

Políticas e práticas educacionais desenvolvidas em relação aos estudantes com deficiência intelectual em escolas regulares por um município paranaense

Educational policies and practices developed in relation to students with intellectual disabilities in regular schools in a city of Paraná

Katiane Pereira dos Santos¹

Célia Regina Vitaliano²

Jacqueline Lidiane de Souza Prais³

Resumo

Considerando o direito constitucional de todos à educação, permeado pelos princípios democráticos, este estudo tem por objetivo analisar as políticas, as percepções e as práticas educacionais desenvolvidas em relação aos estudantes com DI em escolas públicas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma cidade no norte do Paraná. Constitui-se em um estudo descritivo, de caráter qualitativo embasado em análises de políticas educacionais. Participaram desta pesquisa sete professoras atuantes em Classe Comum, em Sala Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em Classe Especial e em Sala de Recursos Multifuncionais e dois gestores municipais responsáveis pelo Núcleo de Educação Inclusiva. Os dados foram coletados por meio de observação direta em sala de aula, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os resultados evidenciaram que os atendimentos oferecidos aos estudantes com DI eram realizados de acordo com o nível de dificuldades que eles apresentavam, existindo a possibilidade de serem encaminhados para escolas especiais e classes especiais. As políticas educacionais adotadas no Estado do Paraná favoreceram que as escolas analisadas atendessem aos princípios do modelo de atendimento denominado integração e se apresentassem distantes do modelo de ensino inclusivo.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Educação Inclusiva. Práticas Pedagógicas. Deficiência Intelectual

¹ Mestre em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual de Londrina. E-mail: katiapereiradossantos65@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Docente na Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: reginavitaliano@gmail.com

³ Doutora em Educação, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: jacqueline_lidiane@hotmail.com.

Abstract

Considering the constitutional right of all to education, permeated by democratic principles, this study aims to analyze the policies, perceptions and educational practices developed in relation to students with ID (intellectual disabilities) in public schools of the early years of elementary education in a city in the North of Paraná, Brazil. It is a descriptive and qualitative study based on the analysis of educational policies. Seven teachers working in Common Classroom, Zone of Proximal Development (ZDP), Special Classroom and Multifunctional Resources Room took part in this research, as well as two municipal managers responsible for the Inclusive Education Center. Data were collected through direct classroom observation, semi-structured interviews and documental analysis. The results showed that the services offered to students with ID were made according to the level of difficulties they presented, with the possibility of being referred to special schools and special classes. The educational policies adopted in the state of Paraná favored that the schools analyzed met the principles of the model of care called integration and were far from the inclusive education model.

Keywords: Educational Policies. Inclusive Education. Pedagogical Practices. Intellectual Disability.

Introdução

Muitas são as demandas a serem atendidas no contexto educacional, dentre elas a de promover e efetivar a inclusão escolar dos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE). Esta advém especialmente da difusão dos ideais da Educação Inclusiva que emergiu a partir dos anos 1990, por meio de Declarações Mundiais, especialmente a de Salamanca (1994), as quais emanaram diretrizes para as políticas educacionais do mundo inteiro.

Muller e Surel (2002), Bueno (2018), Souza e Ireland (2020) destacam a importância de discutirmos políticas educacionais nacionais e internacionais, tendo em vista que deste modo é possível ampliar as condições de avaliar a ação, os produtos e os seus impactos e, reconhecer sua íntima relação com a marcante luta pelo poder, visto que o Estado, via de regra, reage às pressões sociais, buscando atendê-las, negociá-las, repeli-las ou absorvê-las, mesmo que parcialmente.

Essa perspectiva de um novo modo de se organizar o espaço escolar emergiu, especialmente em Declarações Mundiais (UNESCO, 1990; 1994) que, até hoje, propagam a educação como direito fundamental, sendo oferecida a todos os cidadãos sem distinção de gênero, etnia, ou poder econômico, de forma a desenvolver os talentos e potenciais de cada um. Estas declarações se constituíram em documentos balizadores da reformulação dos marcos legais da maioria dos países, entre eles o Brasil, que firmou o compromisso de ser signatário desses pressupostos. No Brasil, a educação passou a ser um direito de todos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), legitimado nas políticas públicas educacionais (BRASIL, 1996; 2001; 2008; 2015, entre outras).

Desse modo, o Brasil passou a elaborar documentos norteadores (leis, decretos, portarias) visando orientar as ações educacionais, a fim de apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos nas diferentes esferas públicas: municipal, estadual e federal, dentre eles, temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) - que orienta que todos os estudantes considerados público alvo da Educação Especial (PAEE) devem frequentar a classe comum e os atendimentos da Educação Especial passam a ser complementares. Somado a isso,

Souza (2016) comenta que se alcançou um ponto básico de consenso: todos têm direito à educação escolar. Entretanto, a forma como deve ser oferecida, considerando a qualidade de ensino e a estrutura adequada de atendimento, ainda se mostra como expressão de disputa entre muitos grupos políticos e sociais com base na própria legitimação da diferenciação ao diferente sem balizar-se pelo princípio da equidade (BUENO, 2018; SOUZA; IRELAND, 2020; GLAT; STEF, 2021). A problematização de Reis, Sales e Nunes (2020) nos conduzem ao entendimento de que as diferenças representadas nas políticas públicas educacionais, por si só, inferiorizam as pessoas, é para tanto se faz necessário utilizar a igualdade como referência, e assim ao se considerar “a diversidade humana, com a diferença presente dentro da própria diferença, é preciso aceitar a impossibilidade de

categorizações sem o cometimento de injustiça contra aqueles que forem privados do acesso e permanência” à educação (idem, p. 113).

Percebemos que apesar de a proposta da Educação Inclusiva ter dado luz a um novo modelo de escola que suscitou a necessidade de reestruturação de todos os seus aspectos constitutivos, com o objetivo de acolher a todos os estudantes e oferecer um ensino diferenciado, sua implementação não é tarefa simples (VITALIANO, 2015).

Por isso, entendemos que a educação inclusiva é um desafio para o professor, pois o obriga a repensar sua cultura, sua política, sua maneira de ensinar e suas estratégias pedagógicas (ROCHA, 2017). Além disso, acreditamos ser essencial que ele seja preparado para atender a todos os estudantes, considerando suas particularidades direcionando o processo pedagógico, intervindo e criando condições para a aprendizagem dos estudantes (PRAIS, 2017).

