



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

**Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores**

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: IMPASSES E DESAFIOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

THE INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: IMPASSES AND CHALLENGES FOR TEACHERS IN BASIC EDUCATION

Célio de Mendonça Clemente¹
Hermano José Pereira Silva²
Emmanuel de Mello Nogueira³

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de investigar e discutir a inclusão dos estudantes com necessidades de AEE em três escolas (uma da rede municipal e duas estaduais) da cidade de Caririáçu-Ce com intuito disseminar o assunto como uma forma de melhorar a inclusão oferecida nas instituições escolares. Todo embasamento da pesquisa parte de um referencial teórico através de documentos oficiais tais como: Política Nacional para a Educação Especial (PNEE),

¹Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) e Secretaria Municipal de Educação de Caririáçu (SEMEC). Doutorando em Educação pela Universidade Estácio de Sá – UNESA (Rio de Janeiro). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); Especialista em Educação Matemática pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP); Especialista em Gestão Escolar e Práticas Pedagógicas pela Universidade Cândido Mendes (UCAM); Especialista em Psicanálise Clínica pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (FAMEESP); Especialista em Matemática, Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); Graduado em Matemática e em Direito pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Graduando em Pedagogia pelas Faculdades Campos Elíseos (FCE); Graduando em Ciências Contábeis pela União de Faculdades Brasileiras (UniBF). Professor de Matemática do Ensino Fundamental na Escola de Ensino Fundamental Paulo Barbosa Leite (SEMEC-Caririáçu-CE) e Coordenador Escolar na EEMTI Santa Tereza – Altaneira/CE (SEDUC-CE). Email: prof.celiomendonca@gmail.com.

²Secretaria Municipal de Educação de Caririáçu (SEMEC). Especialização em Educação Física Escolar pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP). Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). Graduado em Licenciatura do Ensino Fundamental pela Universidade Regional do Cariri (UVA). Professor de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias na Escola de Ensino Fundamental Paulo Barbosa Leite (SEMEC-Caririáçu – CE). Email: hemanopereiravt@gmail.com.

³Secretaria de Educação do estado do Ceará (SEDUC-CE) e Secretaria Municipal de Educação de Caririáçu (SEMEC). Mestrando no PROFQUI pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Especializando em Educação Básica pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG); Especialista em Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o mundo do trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Prominas; Especialista em Ciências pela Faculdade Prominas; Especialista em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada; Especialista em Biologia e Química pela Universidade Regional do Cariri (URCA); Graduado em Biologia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA); Graduado em Química pelo Centro Universitário da Grande Fortaleza. Professor em Ciências da Natureza, Biologia e Química pela EEMTI Plácido Aderaldo Castelo; Professor de Ciências pela EEIF Girassol. e-mail: manel_mello@hotmail.com.



Diretrizes Curriculares para a Educação Especial (DCEE), legislação educacional e de autores que debruçaram-se sobre o assunto, como Sassaki (2005), Teixeira (2003), Bastos (2006), Freire (1996), além de outros, sob a ótica da inclusão dos estudantes com necessidades de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da garantia do seu direito à educação. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionário sobre as questões práticas de inclusão junto a 16 professores de educação física e matemática de três escolas públicas. Os resultados apontam a falta de formação de professores sobre inclusão, a ausência de projetos de gestão inclusivos e de ações/atividades educativas no PPP das escolas para a inclusão dos estudantes da demanda do AEE e a falta de salas de AEE como parte do processo de inclusão e aponta como desafio a adaptação da escola às necessidades destes estudantes.

Palavras-chave: Inclusão. Formação de Professores. AEE.

ABSTRACT

This article aims to investigate and discuss the inclusion of students with special educational needs in the schools studied and from the perspective of their teachers, in order to understand the impasses and challenges and to support discussions on the topic in academic, professional and social environments, aiming to improve inclusion. The research was based on bibliographic studies such as the National Policy for Special Education (PNEE), Curricular Guidelines for Special Education (DCEE), educational legislation and authors who have studied the subject, such as Sassaki (2005), Teixeira (2003), Bastos (2006), Freire (1996), among others, from the perspective of the inclusion of students with special educational needs (AEE) and the guarantee of their right to education. Data collection was carried out by applying a questionnaire on practical issues of inclusion to 16 physical education and mathematics teachers from three public schools, one from the municipal network and two from the state education network in Caririaçu-CE. It discusses the inclusion of students with special educational needs as a guarantee of their right to education and points out advances in legislation and difficulties in implementing this inclusion in the classroom. The results point to the lack of teacher training on inclusion, the absence of inclusive management projects and educational actions/activities in the schools' PPP for the inclusion of students with special educational needs and the lack of special educational needs classrooms as part of the inclusion process. It points out the challenge of adapting the school to the needs of these students.

Keywords: Inclusion. Teacher training. AEE.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva faz parte de um arcabouço de políticas públicas estatais que visam implementar a universalização da educação e imprimir-lhe um padrão de qualidade. Tais políticas são imposição da positivação da educação como direito na Constituição Federal de 1988 (CF/1988). Além disso, a educação como direito se consolidou na legislação infraconstitucional com a premissa de acesso à escola e a permanência nela com sucesso. E isso significa desenvolver as competências e habilidades dos estudantes, independente das suas dificuldades e limitações.



Nesse aspecto, a educação inclusiva é objeto de todos os estudantes, inclusive aqueles que fazem parte do público alvo da educação especial. Isso faz parte do conceito de inclusão que, significa adaptar a educação às suas especificidades e demandas. E independente de dificuldades e/ou limitações, cada um tem direito ao desenvolvimento como sujeito social e parte de uma sociedade, pois, é titular de direitos, inclusive à educação.

A educação inclusiva constitui-se de um conjunto de premissas, recursos, ações, etc., que possibilite apoiar, desenvolver, complementar e em alguns momentos, substituir as ações da sala de aula regular para atender os estudantes da demanda da educação especial e garantir o seu direito à educação. Assim, a educação inclusiva confunde-se com o próprio conceito de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a primeira depende deste último para se efetivar e constituir o processo educativo como um todo desses estudantes.

A inclusão não é papel somente da escola, mas, da família e da sociedade, contudo, a instituição escolar se aloca na posição de locomotiva do processo educativo formal, pois, investe-se da função de ministrar o saber sistemático e intencional. À escola não cabe o papel de educar informalmente, embora, possa fazê-lo como atividade complementar.

