

# Política Pública de Inclusão: o caso da Escola de Ensino Fundamental Inclusiva Hildemar Maia no município de Macapá/Ap

*Nelcira Costa da Silva*

*Universidade Estadual do Ceará - UECE*

*Maria Helena de Paula Frota*

*Universidade Estadual do Ceará - UECE*

## **Resumo**

Esse estudo teve como escopo pesquisar como estão estruturadas e como estão funcionando as políticas municipais de inclusão de alunos com deficiência intelectual na Escola Regular de Ensino Fundamental Inclusiva Hildemar Maia, no município de Macapá. O marco temporal escolhido foi a partir da década de 90, momento de debate da educação inclusiva no contexto do documento das Nações Unidas denominado de Declaração de Salamanca. Foram realizadas entrevistas com 05 cinco professoras da Escola regular de ensino fundamental inclusiva Hildemar Maia no município de Macapá, uma (1) coordenadora pedagógica e também foram realizadas observações na sala de aula da professora do ensino fundamental, bem como entrevista com o gestor da Divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação- SEMED. As entrevistas e a observações foram realizadas com base nos conceitos apresentados pela fundamentação teórica por meio da coleta de informações. Os resultados demonstraram que as professoras interagem continuamente uma com a outra verificando a preocupação em compreender a importância de práticas pedagógicas acessíveis para a inclusão qualitativa dos alunos com deficiência intelectual, mas as políticas estabelecidas pela Diretriz Municipal de Educação Especial não se efetivam em sua integralidade, principalmente nas questões relativas à estrutura física e a formação de professores por tipologia das deficiências.

**Palavra-chave** deficiência intelectual; políticas públicas educacionais; ensino fundamental.

## **Abstract**

This study aimed to research how municipal policies for the inclusion of students with intellectual disabilities are structured at the Hildemar Maia Regular Elementary School, in the municipality of Macapá. The chosen timeframe was from the 90's, a moment of debate on inclusive education in the context of the United Nations document called the Declaration of Salamanca. Interviews were conducted with five teachers from the regular inclusive elementary school Hildemar Maia in the city of Macapá, one (1) pedagogical coordinator

and observations were also made in the classroom of the elementary school teacher, as well as an interview with the Division manager of Special Education of the Municipal Education Secretariat - SEMED. The interviews and observations were carried out based on the concepts presented by the theoretical foundation through the collection of information. The results showed that teachers interact continuously with each other, checking the concern to understand the importance of accessible pedagogical practices for the qualitative inclusion of students with intellectual disabilities, but the policies established by the Municipal

**Key-word** intellectual disability; educational public policies; elementary school.

## Introdução

As atividades políticas levantaram a bandeira da educação inclusiva na segunda metade da década de 80, nos países desenvolvidos, e ganhou impulso nos países em desenvolvimento, na década de 1990, estendendo-se para todos os países nos primeiros dez anos do século XXI, o qual “tem como objetivo a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios, [...]: celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humana [...] e cidadania com qualidade de vida” (SASSAKI, 1997, p.17). Buscando limitar o objeto da pesquisa, cabe aqui definir o contexto da conquista de direitos dos deficientes intelectuais, pois observa-se que:

As pessoas com deficiência intelectual foram as que mais tempo levaram para que pudessem se articular e ganhar espaço. Faz-se necessário identificar os conceitos que a deficiência intelectual adquiriu ao longo da história. Um longo período de tempo esses sujeitos foram considerados loucos ou endemoniados, trancados em asilos e hospícios e alijados de viverem em sociedade. “Era através de suas palavras que se reconhecia a loucura do louco; elas eram o lugar onde se exercia a separação;” (FOUCAULT, 1996, p. 11).

Percebe-se que a deficiência intelectual estabelece um desafio para a escola comum e para o seu atendimento especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens no tempo e no espaço.