Nesse contexto, o estado do Paraná, contrariando as orientações nacionais, organiza sua própria política de Educação Especial na contramão do modelo educacional inclusivo, a qual dispõe sobre a possibilidade de se organizar classes especiais, bem como, o atendimento em escolas especiais, travestida de Escola de Educação Básica na modalidade especial, mantendo os atendimentos segregados aos estudantes com DI e transtorno do espectro autista (TEA) (PARANÁ, 2003; 2016a).

Em síntese, sabemos que apesar de existirem políticas públicas em forma de leis que se alinham as propostas expressas na declaração universal dos direitos humanos em diversos âmbitos, há políticas públicas retrógradas e que violam tais direitos (GESSER, 2013). Como exemplos temos as, já citadas (PARANÁ, 2003; 2016a) que têm como base o encaminhamento para escola especial e classe especial de acordo com o nível de aprendizagem do estudante, ou seja, não considera que o direito a igualdade, seja também direito dos estudantes classificados com DI.

Neste estudo, o interesse recaiu sobre o atendimento oferecido aos estudantes com Deficiência Intelectual (DI), que, segundo Moreira (2011, p. 36-37), manifesta-se por meio de “um funcionamento intelectual

significativamente inferior à média, com manifestações anteriores aos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidados pessoais, atividades acadêmicas, saúde, lazer e trabalho”.

Com base nesses pressupostos, esta pesquisa teve como objetivo geral: analisar as políticas, as percepções e as práticas educacionais desenvolvidas em relação aos estudantes com DI em escolas públicas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma cidade de pequeno porte situada no norte do Paraná.

1 Método

Considerando o objetivo desta pesquisa, ela se caracteriza como descritiva, com análises qualitativas realizadas por meio de coleta de dados em campo e documental, apoiada em estudo bibliográfico acerca das políticas educacionais e inclusão dos alunos com NEE, especialmente aqueles considerados PAEE. Cabe esclarecer que esta pesquisa se trata de uma replicação do projeto de pesquisa denominado Políticas e Práticas Educacionais desenvolvidas em relação aos estudantes com Deficiência Intelectual em escolas da cidade de Londrina nas etapas da Educação Básica (2015), aprovado pelo Parecer: 2.676.203 emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa, cadastrado junto à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), e, por isso, seguiu os procedimentos indicados pela autora responsável, com algumas adaptações consideradas necessárias, dado o contexto da pesquisa e seus participantes.

Delimitamos como campo da pesquisa uma rede municipal de educação situada na região norte do estado do Paraná de pequeno porte que tinha, no momento da coleta dos dados, um total de 10.002 estudantes nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1º a 5º ano e Educação de Jovens e Adultos (EJA), distribuídos em 43 escolas. Destas, 26 eram Centros de Educação Infantil, duas eram Escolas Municipais Rurais e 15 eram escolas de Anos Iniciais urbanas. Nesse contexto, foi selecionada para compor este estudo uma amostra de duas escolas de Anos Iniciais com

seus respectivos professores que atuavam junto a estudantes com DI. Os locais, nos quais foram realizadas a coleta dos dados consistiram nas salas de aula denominadas: Classe Comum, Sala zona de desenvolvimento proximal (ZDP), Sala de Recursos e Classe Especial.

Participaram desta pesquisa sete professoras atuantes em duas escolas da rede municipal de ensino no norte do Paraná (quatro de uma escola e três de outra), bem como, gestores municipais (dois gestores responsáveis pelo Departamento de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação).

Os critérios utilizados para selecionar os professores participantes e as escolas foram: 1) ter ao menos um estudante com DI matriculado em suas salas de aula; e 2) aceitar participar da pesquisa, concedendo uma entrevista que versasse a respeito do tema da pesquisa e permitisse a realização de sessões de observação em sala de aula.

Para assegurar o sigilo dos nomes dos participantes, os identificamos com a letra “P”, seguida das letras iniciais relacionadas ao nome de cada turma (no caso dos professores) ou cargo de atuação (no caso dos gestores). Com relação às letras iniciais destinadas às turmas de atuação dos professores, foram utilizadas: CC para Classe Comum; ZDP para sala ZDP; CE para Classe Especial; e SRM para Sala de Recursos Multifuncionais. No que diz respeito à diferenciação de uma escola para outra, utilizamos também os números 1 e 2, uma vez que foram duas as escolas participantes. Como os gestores municipais não pertencem a uma escola específica, mas sim à rede municipal de ensino, serão diferenciados pelas letras A e B. Quando nos reportamos aos estudantes, utilizamos a identificação pela letra inicial do nome.

Os professores participantes tinham entre 27 e 59 anos de idade, com número de estudantes em suas salas de aula variando entre 12 e 30. O tempo de experiência docente variou entre 6 e 24 anos no magistério. No que diz respeito à experiência de cada participante com estudantes com DI, a maioria alegou ter tido experiência. Já no que se refere à formação voltada ao atendimento a estudantes com NEE, pouco mais da metade dos

participantes informaram ter sido preparado para atender estudantes com tais necessidades.

Os gestores escolares e municipais tinham entre 35 e 45 anos. O tempo de experiência variou de 2 a 20 anos em docência e de 2 a 15 anos em gestão escolar. Apenas um dos gestores informou ter formação voltada ao atendimento de estudantes com NEE.

Para coleta de dados, foi realizada uma sessão de entrevista semiestruturada com todos os participantes individualmente e quatro sessões de observações sistemáticas da realidade de cada sala de aula dos professores entrevistados. Também foi realizada a análise de dois documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação do Município que possibilitaram identificar aspectos importantes a respeito da organização do sistema de ensino foram eles: o Plano Municipal de Educação Municipal (PARANÁ, 2014) e o Currículo para a Rede Municipal de Ensino (PARANÁ, 2016b) que consistiam em políticas educacionais do município pesquisado.

A organização e as análises dos dados seguiram as orientações de Bardin (1977), que oportunizaram, a partir da leitura dos documentos, das entrevistas transcritas e das observações registradas, a organização de três categorias de acordo com a natureza dos dados coletados e os objetivos da pesquisa.

