
INTEGRAÇÃO OU INCLUSÃO ESCOLAR? ênfases conceituais em pesquisas de mestrados profissionais

Rafaela Geschonke Dal Bó

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGE) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, Santa Catarina. Profissional em atuação na Escola Colégio Visão. União da Vitória, Paraná.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7927-4781>

E-mail: rafinha.jr@hotmail.com.

Marlene Zwierewicz

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Doutora em Educação pela Universidade de Jaén (UJA), Espanha. Coordenadora Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGE) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, Santa Catarina.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5840-1136>.

E-mail: marlenezwie@yahoo.com.br

Vanessa Tumelero

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGE) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, Santa Catarina. Profissional em atuação na Universidade de Pato Branco (UNIDEP). Pato Branco, Paraná.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1783-6707>

E-mail: vanessa.tumelero@unidep.edu.br

Angela Colussi

Mestre em Educação Básica pelo Mestrado do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGE) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, Santa Catarina. Profissional em atuação na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Caçador, Brasil.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8780-3807>

E-mail: colussiangela46@gmail.com

Resumo

As escolas e os profissionais que nelas atuam têm como um dos atuais desafios oportunizar possibilidades de desenvolvimento a todos os estudantes, independentemente das condições que estes apresentem. Essa demanda vem sendo estimulada a partir de dois eventos internacionais que marcaram a capilarização das discussões acerca das políticas públicas inclusivas e de conceitos implicados em sua dinamização. Considerando a relevância desse processo, o objetivo deste estudo é analisar como as pesquisas vinculadas a programas de mestrado profissional, defendidas nos anos de 2018 ou 2019, têm se posicionado diante dos conceitos integração e inclusão e as especificidades apresentadas em seus resultados. Com base em pesquisa bibliográfica e abordagem qualitativa, utilizaram-se filtros

para selecionar dissertações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os resultados indicam que os oito estudos selecionados priorizaram a utilização do termo inclusão nos capítulos respectivos à fundamentação teórica, mapeado 1740 vezes, enquanto o termo integração situou-se 81 vezes. Em relação aos termos de frequência mais elevada mapeados nos resultados das dissertações analisadas, observa-se a existência de uma série de especificidades que precisam ser consideradas no processo de inclusão, sugerindo que este não se faz sem formação, pesquisa, investimento na infraestrutura e valorização da pessoa em sua individualidade e das pessoas em sua coletividade.

Palavras-chave: Inclusão. Integração. Mestrado profissional.

INTEGRATION OR SCHOOL INCLUSION? conceptual emphasis and results of the professional masters researches

Abstract

The schools and the professionals who act in them have as one of their current challenges to give opportunities to the development of all students, independently on the conditions that the latter are inserted in. Such demand has been stimulated since two international events which set up the flowing of the discussions about inclusive public policies and the concepts involved in their dynamism. As the relevance of this process is taken into consideration, the goal of this study is to analyse how the researches bound to the professional master programs and defended in the years 2018 and 2019 have been positioning themselves before the concepts of integration and inclusion and their specificities shown in their results. Under the bibliographic search and the qualitative approach, filters have been used in order to select available thesis within the Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) [Catalogue of Dissertations and Thesis of the Coordination of Personnel Improvement of High Level]. The results have shown that the selected eight studies prioritized the usage of the term inclusion, which was mapped as much as 1740 times, whilst the term integration was found 81 times within the chapters related to the theoretical foundation. In relation to the terms with higher frequency which were mapped within the results of the analysed thesis, one can observe the existence of a series of specificities that need to be considered in the process of school inclusion and therefore, this process cannot be done without educational formation, research, investment in the infrastructure or the enhancement of the person in his/her individuality and of the people in their collectivity.

Keywords: *Inclusion. Integration. Professional master.*

¿INTEGRACIÓN O INCLUSIÓN ESCOLAR? ÉNFASIS CONCEPTUALES EN INVESTIGACIONES DE MAESTRÍAS PROFESIONALES

Resumen

Uno de los desafíos actuales que enfrentan las escuelas y los profesionales que trabajan en ella es proporcionar condiciones para el desarrollo a todos los estudiantes, independiente de las condiciones que presenten. Esa demanda ha sido estimulada a partir de dos eventos internacionales que marcaron la capilarización de las discusiones sobre las políticas públicas inclusivas y los conceptos involucrados en su dinamización. Considerando la relevancia de ese proceso, el objetivo de este estudio es analizar cómo las investigaciones vinculadas a programas de maestría profesional defendidas en los años 2018 o 2019 se han posicionado frente a los conceptos integración e inclusión y las especificidades presentadas en sus resultados. Con base en la investigación bibliográfica y en el enfoque cualitativo, se utilizaron filtros para seleccionar disertaciones disponibles en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la Coordinación para el Mejoramiento de Personal de Educación Superior (CAPES). Los resultados indican que los ocho estudios seleccionados priorizan la utilización del término inclusión, mapeado 1740 veces, mientras el término integración ha sido ubicado 81 veces en los capítulos respectivos a la fundamentación teórica. Con respecto a los términos de mayor frecuencia mapeados en los resultados de las disertaciones analizadas, se observa una serie de especificidades que debe considerarse en el proceso de inclusión escolar y, por lo tanto, ese proceso no se realiza sin capacitación, sin investigación, sin inversión en la infraestructura y sin la valoración de la persona en su individualidad y de las personas en su colectividad.

Palabras-clave: *Inclusión. Integración. Maestría Profesional.*

Introdução

Eventos como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990, e a Conferência de Salamanca, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, estimularam reflexões e políticas comprometidas com todos os estudantes, independentemente de suas especificidades. Nesse processo, a inclusão se transformou em um dos grandes desafios educacionais, inquietando educadores, famílias e comunidade em geral.

