

O ACESSO DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS À ESCOLA REGULAR: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS INCLUSIVAS

Rita Marles Gonçalves; Suzana Santos Libardi

Universidade Federal de Alagoas- Campus Sertão- ritamarles@outlook.com

Universidade Federal de Alagoas- Campus Sertão- suzana.libardi@delmiro.ufal.br

Resumo

O presente trabalho faz parte de pesquisa de conclusão de curso que temos desenvolvido no âmbito da pedagogia, e tem como objetivo refletir sobre práticas inclusivas para a inserção de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE's) em escolas regulares. A pergunta que motiva a presente pesquisa é: Qual é a relação entre práticas inclusivas e o acesso de estudantes com NEE à escola regular? Para isso, a metodologia adotada foi a realização de observações participantes, registradas em relatórios que compõem o diário de campo, realizadas tanto na sala regular quanto na sala de recursos de uma escola pública, ocorridas entre os meses de Dezembro de 2017 e Maio de 2018, na cidade de Água Branca- AL. Diante dos resultados que foram obtidos pôde-se perceber que ainda são encontradas ações excludentes nos espaços escolares da sala regular e as práticas inclusivas através de ferramentas pedagógicas, estímulo à interação e participação de todos os estudantes ainda são insuficientes, precisando ser constantemente revistas, repensadas, investidas. Quanto ao papel das salas regular e especial, os resultados evidenciaram que alguns estudantes acabam frequentando apenas a sala de recursos, o que dificulta os objetivos de inclusão na sala regular. Desta forma, estigmas e rótulos precisam ser rompidos e mudanças precisam ser advindas na formação de professores para que a inclusão possa ser exitosa nas práticas utilizadas e não somente por estes profissionais mais por todos que fazem parte da comunidade escolar. Afinal isto é assunto que cabe a todos.

Palavras-chave: necessidades educacionais especiais, inclusão, professoras, sala regular, sala de recursos.

Introdução

O presente artigo é resultado de observações participantes realizadas em uma das etapas de pesquisa de trabalho de conclusão de curso, que tem como objetivo refletir sobre a inserção dos estudantes com NEEs na escola regular, tendo em vista a perspectiva da educação inclusiva.

Já há algum tempo na história do Brasil, se tem falado sobre a educação para todos, formalizada por legislações que entraram em vigor no país. A própria Constituição Federal de 1988 já vem alegando esse direito, contudo a proposta de inclusão das pessoas com NEEs no sistema de ensino regular é assunto novo no cenário educacional, dado que os debates da sua

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

www.cintedi.com.br

implementação só foram visibilizados com mais força a partir da elaboração da Declaração de Salamanca de 1994, que se constituiu um documento norteador na perspectiva da inclusão de estudantes com NEEs no sistema de ensino regular. Outros documentos também importantes na luta por uma educação com mais igualdade de direitos foram: a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) de 1996; a Declaração de Educação para Todos de 1990; a Declaração de Montreal de 2001 etc. Todos esses documentos defendem/ regulamentam uma educação que seja para todos (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 1990; BRASIL, 2001; BRASIL, 1994).

O acesso à escola regular é uma luta que vem sendo travada na história dos estudantes com NEEs, no intuito de que estas crianças e adolescentes possam ter seus direitos efetivados, tal qual postula a legislação nacional e internacional. Para além de serem matriculados no sistema de ensino regular, a demanda é de que a eles possa ser proporcionado interação e êxito na aprendizagem com os demais colegas de classe, nas trocas de experiências que são vivenciadas e fornecendo elementos para o trabalho com a diversidade que se chega à sala de aula. Assim, o trabalho da escola regular voltado para a perspectiva da inclusão exige práticas inclusivas de acolhimento e cooperação entre todos os envolvidos; professores, funcionários, gestão, família e estudantes.

