

Base Nacional Comum Curricular e educação inclusiva: algumas considerações

*National Curriculum Common base and issues of inclusive
education: some aspects to be considered*

*Base Nacional Comum Curricular y educación inclusiva:
algunas consideraciones*

Ana Paula dos Santos Ferraz
Universidade Federal de Santa Catarina
anapaulaferrazeducadora@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2536-2721>

Fabiane Adela Tonetto Costas
Universidade Federal de Santa Maria
fabicostas@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3698-2782>

Clariane do Nascimento de Freitas
Universidade Federal de Santa Maria
clarianenf26@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0732-3120>

RESUMO

O presente artigo objetiva analisar como a Educação Especial na perspectiva inclusiva está sendo tratada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada no final de 2017. Para isso, por meio de pesquisa documental, realizou-se uma análise comparativa entre as três versões apresentadas pelo Ministério da Educação: as versões de 2015 e 2016, que foram submetidas à consulta popular, e sua última versão aprovada em 20 de dezembro de 2017. Adotou-se como referencial a perspectiva histórico-cultural a partir de publicações referentes às duas primeiras versões da BNCC e a legislação vigente relativa à perspectiva inclusiva. Os resultados apontam que nas duas primeiras versões há um capítulo específico para a Educação Especial, o qual define alguns termos que serviriam de subsídios para a oferta de serviços nessa modalidade, dentre eles: Atendimento Educacional Especializado – AEE; estudo de caso; plano de AEE; ensino do Sistema Braille; ensino do uso do Soroban; estratégias para autonomia no ambiente escolar; orientação e mobilidade; entre outros. No entanto, na versão aprovada e já em vigor, pouco se encontrou sobre a Educação Especial e/ou perspectiva inclusiva e o capítulo presente nas duas primeiras versões foi suprimido nesta última, sendo também que nada consta sobre a Educação Especial, sua organização e seu papel no processo educativo. A reflexão apresentada convida os leitores a aprofundar as discussões sobre o contexto educacional atual, pensar sobre as instabilidades e mudanças que, por vezes, evidenciam uma

perspectiva de inclusão, mas deixam de tratar questões relevantes para que a mesma seja efetiva.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Educação Especial. Perspectiva Inclusiva.

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze how Special Education in an inclusive perspective is addressed in the National Curriculum Common Base (NCCB) approved at the end of 2017. In this way, through a documentary research, a comparative analysis was carried out between the three versions presented by the Ministry of Education: the versions of 2015 and 2016 that were submitted to the popular consultation, and its last version approved on December 20, 2017. The historical-cultural perspective was adopted as a reference point from publications referring to the first two versions of NCCB and the current legislation regarding the inclusive perspective. The results indicate that in the first two versions there is a specific chapter for Special Education, which defines some terms that would serve as subsidies for the provision of services, in this modality. Among them: Specialized Educational Assistance (ESA); case study; the ESA plan; teaching of the Braille System; teaching the use of Soroban; strategies for autonomy in the school environment; orientation and mobility; among others. However, in the version approved and already stated, little was found on Special Education and/or an inclusive perspective, the chapter presented in the first two versions was deleted in the latter version, and nothing is written about Special Education, its organization and their role in the educational process. The reflection presented invites readers to deepen discussions about the current educational context, to think about instabilities and changes that sometimes evidence an inclusion perspective, but fail to address relevant issues in order to be effective.

Keywords: Especial Education. Inclusive Perspective. National Curriculum Common Base.

RESUMEN

El presente artículo tiene por objetivo examinar como la Educación Especial en la perspectiva inclusiva está siendo tratada en la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Brasil, aprobada al final de 2017. Para eso, por medio de investigación documental, se ha realizado un análisis comparativo entre las tres versiones presentadas por el Ministerio de Educação (MEC): las versiones de 2015 y 2016 que han sido sometidas a consulta popular y su última versión, aprobada el 20 de diciembre de 2017. Se ha adoptado como referencial la perspectiva histórico-cultural, a partir de publicaciones referentes a las dos primeras versiones de la BNCC y la legislación vigente relativa a la perspectiva inclusiva. Los resultados apuntan que en las dos primeras versiones hay un capítulo específico para la Educación Especial, donde se definen algunos términos que servirían de subsidios para la oferta de servicios en esa modalidad, quedando entre ellos: Atendimento Educacional Especializado – AEE; estudio de caso; plan de AEE; enseñanza del Sistema Braille; enseñanza del uso del Soroban; estrategias para autonomía en el ambiente escolar; orientación y movilidad; entre otros. Sin embargo, en la versión aprobada y vigente, poco se ha encontrado sobre la Educación Especial y/o perspectiva inclusiva. El capítulo existente en las dos primeras versiones fue suprimido de esta última, siendo que nada figura sobre la Educación Especial, su organización y su papel en el proceso educativo. La reflexión presentada invita a los lectores a profundizar las discusiones sobre el contexto educacional actual, pensar sobre las instabilidades y cambios que, por veces, evidencian una perspectiva de inclusión, pero dejan de tratar cuestiones fundamentales para que la misma sea realmente efectiva.