É importante perceber que a educação inclusiva é para todos os estudantes, mas, a presente discussão trata da inclusão do público alvo do AEE. Assim, o objetivo é investigar e discutir a inclusão dos estudantes com necessidades de AEE nas escolas pesquisadas e sob a visão dos seus professores, para conhecer os impasses e desafios e embasar discussões sobre o tema no meio acadêmico, profissional e na sociedade, visando melhorar a inclusão.

Nesse sentido é preciso dizer que deficiência, segundo a legislação pátria, diz respeito a uma anomalia orgânica, que pode determinar uma dificuldade, limitação ou incapacidade de quaisquer ordens no indivíduo. Nesse sentido não trata-se de algo que invalide os seus direitos ou retire a sua cidadania ou dignidade da pessoa humana, pelo contrário, exige ação específica e de acordo com as suas individualidades para que possa alcançar a plenitude dos seus direitos, incluindo a educação.

A pesquisa se reveste de relevância porque diz respeito a um direito de igual dimensão que é a educação. E uma pesquisa sobre a inclusão de estudantes com necessidades de AEE na educação básica, desvela a realidade das escolas pesquisadas, reflete as necessidades de mudanças e pode apontar caminhos e desafios para as instituições de educação básica.

A pesquisa foi feita aplicando-se questionários com perguntas abertas e fechadas sobre educação inclusiva, formação de professores na área de educação inclusiva, AEE, ações e práticas educativas de inclusão, orientação sobre atividades específicas para estudantes com necessidades de AEE e de cada disciplina da matriz curricular, visando promover a inclusão



destes. Inicialmente a pesquisa já havia sido idealizada somente na área da educação física (formação inicial do professor autor), embora que, ao convidar coautores para compor esta pesquisa, um outro pesquisador colaborador decidiu por estender o assunto para a área da matemática, tornando assim a pesquisa mais vasta. Em relação a escolha das instituições educacionais, todas escolas são escolas que os professores pesquisadores fazem parte de seu exercício no magistério, portanto, os sujeitos da pesquisa foram os professores das disciplinas de Educação Física e Matemática de três escolas públicas do município de Caririçu, no estado do Ceará, sendo uma delas da rede municipal de ensino (ensino fundamental) e as demais da rede estadual de ensino (ensino médio).

Responderam à pesquisa todos os professores das disciplinas mencionadas de cada escola, em um total de 16 professores, sendo 11 da rede estadual e 5 da municipal de ensino. Sendo que atuam nas duas disciplinas e todos com vínculo efetivo, trabalhando em sala de ensino regular e com mais de dez anos de experiência em sala e nas escolas pesquisadas.

A escolha pelos professores destas duas disciplinas se deu em função de serem disciplinas de áreas distintas do conhecimento e para os quais se exige habilidades específicas para trabalhar com os estudantes público alvo do AEE e, dessa forma, dão consistência às discussões sobre a inclusão nas escolas pesquisadas. A pesquisa quanto à abordagem é qualitativa e quanto aos objetivos é exploratória porque permite ampliar as discussões de conceitos à luz da realidade pesquisada, podendo ampliar a percepção sobre o tema e possibilitar outras explorações do mesmo.

Na primeira seção da pesquisa, discute-se a inclusão escolar no contexto histórico, teórico e legais e, na segunda seção discute-se os resultados a partir da “visão e falas” dos professores sobre a inclusão dos estudantes com necessidades de AEE à luz da realidade que vivenciam, fazendo também uma correspondência com os conceitos e pressupostos legais.

Os resultados apontam para a evolução da legislação de inclusão, mas, determinam que as escolas ainda não alcançaram níveis satisfatórios de inclusão, talvez representando um recorte da sociedade que ainda não é inclusiva. Por exemplo, a formação dos professores ainda é um impasse a ser superado, assim como, a implementação de projetos de gestão inclusiva e Projeto Político Pedagógico que contemple práticas e ações de inclusão.

Ainda é necessário trazer o AEE para dentro das escolas e orientar famílias, estudantes e professores nas atividades educativas de inclusão de cada um e das disciplinas/área do conhecimento, sendo este um dos constituintes do desafio da escola pública à luz dos dados pesquisados.



2 INCLUSÃO ESCOLAR: Contexto histórico, teóricos e legais

A universalização da educação e a sua positivação como direito fundamental na CF/1988 impôs aos sistemas de educação uma nova realidade de mudanças na concepção de educação e nas formas de oferecê-la ao seu público alvo. Nesse aspecto, tanto as escolas quanto os sistemas de educação tiveram de se assumir as premissas do novo paradigma de educação para todos, pública, gratuita e de qualidade.

Essa perspectiva educacional significa que todos têm direito ao acesso à escola e permanência nela com sucesso. E isso quer dizer que, independente das dificuldades, necessidades de AEE e/ou limitações de ordens quaisquer, a criança tem o direito a educação numa perspectiva de saída do estado de estar para o estado de vir a ser, em termos educacionais (Clemente, 2023).

O novo paradigma educacional pós-constituição busca a garantia do direito à educação com parâmetros de inclusão universal e possibilidade de avaliação da qualidade. Dessa forma, parece ter sido necessário adotar mecanismos de financiamento, mudanças nas estruturas físicas e na formação dos professores, alcançando tanto a formação inicial, quanto continuada.

Além disso, a educação é um direito fundamental e sobre isso, Clemente, Moulin e Cosmo (2020, p. 251) defendem que, “é necessário localizá-la no contexto de direito fundamental de segunda dimensão presente na CF/1988 e por assim sê-lo tem significado de assegurar a dignidade da pessoa humana e o Estado Democrático de Direito”.

Essa perspectiva de pensar a educação está presente na própria concepção adotada no texto constitucional e nas diretrizes gerais da educação brasileira. Não é sem sentido que os objetivos e finalidades da educação são pressupostos para o alcance de outros direitos fundamentais. O conceito de educação defendido por Raposo (2005, p. 01) também assim concebe: “ato ou efeito de educar-se; o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano, visando a sua melhor integração individual e social”.

A concepção de integração individual e social aponta para a possibilidade de crescimento como ser humano e sujeito social, incluindo a ascensão por meio da educação. Nesse âmbito, Clemente, Moulin e Cosmo (2020, p. 252) a compreendem como um processo e um direito e ponderam que, “como processo serve ao desenvolvimento do sujeito social e, como direito serve de esteio para se pensar, tomar consciência e alcançar outros direitos”.