A acessibilidade na escola é imprescindível para os estudantes com NEEs, sendo acessibilidade entendida tanto como acesso físico à escola, quanto acesso ao conhecimento escolar; este último promovido através das práticas pedagógicas. O professor entra então neste processo com figura bastante importante, pois é com o seu trabalho que o mesmo poderá favorecer ou não a inclusão e o acesso no segundo sentido destacado acima. Para além do acesso à escola regular, o estudante com NEE também têm direito a frequentar a sala de recursos para o atendimento educacional especializado (AEE), sendo este um atendimento complementar no qual o profissional trabalhará as habilidades individuais da criança ou adolescente, estando então o estudante matriculado nas duas turmas, cada uma com sua função específica. Tendo em vista os aspectos mencionados buscou-se através de pesquisa de campo refletir sobre como a questão da inclusão vem sendo na prática efetivada pela escola regular. A pergunta que motiva a presente pesquisa é: Qual é a relação entre práticas inclusivas e o acesso de estudantes com NEE à escola regular?

Metodologia

O presente trabalho faz parte de pesquisa que adotou o método de observações participante realizada em uma escola da rede pública de ensino da cidade de Água Branca-AL. O trabalho de campo consistiu em observar a prática pedagógica das professoras tendo em vista a perspectiva da inclusão, seja na sala regular, quanto da sala de recursos. Cada visita à escola permitiu turnos de observação participante de três horas e meia cada. A permanência da primeira autora (executante da pesquisa) na escola durou de Dezembro de 2017 a maio de 2018. Todas as observações foram registradas em relatórios que compõem o diário de campo.

De acordo com Martins,

um dos pressupostos da observação participante é o de que a convivência do investigador com a pessoa ou grupo estudado cria condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido e dê acesso a uma compreensão que de outro modo não seria alcançável. Admite-se que a experiência direta do observador com a vida cotidiana do outro, seja ele indivíduo ou grupo, é capaz de revelar na sua significação mais profunda, ações, atitudes, episódios, etc... que, de um ponto de vista exterior, poderiam permanecer obscurecidas ou até mesmo opacas (MARTINS, 1996,p.270).

Desta forma, por meio das observações realizadas pôde-se investigar o cotidiano escolar das salas de aula através do contato direto com as práticas educativas das docentes e assim analisar como se dava sua relação com os estudantes com NEEs e o restante da turma regular à qual o estudante estava ligado.

Para realização da pesquisa entregamos à direção da escola um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e um Termo de Autorização, para que as gestoras pudessem consentir com a realização da pesquisa. Feito isso, e recebendo também a permissão das professoras, seguiram-se as observações. As turmas observadas foram tanto as do turno matutino quanto vespertino, sendo a observação da sala de recursos¹ no horário matutino e as de sala regular no horário vespertino. O critério de seleção das turmas regulares deu-se pelo fato destas terem, neste turno estudantes com NEEs em sala, e as professoras terem concordado com a realização da pesquisa na sua turma. Assim, as observações ocorreram em três turmas regulares com uma professora por cada turma de 2º e 5º anos; e uma de sala de recursos, envolvendo um total de quatro professoras.

Resultados

¹ Apesar de as observações na sala de recursos terem se realizado pela manhã, vale ressaltar que a sala funcionava nesta escola nos dois horários, no período de Dezembro de 2017 em que a observação foi realizada. No entanto, no ano de 2018, houve mudanças quanto ao seu funcionamento passando a atender somente no período vespertino.

Os dados construídos com as observações identificam as práticas pedagógicas realizadas na instituição, e que se referem à inserção dos estudantes com NEEs, nas salas regulares e na sala de recursos, bem como a relação das professoras da sala regular com os estudantes com NEEs, e destes com os demais estudantes.

Os registros do diário de campo mostram que a professora da sala de recursos estava sempre preocupada em falar e dar ênfase ao diagnóstico dos estudantes, já que à cada estudante que recebia em sala ela fazia questão de falar para a observadora como era aquela criança, quais as suas características, demonstrando interesse em tratar cada um a partir das suas especificidades de diagnóstico.