2 Resultados e discussão

Os resultados e discussão dos dados serão apresentados em três categorias que versam sobre os seguintes temas: análise documental do Plano Municipal de Educação e do Currículo proposto; descrição dos gestores sobre a organização dos atendimentos disponibilizados pelas escolas do município aos estudantes com DI e, na sequência, as percepções e práticas desenvolvidas pelas professoras participantes acerca do atendimento em sala de aula dos estudantes com DI.

i) Análise do Plano Municipal de Educação e do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino

O Plano Municipal de Educação do município (PARANÁ, 2014), destaca a importância da inclusão escolar, que “deve ter início o mais cedo possível, começando na Educação Infantil e estendendo-se a todo o processo de escolarização do aluno” (PARANÁ, 2014, p. 71). É importante destacar que foram encontradas nesse documento apenas essas informações no que diz respeito à inclusão dos estudantes PAEE.

O referido documento apresenta, em grande parte do texto, dados quantitativos e conceitos teóricos, especialmente no eixo temático “Educação Especial”. No entanto, não apresenta metas claras que possam favorecer a implementação de práticas inclusivas na rede municipal de ensino, visto que consideram a possibilidade de organizar adaptações curriculares baseadas no currículo, mas não explicitam como esse procedimento deve ser construído e por quem, deixando vaga a sua possibilidade de existência. Outro aspecto observado é que o termo adaptação curricular está em desuso e em seu lugar temos a proposta de diferenciação pedagógica que visa proporcionar um ambiente mais inclusivo para favorecer a aprendizagem de todos (MARIN; BRAUN, 2020). Essa proposta, no entanto, não foi citada.

Além disso, não localizamos no presente documento nenhuma menção à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), nem mesmo referência à legislação da Educação Especial do Paraná.

Outro documento analisado foi o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino (PARANÁ, 2016b). Este, além de trazer elementos teóricos e metodológicos para a orientação do professor, apresenta os conteúdos a serem trabalhados em toda a rede, e traz a informação de que foi embasado teoricamente na Perspectiva Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. Nele havia um campo específico sobre da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Este capítulo traz uma síntese dos fundamentos que direcionam a prática educacional inclusiva na rede municipal, as características principais dos estudantes identificados

com necessidades educacionais especiais, alguns encaminhamentos educacionais para a promoção da escolarização e a aquisição de conhecimento (PARANÁ, 2016b).

Dentre as NEE apresentadas, a deficiência intelectual, de acordo com o referido documento, é caracterizada com base nas teorias de Vygotsky (PARANÁ, 2016b). Também considera que a inclusão de estudantes com NEE na classe regular requer o desenvolvimento de ações adaptativas, visando a flexibilização do currículo, para que este possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula.

Além disso, o documento destaca o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal apresentado por Vygotsky, para explicar a importância do papel mediador do professor e do próprio grupo no processo de ensino do estudante. Segundo ele, é a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal que podemos compreender a importância do outro no processo de aprendizagem (PARANÁ, 2016b).

Observamos que, apesar desse documento trazer um capítulo inteiro sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como explicações relevantes sobre estudantes com DI, o documento não traz orientações específicas a respeito de estratégias de aprendizagem e metodologias voltadas ao ensino numa perspectiva inclusiva.

Identificamos que os documentos analisados apresentaram uma boa descrição das bases teóricas adotadas pelo município, no entanto, verificamos que apresentam carência de orientações para organização das práticas escolares. Como veremos na próxima subseção, nas análises da organização dos atendimentos oferecidos para os estudantes com DI, estes se apresentam distantes de um modelo que preze pelo oferecimento de um ambiente rico de estímulos e interações para favorecer a aprendizagem de todos, como proposto no modelo teórico adotado. Ambos documentos não explicitam a organização dos atendimentos oferecidos aos estudantes com DI.

A seguir apresentaremos os relatos dos gestores para apresentar a organização dos atendimentos aos estudantes com DI nas escolas,

considerando que eles são os principais responsáveis pela organização das condições de ensino.

ii) Organização dos atendimentos educacionais dos estudantes com DI nas escolas regulares

Em se tratando da organização dos atendimentos oferecidos para os estudantes com DI nas escolas regulares, verificamos juntos aos gestores que há quatro salas distintas como possibilidades de atendimento educacional, a saber: Classe Especial, Sala ZDP, Classe comum e Sala de Recursos, sendo essa última complementar. E o encaminhamento para cada uma delas era baseado na avaliação do nível de aprendizagem do estudante. Sendo os estudantes com maior comprometimento encaminhados para as escolas especiais. Dessa forma, a seguir serão apresentadas apenas as descrições dos atendimentos que ocorriam nas escolas regulares.

Esse aspecto se destaca, visto que essa organização não parte da perspectiva de que a escola deve se adaptar as características dos estudantes e possibilitar que todos aprendam juntos, sem discriminação de qualquer natureza, princípios defendidos pelo movimento de inclusão escolar (UNESCO, 1990; 1994; BRASIL, 2015). Pelo contrário a escola se organizou com base na perspectiva de que, dependendo de seu nível de aprendizagem, o estudante pode ser encaminhado para uma classe comum ou para espaços mais segregados (sala ZDP e classe especial). A seguir apresentamos como eram organizados cada um dos atendimentos oferecidos aos estudantes com DI e o seu critério de admissão.

A descrição da organização dos atendimentos oferecidos nas escolas foi apresentada especialmente pelos gestores da Secretaria Municipal de Educação. Iniciamos a descrição dos atendimentos oferecidos aos estudantes com DI com o relato sobre o funcionamento das Classes Especiais apresentado por GM1:

[...] a gente tem cinco classes especiais na modalidade de deficiência intelectual, e vai para a classe especial os estudantes que têm DI que são mais comprometidos e que estão no início de alfabetização. Então

na classe especial eles ficam um período só para alfabetização... conseguiu alfabetizar as vezes o mínimo que ele não vai encontrar tanta dificuldade... a gente já classifica ele para o ensino regular.

[...] a classe especial ela dá um atendimento especializado para estudantes com necessidades especiais que já estão com diagnóstico de deficiência intelectual.

Na sala especial o currículo a ser trabalhado é o do primeiro e segundo ano em alguns casos da educação infantil. (GM1).

Com base nos relatos de GM1 identificamos que as classes especiais existem há mais de dez anos na rede municipal de ensino, sendo que no município existem cinco Classes Especiais, com um total de 46 estudantes em toda a rede. Nestas turmas, professores especializados em Educação Especial atendem até dez estudantes não-alfabetizados que apresentem o diagnóstico de DI. O objetivo destas classes é alfabetizar todos os estudantes e ensinar conceitos matemáticos simples, para que possam estar preparados para aprender sem dificuldades em uma Classe Comum. Estes estudantes não recebem o atendimento dos professores das Salas de Recursos; recebem geralmente o atendimento de outros especialistas em outros Centros de Atendimentos Especiais.

