



## **EDUCAÇÃO PÚBLICA E INCLUSÃO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL : PRÁTICAS E ENFRENTAMENTOS NAS ESCOLAS EM BELÉM (PA)**

Luciano Tadeu Corrêa Medeiros<sup>1</sup>

### **RESUMO**

O artigo apresenta dados acerca das propostas/práticas de inclusão da *Pessoa Com Deficiência*, nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas do sistema público de ensino. O objetivo é verificar quais os enfrentamentos dos alunos em *Situação de Inclusão*, no contexto educacional, e quais ações são desenvolvidas para a inclusão dos mesmos, quando esses se encontram no interior do espaço escolar. Para a elaboração do artigo, foi realizada uma pesquisa em seis escolas da rede pública de ensino, localizadas na região urbana de Belém (Pará), que conjugou simultaneamente elementos qualitativos e quantitativos e foi desenvolvida entre agosto e dezembro de 2018. Os instrumentos utilizados para o levantamento dos dados foram: entrevistas semiestruturadas com professores e/ou diretores; observações em sala de aula; entrevista com os alunos em *Situação de Inclusão* ou não e observações no/do espaço escolar. A fundamentação teórica resulta da compilação de conceitos dos autores Booth; Ainscow (2002), Mazzota (2005) e Crochik (2016). Os resultados apontam à insuficiência de formação/capacitação profissional, para que professores e educadores desenvolvam práticas de inclusão de *Pessoas Com Deficiência* nas escolas públicas; sinalizam a importância de pesquisas, que investiguem o fazer docente e ações articuladas pela gestão escolar, que buscam promover a Inclusão desses sujeitos no contexto educacional, mesmo diante da precarização do ensino público; e identificam a ausência de Políticas Públicas educacionais que viabilizem a garantia da inclusão de *Pessoas Com Deficiência* nos processos educativos e de socialização dentro dos espaços públicos de ensino.

**Palavras-chave:** Inclusão, Educação pública, Práticas pedagógicas.

### **INTRODUÇÃO**

As inúmeras ciências que auxiliam a Pedagogia têm garantido um excelente suporte para que esta se estabeleça como ciência (LIBÂNEO, 1996) e para que a mesma possa estudar a Educação e compreender esse fenômeno e sua complexidade (LIBÂNEO, 2006). Compreendemos que: “o objeto próprio da ciência pedagógica é o estudo e a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas em todas as suas dimensões” (LIBÂNEO, 2006, p. 849).

Pensar a educação como um processo essencial para o desenvolvimento – tendo como objetivo a humanização, a formação, a emancipação e a autonomia do sujeito – incide em

---

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará - UFPA,  
[lucianomedeiros2602@gmail.com](mailto:lucianomedeiros2602@gmail.com)



identificar alguns pontos que viabilizam a compreensão de como atuar em meio a esses processos e contribuir para uma melhor aplicação não apenas de conceitos teóricos, mas, fundamentalmente, de práticas pedagógicas educativas que assegurem resultados positivos na relação de ensino e aprendizagem (FREIRE, 1980; SAVIANI, 2007). Nessa perspectiva, entende-se que o aprender é parte fundamental no processo de desenvolvimento humano, sendo esse o grande responsável por fazer com que os sujeitos, por ele atingidos, se percebam partes integrantes do meio onde se encontram inseridos, compreendendo-se como os agentes responsáveis pela transformação desse meio (FREIRE, 1980). Dessa forma, acredita-se que o aprendizado potencializa o humano e promove o desenvolvimento de seu senso crítico, reflexivo e criativo (SAVIANI, 2007), proporcionando, a partir disso, que esse se estabeleça como sujeito ativo, responsável pelas alterações e mudanças que caracterizam seu tempo e a construção de sua história. Torna-se, a Educação, portanto, um importante componente no exercício de transformação das relações que envolvem o meio e a própria composição da pessoa humana, contribuindo, assim, para todos esses fins (FREIRE, 1980).

É importante considerar que, no processo educativo de ensino-aprendizagem escolar – que entendemos por escolarização –, essas afirmações se incorporam a uma complexidade ainda maior, pois inúmeros outros elementos encontram-se entrelaçados em meio a esses processos (tanto do ensino quanto da aprendizagem do sujeito) e requerem ações práticas, que, por sua vez, precisam de instrumentos capazes de garantir a eficácia dessas ações (LIBÂNEO, 2006), uma vez que a escola é o espaço desenvolvido e apropriado para as relações humanas de ensino e aprendizagem (FREIRE, 1996).

De acordo com Freire (2000), como a grande representante da democratização do Ensino, a Escola Pública também é responsável por garantir o acesso de todos a esse formato educativo; e, frente a esse fato, partindo da concepção do que a mesma representa para a Educação, fazemos o seguinte questionamento: há garantia de que os indivíduos, dentro dos espaços escolares, estão, de fato, sendo alcançados por uma educação cujas propostas e práticas de ensino assegurem um resultado eficaz no aprendizado de todos esses sujeitos? A escola pública trabalha a educação de todos da mesma forma, se levarmos em conta que o todo da escola é formado por diferentes e por uma diversidade de sujeitos, que não são representados por um padrão de iguais? O que a docência, a gestão e o Estado têm desenvolvido a partir da inserção dos sujeitos em Situação de Inclusão (SI) para a inclusão destes nos processos educativos escolares do sistema público de ensino?



Dentro dessas perspectivas, nosso olhar volta-se à Pessoa Com Deficiência (PCD), que também representada na escola pública dentro desse todo e precisa das ações de uma educação especializada, que corresponda às suas especificidades e singularidades, pois esses sujeitos têm, na legislação, o direito garantido de estarem inseridos no processo educativo escolar do sistema público de ensino, que deve desenvolver o aprendizado destes, igualmente ao dos demais que não apresentam qualquer deficiência.

Segundo o *Estatuto da Pessoa Com Deficiência (EPCD)*, as pessoas que possuem: “[...] impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, em que, a interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 20). Nessa perspectiva, a aprendizagem dos alunos em Situação de Inclusão (SI), na condição de PCD, deve ser vista com importância, além de ter como objetivo a formação do sujeito que se quer crítico, reflexivo, autônomo e transformador, por isso, o ensino dos mesmos deve ser pautado em práticas pedagógicas específicas à sua condição.