Diante desse desafio, legislações vêm sendo promulgadas, documentos elaborados, formações realizadas e estruturas físicas modificadas. Ainda assim, observam-se dificuldades para se compreender a relevância do processo de inclusão, o motivo de sua existência e as formas de efetivação.

A inclusão implica “[...] rejeitar preconceitos, discriminações, barreiras sociais, culturais ou pessoais e respeitar as necessidades próprias das pessoas [...]” (CAMPOS, 2009, p. 136). Mantoan (2003, p. 29) ressalta que incluir é não deixar ninguém fora da escola, o que, para Monteiro e Neres (2017), implica o acesso ao conhecimento, à cultura e ao desenvolvimento pessoal e social.

Este artigo tem como objetivo analisar como pesquisas vinculadas a programas de mestrado profissional defendidas nos anos de 2018 ou 2019 têm se posicionado diante dos conceitos integração e inclusão, bem como se seus resultados convergem com os princípios implicados no termo priorizado nos referidos estudos. Para tanto, optou-se pela pesquisa bibliográfica, ancorada na abordagem qualitativa, possibilitando a análise das dissertações disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Educação inclusiva: percursos e desafios

O conhecimento sobre inclusão de pessoas com deficiência abrange especificidades sobre como elas aprendem e se desenvolvem a partir de suas capacidades. Conhecer e reconhecer tais especificidades são passos importantes para que práticas inclusivas sejam efetivadas.

Contudo, se ocorreram avanços – com oportunidades inclusivas efetivadas, de acordo com um histórico a ser considerado para se compreender a trajetória do tema e seus resultados –, a preservação secular de práticas segregadoras indica que lacunas também persistiram.

O primeiro grande marco mundial para a superação das práticas sociais segregadoras ocorreu com a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Esse documento foi determinante para alavancar ações e

políticas públicas em defesa dos excluídos, tais como eventos que ocorreram somente no final do século XX, conforme destacado na introdução.

No contexto brasileiro, o início da construção legal sobre a educação inclusiva se deu com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, assumindo-se, formalmente, os mesmos princípios postos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Dessa forma, assegurava-se legalmente às pessoas com deficiência os direitos à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida e na comunidade (BRASIL, 2004).

De maneira contundente, a Constituição brasileira busca, em seus objetivos fundamentais, garantir a educação como direito de todos. Assim, estabelece que o ensino deve ser ministrado com base no princípio da igualdade de condição para o acesso e à permanência na escola (BRASIL, 1988).

Destaca-se ainda que, após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990, diferentes países passaram a observar a relevância da educação para “[...] um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (BRASIL, 2004, p. 16). Nesse processo, o Brasil assumiu o compromisso de erradicar o analfabetismo, universalizar o Ensino Fundamental no país e investir em sistemas educacionais inclusivos.

Outro documento que procurou assegurar o acesso e a permanência de crianças e de adolescentes na escola é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990). Em seu art. 53, afirma que a criança e o adolescente têm direito à educação, devendo ser assegurada a igualdade de condições para o acesso e à permanência na escola, reforçando o texto da Constituição.

Observa-se que tanto a Constituição Federal, quanto o Estatuto da Criança e do adolescente já não admitem a exclusão na escola do aluno indisciplinado, de diferentes etnias, com dificuldades de aprendizado, com deficiências, portador do vírus HIV etc. Desse modo, apenas esses dispositivos legais bastariam para que ninguém

negasse a qualquer pessoa com ou sem deficiência o acesso à sala de aula comum (LEITE; MARTINS, 2012, p. 33).

Em consonância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN) assegura o atendimento aos estudantes com necessidades especiais, por meio de um capítulo dedicado exclusivamente à educação especial. No art. 58, define-se a educação especial como a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para “educandos portadores de necessidades especiais”, sendo essa a expressão utilizada na referida lei. Para tanto, indica, entre outras condições, que os sistemas de ensino devem promover currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização para atender às necessidades especiais, além da terminalidade específica àqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, bem como dispor de docentes com especialização adequada em nível médio ou superior (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/01, por sua vez, reforça a necessidade de esforços para serem consolidadas as condições indicadas pela LDBEN 93934/96. Isso inclui desenvolvimento de programas educacionais, metas e objetivos em prol de uma educação inclusiva, com padrões mínimos de infraestrutura; disponibilização de recursos didáticos; articulação de ações para a política de educação para o trabalho; formação inicial e continuada de docentes; e incentivo à realização de estudos e pesquisas relacionadas à área de necessidades educacionais dos estudantes (BRASIL, 2001).

Ao encontro dessas condições, o PNE de 2014 fortalece a necessidade de operacionalizar e concretizar a legislação que rege a educação desde a Constituição de 1988, priorizando o que se propõe como universalização do acesso à educação e oferta de ensino de qualidade a toda população brasileira (BRASIL, 1988). A quarta meta do PNE traduz parte dessa ênfase:

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2015, p. 67).

Entre os dois Planos Nacionais de Educação, implementava-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) para que as iniciativas acompanhassem os avanços nos conhecimentos e nas lutas sociais. Essa política visa respaldar ações voltadas a uma educação de qualidade para todos os estudantes, buscando legitimar, pragmaticamente, a ênfase das regulamentações que a precederam.

Finalmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes, de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deverão desenvolver durante sua escolaridade. O documento também indica os conhecimentos e as competências a serem desenvolvidas para que sejam assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o atual PNE (BRASIL, 2017).

Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para uma formação humana integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, ainda que haja críticas em relação ao documento. Barbosa, Silveira e Soares (2019) estão entre essa crítica, os autores defendem que ocorreram privilégios na construção do documento, resultando na priorização do pensamento de parte do grupo de especialistas. Mas, mesmo não concordando com esse direcionamento, afirmam que esse sentimento não é tão presente na parte dedicada à Educação Infantil, especialmente porque “[...] alguns pesquisadores, professores e até parcelas de movimentos sociais encontraram semelhanças entre a segunda e quarta versões [...]” (p. 83).

A BNCC também não apresenta um texto específico sobre educação inclusiva, justificando essa ausência por referendar marcos legais como a Constituição de 1988, a LDBEN 9394/96 e o PNE de 2014, documentos determinantes para a inclusão por destacarem o direito de todos à educação. Eles comprometem a escola com papéis educacionais e sociais, indicando a necessidade de possibilitar a todos os estudantes o direito ao desenvolvimento de competências e a oportunidades efetivas de aprendizagem.

Ainda que a ausência de um texto específico sobre inclusão na BNCC tenha resultado em críticas, o documento demonstra, no sentido de sua abrangência, a superação de uma concepção simplista de inclusão por meio da qual se defende que apenas os estudantes com necessidades especiais têm seus direitos assegurados. Isso pode ser observado quando o documento indica que os “[...] sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BRASIL, 2017, p. 15).

Nessa breve revisão de documentos que regem a educação brasileira, observam-se regulamentações que colaboram para o acompanhamento e as reflexões sobre os avanços históricos e organizativos na educação inclusiva. Conclui-se que o Brasil fez importantes avanços no campo das políticas públicas educacionais voltadas à garantia do acesso e da permanência na escola, contudo também se observa que, apesar da presença de leis que garantam a igualdade de oportunidades a todos, na realidade as relações de estigma baseadas em preconceitos ainda persistem.

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Essas são, do meu ponto de vista, grandes barreiras a serem enfrentadas pelos que defendem a inclusão escolar, fazendo retroceder, por sua vez, as iniciativas que visam à adoção de posições inovadoras para a educação de alunos em geral. Estamos diante de avanços, mas de muitos impasses da legislação (MANTOAN, 2003, p. 21).

Por isso, evidencia-se a relevância da transformação dos sistemas educacionais para garantir o acesso universal à escolaridade básica e a satisfação das necessidades de aprendizagem e desenvolvimento para todos os cidadãos, com o intuito de garantir a igualdade de oportunidades a partir das especificidades dos estudantes. Nesse sentido, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas estudantes com deficiência.

Como princípio de uma política educacional, a inclusão pressupõe mais do que pensar em infraestrutura, geração de acessibilidade nas escolas e formação técnica inicial e continuada de docentes. Além disso, é preciso que essa formação seja

suficiente para colaborar na compreensão sobre como os estudantes aprendem e como seu processo de desenvolvimento pode ser estimulado a partir das especificidades que apresentam.

Por esses motivos, faz-se necessário entender quais são as demandas reais de inclusão e quais os manejos necessários à efetivação do processo inclusivo. É com essa perspectiva que, na próxima seção, abordam-se conceitos implícitos ao processo de inclusão educacional, destacando seu distanciamento ou real aproximação da perspectiva de educação para todos.

Da exclusão, segregação e integração à inclusão escolar

A historicidade da inclusão é marcada por sua travessia em diferentes fases e culturas. Nesse processo, percebe-se que a perspectiva atual foi sendo pautada por marcos legais internacionais e nacionais, favorecendo o desenvolvimento de estudos no campo da educação e na defesa dos direitos humanos que “[...] vêm modificando conceitos, legislações, práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial” (CAMPOS, 2009, p. 132).

Apesar das muitas condições que ainda precisam ser efetivadas, são indiscutíveis as conquistas que estimularam mudanças em relação à percepção sobre a diversidade humana e as condições implicadas no estímulo às possibilidades de desenvolvimento. Esse processo, contudo, traz, em suas raízes, momentos de crueldade que precisam ser lembrados para que se compreenda a relevância das atuais políticas de inclusão.

Analisar as diferentes maneiras de convivência entre as pessoas em cada época oferece uma compreensão de que a visão sobre deficiência é social e historicamente construída. Ela é resultado de um processo histórico de construção de valores por parte das diferentes culturas que categorizaram pessoas como normais e anormais, respaldando práticas segregadoras, adaptativas ou inclusivas.

A história revela que, desde a antiguidade, vive-se em um mundo de exclusões e de desigualdades. Nesse processo, pessoas consideradas fora de um padrão socialmente convencional foram predestinadas à exclusão, o que se considerava natural em determinadas épocas.

A discriminação e o preconceito, portanto, sempre estiveram presentes no convívio com as pessoas com deficiência. Estudos como os de Mantoan (2003) e Mazzota (2008) evidenciam essa trajetória e contextualizam como os deficientes eram tratados em diferentes épocas. Existiram longos períodos de muita discriminação e de exclusão social, trazendo consigo a marca da rejeição, do confinamento e de outras medidas segregadoras. Foi dessa forma que a ignorância, o medo, o preconceito e os tabus, que perduraram durante séculos, colaboraram para manter afastadas do convívio social as pessoas com deficiência.

Até o século XIX não houve qualquer preocupação contundente com o aspecto educacional e sua convergência com a inserção social das pessoas com deficiência. A história da Educação Especial mostra que o período compreendido entre os anos de 1800 e 1950 foi marcado por iniciativas oficiais e particulares isoladas (MAZZOTA, 2005), sendo que a proteção e o cuidado, naquele período, possuíam o caráter assistencialista.