Ao considerar que classe especial seria a instância responsável por preparar o estudante com DI para frequentar a classe comum, identificamos que essa perspectiva e função atribuída a referida sala se coaduna com a proposta educacional denominada integração, pois os serviços oferecidos são dispostos de acordo com as características dos estudantes, e não se tem a premissa de que a classe comum possa se adaptar para atender a todos os estudantes como a educação inclusiva advoga (GLAT, 2007). No município pesquisado, a Classe Especial se constitui em um espaço de atendimento aos estudantes com DI, amparado por políticas estaduais (PARANÁ, 2003; 2016a). Isto comprova que o referido Estado não aderiu às políticas educacionais pertinentes à Educação Especial mais recentes (BRASIL, 2008; 2015) e, continua enfatizando a segregação, visto que muito poucos estudantes são efetivamente encaminhados para a classe comum, como evidencia o relato de GM1.

[...] Não tá dando pra mandar muitos casos pra APAE porque como a demanda está muito alta, ela está pegando mais o severos e a maioria
Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 12, N. 35, p. 867 a 894, 2021

que resta está mandando para nós e aí esses quando chega no ensino regular [...] numa sala comum, não conseguem... eles ficam patinando... patinando... e mesmo que a gente faça adaptação, o estudante não consegue dar conta. E quando ele tem bastante autonomia... ele não tem tanto cognitivo, mas tendo autonomia, não cabe o apoio permanente então é melhor, quando a família aceita [...] que eles vão para classe especial [...] (GM1).

A respeito do atendimento de estudantes da Classe Especial no município pesquisado, GM2 descreveu que estes “*geralmente não são estudantes oriundos da Educação Infantil, mas sim estudantes que estão na classe comum e lá não conseguiram evoluir no processo de aprendizagem, bem como, são aqueles que a Escola de modalidade de Educação Especial não aceita*”.

O segundo local de atendimentos oferecido aos estudantes com DI são as salas ZDP organizadas no início no ano de 2017, as quais de acordo com os relatos dos gestores municipais foram inspiradas nos estudos relacionados à Zona de Desenvolvimento Proximal, conceito presente na teoria de Vygotsky. Segundo os relatos dos gestores municipais, as salas ZDP foram criadas a fim de atender de forma diferenciada os estudantes com capacidade intelectual limítrofe ou com grandes dificuldades de aprendizagem.

Em todo o município, há cerca de 15 turmas ZDP no período da manhã e 17 turmas ZDP no período da tarde, totalizando a existência de 32 turmas na rede municipal de ensino. De acordo com os gestores, a Classe ZDP,

[...] é uma sala de ensino regular normal ...é um segundo ano... E que a gente acaba falando de sala ZDP porque fica mais fácil identificar, mas é o segundo ano A, B, C a mesma coisa... Só que o trabalho naquela sala vai ter um desenvolvimento diferente... Um ritmo diferente, o conteúdo é o mesmo só que com mais adaptação.... Há casos em que duas professoras ficam juntas porque o nível de dificuldade é maior.... As orientações não se diferem das outras turmas, porém elas têm um trabalho diferenciado porque a gente precisa recuperar esses estudantes [...] (GM2).

Neste relato de GM2 evidenciamos o processo de categorização e segregação dos estudantes de acordo com a performance acadêmica que apresentam.

Por meio dos relatos de GM1 e GM2 foi possível perceber que dado o aumento no número de solicitações de avaliações dos estudantes da Rede Municipal de Ensino, os gestores buscaram alternativas que acreditavam ser eficientes para a diminuição na produção de laudos e que, ao mesmo tempo, pudesse favorecer a aprendizagem dos estudantes que apresentavam dificuldades significativas na classe comum. Entretanto, não pensaram que a alternativa encontrada poderia promover a segregação desses estudantes.

Basearam-se equivocadamente no termo “ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal” desenvolvido por Vygotsky, e atribuíram essa denominação a essa classe que foi composta exclusivamente por estudantes com dificuldades significativas de aprendizagem, desconsiderando o aspecto essencial do referido conceito que é a possibilidade de aprendizagem com pares mais experientes. Tendo em vista que o referido conceito é descrito como a distância entre o nível de desenvolvimento real – determinado pela capacidade de resolver tarefas de forma independente – e o nível de desenvolvimento potencial – determinado por desempenhos possíveis – com ajuda de adultos ou de colegas mais avançados ou mais experientes.

De acordo Vygotsky (2013) o conceito de zona de desenvolvimento proximal serve para discutir e explicar a relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem. Para o autor, as situações de aprendizagem vividas pelo sujeito e mediadas por sujeitos mais experientes geram mudanças qualitativas e impulsionam o processo de desenvolvimento do indivíduo. No entanto, as gestoras organizaram uma sala em que a maioria dos estudantes apresentavam dificuldades, o que de certa forma implica em limitar a vivência dos estudantes com pares mais experientes que pudessem lhes auxiliar em seu processo de aprendizagem. Além disso, essa organização mantém as práticas pedagógicas homogêneas adaptadas as dificuldades dos estudantes, com menos exigências e menos conteúdo.

O terceiro local de atendimento identificado foi a Classe Comum, na qual eram matriculados, geralmente apenas, estudantes com dificuldades de aprendizagem com menor grau de comprometimento – dentre eles, estudantes com DI, já alfabetizados. Contava com cerca de 25 estudantes por turma nos 1º e 2º anos e cerca de 25 a 28 estudantes dos 3º ao 5º ano, tendo disponível um professor regente e um professor de apoio, dependendo do grau de comprometimento de estudantes específicos de natureza física e comportamental. Nesta classe, o professor deveria seguir o currículo apropriado à sua turma, promovendo avaliações contínuas e quantitativas trimestralmente. A seguir, destacamos o relato de GM1:

Tem estudantes com DI na Classe Comum! Na rede regular a gente tem média de 500 estudantes com necessidades especiais na rede toda. [...] Sobre a Classe Comum ter estudantes com menos comprometimento cognitivo, posso dizer que nem sempre, porque é assim... [...] se eu tenho estudante com DI, mas ele já está alfabetizado daí ele não passa pela classe especial, ele vai direto para classe comum. Por isso, nem todos passam pela classe especial... às vezes eu tenho estudante que não está alfabetizado, mas não passou pela classe especial porque a família não aceita.... Porque nós não temos em todas as regiões a questão do transporte, por exemplo... além disso, nem sempre tem vaga porque a geralmente só podem ser matriculados 10 a 12 estudantes no máximo (GM1).