A garantia de direitos fundamentais das crianças e adolescentes foi consolidada no território brasileiro a partir da promulgação da Lei Federal n. 8.069, de 13 de junho de 1990, que corresponde ao *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Nessa Lei (artigo 3º)<sup>2</sup>, é declarada, de maneira específica, a igualdade de direitos entre os sujeitos e define que a deficiência apresentada por um indivíduo não pode ser a causa de qualquer tipo de discriminação, garantindo a esses – crianças e adolescentes – os direitos fundamentais da pessoa humana (BRASIL, 1990).

Importa salientar que a escola, em especial a pública, deve basear-se no dispositivo legal para adequar-se às demandas e se estabelecer como um espaço democrático de ensino, desenvolvendo, de forma integral, seu papel educador e possibilitando não apenas o ingresso de alunos em seu corpo discente, mas compreendendo também as diferentes condições em que esses se encontram e as variadas necessidades educacionais que os mesmos apresentam (BOOTH; AINSCOW, 2002). Convém destacar que conhecer o contexto dos alunos na

---

<sup>2</sup> Art. 3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990).

Parágrafo único - Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (BRASIL, 2016).



condição de PCD, no espaço escolar, faz parte de um conjunto de fatores que podem ajudar a nortear as ações Pedagógicas inclusivas, juntamente com práticas docentes que busquem o desenvolvimento de uma educação democrática e libertadora (FREIRE, 1996).

Na tentativa de encontrarmos as respostas necessárias para esses questionamentos, nosso ponto de partida foi buscar tais entendimentos dentro do próprio ambiente escolar, observando o cotidiano dos alunos, a prática docente, os contextos escolares e as propostas da gestão para o desenvolvimento de ações na perspectiva inclusiva. Desenvolvemos uma pesquisa quanti-qualitativa, em cinco escolas da rede pública na região urbana de Belém (PA), em sete turmas das Séries Iniciais do Ensino Fundamental entre os dias 10 de agosto e 16 de dezembro do ano de 2018. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram: entrevistas semiestruturadas com os professores e/ou diretores; observações em sala de aula; entrevista com os alunos (em SI ou não); observações do contexto escolar, sua estrutura física, seu funcionamento e as relações humanas diárias que se estabelecem em seu interior.

Convém evidenciar, aqui, a importância de pesquisas que investiguem o tema inclusão escolar e contribuam para ampliar o acervo de produções sobre essa temática, favorecendo o desenvolvimento de ações educativas direcionadas para essas demandas e promovendo uma educação voltada para o desenvolvimento e autonomia dos sujeitos em SI, na condição de PCD, que se encontram inseridos no interior das escolas públicas.

## **PESQUISA E DADOS INICIAS**

A partir da pesquisa realizada em algumas escolas, foi possível nos aproximarmos da realidade apresentada por elas, no que diz respeito ao processo de inclusão dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental na condição de PCD, além de coletar dados para que pudéssemos analisar de que forma esta inclusão é proposta e como ela se desenvolve entre os alunos nas escolas públicas de Belém (PA). A pesquisa utilizou os seguintes critérios: fazer uma observação dos alunos PCD em suas relações diárias na escola e em sala de aula, em turmas que houvesse a presença de pelo menos um aluno com deficiência, para que se verificassem as relações sociais e educativas desse aluno, de que forma se configura sua presença no interior da escola e como o mesmo é tratado em seu cotidiano escolar.

Também foi verificado o posicionamento do professor em relação à Inclusão, por meio de uma entrevista, não somente a respeito dos alunos PCD, como também sobre o que está sendo proposto como prática de inclusão desses sujeitos nas escolas públicas.

Para os alunos, foi aplicada uma entrevista, cujo objetivo era elaborar uma Escala de Proximidade e, posteriormente, mensurar o grau tanto de proximidade quanto de rejeição entre



esses alunos. “[...] por meio dela verificamos o grau de preferência/rejeição dos alunos considerados em situação de inclusão em comparação com os demais alunos de sua sala” (CROCHIK, 2016, p. 27). A partir disso, foi possível perceber como se desenvolvem as relações dos alunos no interior da sala de aula e nos demais espaços dentro do ambiente escolar, identificar as políticas pedagógicas e as práticas de ensino dos professores, mensurar como se manifestam as ações para a inclusão desses sujeitos no contexto educacional escolar e, se houver, na ocasião em que o professor estiver em sala de aula e um de seus alunos, um aluno em SI na condição de PCD, perceber se esse profissional tem, em sua formação, elementos que lhe permitam estar preparado para atuar em meio a essa situação, proporcionando, assim, que o direito à Educação seja garantido de forma integral e de igual modo a todos os alunos, principalmente àqueles que se encontram na condição de PCD.

Os dados iniciais referem-se aos sujeitos que fizeram parte da pesquisa e encontram-se representados no Quadro 1.

**Quadro 1 - Sujeitos da pesquisa**

Nº de Escolas Pesquisadas	Nº de Turmas	Nº de Alunos	Nº de alunos com deficiência(s)	Nº de Professores	Nº de Diretores	Nº de Professores Auxiliares
ESCOLA A	<b>A1</b>	12	01	01	01	0
	<b>A2</b>	16	09	01	00	0
ESCOLA B	<b>B1</b>	26	02	01	00	0
	<b>B2</b>	26	02	01	00	0
ESCOLA C	<b>C</b>	23	01	01	00	0
ESCOLA D	<b>D</b>	28	02	01	00	0
ESCOLA E	<b>E</b>	29	02	01	00	0
<b>05</b>	<b>07</b>	<b>160</b>	<b>19</b>	<b>08</b>	<b>01</b>	<b>0</b>

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Em algumas das escolas pesquisadas, também foram elaboradas entrevistas com os diretores, cuja finalidade era identificar o posicionamento da gestão em relação às propostas de inclusão e as políticas pedagógicas desenvolvidas, objetivando-se efetivar a garantia de direitos dos alunos com deficiência. Com base nos dados coletados, foi possível traçarmos alguns parâmetros para que desenvolvêssemos uma análise, na tentativa de entendermos o que está sendo proposto para a inclusão dos alunos na condição de PCD em todo o contexto das escolas pesquisadas e quais ações estão sendo desenvolvidas pela rede pública de ensino de Belém (PA)



em relação ao tema em questão. A partir dos dados, identificamos aspectos importantes sobre a presença de PCD na escola pública e qual pedagogia está sendo aplicada para o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos.