A assistência era proporcionada em centros nos quais as pessoas com deficiências eram atendidas e, dessa forma, a sociedade era protegida do contato com os “anormais”. Esse período foi marcado pela criação de escolas especiais com o intento de isolar as pessoas com deficiência.

Nasceu, naquele momento, uma pedagogia especializada e institucionalizada, que separava indivíduos de acordo com diagnósticos em quociente intelectual. Este primeiro momento ficou conhecido como fase de segregação, tais escolas especiais cresciam e se multiplicavam por diferentes etiologias: pessoas com cegueira, surdez, com deficiência física, intelectual, etc. Estes núcleos especiais possuíam programas próprios, como técnicos e especialistas, que constituíam um sistema de educação especial diferenciado em relação ao sistema educacional geral, ou seja, dentro do sistema educacional existiam dois subsistemas que não se interligavam: educação especial e educação regular (SILVA NETO *et al.*, 2018, p. 84).

Na década de 1970, cria-se um movimento com o objetivo de integrar, na escola e na sociedade, as pessoas com deficiência. Surge, portanto, uma terceira fase que se caracterizou pela integração.

[...] a terceira fase que constitui a fase da integração, quando o portador de deficiência começou a ter acesso à classe regular, desde

que se adaptasse e não causasse nenhum transtorno ao contexto escolar. Embora a bandeira da integração já tivesse sido defendida a partir do final dos anos 60, nesse novo momento houve uma mudança filosófica em direção à idéia de educação integrada, ou seja, escolas regulares aceitando crianças ou adolescentes deficientes nas classes comuns ou, pelo menos, em ambientes o menos restrito possível. Entretanto, só se consideravam adaptar-se à classe regular como esta se apresentava, portanto, sem modificação no sistema escolar (BLANCO, 2003, p. 28).

A integração surge imbricada à ideia de normalização, remetendo ao pensamento de parcialidade, embora seu objetivo fosse proporcionar aos educandos ambientes menos restritos. Essa inserção dos educandos ficava remetida e condicionada às possibilidades de cada pessoa, já que o olhar continuava sendo focado nas dificuldades.

Nesse sentido, a escola em si não sofreria nenhuma modificação, pois se compreendia que não era nela que residia o problema. Em contrapartida, caberia ao estudante se adaptar ao repertório escolar e não o contrário.

Apesar desta integração ter sido considerada um grande avanço para igualdade de direitos, houve poucos benefícios para promover de fato o seu desenvolvimento. A Deficiência era considerada um problema de quem a possuía, assim, esta deveria tornar-se apta à integração ao meio social. Não cabia à escola se adaptar às necessidades dos alunos, mas às Pessoas com Deficiência adaptar-se à escola (inclusive em termos econômicos) (SILVA NETO *et al.*, 2018, p. 85).

Assume-se que o problema reside no estudante, na sua família ou no meio social onde está inserido, e esses devem ser mudados. Essa perspectiva se diferencia da inclusão por esta defender que a escola deve promover um ambiente favorável ao desenvolvimento integral do estudante.

Apesar de perspectivas diferenciadas, observa-se a existência de uma confusão no uso dos termos. Muitos usam o termo inclusão, mas, na verdade, estão se referindo à integração, pois às vezes esses conceitos parecem configurar objetivos que se aproximam (FUMEGALLI, 2012).

A integração está relacionada, diretamente, com as crianças com deficiência. Foi um movimento que se deu em uma época de uma grande movimentação social e civil, de luta por direitos, especialmente dos mais desfavorecidos. O que a integração busca é

dar resposta a estas questões: Como incorporar, na educação geral, meninos e meninas com deficiência que, durante muitos anos, têm estado em um sistema segregado, paralelo, totalmente diferente? Como ir incorporando esses meninos e meninas à escola comum? E é um movimento que surge, principalmente, por uma questão de direitos, por uma questão de justiça e igualdade. O direito desses meninos e meninas a uma educação num ambiente o mais normalizador possível e com seus pares. Portanto, a integração está ligada aos meninos e meninas com deficiência, e tem sido promovida pela Educação Especial. Portanto, é um termo muito mais restrito que Inclusão (BLANCO, 2003 p. 28).

Sabe-se que a integração ainda se manifesta no dia a dia da escola, pois nem todas as instituições estão dispostas a transformar sua cultura, pois isso implicaria em mudanças políticas e práticas a fim de garantir o direito de todos à educação escolar. Para essa transformação, seria necessário romper com o modelo de ensino tradicional, deixando de lado comportamentos sociais controlados para investir no desenvolvimento integral, com o intuito de valorizar o máximo de possibilidades de estímulo à autonomia, ampliando possibilidades para cada pessoa gerir a própria vida.

Embora a integração tenha sido considerada um grande avanço para a promoção da igualdade de direitos, os benefícios especialmente para as pessoas com deficiência foram pouco positivos, visto que a “deficiência” permanecia sendo considerada um problema. A educação inclusiva surge, então, como uma crítica às práticas marginalizantes, fruto de um movimento social inclusivo, resultante de uma longa trajetória histórica marcada pela discriminação, exclusão e segregação.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, 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 [...] dentro e fora da escola (BRASIL 2008, p. 1).

Para compreender a diferença entre os conceitos “integrar” e “incluir”, Arnaiz Sánchez (1996) lembra que a integração remete ao ato de integrar alguém a algum contexto, não caracterizando a inclusão; esta, em contrapartida, implica que cada estudante tenha acesso à educação de acordo com suas necessidades e em uma escola

de sua comunidade, próxima às pessoas com as quais convive diariamente, ou seja, em seu contexto social. Segundo a autora, em uma escola onde todos os estudantes sejam acolhidos, independentemente de suas características pessoais, psicológicas ou sociais, as preocupações e as intervenções residem na construção de um sistema estruturado para atender às necessidades de cada estudante.