Dentre os estudantes que ela atendeu durante os dias de observação, havia um diagnosticado com autismo, outro com deficiência múltipla e outros com tipos variados de deficiência mental². Segundo ela, alguns deles só frequentavam a sala de recursos porque, segundo a mesma, os pais assim preferiam e haviam demandado isso da gestão escolar, tendo em vista que achavam que o estudante em questão se desenvolvia melhor, ou achava melhor, a sala de recursos. Outros estudantes, segundo a professora, frequentavam tanto a sala de recursos quanto a sala regular, mas não durante o contraturno, de forma que estudam dois dias da semana na sala de recursos e três na sala regular. Assim, eram poucos os que ficavam os dois horários na escola, ou seja, eram poucos os que estavam frequentemente um turno na sala regular e o contraturno na sala de recursos. Havia também estudante que passava uma determinada parte do turno, que estava programado para a sala regular, na sala de recursos. Isto ocorria porque tanto a professora da sala regular deixava-o sair, quanto pela aceitação da professora da sala de recursos em ter a flexibilidade de recebê-lo fora do turno esperado.

No que tange às práticas pedagógicas, a professora da sala de recursos trabalhava a partir das especificidades de cada educando, ou seja, a partir do desenvolvimento de cada um para as atividades aplicadas em sala. As tarefas que foram dirigidas consistiram em pintar desenhos, fazer recortes, mostrar vídeos de cunho educativo, escrita de algumas palavras para os que conseguiam escrever. O tratamento era atencioso; quando da realização de atividades ela explicava a mesma para um estudante por vez.

Em uma das salas regulares, em relação à prática pedagógica de uma das docentes com os três estudantes com NEEs que havia na sala (se tratando de um especificamente, que tinha deficiência múltipla), ela fazia basicamente atividade de recorte e colagem. A professora

² Termos utilizados pela docente.

apenas entregava para ele tesoura e cola, ele pegava o caderno e ficava a fazer a atividade, mas não tinha muita coordenação motora com o uso da tesoura e também não permanecia muito tempo na sala (a professora da sala regular, parecia não se preocupar com sua saída) e o estudante só retornava quando queria. Quanto aos outros dois estudantes com NEEs, as atividades que desenvolviam eram simples, copiadas no caderno pela professora, no qual se pedia para que copiassem as palavras que ela tinha escrito, ou então ligar palavras e imagens semelhantes a outras. A relação da professora com um desses alunos denotava impaciência, pois gritava bastante com ele, considerando-o como muito “indisciplinado”, alguém que não a obedecia, sendo este estudante também rotulado por algumas pessoas da escola como o mais “indisciplinado”, em termos de comportamento. Através das relações que eram estabelecidas parecia que este estudante não encontrava apoio suficiente da professora nas atividades pedagógicas.

Esta professora apresentou várias reclamações durante as aulas sobre o comportamento de seus alunos. Uma delas foi a seguinte:

“Veio um pessoal de Paulo Afonso aqui dar uma palestra. E disse que nós professoras teríamos que se desdobrar para dar conta dos alunos especiais e dos demais, mas é impossível atender a todos, tendo êxito no desenvolvimento, deixa a desejar. Além do mais quando se têm uma turma atrasada feita a minha para dar conta das especificidades de cada um” (Diário de Campo, observação I, Dezembro de 2017).

Ou seja, a professora visibiliza suas dificuldades em lidar com as especificidades dos sujeitos que recebe em sala, que é difícil promover o desenvolvimento de todos diante do fato de que cada um necessita de uma intervenção particularizada. Além disso, em outras observações queixava-se de muita indisciplina por parte de maioria de seus educandos.

Em outra turma ficou nítido o isolamento de um dos estudantes com NEEs dos demais estudantes, ou seja, ele sempre ficava sentado sozinho no final da sala, não interagia com os demais estudantes, ou mesmo estes se afastavam dele, e em nenhum momento a professora propôs colocar sua cadeira perto dos demais. A postura da professora quanto a ele era de ficar chamando sua atenção para que o mesmo ficasse quieto, não ficar batendo na cadeira. Já o tratamento dela para com outro estudante com NEEs era mais afetuoso, buscando fazer o possível para que ele não ficasse irritado; além disso, colocava a cadeira do garoto sempre perto da dela. Contudo, no momento de explicação de atividade para os demais, não queria que o mesmo “incomodasse” falando qualquer coisa com ela: escutava um pouco e em seguida mandava que ele fosse sentar-se. Em alguns

momentos ele conseguia mexer nestas regras e obtinha aceitação por parte dela para que executasse o que quisesse e, mesmo que contra vontade dos demais, exemplo: ele queria cantar em sala e a professora pedia que o fizesse “baixinho” (com tom de voz baixo), para não atrapalhar a concentração dos demais alunos quanto à escrita da atividade que ela escrevera no quadro.