Assim, a escolha do tema foi motivada por fatores de ordem profissional e pessoal, já que a autora do trabalho milita na causa da educação especial há mais de 20 anos como professora dessa modalidade do ensino e como mãe de um aluno do ensino especial. Assim, esse trabalho representa uma tentativa de se contribuir para pensar a educação especial para além dos documentos formais e legais. Esse artigo é resultado do trabalho de uma dissertação de mestrado e da luta de uma mãe e de uma professora do ensino especial que convive com a dualidade das garantias constitucionais que foram conquistadas pelos movimentos sociais e de outro lado a falta de investimento que perpassa desde a formação do professor até a falta de material didático.

O escopo do trabalho foi analisar as políticas públicas implementadas na Escola Inclusiva Hildemar Maia, no intuito de investigar se as diretrizes da política de inclusão estão sendo efetivadas. Dessa forma, o estudo orientou-se através das seguintes questões norteadoras: Como é identificado e quem identifica os alunos com D.I e como é feito esse atendimento? Qual a formação dos responsáveis pelo Atendimento Educacional

Especializado na Escola Regular de Ensino Fundamental Inclusiva Hildemar Maia no município de Macapá? Em qual contexto foi constituído a educação da pessoa com deficiência intelectual para a cidade de Macapá, assim como se estabeleceu a adoção de políticas públicas elaboradas para este seguimento? Quando foram elaboradas as políticas públicas para alunos com deficiência intelectual no município de Macapá?

Esta pesquisa fez um levantamento da situação educacional das políticas públicas educacionais elaboradas e implementadas no Município de Macapá e tendo como procedimento metodológico a pesquisa de campo que descreve o objeto a partir de dados construídos por meio de entrevistas, observações, registro fotográfico e análise de documentos escolares.

## 1 Metodologia

Como técnicas para coleta de dados, de forma a responder os objetivos da pesquisa, foram utilizados: observação, entrevistas e fotos. A observação permite o contato real e natural com o objeto de estudo. Para Fortin (apud VILELAS, 2009, p.268) a observação é um processo que consiste em selecionar, provocar, registrar e codificar um conjunto de comportamentos e de ambientes que estão ligados ao objeto que se pretende estudar. Assim:

A observação é uma das atividades mais difusas da vida diária, além de ser, também, um instrumento básico da pesquisa científico. Torna-se uma técnica científica, uma vez que serve a um objetivo formulado de pesquisa; é sistematicamente planejada, registrada e ligada a proposições mais gerais, além de ser submetida a verificações e controles de validade e precisão (SELLITIZ, 1981, p. 225).

Se apropriando desse conceito utilizou-se dessa técnica quando se fez a segunda etapa da pesquisa que foi a pesquisa de campo na escola Hildemar Maia, a partir dos objetivos específicos propostos a saber: Verificar como é identificado e quem identifica os alunos com D.I e como é feito esse atendimento e qual a formação dos responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado na Escola Regular de Ensino Fundamental Inclusiva Hildemar Maia no município de Macapá, observou como se dá esse atendimento e registraram-se no diário de campo as informações identificadas na observação.

Ainda de acordo com Vilelas (2009), as modalidades de observação variam, devendo na maioria dos casos, observar os seguintes itens: Lugar. Observar e descrever o espaço físico. Fotografar se for permitido. Fazer um plano do lugar (mapa ou planta) onde devem ser destacados os elementos relevantes da observação. Dessa maneira, fez-se registros fotográficos da escola, bem como dos espaços que ocorrem os atendimentos aos alunos da educação especial.

Dessa maneira, através da observação realizada na Escola Inclusiva Hildemar Maia, foi possível perceber que no espaço da sala de aula são utilizados recursos visuais diferenciados como: leituras e vídeos diversificados e adaptados, jogos, blocos lógicos, caça-palavras, alfabeto móvel, dentre outros.

Esta entrevista foi realizada fora da sala de aula, bem como fora do período escolar e conduziu à consolidação de informações que permitiram compreender como acontece o

trabalho pedagógico do professor que atende o aluno com deficiência intelectual na Escola Hildemar Maia, assim foi possível identificar como acontece a interação da família nesse processo, momento muito rico para pesquisa. No segundo momento realizou-se a observação em sala de aula, o que foi de suma importância, para se conhecer a professora diante da classe e suas estratégias de ensino.