A inclusão envolve, sobretudo, o acesso à educação digna e de qualidade, constituindo-se como umas das principais formas de correções das desigualdades históricas (CAMPOS, 2009). Nesse sentido, considera pessoas com ou sem deficiência e, por isso, faz parte de um movimento muito maior, mediante o qual todos os estudantes aprendem e se desenvolvem juntos, sempre que possível, independentemente das especificidades que apresentem.

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (FREIRE, 2008, p. 5).

A educação inclusiva se configura na diversidade inerente à espécie humana, buscando perceber e atender às necessidades educativas derivadas de pessoas com ou sem deficiência, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento indiscriminadamente.

Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994, p. 11, 12).

Sabe-se que a educação inclusiva ainda é uma utopia em muitos contextos. A sociedade inclusiva que tanto se busca ainda está longe de uma realidade generalizada, por isso é preciso valorizar a diversidade como um elemento enriquecedor do desenvolvimento pessoal e social, para a construção de uma sociedade em que cada um seja responsável pela qualidade de vida do outro, possibilitando assim um mundo de oportunidades reais.

Vivemos em uma época em que é possível ser diferente, mas não é possível viver e demonstrar a diferença, e isto é percebido no momento em que uma sociedade que luta por liberdade de expressão discrimina pessoas em razão de diferenças de características intelectuais, físicas, culturais, sexuais, sociais, linguísticas, discriminando ainda as pessoas que não vão às aulas porque trabalham e também aquelas que de tanto repetir desistiram de estudar, entre outras estruturantes do modelo tradicional de educação escolar (FUMEGALLI, 2012, p. 18).

Dentro dessa perspectiva, incluir significa rejeitar preconceitos, discriminações, barreiras sociais, culturais ou pessoais e respeitar as necessidades próprias das pessoas. Para isso, é preciso pensar e planejar ações coletivamente.

Freire (2008) defende que a inclusão deve se assentar em quatro eixos fundamentais: ser considerada um direito fundamental; repensar a diferença e a diversidade; implicar a escola (e o sistema educativo); constituir um veículo de transformação da sociedade.

Baptista (2006), por sua vez, lembra que a inclusão escolar implica, além da ampliação do número de pessoas inseridas nas escolas regulares de ensino, a transformação dessa escola e de suas práticas. Portanto, a inclusão escolar depende de várias condições, dentre as quais Lago (2010) destaca a formação docente.

Arnaiz Sánchez (1996) confirma a existência de um leque mudanças necessárias à inclusão. Para autora, essas mudanças precisariam estimular a comunidade escolar interna e externa a modificar suas perspectivas sobre a escola já que, para ela, o desafio não consiste em integrar os estudantes com deficiência, mas em desenvolver o sentido de comunidade e de apoio mútuo para promover o desenvolvimento de todos que a frequentam.

Percursos metodológicos

Para a realização deste estudo, optou-se pela pesquisa bibliográfica ancorada na abordagem qualitativa. Na análise, consideraram-se pesquisas precedentes disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cuja seleção teve como base as ações sistematizadas a seguir:

1. etapa I: utilizando o descritor 'Inclusão escolar', foram selecionadas pesquisas vinculadas a programas de mestrado profissional defendidas nos anos de 2018 e 2019. Localizaram-se 2188 estudos;
2. etapa II: selecionaram-se as pesquisas vinculadas à grande área 'Ciências Humanas', área de conhecimento 'Educação' e área de avaliação 'Educação', totalizando 520 estudos;
3. etapa III: selecionaram-se as pesquisas nas áreas de concentração 'formação de formadores: formação pedagógica e avaliação' e 'formação de professores e gestores', 'diversidade e profissionalização docente' e 'ensino e aprendizagem'. Situar-se 123 estudos;
4. etapa IV: selecionaram-se as pesquisas com a presença do termo 'inclusão' ou do termo aproximativo 'inclusivo' ou 'inclusiva' no título. Localizaram-se nove estudos, sendo que não houve possibilidade de acesso a um e houve problemas na inserção do software utilizado no tratamento de parte dos dados em outro. Além disso, acrescentou-se uma dissertação do mestrado de vínculo das pesquisadoras responsáveis pelo estudo, resultando, portanto, no acesso a oito estudos para análise.

Resultados e discussão

A análise de dados gerais revela o número mais elevado de pesquisas em um dos anos de seleção e em uma das universidades: dos oito estudos, seis foram defendidos em 2018 e quatro vinculam-se a uma das quatro universidades, conforme registrado no Quadro 1.

Quadro 1 - Autor, ano, título da dissertação, instituição

Pesquisador/ Ano	Título	Instituição
Colussi (2018)	Estratégias de estímulo à oralidade e à inclusão de estudantes com Transtornos do Espectro Autista na Língua Inglesa	Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)
Jesus (2018)	Equipe gestora e currículo inclusivo: reflexões sobre a inclusão do/a estudante com deficiência na rede municipal de Jacobina (BA)	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Lima (2018)	Estratégias pedagógicas no processo de inclusão de alunos com deficiências múltiplas	Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)
Salgado (2018)	Necessidades formativas de professores de Educação básica especial, diversidade e inclusão: interlocuções e desafios	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
Santos Neto (2018)	A Educação em Perspectiva Inclusiva: implicações discursivas na construção da educação de surdos em uma escola pública estadual de Jacobina (BA)	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Silva (2018)	Espaço escolar e os processos de inclusão e exclusão de alunos com deficiências: estudo de caso em Junco (BA)	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Carvalho (2019)	A inclusão nas aulas de educação física: uma perspectiva para além das deficiências	Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)
Costa (2019)	A formação inicial de professores para inclusão educacional de pessoas com deficiência: estudo de caso no Departamento de ciências humanas - DCH IV (UNEB)	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Fonte: Colussi (2018), Jesus (2018), Lima (2018), Salgado (2018), Santos Neto (2018), Silva (2018), Carvalho (2019) e Costa (2019).