Percebemos neste relato de GM1 que, se não fossem os percalços ocorridos no processo de matrícula, impedindo que estudantes com DI frequentassem as Classes Especiais, certamente as Classes Comuns seriam, em sua maioria, espaços ocupados por estudantes matriculados com menos comprometimento cognitivo e/ou dificuldades de aprendizagem. Outro elemento observado foi o fato de que os estudantes com DI matriculados na Classe Comum eram aqueles que passaram pela Classe Especial e já foram alfabetizados, ou que por algum motivo não passaram pela Classe Especial. Para os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem mais significativas, era feito o encaminhamento para a Sala de Recursos, cujo atendimento ocorria semanalmente em horário de contraturno por um docente especializado.

Ao analisar os dados dessas três salas descritas constatamos que o atendimento dos estudantes com DI no município pesquisado estava mais

vinculado à Classe Especial do que necessariamente à Classe Comum, devido ao fato de que cabe à Classe Especial oferecer um “serviço de escolarização da criança com DI, preparando-a para o ingresso na classe comum” (SILVA, 2011, p. 54).

Nas escolas, nas quais realizamos a pesquisa, havia várias classes comuns que atendiam, em sua maioria, estudantes sem NEE e poucos estudantes com deficiência matriculados. Nas duas escolas pesquisadas encontramos apenas uma aluna com DI frequentando a classe comum, e supomos que o motivo dela se encontrar lá se dava ao fato de estar matriculada no 5º ano e com idade acima da média dos demais estudantes.

Considerando que a educação inclusiva implica educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar (UNESCO, 1990; VITALIANO, 2015), o município em questão, por meio da criação de Classes Especiais e sala ZDP evitou a inserção de estudantes com DI em Classes Comuns, dificultando a efetivação de uma proposta de educação inclusiva.

Em resumo, vimos que os atendimentos oferecidos aos estudantes com DI eram organizados com o pressuposto da homogeneidade e de acordo com o nível de aprendizagem que o estudante apresentava, o que se distancia da perspectiva inclusiva que considera a diversidade como uma oportunidade para favorecer a aprendizagem de todos em sala de aula (VITALIANO, 2019).

A Sala de Recursos, único atendimento considerado complementar, é o espaço no qual o professor especialista faz o atendimento de grupos de estudantes no horário do contraturno. De acordo com o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino (PARANÁ, 2016), no ano de 2009 se deu a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais no município, com objetivo de ofertar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), para complementar a escolarização dos estudantes com NEE. Em 2019, época da coleta dos dados, eram atendidos cerca de 300 estudantes que apresentavam deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Transtornos Funcionais Específicos e Deficiência Física Neuromotora.

É assim os horários... O correto é uma hora e meia de atendimento, mas como aqui na escola a demanda é um pouco maior, aí o atendimento é de uma hora. Então é feito três atendimentos por dia, duas vezes na semana os estudantes vêm. Minha hora-atividade é quarta-feira, que é um dia fechado.

A maioria dos estudantes já eram daqui, então não tenho contato com pais, porque eles vêm sozinhos aqui. É difícil o pai que vem trazer. Mas normalmente quando é estudante novo, elas encaminham para cá, daí eles vêm conversar comigo, questão de horário... daí eles falam um pouquinho como que é o estudante e pronto.

Na verdade, durante o processo de triagem, os pais vão direto na secretaria... é tudo na SEMED (PSRM1).

Como eu tinha dito, eu faço atendimentos de grupos de quatro a cinco estudantes, uma vez por semana, com duração de uma hora e cinquenta minutos.

A carga horária é de vinte horas semanais, e eu tenho um dia de hora-atividade na quarta-feira e quatro dias de atendimento com estudantes. Infelizmente não tenho contato com os professores, nem com os familiares. No caso, eu tenho orientação da equipe pedagógica de uma das escolas que atuo sobre o desempenho dos estudantes e algumas dificuldades que eles apresentam em determinados conteúdos, mas da outra escola de onde vêm alguns dos alunos que atendo é difícil essa comunicação. Então o que mais faço é planejamento e atendimento aos alunos (PSRM2).

Identificamos por meio dos relatos de PSRM1 e PSRM2 que esta forma de atendimento não se restringia a estudantes matriculados na instituição de atuação e que isso, promovia, dentre outros aspectos, um distanciamento significativo entre professores regentes de outras escolas, professora da sala de recursos e equipe diretiva da escola.

Rodrigues e Cia (2013) afirmam que atualmente se tornou um desafio para o professor de sala de recursos “[...] conseguir estabelecer uma relação de troca e colaboração com os professores regulares de seus estudantes, visando obter maiores informações sobre o desempenho do mesmo” visando gerar maior probabilidade de que o trabalho desenvolvido nas SRM repercuta nas classes comuns, além de trabalhar colaborativamente.

No município em questão cabia ao professor regente realizar o encaminhamento do aluno cuja dificuldade de aprendizagem estivesse dificultando a assimilação dos conteúdos. O professor regente sinalizava em uma ficha quais conteúdos deveriam ser trabalhados pelo professor da Sala de Recursos de modo que o aluno superasse suas dificuldades na Classe Comum. Em suma, o único contato estabelecido entre o professor da classe

comum e o especialista era em relação ao encaminhamento do aluno e dos conteúdos a serem trabalhados, sendo responsabilidade do professor da sala de recursos o ensino dos conteúdos sinalizados.

Essa informação evidencia que a organização dos atendimentos previstos pelo município pesquisado não considerou um dos aspectos fundamentais para favorecer o processo de inclusão dos estudantes com DI que é o ensino colaborativo entre os professores especialistas e os professores da classe comum.

Mendes e Zerbato (2014, p.29) explicitam que, ao ser “ofertado exclusivamente em salas de recursos, ou seja, extrassala de aula comum, o atendimento educacional especializado reforça o pressuposto de que o problema está no aluno, e não na escola”. Esse modo de organização ressalta o “divórcio que existe entre a Educação Especial e a Educação geral”. Assim sendo, o apoio da Educação Especial por meio do professor especialista deveria se estender a todos os membros da escola e aos familiares para que juntos encontrassem formas de promover a participação e aprendizagem dos estudantes com NEE, especialmente na classe comum.