A entrevista foi realizada com professores da sala do Atendimento Educacional Especializado - AEE, com um roteiro de perguntas abertas e flexíveis proporcionando maior liberdade de expressão.

Os encontros com os professores foram precedidos, ocorreram no período de fevereiro a maio de 2019, e seu desígnio versou em identificar algumas informações reminiscentes a características pessoais e de domínio de conhecimentos relacionados à temática pesquisada, bem como, a estrutura e funcionamento do atendimento do AEE da escola. As falas das entrevistas e as informações construídas por meio observações foram organizadas de acordo com os objetivos do estudo e analisadas a partir do referencial teórico.

### **Resultados e discussões:**

As políticas públicas enquadram-se como o resultado do jogo de forças sociais que se formam das relações de poder de grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Denominam-se as políticas públicas como “a ação que nasce de intervenção pública numa realidade social determinada, quer seja ela econômica ou social”. (BONETTI, 2003, p.89).

Percebeu-se durante as entrevistas que a escola Hildemar Maia busca oferecer um apoio fora do espaço físico da escola para atendimento de saúde do aluno, pois cria mecanismos de ações com a Divisão de Ensino Especial da Secretaria Municipal de Educação DIEES/SEMED, visto que a professora citada acima informou que tanto a professora do ensino regular como a do AEE constroem os relatórios de avaliação e encaminham para a coordenação pedagógica e a mesma fica responsável de repassar para a DIEES/SEMED para assim a Secretaria municipal ofertar atendimento de saúde como preconiza as diretrizes da educação especial do município, vale lembrar que para o referido documento:

Considera-se público alvo da Educação Especial, de acordo com o Decreto nº 7.611/2011:

- a) Alunos (as) com *Deficiências*: aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas;
- b) Alunos (as) com *Transtornos Globais do Desenvolvimento*: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação e o espectro autista.

- c) Alunos (as) com *Altas Habilidades/superdotação*: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

O público alvo da educação especial segundo o que relatou o gestor da DIEES/SEMED é que até 2018 não se adotava o critério de dividir os professores para atendimento de alunos por área de atuação e experiência do professor, mas nesse ano de 2019, o município vem respeitando a especificidade de cada tipologia da educação especial. Seguindo esse entendimento questionou-se para professora Margarete Neres dos Santos, qual o critério utilizado para que o aluno possa frequentar a sala do AEE, ela identificou ter conhecimento acerca dos documentos oficiais da educação especial, pois afirmou que somente frequenta a sala o aluno que estiver enquadrado no público alvo, segundo a política da educação especial inclusiva.

A professora do AEE acima mencionada é efetiva no quadro de funcionários públicos e trabalha há 12 anos com alfabetização de alunos com deficiência intelectual. A professora da classe regular, por outro lado, também é efetiva há 18 anos, mas segundo ela, possui pouco conhecimento sobre educação inclusiva. Durante as falas da entrevista, a Professora Margarete Neres dos Santos do AEE, afirmou que mesmo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em curso desde 2008, as condições estruturais ainda se mostram como um entrave para a educação especial, pois durante sua exposição acerca das dificuldades encontradas durante o atendimento educacional na sala do AEE, ela asseverou que os recursos de alta tecnologia estão sucateados e não **podem mais serem utilizados** pelo aluno que apresenta grande interesse por um computador para jogos diversos, outra situação é o quantitativo de alunos que compartilha a sala de aula, visto que alguns apresentam comportamento agitado, com gritos e agressividade enquanto convivem com alunos na sala com outras especificidades.

Essa experiência relatada pela professora contraria em parte a fala do gestor da DIEES/SEMED quando afirma que uma das medidas utilizadas no ano de 2019 foi a divisão dos professores para atendimento de alunos do AEE de acordo com a formação e leitura dentro de cada deficiência. O relato da professora demonstra a carga de responsabilidade que é transmitida para o professor para desenvolver a educação inclusiva, outro ponto é o discurso oficial dos formuladores das políticas públicas e o fazer pedagógico.