Considerando professores regulares e professores de apoio, percebemos que, em todas as classes, havia apenas professores regulares – o que o sobrecarrega de demandas no momento de lidar com a inclusão de alunos PCD. Porém, várias turmas possuíam mais de um aluno nessas condições, uma delas com mais da metade de alunos. Esse quadro identifica a precarização de uma educação onde nem sequer existe uma logística de distribuição em turmas diferenciadas das PCD, além de não disponibilizarem nenhum professor de apoio para auxiliar no processo educativo, comprometendo a qualidade, tanto do ensino, quanto da aprendizagem da PCD e dos demais, colocando em queda livre a eficácia do ensino público. Detalhamos o quantitativo e o percentual dos alunos na condição de PCD e a representação pode ser visualizada no Quadro 2.

**Quadro 2** - Representação quantitativa/percentual de alunos

SUJEITOS	QUANTITATIVO	PERCENTUAL
ALUNOS PCD	19	11,87%
ALUNOS QUE NÃO SÃO PCD	141	87,53%

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Essa panorâmica inicial da relação do PCD com a escola pública nos permite diagnosticar um grande distanciamento dos parâmetros de Escola Inclusiva, ainda que reconhecida como referência em Inclusão, como é o caso da escola A, que possui o maior número de alunos na condição de PCD e ostenta o título de “Escola de Referência em Inclusão” entre as escolas da rede pública da região urbana de Belém (PA). Entretanto, observa-se que a falta de uma logística de distribuição de alunos e a inexistência de professores de apoio – ou mesmo estagiários – no interior da sala de aula finda por não atender as exigências mínimas da inclusão e, de acordo com as observações feitas em seu espaço, verificamos que a desestrutura física agrega elementos para que esses espaços não sejam inclusivos, resultado da ausência de uma política de inclusão, uma vez que a escola não possui acessibilidade adequada para suprir as demandas ou, mesmo minimamente, corresponder às necessidades das variadas deficiências apresentadas pelos alunos, contando apenas com rampa para acesso de cadeirantes em alguns locais e na entrada do prédio.



## EDUCAÇÃO, ESCOLA PÚBLICA E INCLUSÃO

A história da Educação inclusiva tem seu início na segunda metade do século XIX, com o desenvolvimento da Educação Especial, que tinha como objetivo a educação de pessoas com necessidades especiais (MAZZOTA, 2005; SILVA, 2010). Na atualidade, o termo “Inclusão” anuncia a compreensão de que existe uma parcela de sujeitos “excluídos” dos processos educativos escolares (CROCHIK, 2016), não mais apenas àqueles que possuem alguma necessidade especial de aprendizagem ou qualquer deficiência física. Devemos, porém, considerar que esse ainda é um termo muito recente nas discussões dentro da Educação e passou por um processo de amadurecimento ao longo de sua história (MAZZOTA, 2005).

O significado literal do termo inclusão indica: ato ou efeito de incluir (se); introdução de uma coisa em outra, de um indivíduo em um grupo, etc.; inserção (INCLUSÃO, 2015). Em relação à educação, o sentido que se dá ao mesmo termo é: política educacional que consiste em incluir indivíduos com necessidades especiais em turmas consideradas regulares, fazendo-os participar de atividades não só educacionais, mas também comunitárias esportivas e sociais (INCLUSÃO, 2015). Essa última também é uma definição que precisa ser reavaliada, pois não são apenas os sujeitos com necessidades especiais de aprendizagem, hoje conhecidos como PCD, que se encontram excluídos dos processos educativos, principalmente, quando se trata de escola pública (CROCHICK, 2018).

Hoje, compreende-se que a Educação precisa ser pensada a partir dos parâmetros da inclusão, devendo, assim, ser desenvolvida e promovida de forma inclusiva, tanto para integrar os que antes eram excluídos ou tidos como deficientes e incapazes nos processos educativos escolares (MAZZOTA, 2005), como para a garantia de direitos assegurados pela legislação, não só referentes a esses sujeitos, mas também a todos os alunos, com ou sem deficiência, que se encontravam excluídos do processo educativo (CROCHICK, 2018), aos quais é garantida uma educação escolar como de qualquer outro aluno. No caso da PCD, de acordo com o *Estatuto da Pessoa com Deficiência* (EPCD), podemos compreender a aquisição dos direitos desses sujeitos a uma educação que lhes dever ser ofertada de forma adequada. No caput do artigo 27 da Constituição Federal, podemos identificar essa especificação:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 32).



Apesar de o tema Inclusão no âmbito educacional já ter traçado sua história ao longo do tempo, mesmo que no Brasil essa história seja bem mais recente e tenha sido desenvolvida a partir da metade do século XX (MAZZOTA, 2005), o que se percebe é que, dentro do ambiente escolar, a história parece ainda não ter avançado. O tratamento dispensado à PCD demonstra que o direito à Educação não é levado muito em conta, pois pudemos observar que as escolas públicas de Belém estão aquém de garantir esse direito de forma integral, precisa e eficaz, e a tentativa de incluir torna-se, muitas vezes, excludente (CROCHIK, 2016), uma vez que são negligenciadas questões básicas para que se proporcione a inclusão da PCD nas escolas públicas em Belém (PA).

Nessa perspectiva, durante as observações, pudemos constatar, em princípio, que o espaço físico também dificulta essa inclusão. Os espaços não são pensados para todos os indivíduos, dentro das suas diferenças, caracterizadas pela deficiência física. A maioria dos locais nem sequer possui rampa de acesso para cadeirantes e portas adaptadas para o acesso dos mesmos ao interior das salas de aula, banheiros e outros espaços. Além disso, não possuem intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para a comunicação e aprendizado dos alunos surdos, não têm material em Braille<sup>3</sup> e não possuem nenhum professor auxiliar ou estagiário para a resolução de demandas junto aos professores em relação aos alunos em SI. Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) são comuns, mas não garantem, no geral, que a escola possa ser reconhecida como inclusiva. A utilização dessas salas deve ser no contra turno, mas é feita de forma inadequada, pois, em algumas das escolas, os alunos são retirados da sala de aula regular para serem atendidos na sala de AEE, onde se encontram os professores especializados, como é o caso do que acontece na escola B e na escola A, o que gera severas críticas por parte do diretor:

[...] uma exclusão. Porque ele também segrega. Pra você ter uma ideia, no momento que eu tiro o aluno da sala pra ele poder fazer o atendimento aqui fora na sala que a gente chama do AEE, que é o Atendimento Educacional Especializado, isso no meu entendimento é uma forma de segregar. Porque esse profissional era pra tá na classe com ele, junto com o professor ou ainda: esse professor também saber como conduzir, saber fazer, como lidar, saber como desenvolver e ele não sabe [...]. (Diretor da escola A).