Discussão

A educação inclusiva requer não somente a inserção de pessoas com NEEs nas escolas regulares, mas também que haja a participação e interação delas como os demais educandos. Isso deve ser proporcionado entre outros atores, pela figura do professor, que deve estar sempre se atualizando, revendo e refletindo criticamente sobre sua prática pedagógica (o que pode ser melhorado, refeito) para que todos os seus educandos possam ser beneficiados pelo acesso ao processo educativo. Inserir-los na sala regular e ignorar sua existência neste espaço, ou mesmo não promover a interação entre estes e os demais educandos, deixando-os abandonados e no isolamento, facilita que rótulos e estigmas sejam criados e pode consistir em ações excludentes, pois priva-os da educação escolar e das trocas de experiências com as outras crianças.

A educação inclusiva exige muito mais que levar os alunos com necessidades especiais para a escola regular [...]. Requer a adoção de medidas de suporte à inserção social desses indivíduos à educação e profissionalização. Mais ainda, quando for o caso, exige a oferta de serviços de apoios específicos e permanentes na escola regular, provimento de recursos materiais e humanos, revisão da proposta educativa no que tange aos conteúdos e formas de gestão do processo educativo, favorecimento da mudança de atitudes com vistas a receber e a manter esses alunos na escola comum (BITTES, 2009, p. 293).

Neste sentido, pode-se notar que as práticas observadas precisam ser revistas pela instituição escolar, pois durante nossa permanência no campo foi perceptível algumas questões de isolamento de estudantes, pouca interação e engajamento na socialização de atividades e na inclusão de todos os educandos. Foi evidente, ao mesmo tempo um sentimento de professoras com desestímulo no que diz respeito a práticas pedagógicas cuja finalidade seja obter êxitos na aprendizagem de todos, e tendo também que considerar as especificidades de cada um.

Muitas das decisões a serem tomadas, adotadas para a acolhida positiva e a provisão do imprescindível suporte ao aluno especial, visando o convívio produtivo a toda a classe, podem depender da correta compreensão da proposta da educação inclusiva e das atitudes sociais genuinamente favoráveis à inclusão por parte do professor (OMOTE et al., 2005 apud

NOZI & VITALIANO, 2012, p. 341).

Com isso, faz-se necessário que os professores tenham compreensão do significado de inclusão, conheçam seus objetivos e como devem seguir sua atuação enquanto educador (a), pois o desconhecimento pode gerar expectativas frustradas, e ocasionar no trabalho docente alguns equívocos. Se tratando da inclusão, seu desconhecimento pode levar até mesmo à exclusão e segregação de alguns dentro do ambiente escolar. É perceptível, então, que haja a discussão com os professores sobre a forma como eles pensam a inclusão, como seus discursos são produzidos, se conhecem as legislações e os direitos possuídos pelo estudante com NEEs e é necessário que eles reflitam sobre seu papel enquanto professor para oportunizar igualdade, participação de todos, indistintamente. Que ele promova a interação e o diálogo, a troca de experiências, que trate da questão do respeito às diferenças e faça se cumprir na prática cotidiana das aulas.

Considerando a assertiva de Meletti e Ribeiro de que “o acesso à escola regular deve ser parte de um processo que sustente a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais e sua inserção em processos efetivos de escolarização” (MELETTI & RIBEIRO, 2014, p.178), compreendemos que não basta apenas que os estudantes com NEEs estejam na escola, mas é preciso que se sintam parte e acolhidos neste processo educacional e que tenham permanência no seu percurso. Na mesma linha, Mantoan destaca que “a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos”(MANTOAN, 2003, p.12), neste sentido, a instituição observada não deveria “tachar” alguns educandos como “indisciplinados” e sim buscar meios de trabalhar por meio das dificuldades por eles apresentada. A escola deve volta-se para a inclusão educacional, lançando meios, propostas, ferramentas pedagógicas que tenham por finalidade incluir a todos nas suas diferenças, permitindo a acessibilidade à educação e revendo seus conceitos.