No mesmo sentido e lógica de pensar, Moulin, Moulin e Arbex (2019, p.11) corroboram essa forma de pensar ao conceituarem que,



a educação pode ser compreendida como a base para a concretização dos demais direitos constitucionalmente garantidos. É através dela que o indivíduo passa a ter consciência de seus direitos, bem como sobre sua responsabilidade para transformação da sociedade.

A definição posta não é própria para um grupo de pessoas, mas, para todos os cidadãos brasileiros e, ter consciência dos seus direitos não quer dizer que seja apenas saber sobre eles, mais também estar preparado para ter acesso, inclusive ao trabalho e à saúde, por exemplo, a partir do nível de educação que alcançou.

Assim, as eventuais limitações impostas por dificuldades e/ou eventuais necessidades de AEE não podem constituir-se de impeditivo para que possa ter acesso à educação. Dessa forma, parece ser necessário a escola e os sistemas de educação se adaptarem às crianças e suas singularidades, e não estas se adaptarem às escolas, como antes dos marcos legais de inclusão, erroneamente se pensara.

Foi a partir desse marco conceitual que passou-se a pensar a concepção de uma legislação de inclusão e que a escola fosse pensada de forma a incluir todos os estudantes, inclusive, aqueles com necessidades de AEE na sala de aula comum a todos os demais. É aí que se compreende a escola como inclusiva e que acolhe os estudantes que são público alvo do AEE. Na perspectiva de orientação da Organização Mundial de Saúde, o público alvo do AEE são as crianças que têm alguma deficiência, incapacidade ou desvantagem que impoem dificuldades de acesso à escola e/ou de aprendizagem.

Nesse sentido, Teixeira (2003, p. 122), destaca que, no início da década de 1980 a OMS conceitua deficiência, incapacidade e desvantagem da seguinte forma:

Deficiência (*impairment*): diz respeito a uma anomalia de estrutura ou de aparência do corpo humano e do funcionamento de um órgão ou sistema, independentemente de sua causa, tratando-se, em princípio, de uma perturbação de tipo orgânico. **Incapacidade (*disability*):** reflete as consequências de uma deficiência no âmbito funcional e da atividade do indivíduo, representando, desse modo, uma perturbação no plano pessoal. **Desvantagem (*handicap*):** refere-se às limitações experimentadas pelo indivíduo em virtude da deficiência e da incapacidade, refletindo-se nas relações do indivíduo com o meio, bem como em sua adaptação ao mesmo.

As conceituações da OMS constituir-se-ia de avanço no que concerne à perspectiva de compreensão da necessidade de educação especial para as pessoas portadoras desta demanda, contudo, ainda trata-se de conceito restrito porque considera apenas elementos orgânicos e, tais condições alcançam outros aspectos da condição humana que envolvem as dimensões biológicas, ambientais, sociais e emocionais.

Dessa forma, no início dos anos 2000, a OMS ao falar sobre deficiência, avançou na sua



definição que é, segundo Bastos (2006, p. 63) “[...] uma condição do sujeito que não depende apenas da sua dimensão orgânica, pois os condicionamentos sociais e ambientais podem minimizar ou acentuar as diferenças, de acordo com as oportunidades e ações valorativas que se oferecem aos sujeitos”.

Parece ser mais coerente esse entendimento, não só no sentido de abarcar os elementos limitadores desta condição, mas, sobretudo, para reconhecer as responsabilidades das ações de mitigação destas diferenças, bem como, a proatividade no sentido de não acentuá-las, seja por ação ou omissão da sociedade e do Estado.

Historicamente, a condição da pessoa com necessidades de AEE como algo inerente e imputado à própria pessoa e o seu atendimento em instituições educacionais médico-terapêuticas mais a excluiu do que incluiu; e teve um papel mais terapêutico do que educativo. Por outro lado, a integração destes estudantes à escola, mas, em salas separadas também produziu uma forma de exclusão no ambiente escolar que, em síntese, a educação destas crianças parecia ser resultado do esforço de si próprias, dos seus familiares e dos profissionais envolvidos, mas, não de toda a instituição escolar (Oliveira *et al*, 2019; Sassaki, 2005).

A inserção das crianças com necessidades de AEE nas salas comuns faz parte da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) e compreende-se como coerente com o conceito de inclusão, ainda que estas crianças possam ter atendimento periódico na sala de recursos multifuncionais e esta por sua vez, que não pode e nem deve se constituir de único meio educativo para elas.

Além disso, o AEE como instrumento de inclusão atende aos pressupostos da CF/1988 no seu art. 3º de, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e qualquer forma de discriminação”. Além disso, a perspectiva de acesso previstas no art. 206, I “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, bem como, as garantias do art. 208, III “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Não somente a CF/1988, mas, todo o aparato infraconstitucional acolhe a perspectiva de educação inclusiva discutida na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), realizada em Jomtier segundo a qual, para Osório (1999, p. 12), “sua meta é a de garantir a democratização da educação, independentemente das particularidades dos alunos”.

Ainda sobre essa meta, a concepção de inclusão das pessoas com necessidades de AEE na sala de ensino regular validada pela Declaração de Salamanca (1994), constitui um movimento pedagógico que adota características democrática e pluralista, garantido acesso e permanência com sucesso na escola, respeitando a sua identidade, diferenças e adaptando-se às



necessidades dos estudantes.

Assim, a Declaração de Salamanca (1994, p. 33) estabelece que “os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades do indivíduo e não o contrário. As escolas devem oferecer opções curriculares que se adaptem aos alunos com capacidade e interesses diferentes”. Dessa forma, os programas e currículos, bem como, e sua flexibilização são pressupostos de educação inclusiva e AEE adotados pela PNEE e correspondem também aos princípios constitucionais de educação, inclusão e educação especial.

Sobre a educação inclusiva, a PNEE (2008, p. 09) diz o seguinte:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural e social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança, em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Sendo assim, a PNEE consolida a educação como direito humano fundamental e avança na concepção de uma escola que na perspectiva de promovê-lo, precisa reconhecer as diferenças de cada uma das crianças e, flexibilizar os seus currículos, ações pedagógicas e práticas de ensino, para ministrar a educação formal e intencional com equidade, de modo a promover o sucesso dos estudantes.

