois professores (educação especial e regular), bem como garantia aos professores de formação continuada e em serviço. Estes resultados corroboram com as pesquisas de Pimentel (2012) que revelam que o cenário posto é o de professores despreparados, pais insatisfeitos e alunos pseudoincluídos.

Sobre a *formação de professores*, a LDB 9394/1996 define que os sistemas de ensino devem assegurar docentes qualificados para oferecer uma educação de qualidade que atenda às necessidades deste alunado (Brasil, 1996). A formação inicial deve ser capaz de desenvolver a capacidade para refletir sobre a política da inclusão escolar, assim como, deve ser capaz de desenvolver a reflexão sobre os processos pedagógicos necessários para mediar o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência. A oferta de formação continuada e em serviço para os professores que estão na ativa, também deve acontecer, visando estimular nestes, o processo de reflexão e atualização sobre a temática (PIMENTEL, 2012; FIGUEIREDO, 2011).

Em relação ao eixo *política de educação e direitos humanos*, as produções indicam que existe uma fragilidade no processo de implantação da educação inclusiva, falta de representatividade de pessoas ligada a temática nos conselhos e insipiência dos gestores públicos quanto a efetividade das ações preconizadas pelas política de inclusão, possibilitando uma entrada cada vez maior do terceiro setor na educação, que age de acordo com a lógica de mercado capitalista. Nesse contexto os trabalhos apontam como solução uma gestão democrática, que seja de fato participativa e colaborativa por todo os membros da comunidade escolar.



Quanto ao eixo *educação especial*, os resultados presentes nos estudos da CAPES demonstraram que às escolas asseguram a matrícula dos alunos com deficiência, porém não garantem a inclusão devido a fragilidade no processo de efetivação da política de educação inclusiva. Os resultados convergem para a existência de uma fragilidade no processo de materialização das salas de recursos desapontando estudantes e professores. A integração entre os serviços é falha e as ações desenvolvidas nestas salas são em sua maioria individualizadas, visto que as coletivas se configuram em um desafio para a escola, gerando uma pseudo inclusão ou uma inclusão às avessas.

Os resultados apontam também como solução uma mudança de hábitos e conceitos para com o diferente passando a formação do professor, bem como a garantia do professor de apoio especializado nas salas de AEE. Mendes, Silva e Pletsh (2011) verificaram que os processos que ocorrem nas SRMF parecem não ter nenhuma vinculação aos conteúdos curriculares das diferentes disciplinas da escola. O trabalho pedagógico na sala comum é centrado no aluno com apoio da SRMF sem o devido canal de comunicação entre estes serviços, o que dificulta as possibilidades de reflexão dos professores sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e sobre as questões curriculares, reforçando a retirada dos alunos com NEE da turma regular.

No contexto da Bahia, após aplicados todos os filtros mencionados anteriormente foram encontradas três teses orientadas pela professora Theresinha Guimarães Miranda (UFBA) cujos resultados das produções versam sobre os problemas já descritos e apontam outras fragilidades no processo de efetivação da política inclusão como: carga horária exaustiva implicando diretamente na qualidade do trabalho do professor; desvalorização profissional; falta de recursos e por vezes de equipe multiprofissional corroborando com os estudos de Lago (2010) citado na obra de Matos e Mendes (2014).

As teses orientadas por Miranda apontam ainda, laudos inexistentes ou engavetados prejudicando o trabalho das professoras do AEE; tempo insuficiente para o planejamento individual e coletivo; crise de identidade das professoras da educação inclusiva que extrapola o âmbito profissional e atinge o campo pessoal; ausência de rampas e vagas exclusivas para pessoas com deficiência; responsabilização do educando em vez da instituição pelas problemas presentes do processo de inclusão.

d) Considerações Finais



As pesquisas realizadas revelam uma gritante fragilidade no processo de efetivação da educação inclusiva no país, corroborando com as pesquisas recentes realizadas por Moreira (2009), Pimentel (2012) e Lago (2010) citado por Matos e Mendes (2014). A maioria das produções concentram-se no eixo sul e sudeste, notadamente nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, contudo, o estado da Bahia tem ganhado espaço com um número crescente de produções, contribuindo com novos dados para a temática. Além disso, a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, aprovada em setembro de 2020, reafirma o ensino segregado com apoio das salas de aula especializada, ceifando o direito de milhares de crianças com necessidades especiais da oportunidade educacional e humana de estarem compartilhando saberes na sala comum.

As principais áreas de interesse das produções convergiram para formação de professores, deficiência/transtorno, educação inclusiva, educação especial, AEE/SRMF, segmentos da educação, currículo e a categoria outros que apontaram os seguintes problemas: despreparo dos professores, currículo não flexível, práticas distanciadas das necessidades reais dos educandos, resistência dos professores e fragilidade na integração ente os serviços que contribuem para uma pseudoinclusão, onde o aluno com NEE é inserido na escola, mas é na prática deixado à parte do processo de aprendizagem devido à inúmeras dificuldades.