Caiado ressalta que a

acessibilidade à escola seria a possibilidade de ingressar e ter as condições para compreender e alcançar os objetivos propostos no processo educacional. Assim, pode-se entender que acessibilidade seriam os meios necessários para que as pessoas com deficiência superem as barreiras que encontram na vida social e no contexto escolar. O conceito de acessibilidade abrangeria desde a definição de políticas públicas até os recursos mais simples que o professor possa utilizar em sala de aula para superar as barreiras que impedem seu aluno com deficiência de aprender (CAIADO, 2009, p. 334).

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

www.cintedi.com.br

Portanto, discutir a acessibilidade na escola vai muito além de promover a entrada, o trânsito das pessoas com NEEs no espaço da escola (através da oferta de transporte escolar, da construção de espaços físicos adequados, e a garantia da matrícula, por exemplo). A acessibilidade em sentido amplo requer a oferta de experiências educativas e aprendizagens que estão diretamente ligadas à ação docente, pois caberá a este profissional a responsabilidade de estabelecer relações diretas com os seus educandos. São por meio de suas ações que a acessibilidade à educação, à aprendizagem, à cooperação entre todos os educandos, podem ser asseguradas. Embora não tenha ocorrido durante todas as observações, uma ação de uma das docentes referente à acessibilidade em sentido amplo referiu-se ao fato da mesma incluir numa dinâmica de sala o educando com NEEs, e ao passo que fazia perguntas sobre determinado conteúdo para as outras crianças, também fazia para ele (contudo eram perguntas mais simples, mas o mesmo participava).

Se tratando do AEE, o decreto N° 7.611, DE 17 de novembro de 2011, formaliza o que se segue:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p.2).

O AEE vem a ser, assim, um complemento do ensino regular, como forma de trabalhar as individualidades dos estudantes com NEE, através de recursos e metodologias específicas que oportunizem acréscimo ao desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes atendidos.

De acordo com as observações realizadas, foi possível perceber alguns descompassos entre acesso à escola regular e à sala de recursos. Está última, cuja finalidade deveria ser prestar suporte ao estudante com NEEs quanto as suas especificidades na aprendizagem, acaba sendo o único lugar frequentado por alguns deles; que ao invés de frequentarem as duas turmas só fazem uso do AEE, e quando isso não ocorre, poucos fazem o contraturno como determinam os documentos legais (pois alguns

acabam dividindo um mesmo turno para frequentar em alguns dias a sala regular e em outros dias o AEE). Em meio a isso, também está o fato da transição do estudante com NEE entre a sala regular e a sala de recursos enquanto a aula ocorre: isto envolve tanto a docente da sala regular em não mantê-lo sob atendimento e a professora da sala de recursos que o recebe fora do horário previsto. Assim, tais fatos fornecem elementos para que o funcionamento do AEE e sua relação com a sala regular seja reexaminado pela instituição de ensino.

Algumas pistas para pensar esta relação podem ser percebidas no que se segue:

Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos (MITTLER, 2000 apud MANTOAN, 2003, p.14).

Pensar a relação sala regular- sala especial envolve necessariamente pensar relação entre as docentes que ocupam ambos os espaços. Neste sentido, um sentimento de incompetência que pode ser alimentado por alguns professores da sala regular, no atendimento aos alunos com NEEs, pode acabar colocando a responsabilidade da escolarização destas crianças e adolescentes como exclusiva do profissional especializado da sala de recursos. No entanto, estes dois professores devem executar suas tarefas e o professor da sala regular deve procurar cumprir com as suas funções de oferecer metodologias de ensino que sejam satisfatórias e contemplem a todos os seus estudantes; e não se eximir daqueles que têm NEEs.