Palabras clave: Base Nacional Comum Curricular. Educación Especial. Perspectiva Inclusiva.

Introdução

A história da educação brasileira é marcada por inúmeros momentos de reflexão, discussão e conseqüentes mudanças, entre as quais se destaca a conquista de direitos. No início do movimento de escolarização brasileira, poucos tinham acesso a uma educação formal em espaços institucionalizados, já que estes eram apenas para as classes dominantes (STEPHANOU, 2005). Considera-se que a ideologia de “educação para todos” que se defende nas escolas brasileiras atualmente ainda é um movimento recente.

Em relação à história da Educação Especial, percebem-se algumas mudanças de cenário e transformações, assim como aconteceu na educação regular. Durante muito tempo, as pessoas com deficiência não frequentavam as escolas e suas famílias por vezes “escondiam-nas” dentro de suas casas. Com o passar dos anos, movimentos que visavam melhores condições de vida para as pessoas com deficiência ganharam força e, assim, passou-se a buscar meios para que essas pessoas tivessem a possibilidade de frequentar algum espaço onde pudessem aprender.

A partir de movimentos sociais e reuniões de âmbito nacional e internacional, como aquela que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien em 1990 e na Declaração de Salamanca na Espanha em 1994, surgiram as discussões em defesa da inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais como uma forma de todos aprenderem juntos. Essas discussões ganharam força e se materializaram no que se entende hoje como perspectiva inclusiva. No Brasil, é a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, publicada em 2008, que o Ministério da Educação visa promover o acesso à educação para todos, orientando os sistemas educacionais para que estes possam atender às necessidades educacionais de seus estudantes (BRASIL, 2008).

Considerando o exposto, reflete-se sobre as normativas propostas após a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e, dada a sua abrangência e relevância nacional, destaca-se, nesse texto, a atual versão da Base Nacional Comum Curricular aprovada em 2017. Para isso, utilizou-se como ponto de partida as reflexões suscitadas pelo texto “Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no contexto da inclusão escolar”, no qual as autoras, Mercado e Fumes (2017), fazem uma análise das duas versões iniciais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatizando questões sobre a Educação Especial num contexto de educação inclusiva. A partir dessa referência, buscou-se investigar e verificar como a Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, está proposta no documento final da BNCC já aprovado.

Desse modo, objetivou-se analisar o tratamento dado às questões relativas à Educação Especial, na perspectiva inclusiva, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no final de 2017. Essa análise se constituiu por meio de uma pesquisa documental a partir de um estudo comparativo das três versões do documento (2015, 2016, 2017). Isso se deve ao fato de que, nesse cenário de Educação Inclusiva, todos os documentos, leis e normativas que surgiram após a PNEEPEI (BRASIL, 2008) evidenciam as questões relativas a essa perspectiva - a inclusiva. Por essa razão, esse estudo justifica-se pela necessidade de verificar o tratamento dado à Educação Especial na BNCC aprovada em 2017 e, conseqüentemente, pela tentativa de compreender os motivos pelos quais a Educação Especial, presente nas versões submetidas à avaliação, foi praticamente extinta do documento final.

Seguindo uma perspectiva histórico-cultural, a partir da qual se entende que é por meio da cultura que ocorrem as mudanças sociais e que “o homem é uma criatura social, e as condições socioculturais o modificam profundamente, desenvolvendo toda uma série de novas formas e técnicas em seu comportamento” (LURIA, 1996, p. 220), entende-se as mudanças ocorridas ao longo do tempo como um processo e, nesse sentido, a educação especial também passou/passa por esse processo de transformação e desenvolvimento a partir do entendimento de que a sociedade é resultado da produção cultural realizada pela humanidade. Conseqüentemente, os paradigmas pelos quais a educação especial vem se ressignificando são produtos das relações estabelecidas entre a cultura, os costumes, o conhecimento construído ao longo da história e as próprias pessoas. Nesse sentido, entende-se que “o princípio da educação inclusiva não se efetivará por decreto ou imposição legal, e tanto a Educação Especial quanto a Educação Regular precisarão de tempo para se adequar de modo a construírem políticas públicas e práticas pedagógicas que deem conta de atender às especificidades de todos os seus sujeitos” (VICTOR et al., 2011, p. 5).