Nas observações identificou-se a falta de material para se trabalhar com alunos com deficiência intelectual, a estrutura física apesar de ser considerada inclusiva não oferece uma estrutura física de acordo com o que preconiza os documentos oficiais. Assim, o relato de outra professora do AEE, Marlene da Conceição Trajano, também externou que o encontro com alunos com nível diferente de TEA, por exemplo, se mostra como uma das grandes dificuldades encontradas durante o atendimento educacional na sala do AEE, pois segundo a professora o comportamento agitado de um aluno pode comprometer a atenção de outros com grau leve.

Dentre as competências da DIEES/SEMED consta na 10ª disposição que cabe ao diretor da divisão interceder junto ao gestor escolar e este ao gestor maior (hierarquia pública) os convênios e parcerias com outras áreas do conhecimento tais como: arquitetura, engenharia, terapia ocupacional, fisioterapia, fonoaudiologia, entre outras, para que desenvolvam serviços e recursos adequados a esses estudantes.

A professora entrevistada da sala do AEE, Marlene da Conceição Trajano, explica que a elaboração do seu planejamento é individual, primeiramente identifica as necessidades e habilidades específicas de cada aluno, definindo os recursos necessários para o seu atendimento e as atividades a serem desenvolvidas e utiliza também o computador em seus atendimentos, pois reconhece que o aluno possui afinidade pela máquina, conduzindo a aprendizagem de forma diferenciada da realizada em sala de aula regular, mas lembra que os computadores não funcionam no momento e que o seu planejamento dificilmente não consegue organizar com a professora do ensino regular.

Primeiramente, porque a criança com atraso mental depende tanto em sua experiência das impressões concretas visuais e desenvolve tão pouco por sua própria conta o pensamento abstrato, a escola deve libertá-la do excesso do método visual-direto que serve de obstáculo ao desenvolvimento do pensamento abstrato e educar esses processos. Dito de outra forma, a escola não só deve adaptar-se às insuficiências dessa criança, senão também lutar contra elas, superá-las. (VYGOTSKI, 1997, p.36).

Nesta esteira de pensamento é possível perceber que a organização didática da escola que deve encontrar mecanismos para o aluno com deficiência intelectual no sentido de gerar atividades pedagógicas que estimulem a formação do pensamento abstrato.

Em consonância com a observação feita durante a pesquisa observou-se certa dificuldade da professora da classe comum para atender às necessidades educacionais do aluno, sua preocupação com a promoção da interação com os colegas no momento da realização das atividades. De acordo com a professora, para planejar suas atividades considera necessário saber a história de vida, a individualidade, os desejos e a diferença de seus alunos.

O professor da classe comum comentou que aprende na convivência diária com o aluno e destaca como fator de extrema importância para o desenvolvimento de seus alunos, sua interação com os demais integrantes da escola. Deve-se ressaltar que a sociedade tem padrões sociais e quando nasce uma pessoa com algum tipo de deficiência, isso já se transforma como suficiente para criar um estigma, pois “[...] não é para o diferente que se deve olhar em busca da compreensão da diferença, mas sim para o comum”. (GOFFMAN, 1988, p. 09). Assim, o que é comum, habitual se torna como o padrão a ser compartilhado no meio social.

O corpo técnico na pessoa da coordenadora pedagógica Alane Mareco Viana, quando questionada acerca da questão do enfrentamento da prática do AEE, a mesma afirmou que os desafios para o corpo pedagógico é a busca por conhecimento e aprimoramento, pois cada aluno é especial e particular, uma especificidade, um olhar diferenciado. Assim é muito abrangente lidar com todos, portanto se faz necessário conhecimento por parte de todos que compõem a escola para depois se falar em inclusão.