Como citam Barbosa e Souza, “[...] a conscientização dos professores sobre seu papel na inclusão são fatores importantes e determinantes para o processo de desenvolvimento educacional pleno desses alunos” (Barbosa & Souza 2010, p. 354). Neste sentido, o olhar para a inclusão e o seu papel diante dela deverá ser uma tarefa válida pelo docente enquanto profissional que se propõe à tarefa de educador, de promotor de condições e possibilidades de aprendizagem e trocas de conhecimento. Para além desta conscientização sobre a inclusão que os professores devem ter Nozi e Vitaliano destacam que:

Além dos conhecimentos e habilidades que todos os professores devem adquirir e desenvolver no exercício da profissão, a capacidade que eles têm de se comprometer com a educação de todos os alunos, com ou sem deficiências, ainda é uma questão fundamental para o sucesso de práticas inclusivas, é um imperativo ético da profissão docente (NOZI & VITALIANO, 2012, p. 344).

O compromisso, o respeito e a conscientização são assim essenciais à tarefa do educador, parte de princípios éticos que são colocados a ele e à

sociedade em geral, no intuito de que uma educação humanizada seja positiva no sentido da inclusão. Santiago, Santos e Melo (2017) descrevem que a inclusão é processo sem fim, permanente, exigindo assim um trabalho contínuo, que seja sempre aprimorado, discutido pelos atores que fazem parte da escola e de todo um sistema educativo, com vista à efetivação de seus anseios.

Conclusões

A educação que se propõe inclusiva ainda encontra muitos desafios a sua efetivação. Muitos passos já foram conquistados, mas é preciso: mais engajamento das políticas públicas para a formação de professores; atitudes positivas dos professores quanto ao olhar para inclusão e suas práticas dentro da sala de aula, buscando a ênfase no respeito às diferenças e o trabalho coletivo; ferramentas metodológicas que trabalhem a cooperação, interação dos estudantes em sala de aula, na perspectiva de práticas que acolham a todos; superação de estigmas, rótulos e tantos outros elementos constituintes em ações excludentes. Enfim, uma gama diversa de medidas que são defendidas pela literatura científica em educação.

A partir da pesquisa realizada é possível inferir que a ênfase na inclusão de estudantes com NEEs da instituição de ensino específica precisa ser repensada quanto às ações que são desempenhadas no seu funcionamento, seja na sala regular ou na sala de recursos. Para além disso, práticas de exclusão foram reveladas, o que necessariamente não condiz com a realidade de uma educação inclusiva que é esperada. Assim, a luta pela inclusão deve ser contínua. Desta forma, estigmas e rótulos precisam ser rompidos e mudanças precisam ser advindas na formação de professores para que a inclusão possa ser exitosa nas práticas utilizadas e não somente por estes profissionais mais por todos que fazem parte da comunidade escolar. Afinal isto é assunto que cabe a todos.

Referências

BARBOSA, Eveline Tonelotto; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. A Vivência de professores sobre o processo de inclusão: um Estudo da perspectiva da psicologia Histórico-cultural, **Rev. Psicopedagogia**, 2010, p. 352-62.

BITTES, Maria Francisca de Souza Carvalho. Educação para todos ou adiamento? **Educativa**, Goiânia, jul./dez. 2009, v. 12, n. 2, p. 279-295.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL**, 1988.
Disponível em <

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10192-1-constituicao-1988&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192 > acesso em: 10 agost. 2017.

_____. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. Disponível em < portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/Salamanca.pdf > acesso em: 10 agost.2017.

_____. DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO, 2001. Disponível em < portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf > acesso em: 10 agost. 2017.

_____. DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm > acesso em: 10 set.2017

_____. Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (1996). (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm > acesso em: 10 agost. 2017.

_____. DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10194-3-declaracao-jomtien&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192 > acesso em: 10 agost. 2017.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação, **Revista Educação Especial**, Santa Maria, set./dez 2009, v. 22, n. 35, p. 329-338.

MANTOAN, Maria Teresa E. (2003). Inclusão escolar: O que é? In _____. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, p. 13-26.

MARTINS, João Batista. Observação Participante: Uma Abordagem Metodológica para a Psicologia Escolar, **Semina: Ci.Soc./Hum.**, Londrina: UEL., 1996, vol. 17, n. 3, p. 266-273.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores Educacionais Sobre a Educação Especial no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, maio-ago. 2014, v. 34, n. 93, p. 175-189.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, maio/ago. 2012, v. 25, n. 43, p. 333-348.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos; MELO, Sandra Cordeiro de. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão, **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, 2017, p.1-20.