Ao longo do texto, são apresentadas reflexões que visam suscitar o pensamento crítico sobre o contexto educacional atual, sobre as instabilidades e mudanças que, por vezes, evidenciam uma perspectiva de inclusão, mas deixam de tratar questões relevantes para que esta seja efetiva.

Caminhos da pesquisa

Pesquisar aspectos relacionados à educação requer que se pense o contexto social com vistas a estabelecer as relações necessárias para a compreensão do fenômeno a ser

estudado. Frente aos objetivos propostos, entende-se que esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, pois se buscou analisar o contexto e compreendê-lo a partir do panorama constituído. Desse modo, o pesquisador é aquele que exerce o papel fundamental de discutir os dados levantados na pesquisa (MENDES et al., 2015). Além disso, nesse sentido, “se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (ANDRÉ, 2005, p. 17).

Assim, pode-se dizer que o qualitativo está na “[...] análise, no tratamento e na interpretação dos dados, ou seja, ao se buscar as explicações e inter-relações inseridas num contexto mais amplo para os fatos analisados” (MENDES et al., 2015, p. 126).

Para que a análise qualitativa pudesse ser realizada, num primeiro momento, utilizou-se a pesquisa documental, tendo como principais fontes de pesquisa as versões de 2015, 2016 e 2017 da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL). Como Oliveira (2015) afirma, a pesquisa documental em educação é uma “‘visita’ que o pesquisador faz a documentos que tenham significado para a organização da educação ou do ensino, com o objetivo de empreender uma análise, em geral crítica, das propostas em questão” (OLIVEIRA, 2015, p. 68, grifo do autor).

Para realizar tal análise comparativa, foram elencados os seguintes descritores: Educação Especial, Educação Inclusiva, inclusiva (como adjetivo), Atendimento Educacional Especializado, AEE (sigla de Atendimento Educacional Especializado), Inclusão, Libras, Braille. Utilizou-se o mecanismo de busca por meio do comando “localizar” do Adobe Reader para encontrar os referidos termos nos arquivos das três versões da BNCC. Após essa busca, percebeu-se uma diferença significativa na quantidade em que os referidos léxicos estão presentes nas três versões do texto da BNCC.

Na leitura dos documentos, entende-se que houve a substituição de alguns desses termos relacionados à Educação Especial e, desse modo, acrescentou-se à pesquisa os termos: “respeito à diversidade” e “práticas pedagógicas inclusivas” por considerar tais expressões mais próximas ao conceito que se tem de educação numa perspectiva inclusiva de acordo com a legislação e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Os resultados encontrados foram organizados em forma de quadro e serviram de base para a realização da análise comparativa a ser demonstrada neste trabalho.

Educação especial num contexto de educação inclusiva

A Educação Inclusiva emergiu com maior força na década de 90, quando os documentos provenientes de discussões internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), documentos já mencionados anteriormente, passaram a influenciar a formulação de políticas públicas para a Educação Especial e a educação inclusiva por meio dos debates acerca da “educação para todos”. A Conferência Mundial sobre Necessidades educativas especiais, que deu origem à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), reconheceu a necessidade e a urgência de garantir a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino. Nessa declaração, há o estabelecimento do princípio das escolas integradoras, sendo que essas devem propiciar a interação entre pares para que os alunos aprendam juntos, com o objetivo de modificar atitudes discriminatórias e criar comunidades acolhedoras a fim de desenvolver uma sociedade inclusiva.

Assim, um projeto com vistas à inclusão escolar no Brasil teve maior impacto após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que, no inciso III de seu artigo 4º, dispõe que deve ser ofertado “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). Esse mesmo documento, em seu art. 58, menciona que a Educação Especial é “uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 2008) e, se necessário, será oferecido serviços de apoio especializado na escola regular para que esta possa atender às especificidades desse público.