Compreendemos que não é o Atendimento Educacional Especializado da PCD que faz com que a escola se torne inclusiva, mas as práticas pedagógicas, que devem ser aprimoradas

---

<sup>3</sup> Diz-se de ou sistema de escrita e impressão para cegos, criado pelo francês Louis Braille (1809-1952), que usa caracteres constituídos por pontos em relevo, para representar as diversas letras do alfabeto, os sinais de pontuação e os algarismos; anaglifografia. (BRILLE, 2015).





para que a inclusão seja dimensionada para todos os parâmetros possíveis, possibilitando que a escola se torne inclusiva (BOOTH; AINSCOW, 2002). Isso não significa que a importância do AEE se desconfigure como parte da inclusão na escola, apenas essa modalidade de atendimento educacional não é uma garantia para que a escola, por ter esse suporte, seja reconhecida como uma escola inclusiva. Ao contrário, o que se percebe é que o AEE é tido, por muitos profissionais da educação, como o único responsável por garantir que a inclusão seja efetivada na escola e essas sejam, então, consideradas inclusivas.

Compreender a educação significa compreender como acontecem os processos que possibilitam uma aprendizagem, capaz de desenvolver um sujeito em todos os seus potenciais críticos e reflexivos (SAVIANI, 2007). Significa também compreender todos os contextos relacionados aos seus processos de formação, descartando os que trazem, em sua configuração, aspectos que propõem homogeneizar a educação e os sujeitos que por ela estão sendo formados, destacando os que buscam ações para desenvolverem práticas educativas, tendo em vista a diversidade dos sujeitos e as diferentes necessidades educacionais dos alunos, na tentativa de incluir os que antes eram marginalizados ou segregados (CROCHIK et al, 2016).

Nesse sentido, entra em foco, nesta discussão, o reconhecimento de que a inclusão pode ser compreendida como a prática da educação dos diferentes e a promotora da inserção desses em todo contexto escolar, buscando que os mesmos tenham uma participação ativa nos processos educativos escolares (BOOTH; AINSCOW, 2002; CROCHIK, 2016). Dessa forma, considera-se que a educação inclusiva é o redimensionamento dos parâmetros educativos e o sentido do incluir nos faz perceber que, dentro do contexto educacional, existem excluídos desse processo (CROCHIK, 2016).

Não basta apenas o reconhecimento de que existem diferentes e que a Educação não deve ser homogênea. Há, em volta desse processo de inclusão, uma série de eventos que precisam ser considerados, para que a inclusão, no contexto educacional, possa vir a ser uma realidade. Segundo Booth e Ainscow (2002, p. 07), “cada pessoa tem os seus próprios pontos de vista sobre um conceito tão complexo como é o da inclusão”.

O conceito de Educação Inclusiva para os professores das escolas públicas de Belém (PA) também se diferencia, mas, embora a grande maioria tenha uma boa sincronia no discurso, nas escolas pesquisadas, poucos são os que realmente adquiriram formação adequada ou mesmo certa qualificação para exercerem, com precisão, práticas de uma Educação em que o objetivo seja a inclusão de PCD. Entre os que foram entrevistados, há professores que nem sequer souberam definir com exatidão um conceito de Inclusão, assim como identificar ações ou



práticas inclusivas no interior da escola, ou relacionadas a ela, mas não deixa de ser perceptível o empenho de muitos deles em buscar adquirir conhecimento acerca de como lidar com a questão, no momento em que se depararam com um aluno em SI em sala de aula. Esse é um ponto positivo, pois, ainda que a inclusão não seja plenamente possível, essas ações podem auxiliar no desenvolvimento de uma educação mais integrativa e, portanto, mais justa. Sobre essa questão, Crochik (2016, p. 3) afirma que “na atual sociedade, a plena inclusão não é possível a ninguém, portanto, também não o é aos que hoje estão excluídos da educação escolar ou estudam segregados dos demais. Apesar disso, a implantação da educação inclusiva promove mais justiça”.

Se há, dentro do sistema de educação, dificuldades em fazer da escola uma escola inclusiva, também encontramos dentro da escola pública outro agravante em meio a esses inúmeros problemas. Para alguns professores e, principalmente, gestores, há uma dependência da escola em relação ao Poder Público, esse, responsável pelo controle do sistema educacional e por manter o funcionamento das escolas públicas através de suas secretarias, tanto estaduais, como municipais, cuja atuação finda por esbarrar em um sistema político e também burocrático, que impossibilita investimentos e ações imediatas na solução das demandas dessas escolas.

Em algumas ocasiões, não é pertinente esperar até que esses órgãos mantenedores do sistema educacional resolvam os problemas (que são de sua responsabilidade) e, ainda que não sejam todos, muitos desses profissionais criam seus próprios meios na tentativa não de resolver os problemas existentes em sua totalidade, mas de buscar de caminhos que, ao menos, venham a amenizar a presença de alguns dos obstáculos presentes em meio aos processos educativos de PCD, fazendo pequenas adaptações físicas nas escolas – como é o caso do gestor da escola A, que providenciou a construção de rampas de concreto na entrada das escolas, dando acesso a cadeirantes. Mas o mais interessante das observações foi em relação a poucos professores, que veem, nas suas práticas educativas, a possibilidade de promover essa inclusão e, além da Formação Permanente e de Especializações, buscam adquirir ou mesmo adaptar seus materiais – que devem ser materiais específicos para o aprendizado da PCD. Nesses casos, os materiais didático-pedagógicos, na maioria das vezes adquiridos com recursos próprios, passam a ser cotidianamente o único apoio para que os alunos PCD não sejam apenas ensinados, mas que também obtenham um resultado positivo em relação ao seu aprendizado, como é o caso da professora da turma A2 da escola A, que declara:

Por que a escola ela não me oferece. Tem aqui a sala de recurso do AEE; eles têm o material lá, que sempre eles compartilham com a gente, mas eu procurei também, providenciar o meu! Comprei ábaco, comprei



letras, de EVA! Comprei cola, tesoura, lápis de cor, lápis de cera! Então todo esse material, eu tenho o cuidado de trazer: caderno de caligrafia; trago revistinha, gibizinho, livro pra leitura. Tudo isso eu trago pra cá, pra trabalhar com eles, por que isso facilita não só o desenvolvimento deles, como facilita o meu trabalho também! (Professora da escola A).