Dessa forma, a educação inclusiva se impõe como um indutor das transformações das escolas de educação básica e, remete à necessidade de adoção de práticas próprias da educação especial. E a educação especial não é uma modalidade isolada de ensino, mas, uma forma especial de atender docentes e discentes que precisam das suas demandas formativas.

Nesse sentido, as DNEE (2001, p. 06) a define como,

[...] um conjunto de recursos e serviços para apoiar, suplementar, e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação.

A educação especial pode ser um complemento ou um instrumento para alcançar a inclusão e os objetivos de aprendizagem dos estudantes da sua demanda. É preciso, contudo, que os profissionais da educação tenham conhecimento sobre este conjunto de recursos e serviços, bem como, a forma e o momento de aplicá-los em sala como mecanismo de ensinar e alcançar o sucesso acadêmico dos estudantes.

O maior desafio dos professores da educação básica, parece ser a formação continuada



adequada na área de inclusão, incluindo o uso de práticas de ensino adequadas às crianças com necessidades de AEE a partir das suas dificuldades, limitações, incapacidade ou desvantagens de quaisquer ordens.

3 DISCUSSÃO E RESULTADOS: a visão dos professores

A mudança de um paradigma educativo precede a mudança de bases teóricas, políticas e legislativas. Assim, é necessário fazer a desconstrução de modelos e práticas educativas e de ensino que já não respondem à consecução dos objetivos e finalidades da educação, bem como, adotar novas práticas e preparar os professores para utilizá-las em sala de aula.

Dessa forma, a compreensão do significado de educação inclusiva e educação especial, bem como, o desenvolvimento de ações para efetivá-las fazem parte da formação inicial, mas, também da formação continuada em serviço. Nesse sentido, as políticas públicas educacionais tiveram algum avanço, mesmo que fora do ritmo que deveria.

Por outro lado, já se percebe as pessoas com necessidades de AEE presentes nas escolas e outros ambientes sociais, contudo algumas pesquisas apontam para ações desarticuladas entre práticas pedagógicas, serviços de gestão e serviços de apoio. E a articulação entre estas parece ser uma necessidade imperiosa, conforme preconiza as políticas educacionais e as DCEE (Borges *et al*, 2019; Andrade; Gomes, 2019).

Os dados da presente pesquisa apontam que há um crescente número de estudantes que precisam das demandas da educação inclusiva e do AEE para além daqueles quem tem dificuldades de aprendizagens comuns do processo de ensino e aprendizagem. É preciso reafirmar sempre que a educação inclusiva precisa ser direcionada a todos os estudantes da escola com vistas a alcançar a permanência na escola e com sucesso de aprendizagem.

Nesse sentido, quando se percebe que muitos estudantes que precisam do AEE estão presentes nas salas de aula regulares, significa que as famílias estão sendo alcançadas em alguma medida com informação e, as crianças e jovens estão sendo matriculadas na escola. O fato é que este acesso precisa ser acompanhado de ações e práticas educativas que potencialize o sucesso de aprendizagem.

Os dados mostram que a legislação contribuiu para que a escola apresente possibilidades de acesso à educação em sala de aula regular, embora isso, não signifique acesso à educação. Por exemplo, verifica-se que cerca de 15% a 20% de estudantes em cada sala de aula das três instituições escolares pesquisadas, precisam de algum atendimento específico de educação em função de ser diagnosticado com alguma situação, condição ou dificuldade de aprendizagem de alguma ordem.



Essa realidade apresenta algum avanço na inclusão, mas, impõe demandas e desafios para as escolas. Tais desafios não são, contudo, inalcançáveis pois, já fazem parte do contorno da função da escola de cuidar (já presente no ensino infantil e primeiros anos do ensino fundamental) e de educar que são finalidades próprias da função da escola.

A função da escola, desse modo, não pode ser cumprida se não revestida de intencionalidade e sistematização. Não diz-se assim que não há educação informal, mas, a função educacional da escola é sistemática e intencional porque faz parte do papel estatal e prover e promover a educação. Nesse sentido, as ações precisam alcançar tanto os agentes do ensino quanto os sujeitos de aprendizagem.

Por exemplo, não há que se falar em AEE para as crianças e jovens que tem a necessidade dessa demanda se a escola não tiver uma sala específica para este tipo de atendimento. E ao dizer isso não se quer negar a educação para esse público, mas, enfatizar a importância desse tipo de atendimento, tanto para os professores quanto para os estudantes que precisam ser atendidos.

A sala de AEE é necessária para a escola que tem estudantes que precisam dessa demanda porque o professor lotado nesta sala precisa ter formação em Pedagogia ou pós-graduação em Psicopedagogia e, de alguma forma, tem formação inicial ou continuada na área e isso potencializa o atendimento dos discentes e docentes.

No mesmo sentido, o professor da sala de AEE precisa participar de formação continuada no seu campo de atuação para que possa ser proativo na sua função. Mas, também precisa atender, orientar e até formar os seus pares em sala de aula sobre métodos, estratégias, ações e práticas educativas apropriadas ao atendimento das demandas dos estudantes do AEE. Isso atende a premissa de que no AEE, assim como na educação inclusiva, a escola é que precisa se adaptar às necessidades e especificidades do educando, buscando além de sua permanência na escola, com sucesso no seu desenvolvimento e aprendizagem.

A implementação da sala de AEE parece ser um desafio nos sistemas de educação do qual fazem parte as três escolas pesquisadas, pois, só em uma delas foi implantada esta sala e ainda ocorreu há pouco menos de um ano. Da mesma forma, dos professores entrevistados, todos eles disseram trabalhar com estudantes que precisam de alguma forma de AEE e que não recebeu nenhum tipo de formação para trabalhar com eles, ou sequer sobre educação inclusiva nos respectivos sistemas de educação ou escolas nas quais trabalham.

Não parece ser apenas um desafio para os professores, mas, um entrave para o provimento da própria educação destas crianças e jovens, pois, o direito à educação não trata-se apenas de oferecer a vaga na escola, mas, sobretudo, oportunidade de permanecer nela com sucesso e sair da condição de estar para a condição de vir a ser no que concerne à aprendizagem (Clemente;



Moulim; Cosmo, 2020).

Nesse aspecto, o discurso pedagógico é de inclusão, mas não condiz com a prática. E quando se trata de reproduzir um discurso que não tem correspondência com a prática isso descredencia a escola na sociedade porque esta ocupa lugar de micromodelo social, embora conviva com os problemas intra e extraescolares, faz parte desta mesma sociedade que também tem diversos problemas, desafios e entraves de diversas ordens, incluindo os de inclusão das pessoas nas suas singularidades.