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) dispuseram que “os sistemas escolares deverão assegurar matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns” (BRASIL, 2001, p.29), bem como determinaram que deve ser realizada uma avaliação pedagógica desses alunos com necessidades educacionais especiais com o objetivo de identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo. Para tanto, deve-se levar em consideração diversas variáveis, como, por exemplo, a metodologia e os recursos pedagógicos utilizados.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe que seja garantida a

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Conhecendo os documentos, leis e normativas que orientam e regulamentam o sistema educacional brasileiro, percebe-se que há inúmeros esforços para que essa perspectiva inclusiva seja implementada nas instituições escolares. Um exemplo disso são as alterações na LDB (BRASIL, 1996) realizadas por meio da Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, que incluiu o público-alvo da Educação Especial no documento. Para isso, na própria PNEPEI (BRASIL, 2008), há uma definição do público-alvo, delimitando, assim, a quem essa “perspectiva inclusiva” está destinada: pessoas com deficiência intelectual, deficiência visual, surdez, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Diante disso, a Educação Especial passou então a ofertar apenas a esse público-alvo o AEE como espaço prioritário para a promoção de acessibilidade a partir de diferentes recursos. O AEE, por sua vez, passa a ser equivocadamente compreendido como um substituto da Educação Especial, enfatizando cada vez mais apenas as questões de acessibilidade e recursos. Pertile (2014) ratifica em sua pesquisa essa compreensão acerca da Educação Especial, afirmando que “nas últimas décadas, [...] a Educação Especial foi imbuída de novos preceitos. [...] a sem ganhou destaque nos encaminhamentos da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e se constitui como proposta oficial para o atendimento aos alunos, sendo espaço prioritário para realização do AEE” (PERTILE, 2014, p.15).

Essa compreensão equivocada da Educação Especial, reduzida ao AEE, pode ser percebida nos documentos legais cujo foco tem sido apenas o AEE, tais como a Lei Brasileira da Inclusão (BRASIL, 2015), que trata, no capítulo IV, sobre o direito à educação, priorizando as ações focadas no AEE como responsáveis pelas articulações em prol da educação inclusiva.

Nesse sentido, a Resolução nº 04/2009, que institui as diretrizes para o AEE, em seu artigo 1º, reitera que

os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de

recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

Desse modo, é possível perceber, por meio da leitura desses documentos, os esforços para que os estudantes público-alvo da Educação Especial possam ser inseridos na escola regular, assegurando o direito ao AEE como forma de promover o acesso à escola regular. Além disso, há o estímulo financeiro garantido pelo Decreto nº 7611/2011, que prevê o cômputo duplo de matrícula, para que as escolas recebam recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases também sofreu reformulações através da Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, para constar em seus art.40 e art.58 a definição dos sujeitos público-alvo da Educação Especial, reforçando, assim, a delimitação desse público.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) apontou a necessidade de propor estratégias que “garantam o atendimento das necessidades específicas na Educação Especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2014). Tais direcionamentos demonstram a existência da intenção de tornar o sistema educacional inclusivo.

Tal intenção também pode ser percebida na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015a), que, em seu capítulo sobre a educação, traz a afirmação de que

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

Como foi possível observar diante do exposto, todas as leis e normativas posteriores à PNEPEI (BRASIL, 2008) têm como objetivo orientar e regulamentar questões acerca da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial. Da mesma forma, esperava-se que a BNCC apresentasse também esse aspecto de orientação acerca dessa inclusão. Entretanto, em sua pesquisa, Mercado e Fumes (2017) anunciaram que não é isso que será encontrado no referido documento. Desse modo, há a necessidade de analisar se essa perspectiva se encontra contemplada também na versão final da BNCC publicada em 2017, versão esta que orienta as instituições de ensino quanto ao trabalho educativo a ser realizado.

A educação especial na BNCC

A primeira versão da BNCC disponibilizada em 2015 contava com um capítulo específico sobre a modalidade da Educação Especial. Nesse capítulo, a Educação Especial era apresentada como modalidade transversal de toda a educação básica como uma área de conhecimento “responsável pela organização e oferta de serviços e recursos de acessibilidade” (BRASIL, 2015b, p.11). Nesse sentido, há explicitamente uma preocupação com as questões que envolvem o acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial à escola regular sem restrições quanto à sua participação. Além disso, ressalta-se a necessidade da não discriminação e da igualdade de oportunidades com vistas a garantir um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015b, p.11).