Em relação aos objetivos registrados no Quadro 2, observa-se o compromisso com: estratégias inclusivas, construção de um currículo inclusivo, formação inicial e necessidades formativas dos docentes, relação entre discurso e prática, produção dos processos de inclusão e exclusão e pensar docente sobre o planejamento inclusivo. As estratégias inclusivas se constituem no único objeto priorizado em duas pesquisas.

Os objetos de estudo convergem com reflexões sistematizadas na transição do século XIX para o XX. Isso pode observado na defesa do atendimento de demandas para a inclusão anunciadas no documento de Salamanca (UNESCO, 1994), entre elas estratégias e currículo adequados às necessidades dos estudantes.

Quadro 2 - Objetivos das dissertações

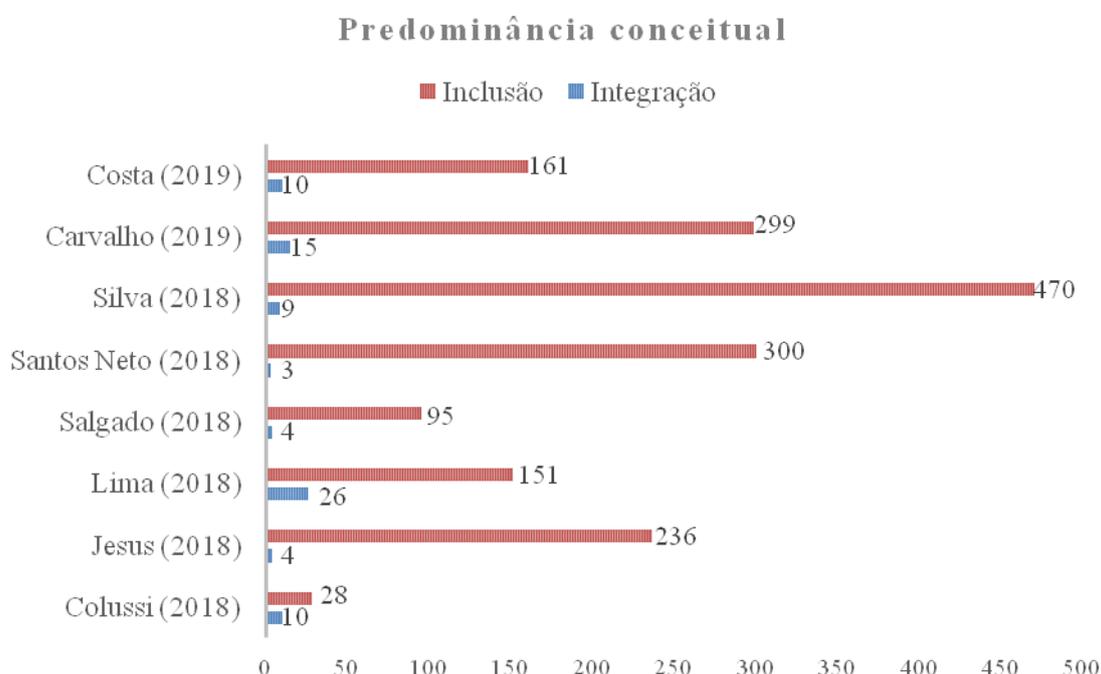
Pesquisador/ano	Objetivo geral
Colussi (2018)	Apresentar como produto educacional estratégias para inclusão de estudantes com TEA no contexto escolar, classificando-as de acordo com o potencial que oferecem para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à oralidade no uso da Língua Inglesa, previstas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC para o 6º ano do Ensino Fundamental.
Jesus (2018)	Investigar como a equipe gestora de uma unidade escolar da rede municipal pode contribuir para a construção de um currículo inclusivo comprometido com a inclusão da pessoa com deficiência.
Lima (2018)	Investigar estratégias de inclusão de alunos com deficiência múltipla no contexto escolar.
Salgado (2018)	Investigar as necessidades formativas de professores de Educação Básica Especial (PEBE) que atuam na perspectiva da educação inclusiva, na rede pública, com a finalidade de oferecer subsídios para a formação permanente em serviço em que tais necessidades sejam objetos de análise e reflexão.
Santos Neto (2018)	Compreender como os discursos presentes no contexto educacional de perspectiva inclusiva relacionam-se com as práticas na educação de estudantes surdos.
Silva (2018)	Compreender como o espaço escolar produz e reproduz o processo de inclusão e de exclusão de alunos com deficiência.
Carvalho (2019)	Verificar o entendimento do professor de Educação Física sobre o processo de inclusão e como pensa a estruturação, isto é, o planejamento e as práticas de suas aulas a partir desse conceito.
Costa (2019)	Analisar a formação inicial de professores nos cinco cursos de licenciatura da UNEB, DCH IV para o trabalho com alunos com deficiência nas turmas regulares da educação básica.

Fonte: Colussi (2018), Jesus (2018), Lima (2018), Salgado (2018), Santos Neto (2018), Silva (2018), Carvalho (2019) e Costa (2019).

Em relação à ênfase terminológica, observou-se a predominância do uso do termo inclusão, em 1740 registros, em detrimento do uso do termo integração, em 81

registros, conforme demonstra o Gráfico 1. Destaca-se que essa identificação foi realizada nos capítulos destinados à fundamentação teórica das pesquisas, o que sugere o uso de estudos correlatos sobre a inclusão.