O discurso dos professores aponta para uma discreta mobilização para a inclusão de todos os estudantes na escola, independente da sua, condição, limitações e dificuldades. Contudo, não há maior forma de inclusão do que o preparo dos professores para atuar em sala de aula atendendo a todos os estudantes e buscando alcançá-los por meio da aprendizagem e, ausência de formação destes para as demandas atuais da educação impõe responsabilidades ao docente, mas, também aos sistemas de educação e escola, por meio da formação continuada.

Educação inclusiva e AEE são demandas permanentes, fazem parte de políticas públicas de atendimento e a formação continuada é necessária não somente para a compreensão do discurso, mas para alcançar o domínio das técnicas e saberes necessários para trabalhar com os estudantes que tem alguma deficiência, ou quaisquer outras dificuldades de aprendizagem e que por isso mesmo, exige métodos e práticas de ensino diversificadas (Clemente, 2023).

Parece claro que os docentes precisam se preocupar com a sua própria formação e buscar se atualizar nas práticas educativas próprias do contexto da educação porque esta é dinâmica e exige atualização contante, tanto nos métodos, quanto nos conteúdos. Mas, quando se trata de políticas públicas de atendimento de um determinado público, a formação individual não basta. É necessário compreender as estratégias e métodos como um todo da escola e dos sistemas de educação.

Não é suficiente que parte dos professores tenha formação na área de inclusão porque esta não pode ser tratada como algo isolado e de cada um deles. A inclusão escolar é ampla, mas, diz respeito também a cada um dos estudantes, dos professores e da escola. Por isso, precisa ser uma política de atendimento perene no interior da escola e responder às especificidades da sua demanda.

A realidade que se apresenta na pesquisa não condiz com as necessidades da educação inclusiva. Ao serem perguntados sobre formação continuada sobre a educação inclusiva, todos os professores responderam que não tiveram este tipo de formação ofertada pela escola ou pelo sistema de educação nos últimos cinco anos e, menos de metade deles respondeu que fez algum tipo de formação continuada nesta área por conta própria, embora todos compreendam que essa



formação é necessária para que possam atuar em sala de aula, principalmente com os estudantes que também tem algum tipo de diagnóstico ou dificuldade de aprendizagem de quaisquer ordens, conforme verifica-se na tabela nº 1 a seguir:

Tabela nº. 1 – Formação continuada sobre inclusão, dificuldades do professor e necessidade de formação.

Pergunta	Escola A		Escola B		Escola C	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Nos últimos 5 anos já teve formação continuada sobre educação inclusiva, oferecida pela escola onde trabalha ou pelo sistema de educação?	0%	100%	0%	100%	0%	100%
Nos últimos 5 anos fez algum tipo de formação continuada sobre educação inclusiva por sua própria conta?	29%	71%	37%	63%	44%	56%
Nos últimos 5 anos já teve formação continuada em outras áreas, oferecida pela escola onde trabalha ou pelo sistema de educação?	100%	0%	100%	0%	100%	0%
Você sente dificuldades em trabalhar com os alunos que tem deficiência ou tem alguma dificuldade de aprendizagem?	23%	77%	32%	68%	39%	61%
Você acha que a formação continuada é necessária para o professor trabalhar a educação inclusiva em sala de aula?	0%	100%	0%	100%	0%	100%

Fonte: Tabela dos autores (2024).

Os dados apontam para uma realidade que precisa melhorar no interior das escolas e dos sistemas de educação, pois, a demanda de inclusão é perene e a presença de estudantes com necessidades de AEE em sala de aula também impõe a necessidade de formação nesse campo do conhecimento. A ausência de formação continuada ministrada pelas escolas e sistemas de educação aos seus professores caracteriza-se como inexistente nas escolas pesquisadas e estes profissionais em um grande percentual sentem dificuldades de trabalhar com os estudantes que têm alguma dificuldade de aprendizagem, deficiência ou limitação.

O professor também sente a necessidade dessa formação. Os dados também mostram isso. A ausência de formação sobre a temática nas escolas e sistemas de educação parece demonstrar que estes não têm nos seus objetivos de formação continuada a formação neste tema, pois, trabalham pelo menos uma vez por mês, encontros de formação na rede municipal de ensino e pelo menos bimestralmente, na rede estadual de ensino onde são estudados outros temas da educação. Nesse sentido, a formação por conya própria tornar-se-ia incompleta porque não faz parte de um projeto pedagógico coletivo de educação inclusiva e AEE.

Não parece factível que as escolas pesquisadas não deem importância à formação continuada dos seus professores, uma vez que ministram formações periódicas para os seus profissionais. A questão parece estar relacionada às prioridades. Ou ainda, pode estar havendo um vácuo na comunicação entre os gestores escolares e os docentes das respectivas escolas. Por exemplo, ao serem perguntados sobre a necessidade de formação continuada em educação inclusiva e AEE, os profissionais mostraram essa deficiência no processo de formação.

Nesse aspecto, a professora M da escola A (ensino fundamental), respondeu:



A gente sabe que todos precisam ter acesso à escola e permanecer nela com sucesso de aprendizagem, mas, a gente não sabe como trabalhar cada um dos alunos que têm necessidades de AEE e dificuldades de aprendizagem em função disso. Não tivemos formação sobre isso e, não sabemos como fazer e como agir em sala de aula para que esses alunos possam ter possibilidades de desenvolver as suas competências e habilidades. É uma realidade que vivemos na nossa escola. Além de termos salas superlotadas.

A preocupação da professora é própria de quem é docente e se preocupa com a aprendizagem. Também, parece representar muito as respostas presentes na tabela nº 1, quando se trata de formação continuada sobre educação inclusiva. Sobre os “porquês” e as variáveis que contribuem para essa condição de ausência de formação é um tema a ser pesquisado e explorado, pois, essa pesquisa teve como objetivo discutir a inclusão de estudantes com necessidades de AEE, os impasses e desafios.