Dando ênfase a fala pode-se inferir que:

A educação inclusiva ainda faz parte de uma nova modalidade de ensino, perante a qual, os professores trazem uma série de angústias e muitas vezes, sentem-se impotentes e incapazes em lidar com essa nova realidade, o que é ocasionado devido

à falta de formação e informação do professor para lidar com a diversidade escolar (BRIANTE E OLIVER, 2012, p.89)

Quando questionada sobre o papel da coordenação pedagógica no contexto da inclusão, a mesma narrou que procura alinhar o seu trabalho com uma estreita relação entre a família e o aluno, pois acredita que é base para se chegar ao sucesso da inclusão escolar, uma vez que a mesma reconhece que o aluno é mais que especial, já que é um ser que possui relações sociais que interferem diretamente no aprendizado escolar. “[...] Tanto familiares quanto profissionais ainda precisam amadurecer no sentido de saber qual é o seu papel na parceria e qual é o papel do outro” (SILVA; MENDES, 2008, p. 233).

Percebe-se que a boa relação entre os pais e a escola tem sido um ponto de atenção entre diversos especialistas da área educacional, porque é considerado um elemento essencial para o desempenho eficiente das escolas (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999). O desempenho da família como agente participativo no processo da educação inclusiva de sua criança com deficiência é discutido em vários documentos oficiais e na literatura da área da Educação Especial.

A coordenadora pedagógica da escola relatou que a relação estabelecida entre as professoras do AEE é realizada de maneira muito articulada, todo o planejamento é um conjunto, atualmente asseverou a coordenadora que a equipe do AEE é seu ponto de apoio, pois não delibera nada antes de consultar as professoras, principalmente quando se tem a necessidade de conversar com a família, pois ela entende que a família também precisa de um atendimento, e como preconiza também a competência (7) sete mencionada acima é dever da coordenação pedagógica atuar em ações de parceria quando identificar a necessidade de outras áreas do conhecimento, mas quando questionada sobre a atuação de sua equipe ficou claro que a ação pedagógica depende sempre do entendimento e compreensão das professoras para agir, contradizendo a ações articuladas relata por elas.

A luz dessa experiência pode-se pensar que:

Não é possível pensar o processo de aprendizagem fora de uma relação entre pessoas, cujo eixo não seja o processo dialógico. Entende-se que a participação ativa em sala não está na seqüência das ações empreendidas, mas na possibilidade de as pessoas que compartilham esse espaço expressarem seus pensamentos e ouvirem a comunicação do outro, tendo em vista uma construção conjunta de conhecimento (TACCA, 2006, p.49)

No decorrer da observação identificou-se que as professoras trabalham em conjunto para garantir a inclusão dos alunos. Sendo que a dinâmica é a seguinte: uma professora informa o conteúdo que irá trabalhar e as suas dificuldades e a outra professora do AEE que elabora os materiais alternativos a serem usados na aula delineando os desígnios da aprendizagem em sintonia com suas experiências, ou seja, a área que mais domina encontrando alternativas que ajudarão o aluno a acompanhar o grupo. Compreendeu-se que com essa dinâmica a troca de informações é diária e quando surgem dúvidas uma auxilia a outra. Um ponto relevante no estudo foi a questão da coordenadora pedagógica não ter experiência com alunos com deficiência intelectual. Essa observação consubstancia a assertiva do gestor do DIEES/ SEMED quando mencionou que os professores do AEE não dominam todas as áreas.

No que tange à inclusão de alunos deficientes intelectuais que é o objeto da pesquisa, a professora Marlene da Conceição Trajano relatou que um dos fatores que interferem no desenvolvimento educacional desse (a) aluno (a) é o comprometimento de alguns pais que não estimulam seus filhos. Neste mesmo assunto a professora Denise de Souza Rodrigues corroborou a fala anterior, pois novamente afirmou que o pai seja por ansiedade ou até mesmo por descaso dificulta a inclusão de alunos com D. I

Orientada pelo mesmo questionamento, a professora Maria Verônica Borges elencou outros fatores que dificultam a inclusão que são: falta de apoio da família, falta de material didático nas escolas para fazer atividades que mais atendam as necessidades de alunos com D.I, somado a falta de ação da Secretaria municipal de educação- SEMED através da DIEES.

Conforme Tacca (2006), embora a legislação seja extensa quanto à inclusão da família no contexto escolar e de algumas iniciativas de aproximá-la tenham alcançado bons resultados, estes não têm sido satisfatórias para superar a separação entre a família e escola.