Sob uma perspectiva inclusiva, o documento aponta a importância da identificação e eliminação das barreiras, em que o foco deixa de ser a condição de deficiência passando a ser a organização do ambiente. Assim, a centralidade em favorecer o acesso é posta como forma capaz de “superar” o “modelo de deficiência como sinônimo de invalidez” (BRASIL, 2015b, p.11), pois se defende que, ao oferecer a acessibilidade através de apoios que possibilitem autonomia e independência das pessoas com deficiência, será possível atingir a inclusão plena. Conforme afirmam Mercado e Fumes,

a BNCC contempla, ao longo do texto, a identificação e a eliminação das barreiras como medida de garantir às pessoas com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação o acesso aos conhecimentos. Nesse sentido, o foco da condição de deficiência do estudante é deslocado para a organização e a acessibilidade aos ambientes escolares e à comunicação, visando sua autonomia (MERCADO; FUMES, 2017, p.8-9).

Pode-se relacionar essa mudança de perspectiva ao modelo social da deficiência que vem sendo proposto atualmente, pois, de acordo com tal modelo, a deficiência está no ambiente e não no sujeito (DINIZ, 2007). Nesse sentido, em relação às barreiras, analisando as versões de 2015 e 2016 da BNCC, Mercado e Fumes (2017) ressaltam que

Em respeito à Lei nº 13.146/2015, essas barreiras estão na base do desafio social para aprender a conviver com as diferenças humanas e não são apenas de natureza arquitetônicas e de comunicações conforme é contemplado no documento da BNCC. Há também barreiras nos transportes, urbanísticas, tecnológicas e atitudinais. Ao fazer referência apenas à eliminação das barreiras arquitetônica e de comunicação, a BNCC desconsidera o fato que, historicamente, pessoas com deficiência sofrem discriminação e são vítimas de preconceitos e violências por comportamentos ou atitudes no ambiente escolar. As barreiras atitudinais não podem ser

desconsideradas sob pena de negligenciar a diversidade e a diferença como conceitos intrínsecos e indissociáveis da marca identitária de cada sujeito social (MERCADO; FUMES, 2017, p. 9).

Ademais, no referido capítulo, também há destaque para os serviços da Educação Especial que “garantiriam” o acesso ao currículo e que estão vinculados a profissional específico. Entretanto, não há menção sobre quem seria esse profissional. Os serviços apresentados são divididos em dois subtítulos: Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Profissional de Apoio.

O AEE foi caracterizado como “serviço da Educação Especial, que organiza atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade de forma complementar ou suplementar à escolarização” dos estudantes público-alvo (BRASIL, 2015b, p. 12).

Na sequência, são apresentadas e descritas as atividades do AEE, sendo estas: Estudo de Caso, Plano de AEE, Ensino do Sistema Braille, Ensino do uso do Soroban, Estratégias de autonomia no ambiente escolar, orientação e mobilidade, ensino do uso de recursos de tecnologia assistiva, ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa (CAA), estratégias para o desenvolvimento dos processos cognitivos e estratégias para enriquecimento curricular (BRASIL, 2015b). É possível identificar, no texto, que essas atividades têm como pressuposto as questões que envolvem a autonomia e independência dos estudantes com deficiência no contexto escolar.

Quanto ao profissional de apoio, ressalta-se como função deste a realização da adaptação razoável, ou seja, a realização de adequações necessárias para atender as necessidades daquele aluno, do mesmo modo que se atribui a esse profissional a responsabilidade pelos “cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2015b, p.14). Além desse profissional, há destaque no texto também para o tradutor/intérprete da Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa e do guia intérprete.

Desse modo, a perspectiva inclusiva parece permear toda a estrutura curricular e, uma vez que a BNCC é um documento que orienta o currículo comum a ser implementado, procurou-se não limitar a busca apenas no capítulo destinado à Educação Especial. Para tanto, os descritores já mencionados foram pesquisados ao longo dos textos das três versões da BNCC com o intuito de compreender como a Educação Especial estava sendo tratada em todo o documento. A partir da organização desses dados em forma de tabela (ver Quadro1 - Comparativo de frequência dos termos nas três versões da BNCC), foi possível realizar a análise comparativa desses documentos.

BNCC	2015	2016	2017
Educação especial	5	4	2
Educação inclusiva	0	0	0
Inclusiva (adjetivo)	3	4	8
Inclusão (referente à perspectiva inclusiva)	3	1	2
AEE	8	5	0
Libras	8	14	4
Braille	1	1	0
Respeito à diversidade	1	3	7
Práticas pedagógicas inclusivas	0	0	1

Tabela 1 - Comparativo de frequência dos termos nas três versões da BNCC

Fonte: elaboração própria.