Ainda sobre a inclusão de estudantes com necessidades de AEE, o professor C, também da escola A, disse o seguinte:

As premissas da educação inclusiva e a legislação de inclusão são muito claras para nós professores e servem para todos os alunos, independente das suas singularidades. Faço formação continuada nesta área para aprender um pouco mais. Mas, sinto falta das práticas educativas e ações no projeto da escola. Não me sinto preparado para trabalhar as especificidades que cada um dos alunos tem ou necessitam e sequer tenho orientação dos profissionais que os acompanham sobre quais são as dificuldades de aprendizagem e/ou limitações, quais os níveis destas dificuldades e como trabalhar em situações específicas deles em sala de aula. Com relação à escola, o que temos é a orientação para fazer atividades diversificadas para estes alunos, mas, não sabemos nem o nível e quais competências e habilidades estes alunos tem para que possamos trabalhar outras. Falta formação continuada na escola ou na secretaria de educação. A orientação que temos é para colocar nota 6,0 (seis) na média deles, independente das atividades que façam, ou não. Ou ainda se frequentam a escola, ou não. Também temos muitos alunos em sala de aula e fica impossível de atender cada um nas suas individualidades.

A percepção é que o professor tem domínio do conceito de educação inclusiva e sobre AEE. O que parece ser um entrave é a materialização destes na *práxis* educativa. Nesse aspecto, parece ser ainda necessário compreender como se dá na prática essa inclusão e isso precisa ser discutido no PPP da escola e nos planos de curso e de ensino. Portanto, é uma realidade que se apresenta mais difícil do que trabalhar com estudantes que não tem necessidades de AEE, limitações ou dificuldades de aprendizagem em função delas.

Ainda nesse contexto, pode ser que as práticas educativas e ações de ensino e aprendizagem em salas de aula onde não haja demandas de AEE ou estudantes com dificuldades de aprendizagem a adaptação da escola e do professor aos estudantes, ou a conciliação de métodos e práticas de ensino seja mais fácil. As dificuldades e/ou limitações dos estudantes, também impõem dificuldades aos professores das escolas pesquisadas, uma vez que, nos seus



discursos fica evidente que tem dificuldades de adaptar ou desenvolver atividades voltadas para desenvolver as competências e habilidades deste grupo de estudantes.

Essa realidade pode ser percebida na fala do professor H da escola B (escola estadual e de Ensino Médio) quando diz: “nas aulas de educação física buscamos fazer a inclusão dos estudantes com AEE e precisamos da participação dos demais. Mas, quando propomos as atividades adaptadas do AEE temos pouca participação. Precisamos trabalhar a consciência deles sobre inclusão”.

A dificuldade de inclusão escolar não é desconectada da realidade social, dado que a sociedade também não é inclusiva nos níveis necessários. Além disso, a condição que as escolas e sistemas de educação alocam os professores em termos de formação continuada e projeto pedagógico fica distante do que se preconiza como inclusão escolar e educacional e AEE como instrumento auxiliar à educação da sala de aula regular.

No mesmo sentido, a inclusão escolar e a educação não dependem só da ação docente. Todos da escola são educadores e também são responsáveis pela inclusão dos estudantes com necessidades de AEE na educação básica. Mas, essa parece não ser uma prioridade dos projetos pedagógicos das escolas pesquisadas, pois, os dados apresentados na tabela nº 2 apontam para uma desconexão entre o que se entende por inclusão escolar e o PPP de cada uma delas na percepção dos professores.

Tabela nº. 2 – Inclusão e orientações sobre atividades de inclusão na rotina escolar.

Pergunta	Escola A			Escola B			Escola C		
	Sim	Não	Não sabe	Sim	Não	Não sabe	Sim	Não	Não sabe
No PPP da escola na qual você trabalha tem ações e/ou práticas educativas voltadas para os alunos com necessidades especiais, limitações ou dificuldades de aprendizagem?	0%	62%	38%	4%	70%	26%	10%	56%	24%
Na rotina escolar você conhece as dificuldades específicas de cada um dos alunos que tem necessidades especiais?	33%	67%	-	22%	78%	-	39%	61%	-
Na escola onde trabalha, você recebe orientações individuais de como trabalhar práticas de ensino/atividades específicas para cada um dos alunos com necessidades especiais?	0%	100%	-	11%	89%	-	17%	83%	-
Na escola na qual trabalha, você recebe orientações metodológicas específicas da sua disciplina para trabalhar em sala de aula?	0%	100%	-	0%	100%	-	0%	100%	-

Fonte: Tabela dos autores (2024).

A percepção é que o PPP das escolas pesquisadas não tem práticas educativas e ações voltadas às demandas dos estudantes que tem necessidades de AEE, situações, limitações e/ou



dificuldades de aprendizagem. Essa realidade aponta para a ausência de sistematização e intencionalidade na inclusão dos estudantes que precisam de ações de inclusão a partir de práticas educativas e atividades de ensino diferenciadas para que possam transpor as dificuldades e permanecer na escola com sucesso de aprendizagem.

O PPP da escola é um instrumento de sistematização das ações de educação. É também onde se depreende existir o planejamento que caracteriza sua intencionalidade. É o projeto de escola. Estas características do saber escolar não são, contudo, engessadas. A educação é processo dinâmico e a inclusão de todos os estudantes também é tarefa dinâmica e que depende da singularidade de cada um deles. A questão é que as diretrizes do PPP precisam contemplar a educação inclusiva e a maior parte dos professores das escolas pesquisadas não as reconhece ou não sabe da possível existência destas.

O diagnóstico das demandas dos estudantes também é uma atividade da rotina escolar, sendo também instrumento para saber o ponto de partida do estudante e traçar os caminhos para sua aprendizagem. Não conhecer as dificuldades específicas dos estudantes com necessidades de AEE parece ser também um impasse para que o direito à educação seja efetivado para eles. Isso é perceptível nas respostas da maioria dos professores pesquisados.

Ainda sobre as orientações individuais para os professores, há incompletude em relação a estas porque um percentual pequeno destes é orientado sobre como trabalhar atividades específicas para os estudantes com necessidades de AEE e nenhum deles recebe orientações metodológicas específicas da sua disciplina para trabalhar com estes eles.

A realidade destoa da educação inclusiva e do AEE porque não basta que a criança ou jovem tenha garantida a sua matrícula e tenha um diagnóstico por meio de laudo de um ou mais profissionais da saúde que o acompanhem, mas, sobretudo, que possa ter uma descrição de quais são suas dificuldades e/ou limitações, bem como orientações de como trabalhar o ensino e a aprendizagem deste estudante em sala de aula regular e na sala de AEE quando esta existir, como é o caso da escola B de ensino médio.