A organização desse sistema de ensino mostra claramente uma classificação, dos estudantes e de seus espaços de atendimento, variando do mais segregado, com os estudantes frequentando exclusivamente a classe especial, passando para o segundo nível, a sala ZDP destinada aqueles que apresentam dificuldades para acompanhar os conteúdos e o ritmo da classe comum, por último, a classe comum que passa a aceitar aqueles que se adaptam ao seu nível de exigência. Para complementar os atendimentos temos a sala de recursos destinada, apenas aos estudantes da sala ZDP e da classe comum, pois a classe especial já é entendida como um atendimento especializado.

Por meio da análise dessa configuração, vimos que a Educação Especial na rede de ensino pesquisada, ainda se encontra com a função substitutiva, pois os estudantes da classe especial não têm acesso ou contato com o ensino comum, sendo mantidos a parte, apenas com sua professora especialista e alunos com DI. Tais resultados evidenciam a

importância de se ter políticas públicas voltadas a promoção da Educação Inclusiva, visto que o estado do Paraná ao se contrapor as Políticas Nacionais (BRASIL, 2008; 2015) mantêm os atendimentos aos estudantes com DI de modo segregado em sua grande maioria.

Entendemos assim como Gesser (2013, p. 68) que “as políticas públicas são importantes espaços para a promoção da garantia dos direitos humanos” as quais deveriam romper com a opressão e segregação de determinados grupos, entre eles o das pessoas com deficiência. Mas, ao analisarmos as políticas educacionais do estado do Paraná no tocante às pessoas com DI, verificamos o quanto ela se distancia desse pressuposto, por instituir espaços segregados e nomear a violação dos direitos a igualdade dessa população de inclusão responsável.

Todo movimento e discussão sobre atendimento as diferenças, propostas de diferenciação pedagógicas passam a margem desse sistema de ensino como veremos ao analisar as percepções e as práticas das professoras participantes deste estudo.

iii) Percepções e práticas das professoras em relação aos estudantes com DI

Destacamos inicialmente as percepções das participantes a respeito do desempenho escolar dos estudantes com DI acerca de suas aprendizagens, socialização e participação nas aulas.

Quadro 1 – Aspectos relevantes destacados pelas professoras por meio de entrevista semiestruturada referente ao desempenho dos estudantes com DI em sala de aula

| Participant e | Desempenho nas atividades propostas | Desempenho na interação com os colegas | Desempenho na participação das atividades | Desempenho em relação ao comportamento |
|----------------------|--|---|--|---|
| PCC1 | <i>“É esforçada, mas tem muita dificuldade”.</i> | <i>“Não interage bem, é quieta”.</i> | <i>“Não participa, mas se esforça em fazer”.</i> | <i>“É comportada e retraída”.</i> |
| PZDP1 | <i>“Não tem dificuldades nesse quesito”.</i> | <i>“Interage bem.”</i> | <i>“É motivado e participativo”.</i> | <i>“Tem bom comportamento a maioria das vezes”.</i> |

| | | | | |
|--------------|---|---|---|--|
| PZDP2 | <i>“Complicado. Tem muita dificuldade”.</i> | <i>“A interação depende do humor de cada um”.</i> | <i>“São participativos”.</i> | <i>“São bem comportados, mas quando estão medicados”.</i> |
| PCE1 | <i>“Houve avanço, apesar da limitação”.</i> | <i>“Tem boa interação”.</i> | <i>“Depende da atividade e do emocional”.</i> | <i>“Depende do fator emocional e de como vieram de casa”.</i> |
| PCE2 | <i>“É bem lento”.</i> | <i>“Faz boa interação”.</i> | <i>“Motivam-se a depender da atividade lúdica e do interesse deles.”</i> | <i>“São diversos. Cada um tem um”.</i> |
| PSRM1 | <i>“Tem muita dificuldade em Português. Matemática, ela vai um pouco melhor”.</i> | <i>“Ela é muito tímida, ela fala muito errado, então ela tem vergonha.”</i> | <i>“É bem ruim. Tem que ficar o tempo todo falando com ela, porque senão ela para...”</i> | <i>“Ah, ela é muito quieta”.</i> |
| PSRM2 | <i>“Eles têm bastantes dificuldades”.</i> | <i>“Eles interagem bem”.</i> | <i>“Quando há competição ou jogos, eles são mais motivados”.</i> | <i>“[...] como são competitivos e nem sempre ganham, às vezes discutem”.</i> |

Fonte: As autoras (2021).

Observamos no quadro 1 que, de modo geral, as docentes avaliaram os estudantes como motivados. Entretanto, indicaram que estes apresentavam dificuldades significativas para aprender.

Souza (2016) chama a atenção para a necessidade da criação de estratégias de aprendizado que compensem as dificuldades de funcionamento do cérebro de crianças com DI, explorando a memória visual com o uso de recursos concretos como imagens, fotos, objetos, dentre outros, que representem a fala ou a expressão narrada. Por sua vez, as observações evidenciaram que esse apoio não era oferecido, visto que as atividades eram realizadas apenas por meio de exercícios escritos na lousa.

PCC1 atribuiu à aluna T a culpa por não lhe dar todo atendimento necessário quando alegou que a mesma não a procurava para tirar dúvidas. Tal afirmação pode ser comprovada no relato que segue:

A aluna T é muito esforçada, mas é muito calada... não escuto a voz dela... nem no momento das atividades para me perguntar algo e nem se pergunta se entendeu o que acabei de explicar [...] Ela tem

dificuldades de escrita, na compreensão de comandos, na interpretação das situações-problemas e cálculos mais difíceis. (PCC1).

Já a PSRM1 justificou que a timidez em expor suas dificuldades para professora e colegas dificultava o atendimento especializado durante sua permanência na sala de recursos.

Compreendemos que, além de conhecer as características e dificuldades de cada um de seus estudantes, cabe ao professor desenvolver práticas e estratégias que promovam a representação, o envolvimento e a expressão destes em relação aos conteúdos ensinados (PRAIS, 2017), pressupostos estes também difundidos em políticas educacionais (UNESCO, 1990; BRASIL, 2008). Tais práticas tendem a promover a inclusão, uma vez que contempla respostas educativas para todos os estudantes nas salas de aula (ROCHA, 2017).

PZDP1 afirmou não gostar de realizar modificações nas atividades planejadas, visando o atendimento de seu aluno com DI. A professora caracterizou a utilização de uma atividade diferenciada para o aluno com DI como algo inapropriado, uma vez que acreditava que este se sentiria inferior aos demais “*por realizar uma atividade diferente*”. Assim como a PZDP1, a PZDP2 afirmou não aplicar atividades diferenciadas a seus estudantes e relatou adaptar as atividades de acordo com as dificuldades apresentadas por eles, mantendo dessa forma a mesma atividade para todos.