Gráfico 1 - Inserção dos termos integração e inclusão nas dissertações

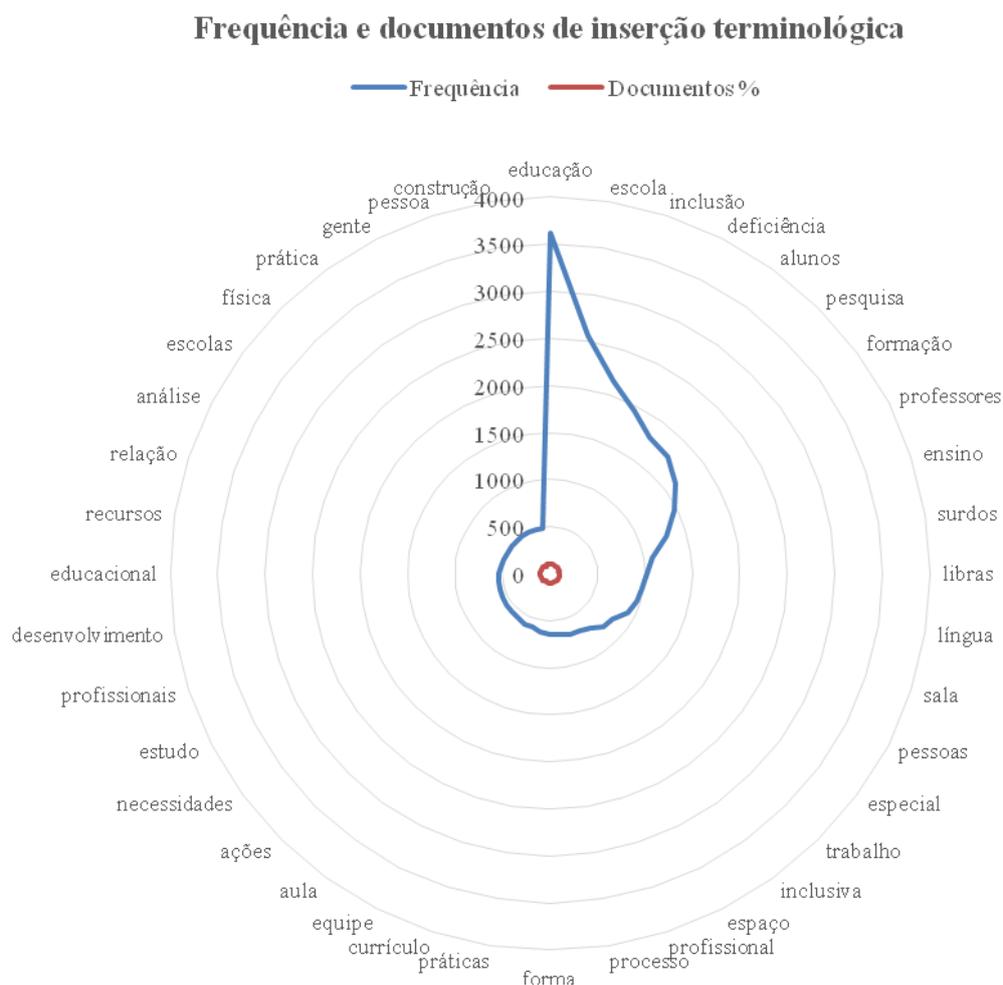


Fonte: elaborado com base em Colussi (2018), Jesus (2018), Lima (2018), Salgado (2018), Santos Neto (2018), Silva (2018), Carvalho (2019) e Costa (2019).

Entre os conceitos de integração e de inclusão destacados nesses estudos, situam-se o de Arnaiz Sánchez (1996). Da mesma forma, foram localizadas contribuições de Mazzota (2008) em relação às suas reflexões sobre o conceito de inclusão, afirmando que se trata de um convívio harmonioso entre as pessoas, sendo essa relação fundamental para cada um poder se estabelecer como único, sem a necessidade de comparações com outros.

Considerando que as dissertações têm, em sua maioria, objetivos diferentes de estudo (estratégias pedagógicas, currículo, necessidades formativas, entre outros), apesar de todas priorizarem o conceito “inclusão”, buscou-se, com o auxílio do *Software* MAXQDA, a identificação de termos de frequência mais elevada nos resultados, conforme se apresenta na Figura 1.

Gráfico 2 – Frequência e documentos de inserção terminológica



Fonte: elaborado com base em Colussi (2018), Jesus (2018), Lima (2018), Salgado (2018), Santos Neto (2018), Silva (2018), Carvalho (2019) e Costa (2019).

O que fica evidente com a análise da ênfase conceitual das dissertações é a existência de uma série de especificidades que precisam ser consideradas no processo de inclusão escolar. Reitera-se, portanto, que esse processo não se faz sem o atendimento de várias demandas, ou seja, não se faz sem formação, sem pesquisa, sem investimento na infraestrutura e sem a valorização da pessoa em sua individualidade e das pessoas em sua coletividade.

Diante do resultado, vale lembrar das reflexões de Arnaiz Sánchez (1996), confirmando a existência de um leque de mudanças necessárias à inclusão. Essas mudanças, segundo a autora, precisariam, ainda, estimular a comunidade escolar interna e externa a modificar suas perspectivas sobre a escola.