Além disso, a existência de profissional de Psicopedagogia e/ou Pedagogia na escola é uma necessidade imperiosa porque pode diagnosticar as dificuldades/limitações e orientar os demais docentes sobre elas, inclusive com discussão/orientação de atividades que atendam as especificidades do estudantes e desenvolva suas competências e habilidades gerais e da disciplina que cada docente ministra.

Nesse contexto, compreende-se que a inclusão escolar e o AEE precisam fazer parte do PPP da escola como parte do atendimento de professores e estudantes. Logo, não é tarefa apenas do professor formar-se de forma isolada pois, faz parte de um projeto coletivo de ensino e



aprendizagem. Os gestores escolares precisam ter essa formação e a partir daí, formar seus professores sobre as diretrizes gerais e para a construção de um PPP que tenha a educação inclusiva como princípio e esteio da educação sistematizada e intencional que nela se ministra e do conhecimento trabalhado/contruído no seu interior.

Dessa forma, tanto a formação continuada dos professores com relação à educação inclusiva, quanto a condução de um projeto pedagógico que tenha como premissa a inclusão precisam ser uma iniciativa e projeto de gestão escolar porque faz parte do seu currículo, dos saberes experienciais da escola, do professor e da realidade da escola na “condição de estar” para a de “vir a ser”, ou seja, a escola do diagnóstico e a escola que se pretende (Clemente, 2023; Veiga, 1999).

As escolas pesquisadas não avançaram na questão das práticas de ensino e das ações de inclusão. Isso se verifica nas “falas dos professores” no que diz respeito ao PPP das escolas pesquisadas. A percepção é que a formação continuada dos professores na questão da inclusão escolar e AEE na educação básica ainda faz parte dos entraves para que a inclusão aconteça.

No mesmo sentido, a proposição de ações e práticas de ensino voltadas para a demanda de estudantes com necessidades de AEE também se constitui de uma questão a ser melhorada em todas as escolas, inclusive na única escola pesquisada que tem sala de AEE. Nesse aspecto, até as orientações sobre atividades específicas para cada estudantes com essa necessidade e orientações de atividades de cada disciplina ainda parece ser uma carência nas instituições onde foi desenvolvida a pesquisa.

É evidente que as estruturas das escolas no campo da arquitetura melhoraram, pois, as normas de construção são cumpridas no serviço público. As adaptações nos prédios mais antigos também aconteceram, mesmo que de forma rudimentar em algumas instituições. O desafio maior parece ser a adaptação das escolas às necessidades dos estudantes para promover-lhes a aprendizagem e desenvolvimento de suas competências e habilidades. E esse é um papel da escola, promover a educação inclusiva e com qualidade para todos.

A diferença entre os estudantes são múltiplas e de todas as ordens. Um desafio da escola é trabalhar com essa diversidade na tentativa de construir um conceito do processo de ensino e aprendizagem que elimine o segregacionismo, de modo que sejam incluídos neste processo todos os sujeitos dos direitos à educação e à dignidade da pessoa humana. E adaptar-se às necessidades e singularidades de cada um dos estudantes, significa assegurar o direito ao desenvolvimento de competências e habilidades em todas as áreas do conhecimento.

A realidade deste paradigma de inclusão exige adaptação da escola ao estudante, e não o contrário. Dessa forma, a escola precisa ter estrutura física e de materiais pedagógicos para



atender os seus estudantes, além de um projeto pedagógico que tenha as premissas e princípios de inclusão, com previsão de ações de inclusão que envolva a formação continuada dos professores, o acompanhamento dos estudantes com diagnóstico das suas especificidades, orientação de atividades específicas para cada estudante e de cada disciplina visando promover a partir do ensino, as suas competências e habilidades gerais e de cada disciplina/área do conhecimento.

A falta de salas de AEE em duas das três escolas pesquisadas, a ausência de formação continuada de professores nesse campo, a ausência de atividades e ações educativas voltadas esse público no PPP da escola, a falta de orientação para os professores em atividades específicas para cada estudante e para cada disciplina, segundo a “voz dos professores” são questões que os inquietam na escola e contituem impasses à concretização da inclusão escolar e educacional dos estudantes com estas necessidades.

O desafio para as instituições pesquisadas é a implementação de um projeto pedagógico que adote as premissas de educação inclusiva para os seus estudantes em geral e adote as ações próprias do AEE, incluindo a formação continuada dos seus professores, a lotação de profissional habilitado para acompanhamento de estudantes e professores para fazer diagnóstico de dificuldades e limitações de estudantes, orientação de docentes, docentes e familiares, propor atividades específicas para cada um e cada disciplina, auxiliando no desenvolvimento de suas competências e habilidades.

Essa perspectiva da escola atenderia à proposição de Freire (2005, p. 58) que diz o seguinte: “o ideal é que na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos ‘convivam’ de tal maneira com os saberes que eles vão virando sabedoria. Algo que não é estranho a educadores e educadoras”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na década final do século XX e primeiras décadas do século XXI o direito à educação passou a ser objeto de busca constante na sociedade brasileira. Não é sem sentido porque a CF/1988 foi um marco histórico na positivação desse direito e a legislação infraconstitucional tratou de reafirmar a necessidade de garantia dos direitos fundamentais, inclusive este.

A educação não tem supremacia sobre nenhum dos demais direitos fundamentais, contudo, se aloca numa posição de relevância porque tanto mais uma nação tem maiores níveis de educação, na mesma intensidade também pode contribuir para o seu desenvolvimento e pode assegurar outros direitos para quem a tem com qualidade, alcançando, em alguma medida, independência do Estado e das suas políticas públicas.



Nesse sentido, a educação como direito passa a ser uma demanda de todos os brasileiros e, no diapasão dos movimentos internacionais sobre inclusão, a educação inclusiva, junto à universalização da educação e persecução de um padrão de qualidade passou a ser objeto da legislação e das políticas públicas governamentais.

Ao longo das últimas décadas após a promulgação da CF/1988, a legislação a respeito destas demandas da educação avançou e a educação inclusiva passou a ocupar um lugar de destaque nos debates sobre direitos, uma vez que cada um dos estudantes tem especificidades próprias no que se refere à aprendizagem e tem dificuldades, limitações e ritmos próprios para aprender. E no mesmo sentido, também tem direito à educação que só se efetiva quando há ingresso na escola e permanência nela com sucesso.