Constatamos em nossas observações que, de fato, as atividades aplicadas nas duas turmas eram as mesmas para todos os estudantes. Entretanto, a forma que tais atividades foram aplicadas foi diferenciada pela postura adotada pelas professoras. A PZDP1, apesar de utilizar materiais concretos em suas aulas, não se aproximava com frequência de seus estudantes, de modo a orientá-los de forma específica acerca do desenvolvimento de cada atividade. Já a PZDP2, logo após a explicação de cada atividade, ia ao encontro de seus estudantes, a fim de verificar se estes haviam entendido as explicações dadas, ou se estavam encontrando dificuldades para resolver os problemas propostos.

Ao analisarmos as percepções e as práticas das professoras, percebemos semelhanças e diferenças existentes entre suas respectivas práticas: apesar de cada uma ter uma postura singular no que diz respeito às práticas de ensino, ambas tinham a preocupação de motivar e atender as necessidades de seus estudantes. Além disso, verificamos que, apesar de variarem os recursos utilizados, não utilizavam metodologias diferenciadas, como é apregoado pela proposta de diferenciação pedagógica (MARIN; BRAUN, 2020) e recomendado por dispositivos orientadores nas políticas educacionais (BRASIL, 2008; 2011).

Sublinhamos o uso da palavra “diferente” em contraponto ao que seria igual mencionados por PZDP1 e PZDP2 como termos genéricos que levam a equívocos no ambiente escolar e geram estereótipos com teor negativo, como indicado por Bueno (2018) e Reis, Sales e Nunes (2020). Nesse sentido, ao categorizar como diferentes seus estudantes com DI, as docentes não reconhecem a diversidade presente no processo de aprendizagem de todos os estudantes e negligenciam o direito de acesso à aprendizagem por meio de atividades “iguais” que se distanciam das necessidades educacionais e, por isso, não são balizadas pelo princípio de equidade preconizado na educação inclusiva.

De acordo com Marin e Braun (2020), cada sujeito da aprendizagem precisa ser conhecido em contexto, por isso, recursos e estratégias devem ser elaborados e personalizados como apoios, servindo até mesmo em benefício de outros estudantes das classes comuns.

Constatamos que as professoras das salas ZDP, de certa forma reconheciam que suas salas da forma como estavam organizadas tinham caráter segregador. Além disso, identificamos que as práticas docentes precisavam ser aprimoradas para se compatibilizar com a proposta de diferenciação pedagógica, bem como, seus processos avaliativos.

Em relação aos atendimentos nas classes especiais, PCE1 demonstrou conhecer as limitações de seus estudantes. Entretanto, apesar de as reconhecer, também percebia pequenos avanços em alguns deles. PCE2 relatou utilizar de um mesmo currículo, entretanto, modificava a forma de

trabalhar este currículo, de modo a atender as necessidades educacionais de cada aluno, considerando seu contexto de turma heterogênea.

Observamos diferenças entre as práticas registradas em ambas classes especiais no que diz respeito à forma de atendimento dos estudantes. Na turma da PCE1, a maioria dos estudantes inseridos possuía DI, no entanto tinham conhecimentos básicos de alfabetização e conhecimento matemático, não demonstrando ter dificuldades de interação e participação. Já, na turma da PCE2, alguns estudantes apresentavam deficiência intelectual associada a autismo e a síndrome de Down e, apresentavam mais dificuldades de aprendizagem, estando em fase inicial de alfabetização e conhecimento matemático.

Na turma da PCE1 todos os estudantes foram organizados próximo à professora regente; já na turma da PCE2 apenas os estudantes com DI associada a síndrome de Down mais sociáveis, foram organizados próximo à professora regente, os demais estudantes foram colocados perto da professora de apoio, que desenvolvia atividades diferentes das aplicadas pela professora regente.

No que diz respeito à organização das aulas, ao questionarmos PCE2 acerca de como desenvolvia as atividades planejadas para os estudantes com DI, obtivemos a seguinte resposta:

O conteúdo é igual para todos, a gente só muda a maneira de trabalhar, entendeu? Cada um é de um jeito, entendeu? Eu faço direto para turma toda atividade, mas os que tem apoio tem que ter adaptação que o professor de apoio tem que fazer (PCE2).

Percebemos certa incoerência no posicionamento da PCE2, ao afirmar que o conteúdo trabalhado era igual para todos, uma vez que, em nossas observações constatamos as atividades aplicadas aos estudantes orientados pela professora de apoio eram, na maioria das vezes, diferentes das aplicadas aos estudantes que estavam mais próximos da professora regente.

Sabemos que a criança agrupada em ambiente segregado não poderá se beneficiar da interação com a criança sem necessidades educacionais especiais (MARIN; BRAUN, 2020),



Considerações finais

Ao buscar identificar as políticas, percepções e práticas desenvolvidas pelo sistema de ensino pesquisado em relação ao atendimento educacional dos estudantes com DI, constatamos que o município em questão, além de promover o ensino em ambientes segregados e desiguais, organizou um sistema semelhante ao modelo de atendimento denominado integração.

Verificamos que o referido sistema não apresentava características do modelo inclusivo, o que atualmente era o esperado, dado nossa legislação nacional. Como foi constatado pelos dados apresentados o município pesquisado oferecia serviços de natureza segregadora, de acordo com as características dos estudantes e, não adaptou as condições de ensino da classe comum para atender os estudantes com DI com dificuldades mais significativas. Dessa forma privilegiou a permanência dos estudantes em espaços segregados, nas classes especiais e na sala ZDP.

Considerando essas análises, identificamos que os estudantes com DI que estavam matriculados nesse sistema de ensino tiveram poucas experiências de inclusão de fato, na maioria das vezes tiveram a experiência de estudar com pares que apresentavam dificuldades semelhantes as suas e, portanto, tiveram poucas oportunidades de interagir com pares com diferentes níveis de desenvolvimento.