Considerações finais

A seleção de pesquisas vinculadas a programas de mestrado profissional defendidas nos anos de 2018 ou 2019 possibilitou observar uma ênfase conceitual que supera o investimento na integração, ou seja, naquilo que foi considerado, neste artigo, a etapa que antecedeu o processo de inclusão escolar. Os resultados – indicando que os oito estudos selecionados priorizaram a utilização do termo inclusão, mapeado 1740 vezes, enquanto o termo integração foi situado 81 vezes nos capítulos respectivos à fundamentação teórica – denotam um processo que imprime um novo ritmo à educação, especialmente no sentido de práticas nas quais todos sejam considerados e acolhidos em suas especificidades.

Além disso, os termos de frequência mais elevada, mapeados nos resultados das pesquisas, indicam a complexidade inerente ao processo de inclusão escolar. O fato de os quarenta termos de frequência mais elevada se fazerem presentes em praticamente todos os estudos denota uma sintonia de condições determinantes para o processo de inclusão escolar.

Nesse sentido, vale lembrar que, se a inclusão consiste na superação da ideia de integrar estudantes com deficiência, é preciso um investimento amplo nesse processo. Por isso, reitera-se a relevância do compromisso da comunidade escolar interna e externa com uma prática colaborativa, multifacetada, dinâmica e flexível, o que requisita investir em formação, pesquisa, infraestrutura e na valorização da pessoa em sua individualidade e das pessoas em sua coletividade. São condições como essas que colaboram para aquilo que Campos (2009) define como respeitar as necessidades próprias das pessoas.

Portanto, apesar dos muitos avanços ocorridos na inclusão escolar, parte deles destacada neste artigo, existem demandas que ainda carecem de investimentos. São esses investimentos que possibilitarão superar a persistência secular de práticas segregadoras e de integração para práticas efetivas de inclusão.

Referências

ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar. Las escuelas son para todos. *Cero*, n. 2, v. 27, p. 25-34, 1996.

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Inclusão e escolarização**. Múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>. Acesso em: 20 maio 2020.

BLANCO, Rosa. **Aprendendo na diversidade**: implicações educativas. Foz do Iguaçu: [s. n.], 2003. Disponível em: <http://entreamigos.org.br/sites/default/files/textos/Aprendendo%20na%20Diversidade%20Implica%C3%A7%C3%B5es%20Educativas.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 12 ago. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 17 nov. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Acesso em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Disponível em: 17 dez. 2019.

BRASIL. **Educação Inclusiva**: a fundamentação filosófica. Brasília: SEESP/MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>. Acesso em: 17 out. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**: linha de base. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520->. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação (PNE)**: questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília: Inep, 2001. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+%28PNE%29+->

+Quest%C3%B5es+Desafiadoras+e+Embates+Emblem%C3%A1ticos/83bf0759-5c9e-4862-b719-81bb6cc3f9e3?version=1.2. Acesso em: 17 jul. 2019.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 8.069/90**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 nov. 2019.

CAMPOS, Arimar Martins. Educação inclusiva: subsídios para discussão sobre a educação especial no Brasil. **Pesquiseduca**, Santos, v. 1, n. 2, p. 135-142, jul./dez.

2009. Disponível em:

<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/28>. Acesso em: 20 nov. 2019.

CARVALHO, André Luiz. **A inclusão nas aulas de Educação Física: uma**

perspectiva para além das deficiências. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional Instituição de Ensino) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2019.

COLUSSI, Angela. **Estratégias de estímulo à oralidade e à inclusão de estudantes com Transtornos do Espectro Autista na Língua Inglesa.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2018.

COSTA, Juliana Barbosa da. **A formação inicial de professores para inclusão educacional de pessoas com deficiência: estudo de caso no departamento de**

ciências humanas. 2019. Dissertação (Mestrado profissional em educação e diversidade instituição de ensino) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a Inclusão. **Revista da Educação**, [s. l.], v. XVI, n. 1, p. 5-20, 2008. Disponível em:

<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 16 mar 2019.

FUMEGALLI, Rita de Cássia de Avila. **Inclusão Escolar: o desafio de uma educação para todos?** 2012. Monografia (Especialização em Educação Especial: Deficiência Mental e Transtornos de Dificuldades de Aprendizagem) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2012.

JESUS, Luciana Pereira de. **Equipe Gestora e Currículo inclusivo: reflexões sobre a inclusão do/a estudante com deficiência na rede municipal de Jacobina (BA).** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

LAGO, Danúzia Cardoso. **Reflexos da política nacional de inclusão escolar no Município-polo de Vitória da Conquista/Bahia.** 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

LEITE, Lucia Pereira; MARTINS Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola.** São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Oficina Universitária, 2012.

LIMA, Maisa Moraes de. **Estratégias pedagógicas no processo de inclusão de alunos com deficiência múltipla.** 2018, Dissertação (Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2018.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, ago./dez. 2008. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/598>. Acesso em: 23 dez. 2019.

MONTEIRO, Carlos José; NERES, Celi Corrêa. A inclusão na educação infantil: análise do documento saberes e práticas da inclusão. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, [s. l.], v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/2158>. Acesso em: 27 fev. 2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Brasília: ONU Brasil, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SALGADO, Lenice de Fátima Guedes. **Necessidades formativas de professores de educação básica especial, diversidade e inclusão: interlocuções e desafios.** 2018.

Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SANTOS NETO, Daniel Neves dos. **A educação em perspectiva inclusiva:** implicações discursivas na construção da educação de surdos em uma escola pública estadual de Jacobina/BA. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

SILVA, Lucinei de Oliveira. **Espaço escolar e os processos de inclusão e exclusão de alunos com deficiência:** estudo de caso em Junco (BA). 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2018.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, [s. l], v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X24091>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>. Acesso em: 20 maio 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

Submissão: Maio. 2020

Aprovado: Ago. 2020