Dessa maneira, o emprego de estratégias de acessibilidade e práticas pedagógicas distintas, é indubitavelmente uma forma de oportunizar condições de aprendizagem para as pessoas com deficiência intelectual. Como se nota:

A evolução do conceito de Deficiência mental/intelectual proposto pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e os parâmetros de avaliação, para além do quociente intelectual, culminaram em um modelo de avaliação mais complexo e multidimensional. Este modelo incorpora o ambiente, as atitudes sociais como fatores também determinantes para o nível de funcionalidade, competência e habilidades sociais destes sujeitos, e aliados às concepções atuais da abordagem da Educação Inclusiva e da Classificação Internacional de Funcionalidade trouxeram para o campo da educação e inclusão social, novos desafios e perspectivas. (FERNANDES, 2010, p.159)

A professora Marlene da Conceição Trajano fez severas críticas à política inclusiva do MEC, pois para ela aconteceu de forma atropelada, uma vez que transferiram os alunos com necessidades especiais para turmas 'regulares', adotando dispositivos legais de nível mundial. Assim, ela acredita que as políticas públicas não são efetivas, pois não compreendem o universo escolar e adotam medidas baseadas em documentos formais para direcionar a questão da inclusão. Observou que a questão do sucesso da inclusão fica concentrada no professor, ou seja, se planeja políticas públicas, mas o professor que tem a obrigação de executar sem estrutura física e sem formação adequada. Revelou que de tal maneira professores e alunos ainda estão sem direção.

## **Considerações Finais**

Verificaram-se através dos relatos das professoras do AEE, que apesar dos documentos legais delinear e normatizarem o acesso aos alunos com deficiência intelectual na rede regular de ensino, as estruturas necessárias para que ocorra de fato um processo de inclusão dos alunos com D.I não estão sendo totalmente garantidos, já que não são discutidos no interior da escola os aspectos de um planejamento alinhado da coordenação pedagógica, dos professores, família, além de uma estrutura física adequada.



No tocante à caracterização das professoras responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado na Escola Regular de Ensino Fundamental Inclusiva Hildemar Maia, no município de Macapá, foi possível constatar que todas as professoras possuem graduação no curso de Pedagogia, também se incluiu na análise que todas as professoras do AEE são mulheres. Porém, entende-se que a graduação não implica afirmar qualidade e preparo para atuar na educação especial.

Em se tratando da percepção das professoras do AEE, segundo os relatos, averiguou-se que elas não se mostram satisfeitas com a condução do processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual no tocante aos recursos multifuncionais – AEE do ensino regular. Não seguindo na integralidade as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e suas Diretrizes Operacionais (BRASIL, 2008) quanto à organização e ao funcionamento do AEE

A hipótese levantada inicialmente foi confirmada, pois se percebe que a forma como as políticas públicas municipais foram elaboradas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual na cidade de Macapá, não atente às especificidades das diversas deficiências que compõem esse grupo de alunos, principalmente com os D.I. Pois durante as visitas verificou-se ausência de recursos materiais e de formação para professores para se trabalhar com alunos com D. I .

Os resultados obtidos por esta pesquisa apontam para a relevância da Secretaria Municipal de Educação, do município estudado, investir na formação continuada dos professores, com foco nas adaptações curriculares e no ensino colaborativo, a fim de colaborar com a efetivação das práticas inclusivas.

## Referências bibliográficas

BONETTI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: EdUnijuí, 2006. p. 11.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB n.2/2001, de 11 set. 2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2001

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96. Brasília, 20 dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez.1996.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional da Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002.

BHERING, E; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. **Cadernos de Pesquisa**, v.106, n.34, 191-216, 1996.

FERNANDES, E.M. Da deficiência à funcionalidade: novos paradigmas de avaliação e acompanhamento de pessoas com deficiência mental/intelectual. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas**

educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara - SP: Junqueira & Marin, 2010.

FOUCAULT, M. **O cuidado de si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara

GOMES, C; GONZALEZ,R, Fernando Luis. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 14, n. 1, p. 53-62, jan./abr. 1992.

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

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1985.

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed.São Paulo: Cengage Learning, 2016

TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.