Essas declarações, em conjunto com as observações feitas em sala, mostram que a professora é um dos poucos exemplos de compromisso, não apenas com a Educação, mas com uma Educação que tenha relevância na proposta da inclusão de PCD, em uma escola que, embora seja tida como referência em Inclusão desses sujeitos, não é uma escola inclusiva, apenas detém esse título em virtude de receber os alunos em SI e garantir a matrícula dos mesmos, aumentando a presença de PCD em seu quantitativo. Entretanto, de acordo com as observações feitas na escola, a mesma não possui estrutura física ou organizacional para ser considerada uma escola inclusiva e, em virtude disso, sequer é possível fazer uma logística de distribuição desses alunos – devido ao grande número de alunos PCD, que têm a matrícula garantida pela escola. Dessa forma, a escola acaba os distribuindo de forma desordenada nas salas de aula, sobrecarregado, na maioria das vezes, um único professor, como é o caso da professora da turma A2 da escola A, que em sua turma havia, inicialmente, vinte e oito (28) alunos, dos quais dezesseis (16) eram alunos em SI, mas, no momento das observações, contava com apenas dezesseis (16) alunos, dos quais nove (09) deles eram PCD.

Essas dificuldades, de acordo com a professora da turma A2, só são possíveis de serem sanadas devido à experiência da docente e suas estratégias desenvolvidas ao longo dos anos, por meio de suas práticas para essa tratativa, conforme declara na entrevista:

Mas em se tratando do ensino aprendizagem, eu não me deparo assim, com certa dificuldade; por conta da experiência que eu tenho profissional, entendeu? Então essa questão de, mesmo que você não saiba como lidar, mas que você busque alternativa, que você estude que você faça pesquisas. (Professora da escola A, turma A2).

De acordo com a professora, alguns alunos deixaram de frequentar as aulas por motivos diversos, mas todos relacionados a um contexto comum, os problemas financeiros. Dificuldades com recursos para o transporte, com as despesas relacionadas à disponibilização de um cuidador ou acompanhante, alimentação especial, compra de medicamentos, dentre outros, foram os motivos apontados como os principais responsáveis pela evasão de PCD das salas de aula, sem uma ação efetiva da escola em buscar meios para evitar essas situações.

É visível que o problema em relação à inclusão está presente nas escolas públicas de ensino da região urbana de Belém (PA) e, para que esse problema viesse ser minimamente revertido, seria necessária uma série de ações pedagógicas em conjunto com o desenvolvimento



de políticas públicas voltadas à questão e, ainda, reformulações em toda a estrutura organizacional e operacional do Ensino Público. Não basta apenas uma legislação, mas que ela seja cumprida. É necessário que o conjunto dos meios utilizados para a efetivação da garantia do direito a educação, após serem reavaliados, reformulados e reestruturados, sejam também executados, garantindo a inclusão de todos os sujeitos, com ou sem deficiência, nos processos educativos das escolas da Rede Pública de Ensino, para que, a partir disso, essa possa ser reconhecida como uma escola que desenvolve suas práticas educativas e ações na perspectiva da inclusão.

### **EDUCAÇÃO PÚBLICA: ESTADO, GESTÃO E INCLUSÃO.**

As práticas e ações de inclusão na escola pública não podem partir apenas do pressuposto de que é somente a atitude do professor que tem, dentro de suas funções, a de buscar meios para ensinar todos os alunos da mesma forma e com a mesma qualidade, estejam eles em SI ou não (CROCHICK, 2018), ou mesmo atribuir à presença das salas do AEE – que são destinadas ao apoio na aprendizagem de alunos com necessidade de atendimento especializado – a definição de escola pública inclusiva. É necessário compreender que há fatores que dificultam a inclusão escolar no sistema público de ensino e que ultrapassam as decisões e ações da própria escola.

Se o Poder Público não cumpre com seu papel de mantenedor, assumindo sua responsabilidade de prover os recursos e investimentos necessários para que a escola pública possa criar uma estrutura educacional nos parâmetros da inclusão, e a gestão não democratiza suas ações para essa finalidade, dificulta-se que os professores e os demais profissionais da educação pública inclusiva possam discutir e formular as ações pedagógicas e as práticas docentes a serem aplicadas em todos os processos que envolvem a educação de PCD no espaço escolar, no intuito de tornar a escola mais inclusiva. Segundo o Diretor da escola A:

[...] agora no presente momento nessa atual conjuntura, a lógica é muito trabalhada dentro daquela percepção que cada estabelecimento de ensino tem autonomia para fazer a sua gestão pedagógica a partir de sua própria necessidade e peculiaridade. Perfeito. Isso aí é o que a própria lei diz etc., mas só que não existe autonomia sem dinheiro, não existe autonomia sem infraestrutura material. Se eu preciso de material é porque eu preciso de dinheiro e vice-versa. (Diretor da escola A).

Outro ponto a ser observado seria em relação à Formação Permanente dos professores, pois, sendo uma necessidade para que os educadores atualizem seu acervo de conhecimentos sobre as questões teóricas e práticas da perspectiva inclusiva, não é uma realidade presente em



todas as escolas e, em outro momento, o diretor manifesta seu ponto de vista sobre a ingerência do Estado em relação a essa questão, afirmando que:

[...] pra nós é muito complicado. Porque nós dependemos de uma mantenedora né? E a mantenedora no meu entendimento ela deixa muito a desejar no momento que ela não tem pretensões, ou até mesmo o que eu poderia chamar de diretrizes de formação continuada pros profissionais que atuam dentro da escola. Por exemplo, se você perguntar assim pra mim, [...] nossos profissionais, que atuam no AEE eles têm formação continuada? Tem! Aliás, eles vivem tendo, mas a pergunta que não quer calar... Pergunte pra qualquer outro professor quantas formações ele tem por ano sobre inclusão? Nenhuma. Então, como se diz na linguagem comum “o tiro sai pela culatra”, porque eu potencializo meu profissional de atendimento especializado, e tá correto, porque o profissional do AEE, no meu entendimento ele tem que estar potencializado, mas eu não potencializo em nenhum momento, não crio nenhum mecanismo, nada que possa servir de base para aquele profissional que não é necessariamente um profissional do AEE que é um professor da classe regular. [...]. (Diretor da escola A).