Nesse aspecto, a inclusão de pessoas com necessidades de AEE passou a ser também uma demanda da educação porque também são sujeitos deste direito. Nesse sentido, a legislação evoluiu para a sua inserção nas salas de aula regulares e as salas de AEE passaram a ser um instrumento auxiliar para promover a educação deste público.

O atendimento nas salas de AEE tem uma relevância na condução da educação dos estudantes dessa demanda, contudo, não foi objeto da presente pesquisa e pode ser um indicativo de que o tema precisa ser discutido em uma pesquisa que possa aprofundar ainda mais o conhecimento sobre. Por outro lado, a falta de salas de AEE em todas as escolas constituiu um limitador para a presente pesquisa, uma vez que poder-se-ia ter melhor avaliação sobre as demandas destes serviços para todos os professores, estudantes e escolas.

A existência de uma sala desse tipo só em uma das escolas pesquisadas demonstra a incompletude da inclusão dessa demanda, pois, um profissional habilitado para fazer diagnóstico das dificuldades e limitações destes, orientá-los, orientar as famílias e professores das salas regulares é determinante para o desenvolvimento de suas competências e habilidades.

A ausência da sala de AEE em duas das três escolas pesquisadas já se considera um impasse para a inclusão dos estudantes que precisam deste serviço, no entanto, a ausência de formação continuada para os professores na área de inclusão, a falta de ações e práticas educativas de inclusão no PPP de cada escola e a falta de oferta dos serviços desta sala configuram-se como as variáveis e entraves que dificultam a sua inclusão.

O desafio das escolas para fazer a inclusão dos estudantes com necessidades de AEE na educação básica é o de implementar um projeto de gestão que traga consigo as premissas de inclusão com este tipo de recurso, promova a formação dos professores nesse campo e contrua um PPP que preveja ações e práticas educativas para os estudantes com necessidades, limitações e dificuldade. Isso significa buscar assegurar o direito à educação destes estudantes a partir do



desenvolvimento das suas competências e habilidades.

Dessa forma, cada escola precisa promover a formação dos seus docentes e ter pelo menos um professor com habilitação na área de Psicopedagogia, Pedagogia ou área afim, com lotação específica para atender as famílias, estudantes e professores, fazer diagnóstico de dificuldades e limitações, promover orientação de atividades próprias de cada disciplina para estes, com vistas a promover a inclusão educacional destes.

Enfim, a legislação sobre inclusão teve avanços e a formação inicial cumpre o seu papel de preparar os licenciandos nesse aspecto. A materialização da inclusão, por meio da formação continuada para atender no “chão da escola” ainda não ganhou os contornos que se exige e ainda não assegura o direito à educação dos estudantes com necessidades de AEE porque garantir a vaga e uma nota na disciplina não significa educar com qualidade.

A escola parece viver o impasse de não ter alcançado sequer no seu projeto pedagógico a adaptação às necessidades dos estudantes, pois, esse é um público que exige estratégias e métodos adequados às suas dificuldades e limitações. O desafio parece ser essa adaptação e isso deve iniciar com formação continuada dos professores, mas, também com um projeto inclusivo de gestão, um PPP inclusivo, que também precisa adotar o AEE quando necessário, porque a função docente nas salas regulares pode ser potencializada com os diagnósticos, orientações e trabalho auxiliar do docente que atua neste atendimento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. M.; GOMES, C. A. V. Implicações das práticas psicológicas destinadas aos escolares nos serviços de saúde: antigas questões ainda presentes na atualidade. In: **Revista ibero-americana de humanidades, ciências e educação**, v. 5, n. 3, p. 12-12, 2019.

BASTOS, Marbênia Gonçalves Almeida. Deficiência: marco legal e institucional. In: VALDÉS, Maria Teresa Moreno. (Org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios**. Fortaleza: EdUECE, 2006.

BORGES, W. F.; SANTOS, C. S.; COSTA, M. P. R. da. Educação Especial e Formação de Professores: Uma Análise Dos Projetos Pedagógicos De Curso (PPC). In: **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 138-156, jan./mar. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (CF/1988)**. Brasília, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.



CLEMENTE, Célio de Mendonça; MOULIN, Darlan Alves; COSMO, Maria Débora Mendonça. A (In)eficácia do ensino a distância em tempos de coronavírus e o aumento da exclusão e desigualdades sociais no Brasil. In: **Anais do IV Seminário Internacional Sobre Direitos Humanos Fundamentais**. Direitos Fundamentais de Segunda Dimensão: Direitos Sociais, Econômicos & Culturais. Vol. II, p. 447-473. Rio de Janeiro: UFF/UCAM, 2020.

CLEMENTE, Célio de Mendonça. **O (Novo) ENEM e as práticas educativas do professor de Matemática do Ensino Médio: A Relação com o Saber e o Discurso Pedagógico**. Curitiba: Appris, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MOULIN, Darlan Alves; MOULIN, Maria Angélica de A. Moraes; ARBEX, Yasmin Juventino Alves. A educação em direitos humanos fundamentais sociais como instrumento de efetivação do estado de bem-estar social. In: SOARES, Durcelania da Silva; RAMPAZZO, Lino; VILLAS BÔAS, Regina Vera (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos Sustentabilidade e Vulnerabilidade**: Volta Redonda: Jurismestre, 2019.

OLIVEIRA, Elinalva Alves de; SANTOS, Geandra Claudia Silva; MATOS, Izabeli Sales; RIBEIRO, Renata R. R. P. Costa. **Pedagogia: Educação especial**. Fortaleza: EdUECE, 2019.

OSÓRIO. Antônio Carlos do Nascimento. **Projeto Pedagógico: o pensar e o fazer**. Integração. Diversidade na Educação. Brasília: MEC/SEE, 1999.

RAPOSO, Gustavo de Resende. A educação na Constituição Federal de 1988. In: **Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 641, 10 abr. 2005. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/6574>>. Acesso em: 10. Ago. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século XXI. In: BRASIL. **Revista Inclusão**. Out, 2005. Disponível em: portal.mec.gov.br. Secretaria de Educação Especial.

TEIXEIRA, Fátima da Conceição (Org.). **Aprendendo a aprender: Guia de formação para professores das séries iniciais**. UNICEUB/Faculdade de Educação de Ciências da Educação. Vol. 5, Brasília, 2003.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Jomtien. Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**. Salamanca, Espanha, 1994.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.