A análise de conteúdo realizada sobre os resultados encontrados nas produções revelaram que, embora, existam muitas leis defendendo a garantia de uma educação de qualidade para todos no Brasil, a efetivação dessa política ainda é frágil devido à vários problemas estruturais, de recursos humanos e financeiros, de falta de colaboração no sistema educacional e devido à insegurança dos profissionais da educação gerada pela ausência de formação inicial adequada agravada pela insipiência dos gestores públicos quanto a garantia de formação continuada e em serviço para os professores da ativa.

Dessa maneira, fica evidente a necessidade de estabelecimento de programas que objetivem a valorização e criação de uma rede colaborativa, não apenas durante o preparo dos profissionais, onde um profissional devidamente formado contribui para a formação de outros, como já é realidade em alguns municípios; mas sim durante todo o processo de construção de uma educação inclusiva, desde a formação até a troca de ideias e discussões a respeito de um público comum, possibilitando assim, maior integração entre diferentes profissionais e melhorias no ensino-aprendizagem de educandos diversos. É necessário ainda reafirmar a importância da educação inclusiva, assim como, defender os processos democráticos de



discussão e deliberação de políticas públicas que valorizem a educação inclusiva e com respeito a diversidade com participação da sociedade civil organizada, da comunidade científica e dos grupos de pesquisa engajados na temática da educação inclusiva no Brasil.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Ed.70. Lisboa. Portugal. 1977. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. 2007. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6253-13-novembro-2007-563096-normaatualizada-pe.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2020

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Organização de Alexandre de Moraes. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2000. Disponível em: <<http://www.quimicaajs.com.br/pdp/pdf/constituicao.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de educação especial. MEC; SEESP. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <[http://www.ebc.com.br/sites/portalebc2014/files/atoms/files/decreto\\_n\\_6.571\\_de\\_17\\_de\\_setembro\\_de\\_2008.pdf](http://www.ebc.com.br/sites/portalebc2014/files/atoms/files/decreto_n_6.571_de_17_de_setembro_de_2008.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Diário Oficial da União. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da



vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948> Acesso em: 08 set. 2020.

CARVALHO, Rosita Elder. Currículo e adaptações curriculares: de que estamos falando? In: CARVALHO, Rosita Elder. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 99-108.

CROCHÍK, José Leon. Educação inclusiva e preconceito: Desafios para a prática pedagógica. In: **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho. (org.). – Salvador: EDUFBA, 2012. p. 39-59. Disponível para download em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12005>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Teresa E. **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 141-145. Disponível em: <[http://www.aprendizagemnadiversidade.ufc.br/documentos/inclusao\\_escolar/a\\_formacao.pdf](http://www.aprendizagemnadiversidade.ufc.br/documentos/inclusao_escolar/a_formacao.pdf)>. Acesso em: 24 fev. 2020.

FLORIANI, Fátima Heraki; FERNANDES, Sueli de Fátima. **Flexibilizações e Adaptações Curriculares: desafios dos sistemas de ensino para equilibrar o comum e o individual em contextos inclusivos**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1527-8.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de Flexibilidade Curricular nas Políticas Públicas de Inclusão Educacional. In: JESUS, Denise Meyrelles. BAPTISTA, Claudio Roberto. BARRETO, Maria Aparecida Santos. VICTOR, Sônia Lopes. **Inclusão Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-19.

KNOBLAUCH, Adriane. et. al. Levantamento de pesquisa sobre cultura escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 3, p. 557-574, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n3/aop629.pdf>>. Acesso em 05 fev. 2019.

KOLLER, Maria Clara, et.al. **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MANIFESTO de repúdio ao Decreto Nº 10.502/2020. DIFEBA. Jacobina. 07 Out. 2020. Disponível em: <https://www.instagram.com/grupodifeba/> Acesso em 11 Out. 2020.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59 2014. Disponível em:<<https://pdfs.semanticscholar.org/7e80/9ed93d602c51e7e4d8a4a8a7ce93cc0087cb.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2020

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Carlos, v. 11 n. 33, p. 381-405, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em 24 fev. 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional



especializado?. In: **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho. (org.). – Salvador: EDUFBA, 2012. p. 349-365. Disponível para download em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12005>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; PLETSCHE, Márcia Denise. O Atendimento Educacional Especializado: por entre políticas, práticas e currículo – um espaço tempo de inclusão?, **Revista Contrapontos** - Eletrônica, v. 11, n. 3, p. 255-265, 2011. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2969/2027>>. Acesso em 24 fev. 2020.

NOTA de repúdio ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial. ABRASCO. São Paulo. 06 Out. 2020. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/nota-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial/52894/> Acesso em: 11 Out. 2020.

OLIVEIRA, João Max Conceição de. Percepções de professores das salas de recursos multifuncionais sobre o atendimento educacional especializado. In: SILVA, L. M. Da.; SANTOS, J. B. dos. (Org.). **Estudos sobre preconceito e inclusão educacional**. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 121-159.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. Disponível para download em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12005>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

SILVA, Luciene Maria da. Aspectos constitutivos para uma análise da escola inclusiva. In: NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T. M. **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-09.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2020.