Ainda segundo o Diretor, não há uma política de Estado que garanta a inclusão na escola pública e esse fator se torna o ponto principal da discussão quando o assunto se refere à forma como é feita a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas da rede pública. Segundo ele, a inclusão se torna inviável e a falta dessas políticas é a principal causa de a escola pública não ser inclusiva. Sobre isso, ele é enfático ao declarar:

Qual é a política estadual de inclusão? Certo! Pra mim é lá que tá o “X” da questão. [...] Qual é a política de Estado? Porque quando falo em Política de Estado, me referi ao que? Às ações! São projetos, as concepções, a parte de ordenamento, as axiologias, as epistemologias, as “gias” que forem possíveis, quer dizer eu vou me referir a um contexto situacional macro. (Diretor da escola A).

Desde a Constituição de 1988, a legislação já traz, em seu texto, a Educação Especial como parte do processo de educação escolar, priorizando as pessoas com necessidades especiais, para que as mesmas pudessem estar incluídas nesse modelo educativo (BRASIL, 1988). Ao longo do tempo, outras medidas legais foram ganhando forma, consolidando o direito à inclusão desses sujeitos – da mesma forma que os demais no contexto da escola pública – e, assim, a Educação de PCD passou a ser desenvolvida nesses espaços como garantia de direito adquirido.

Outro fator que deve ser apresentado é que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) orienta sobre a forma como deve ser conduzida a Educação especializada, juntamente com a adaptação do currículo, métodos, técnicas e outros dispositivos necessários na busca de efetivar a garantia do direito à educação desses sujeitos (BRASIL, 1996). Não é



apenas o acesso à escola através da garantia de matrícula que irá assegurar que a PCD seja incluída nos processos educativos e no contexto educacional de uma escola Pública, e, a partir daí, receba uma educação eficiente e funcional, mas, em princípio, o respeito ao que a lei determina não só assegura o direito, mas expressa o reconhecimento da necessidade de uma política que inclua esses sujeitos.

O próprio poder público é o grande responsável em propiciar meios para que, através de políticas públicas, possa ser oferecida, ao aluno PCD, uma formação adequada através de ações que trabalhem sua educação reconhecendo suas singularidades, expressadas pela presença de qualquer deficiência física apresentada. É essencial, então, um ensino desenvolvido a partir de ações educativas que contemplem cada uma das especificidades desses alunos e que busquem sua formação integral. Também é de responsabilidade do Poder Público prover os recursos necessários e destinar investimentos para que essas ações de adequação às especificidades sejam executadas em todo o contexto educacional da escola pública, visando a inclusão da PCD na educação e nos espaços educativos.

### **AMBIENTE ESCOLAR: CONTEXTO, INCLUSÃO E REALIDADE.**

Embora exista, em muitos profissionais da escola pública, o compromisso com a Educação, mesmo não sendo por parte da maioria, é perceptível a presença de uma parcela de gestores e professores que tem se empenhando em fazer com que a escola pública cumpra seu papel educador, ainda que muitas vezes desestimulados por conta da desvalorização profissional e pelo descaso das autoridades políticas com a educação pública. Há um empenho desses profissionais em proporcionar, mesmo que de forma mínima, uma educação onde todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de desenvolver seus potenciais, mas, historicamente, desde o surgimento de Educação Especial como uma das primeiras tentativas de incluir PCD no contexto educacional, já se percebia uma interpretação equivocada desse serviço, que era visto como uma ação assistencialista, mas hoje é legalmente reconhecido como uma modalidade de ensino (MAZZOTA, 2005) e percebemos algumas mudanças e alguns avanços em torno da temática da inclusão.

Quando comparamos os dados, podemos perceber que, nas escolas públicas, 11% dos alunos (Quadro 2) são de PCD, um percentual que demonstra que uma importante parcela desses sujeitos está inserida no contexto educacional e precisa receber uma educação adequada à sua condição, não sendo mais possível ignorar a existência dos mesmos, tanto pelo poder público, quanto pela própria escola.



Mesmo avançando nesse aspecto, isso não significa dizer que a presença das PCD, na escola pública, afirme a escola como inclusiva, pois a inclusão não está relacionada apenas à aceitação da PCD como aluno, mas a forma como esses se encontram em meio às relações que se desenvolvem em todos os contextos desses espaços (BOOTH; AINSCOW, 2002).

Outro ponto interessante da pesquisa é sobre a questão do quantitativo de alunos distribuídos por professor. Na turma A1, encontra-se um total de 09 (nove) alunos que apresentaram deficiência (Quadro 1) e, ao mesmo tempo, percebemos a ausência total de professores de apoio em todas as turmas (Quadro 2). Ainda, é possível compreendermos que a logística de distribuição de PCD na escola pública, além de não seguir uma lógica, sobrecarrega uma única turma, onde não há sequer um professor de apoio ou qualquer outro profissional para auxiliar o professor regular, comprometendo completamente a qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem, não só de PCD, como também dos outros alunos que não apresentam deficiência.

Para Booth e Ainscow (2002, p. 17), “uma escola inclusiva é aquela que está em movimento”, mas, tendo como princípio que a inclusão consiste em integrar o que antes era excluído, fazendo com que esse passe a fazer parte do processo (CROCHICK, 2016), isso também implica dizer que as PCD devem ser colocadas dentro dessas ações e o que antes era visto apenas como uma deficiência, agora passa a ser tratado como a necessidade do desenvolvimento de práticas específicas e de um atendimento especializado, cujo objetivo seja uma educação que se adéque à diversidade de alunos presentes no interior da escola pública (BOOTH; AINSCOW, 2002).