Esse arranjo, como comentado pelos gestores municipais em relação aos estudantes com DI, foi fundamentado nas normativas do estado do Paraná que possibilitam a criação de classes especiais, e até mesmo encaminhamento para escolas especiais, medidas estas que contrariam as normativas nacionais. O estado do Paraná, ao não aderir às normativas nacionais em relação ao atendimento de modo inclusivo da PAEE, de certo modo autoriza as escolas a manterem práticas de segregação, muitas vezes interpretadas erroneamente pelas participantes como inclusivas. Dessa forma, foi possível perceber que as participantes não tinham clareza a respeito do conceito de inclusão. As classes especiais, cujo funcionamento é autorizado pelo estado, oferece à escola a oportunidade de segregar uma

população que requer respostas educacionais mais elaboradas e mudança em sua forma de trabalhar os conteúdos. Tal organização escolar, ao promover essa classificação dos estudantes, tende a manter as salas de aula com características homogêneas e estratificadas em classe especial, sala ZDP e classe comum.

E o mais grave neste caso é que a estrutura e os atendimentos oferecidos pelas escolas perdem a oportunidade de evoluir no atendimento a diversidade presente em sala de aula e mantem as dificuldades de todos, professore e estudantes em salas específicas, isoladas umas das outras. O individualismo é reforçado e o benefício do trabalho colaborativo, criativo que poderia ser gerado pela experiência do contato com a diversidade e, a integração dos conhecimentos entre professores da classe comum e os especialistas em Educação Especial, bem como com os demais membros da comunidade escolar deixam de existir.

Diante disso, a partir das observações e entrevistas realizadas, entendemos que mesmo que sejam desenvolvidas boas práticas, o fato de estas se constituírem em ambientes segregados, não favorecem a aprendizagem plena de todos os estudantes, sem exceção, uma vez que tais ambientes não valorizam o contato com heterogeneidade natural do ser humano. A partir desses resultados reforçamos a necessidade de que todos os estudantes (com e sem NEE) aprendam juntos, em um ambiente comum, por meio de práticas e metodologias diferenciadas e significativas.

Partindo destas indicações e dados coletados nesta pesquisa, nos cabe problematizar e apresentar alguns questionamentos, tais como: i) a realidade organizacional e as práticas educacionais desenvolvidas no município em questão estão pautadas nas orientações contidas nas políticas educacionais estaduais apenas? ii) Como os gestores e professores do município em questão, ainda não tiveram acesso aos conhecimentos pertinentes ao modelo de ensino inclusivo de fato e continuam praticando o modelo de integração e o nomeiam de inclusivo erroneamente? iii) Qual formação o Estado vem propiciando a seus professores e gestores para manter tal situação? Por fim, interpretamos que, na conjuntura deste sistema, a formação dos gestores e

professores é dada nos moldes dos pressupostos da integração, falsamente nomeados de inclusão responsável. Conseqüentemente, interpretamos que as condições de trabalho e organização do sistema de ensino oferecidas aos gestores e docentes em questão se distanciam da proposta plena, satisfatória e efetiva para a consolidação da educação inclusiva.

Nessa perspectiva, compreendemos que os resultados encontrados reforçam o fato de que a construção de uma escola inclusiva exige mudanças e adaptações de todos os sujeitos envolvidos com o processo educacional: governantes, gestores, professores, estudantes, familiares e a sociedade. Mudanças em aspectos referentes: as políticas educacionais, aos recursos humanos e pedagógicos disponíveis, estrutura, organização, formação e o desenvolvimento de atitudes positivas frente ao processo de aprendizagem dos estudantes com DI.

Sugerimos ainda que sejam desenvolvidos estudos futuros relacionados à avaliação do processo de aprendizagem dos estudantes com DI nas salas de aula dispostas nesse sistema de ensino (Classe Comum, Sala ZDP e Classe Especial), de modo a compará-las com outras experiências inclusivas em outros sistemas de ensino, nos quais os estudantes com DI frequentam a classe comum e a sala de recursos apenas.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2011.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S; MENDES, G. M. L; Santos, R. A (Orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2018. p. 43-63.

GESSER, M. Políticas Públicas e Direitos Humanos: Desafios à Atuação do Psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, n. 33, p. 66-77, 2013.

GLAT, R. *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, R. STEF, S. Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*. São Paulo, n. 27, 2021.

SOUZA, L da T., IRELAND, T. D. Políticas educacionais para as pessoas com deficiência: uma análise com base em documentos nacionais e internacionais. *Research, Society and Development*, v. 9, n.1, 2020.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Revista Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 32, n. 2, p.193-208, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo Escolar*, 2018. Brasília: INEP, 2019.

LIEBSCHER, P. Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program. *Library Trends*, v. 46, n. 4, p. 668-680, 1998.

MARIN, M.; BRAUN, P. Currículo e Diferenciação Pedagógica: uma prática de exclusão? *Revista Exitus*, Santarém, v. 10, p. 1-27, 2020.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-38.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. *Ensino Colaborativo como Apoio a Inclusão Escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EDUFCar, 2014. 160p.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares*. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MULLER, P.; SUREL, Y. *A análise das Políticas Públicas*. Pelotas: Educat, 2002.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação nº 02/2003*. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, PR, 2003.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação nº 02/2016*. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, PR, set. 2016a.

PARANÁ. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação de [nome]*, 2014.

PARANÁ. Secretaria Municipal de Educação. Rede Municipal de Ensino. *Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de [nome]*. Paraná: Secretaria, 2016b. (Ensino fundamental; v. 1).

PRAIS, J. L. S. *Das intenções à formação docente para a inclusão: Contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem*. Curitiba: Appris, 2017.

REIS, V. V. A.; SALES, C. D.; NUNES, D. Educação inclusiva universitária: o curso de direito. *Interfaces da Educação, Paranaíba*, v.11, n.32, p. 106 - 134, 2020.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999

ROCHA, A. B. O. O papel do professor na Educação Inclusiva. *Revista Ensaios Pedagógicos*, São Paulo, v. 7, n. 2, jul./dez. 2017.

RODRIGUES, R. K. G.; CIA, F. As relações do professor de salas de recursos multifuncionais pré-escolar: a escola, o professor da classe comum e as instituições especializadas. In: Encontro da associação brasileira de pesquisadores em Educação Especial, 8., 2013. *Anais [...]*. Londrina: [S.n.], 2013.

SOUZA, A. R. A política Educacional e seus objetos de Estudo. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa*, v. 1, n. 1, 2016.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO: Salamanca, 1994.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: UNESCO, 1990.

VITALIANO, C. R. *Políticas e Práticas Educacionais Desenvolvidas em Relação aos Alunos com Deficiência Intelectual em escolas da cidade de Londrina nas etapas da Educação Básica*. Paraná, PR: UEL, 2015.

VITALIANO, C. R. Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. *Revista Pro-Posições*, v.30, Campinas, jul, 2019.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.