Observou-se, ainda, que boa parte dos professores nem sequer desenvolve um trabalho educativo com os alunos para falar sobre as diferenças apresentadas pelos mesmos e sobre a questão da diversidade dos sujeitos presentes em sala de aula, sendo que a ausência dessas práticas educativas permite que 50% dos alunos PCD ainda sofram com alguns tipos de violência como, por exemplo, o *bullying* (Quadro 3) e a discriminação, ação que resulta do preconceito (CROCHICK, 2016), pois percebemos alunos que agrediram fisicamente outros alunos (PCD ou não) em decorrência da não compreensão da existência de diferenças entre eles. Sobre isso, Crochick (2016, p. 9) alerta:

[...] são duas formas de discriminação, que têm de ter a justificativa dada pelo preconceito associada a elas; para se discriminar socialmente, como marginalização ou como segregação, é necessária uma justificativa, em geral, associada ao preconceito; no *bullying*, o alvo é considerado inferior, em possíveis diversos qualificativos, e posto à margem para ser constantemente subjugado, humilhado.



Para Booth e Ainscow (2002), a inclusão deve ser trabalhada nos sujeitos ainda nos primeiros anos, quando esses são inseridos no processo de educação escolar, e deve acontecer como uma atividade educativa. Essas ações educativas, se desenvolvidas como práticas constantes entre os alunos logo nos primeiros momentos da vida escolar, pode elevar o nível da inclusão nas escolas, ainda que não à sua plenitude (CROCHICK, 2016). Nessa perspectiva, salientamos que a escola não objetiva desenvolver apenas a cognição dos alunos, a educação compreende muito mais que isso, como, por exemplo, a interação com todas as possibilidades de sujeitos que irão fazer parte das relações sociais desses alunos.

**Quadro 3 - Cruzamento dos dados entre as escolas pesquisadas**

Escola	Onde sentam (PCD) na sala de aula?	Interação entre alunos PCD ou não	Presença de bullying	Participação de atividades em grupo dos alunos PCD	Estímulo do professor em relação à PCD	Como o professor acompanha a PCD	Participação de tarefas em relação à PCD
A	Frente	Sim	Não	Não	Dirigida	Igual	Sim
B	Frente	Sim	Sim	Sim	Não informado	Igual	Sim
C	Frente	Sim	Sim	Sim	Espontânea	Diferente	Sim
D	Frente	Sim	Sim	Sim	Dirigida	Igual	Sim
E	Laterais	Sim	Não	Sim	Espontânea	Igual	Sim
F	Indefinido	Sim	Não	Sim	Espontânea	Igual	Sim
<b>Percentual</b>	Frente 66,6% Lateral 16,7% Indefinido 16,7%	100%	50%	83,3%	Espontânea 50% Dirigida 32% Não informado 18%	Igual 83,3% Diferente 16,7%	100%

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Faz-se pertinente considerarmos os seguintes percentuais: 100% dos alunos (Quadro 3) interagem entre si, isso é algo essencial para que o professor, ao perceber que há essa interação entre eles, desenvolva ações para trabalhar questões relacionadas às diferenças apresentadas pelos mesmos e para que 83,33% dos alunos PCD (Quadro 3) participem de trabalhos em grupo. Isso mostra que existe um potencial a ser desenvolvido nesses sujeitos, que, visivelmente,





demonstram estarem aptos a desenvolver esses potenciais da mesma forma que os outros alunos sem deficiência. Esses dados desmitificam a ideia de muitos profissionais das escolas pesquisadas de que o aluno, na condição de PCD, não deva estar na sala de aula regular para desenvolver seu potencial cognitivo.

Quando se trata de trabalhos individuais demandados pelo professor, 100% dos PCD (Quadro 3) executam seus trabalhos e são participantes ativos dessas tarefas, mostrando não apenas disposição, mas capacidade para desenvolvê-las, a partir das mediações do professor em sala de aula, igualmente aos demais alunos que não apresentam nenhuma deficiência.

Já em relação ao índice de proximidade e de rejeição entre os alunos, percebemos que há contrapontos quando tratamos dos alunos em SI, pois quando estes alunos são indagados quanto à questão da proximidade, apenas uma única aluna da turma A2 tem o percentual de 0,06% de proximidade com os alunos da turma (Quadro 4), os demais alunos não são sequer citados, colocando em tela a seguinte reflexão: a melhor das hipóteses seria a que os alunos PCD não tem nenhum tipo de problema e o mesmo é um aluno visto como todos de igual forma, mas o que se percebe na realidade é que a PCD ainda permanece em invisibilidade no interior da sala de aula, pois nenhum deles também foi citado na verificação da rejeição, sendo que o aluno da turma D1, além de não ser citado, ficou com um percentual negativo de -1,30% de rejeição (Quadro 4). Há uma invisibilidade desses sujeitos, ainda que a participação dos alunos em SI nas atividades escolares e a interação deles seja possível, as observações mostraram que isso só acontece quando essa ação parte da PCD, pois os demais não os procuram para interagir, dando significado à irrelevância com que os mesmos são tratados dentro da sala de aula.

No quadro 4, podemos identificar, a partir do resultado da escala, o grau de proximidade e também de rejeição desses alunos, baseados nas interações dos mesmos durante sua permanência em sala de aula.

**Quadro 4 - Índice de proximidade e de rejeição entre os alunos**

<b>Turma</b>	<b>Aluno</b>	<b>Índice de proximidade</b>	<b>Índice de rejeição</b>
A	Único	0,06%	0%
B	Único	Não informado	Não informado
C	Único	0%	0%
D	Aluno 1	0%	-1,30%
	Aluno 2	0%	0%
E	Único	0%	0%
F	Aluno 1	0%	0%
	Aluno 2	0%	0%

**Fonte:** Elaborado pelo autor.



Esses dados identificam que não só os alunos PCD, mas os alunos regulares também podem ser, ou não, rejeitados e ter, ou não, afinidades em um ambiente escolar, todos estão no mesmo processo, mas, na pessoa, a deficiência é fator para que os alunos não os percebam, ou os tratem como sujeitos iguais e com as mesmas capacidades, fazendo com que as PCD se tornem invisíveis para os que não apresentam nenhuma deficiência.

O aluno com deficiência não vivencia de forma plena seu processo educativo, pois, embora haja, por parte deles, algum tipo de interação e a tentativa dos professores de proporcionar a educação e o aprendizado dos mesmos, esses não são compreendidos como existentes, nem pelo sistema educacional, nem no contexto escolar e, principalmente, na sala de aula, onde a educação dos mesmos exige uma demanda de práticas – tanto educativas, quanto de socialização – mais ampliadas do que as percebidas nas observações. Ou seja, eles apenas estão lá, mas não estão necessariamente incluídos, pois estão invisibilizados dentro do processo educativo escolar, sem políticas públicas e ações pedagógicas que se mostrem eficazes e que garantam sua inclusão, proporcionando sua visibilidade nesses processos, ainda que não seja de forma plena.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação pública brasileira segue seu caminho a passos curtos, principalmente na região Norte do Brasil, onde a pesquisa foi desenvolvida, na cidade de Belém (PA). Educação essa que agoniza, mas mantém sua resistência, pois nela se acredita e se atribui a esperança de ser a grande responsável pela transformação dos sujeitos e esses do seu meio.

Compreendemos que, historicamente, a Educação tem passado por inúmeros processos de transformações e, embora apresente pontos positivos, entendemos que a inclusão escolar não é um desses fatores, pois reconhecemos que a inclusão plena não é possível.

Pensar a inclusão na escola não significa somente contar com a possibilidade de matrícula do aluno e sua inserção no sistema a partir de um processo burocrático, que o torne apenas mais um no quantitativo desses estabelecimentos. Uma estrutura deve ser criada para que, verdadeiramente, haja o acolhimento do aluno, para que o mesmo seja visto como parte do contexto da escola, não apenas em número, mas em realidade de participação. Essa estrutura também deve ser objeto de reflexão, pois a visibilidade dos alunos na condição de PCD deve começar a ser pensada com mais urgência, a partir de todos os segmentos que se articulam, na tentativa de que a inclusão seja possível ainda que minimamente.



A inclusão escolar não é uma atitude isolada de um professor ou de um gestor, mas vai além do que entendemos como a boa vontade desses profissionais de contribuir com seus fazeres para a educação da PCD, assim como a qualidade da educação na escola pública também não depende apenas da comunidade escolar. A inclusão como parte dessa qualidade educacional está relacionada a questões políticas e interesses particulares de grupos diversos, pois, quando se trata de escola pública, nós sabemos que, mesmo com uma legislação que torne obrigatório essas escolas trabalharem dentro de uma perspectiva inclusiva, esse não é um fator determinante, pois, além desse, existe ainda uma série de elementos interligados a isso, que formam um conjunto ainda maior de questões a serem percebidas e trabalhadas para que seja possível se proporcionar, ao menos minimamente, o fator *inclusão* nas escolas públicas. Entretanto, não se vê humanamente possível harmonizar esse conjunto de fatores, pois as divergências – tanto políticas e ideológicas, como teóricas e profissionais –, no que diz respeito à educação ofertada pela escola pública, distância as ações que poderiam vir a ser o meio para que a proposta de uma educação inclusiva viesse a ser colocada em prática nesses ambientes de forma concreta.

O Poder Público, através da criação e execução de políticas públicas, deve se comprometer em equipar e adaptar os espaços escolares, visto que esses devem ser pensados de forma a estarem aptos à convivência de todos os sujeitos, com deficiência ou não. Não é possível proporcionar uma educação na perspectiva inclusiva sem políticas públicas voltadas para esse fim, assim como não é possível desenvolver uma educação de qualidade em uma escola pública que não recebe subsídios para que essas políticas sejam aplicadas, embora muitos gestores e professores se empenhem em incluir, suas ações também não irão garantir essa inclusão, mesmo em sua parcialidade. Por mais bem formado que o professor seja, ou por mais empenhado em promover um projeto político pedagógico que torne a educação inclusiva dentro da escola pública, existem situações que independem das ações positivas desse corpo.

A formação permanente dos professores que atuam na escola pública também é um dos fatores de relevante importância para que se busque desenvolver uma Educação Inclusiva dentro do ambiente escolar. Isso tem sido o eixo para que, por meio das práticas, os professores busquem proporcionar a inclusão, partindo do conceito de que a presença das diferenças exige, desses profissionais, uma formação que o coloque diante da dinâmica da Pedagogia, visto que esse constante movimento disponibiliza, para a Educação, o aprimoramento de conceitos teóricos e, a partir desses, novas concepções para nortear o desenvolvimento de práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva. Entretanto, o Estado, detentor do monopólio de decisões



que determinam as diretrizes norteadoras do sistema educacional, deve ser constantemente provocado, pois, ele é responsável por promover a garantia dos direitos de todos os sujeitos que estão envolvidos nos processos formativos, na tentativa de construir uma proposta educativa que seja adequada e, através da escola, possa ser possível formar um sujeito autônomo, apto a um convívio social e que realmente participe da construção do seu meio como um ser criativo e produtor de conhecimento, visto que a proposta de educação universal promovida pelo Estado brasileiro tem como objetivo garantir os direitos estabelecidos em lei, para que todos, sem exceção, tenham acesso a uma educação pública, igual e com a mesma qualidade.

## REFERÊNCIAS

Braille. **Michaelis**, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/braille/>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266). Acesso em: 05 set. 2019.

BRASIL, **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 26 dez. 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 26 dez. 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.257**, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei n. 12.662, de 5 de junho de 2012). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm). Acesso em: 26 dez. 2018.

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. Novas Edições Acadêmicas – Omniscryptum gmbh & co. kg – Saarbrücken, 2016.



\_\_\_\_\_. **Preconceito em relação aos ‘incluídos’ na educação inclusiva.** São Paulo: IPUSP, 2018.

CROCHIK, J. L et al. Atitudes de Professores em Relação à Educação Inclusiva. **Psicologia Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 40-59, 2009.

FREIRE, P. **Conscientização, teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

INCLUSÃO. **Michaelis**, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/inclus%C3%A3o/>. Acesso em 20 ago. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Diretrizes curriculares da Pedagogia:** um adeus à Pedagogia e aos pedagogos? 2006. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlosLibaneo.htm>. Acesso em: 26 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Que destino os educadores darão à Pedagogia? IN: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez. 1996

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

SILVA, A. M. **Educação Especial e Inclusão Escolar:** história e fundamentos. Curitiba: Editora Ibepex, 2010.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.