Na versão de 2015, foram encontrados os seguintes resultados para os descritores elencados: o descritor “Educação Especial” é citado cinco vezes no texto, sendo tais menções encontradas no sumário, no título do capítulo que se refere à Educação Especial e nas páginas doze e treze, nas quais se encontra o capítulo sobre essa modalidade. No restante do documento, esse descritor não foi encontrado. Não consta no texto o descritor “Educação Inclusiva”. O vocábulo “Inclusivo(a)” sob a forma de adjetivo foi encontrado no sumário, no título do capítulo sobre a Educação Especial e na página doze.

Nas páginas 12, 32, 41, 65, 217 e 239 há seis registros do vocábulo “inclusão”. O uso da palavra “inclusão” com a finalidade de demonstrar uma perspectiva inclusiva é observado na página 11, que se refere à Educação Especial e também na página 216, na qual são apresentados os objetivos para o segundo ano do ensino médio. Já a inclusão social de pessoas surdas, cegas e com baixa visão aparece como um dos exemplos de conteúdo para ser trabalhado dentro das questões relativas à comunicação e informação no eixo referente aos processos e práticas de investigação em ciências da natureza.

Na página 238, a palavra inclusão é utilizada para afirmar/citar que o trabalho desenvolvido na área de ciências humanas, mais precisamente na educação básica, deve observar os “preceitos legais referentes a políticas educacionais de inclusão, considerando o trabalho e as diversidades como princípios formativos” (BRASIL, 2015b, p. 238).

O descritor “Atendimento Educacional Especializado”, na sua forma por extenso, está na página 15, que trata sobre a Educação Especial, enquanto a sigla “AEE” se encontra no sumário, no subtítulo do capítulo e na página 13, sendo utilizada 5 vezes quando descreve esse atendimento como um serviço da Educação Especial.

Sobre o descritor “LIBRAS”, verificou-se que aparece nas páginas 12, 15, 25, 26 e 216, sendo tratado como uma língua utilizada pelas pessoas surdas, sem muitas

explicações sobre sua importância, sobre a cultura surda ou sobre a aprendizagem e sobre a inserção dessa língua no meio escolar.

No que se refere ao “Braille”, há apenas uma citação na página 13 em que é descrito o ensino da escrita Braille como um dos serviços do AEE.

A segunda versão da BNCC não recebeu muitas alterações quanto ao capítulo da Educação Especial. No entanto, na introdução sobre as modalidades educativas, há uma breve definição sobre o que seja a Educação Especial. Nesse item sobre as modalidades, a Educação Especial é conceituada como aquela que “contempla a identificação e eliminação das barreiras, principalmente as de acesso aos conhecimentos” (BRASIL, 2016, p.36). Há, ainda, conforme Mercado e Fumes (2017, p. 10),

uma sutil diferença entre a primeira e a segunda versão da BNCC, ao destacar o AEE como o serviço que assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Na primeira versão, o conjunto de serviços destinados à garantia de acesso ao currículo aos estudantes com deficiências era composto pelo AEE, Profissional de Apoio, Tradutor/intérprete da Libras/Língua Portuguesa e Guia intérprete. Na segunda versão, este conjunto de serviços é suplantado para um único serviço, o AEE. O AEE passa a ser considerado como a única ação voltada à garantia de um sistema educacional inclusivo. A concepção de inclusão restringe a Educação Especial ao AEE, desconsiderando os diversos serviços que podem compor as Redes de Apoio à Inclusão Escolar.

Frente a isso, percebe-se a tentativa de reduzir a Educação Especial a um único serviço, ou seja, o AEE como apenas suporte técnico e recursos para que a inclusão fosse efetivada. Essa perspectiva tecnicista no âmbito da Educação Especial tem servido de base para a redução de investimentos na área, o que pode ser observado também na delimitação do público-alvo a quem é destinado o serviço de AEE. Garcia (2014) destaca que, no ano de 2009, a UNESCO apontou uma justificativa do ponto de vista econômico para o direcionamento do investimento em um processo de inclusão escolar, pois educar todas as crianças juntas sairia mais barato do que manter um sistema com escolas especializadas. Nessa perspectiva, também se pode relacionar a justificativa econômica às questões de redução da Educação Especial ao AEE. Constata-se que, ao concentrar o foco em apenas um serviço que abranja recursos e técnicas como suficientes para a inclusão educacional do estudante público-alvo, é possível reduzir o investimento em atendimentos especializados e em diferentes áreas que poderiam potencializar o desenvolvimento desse sujeito.

Assim, dando continuidade à busca textual, procurou-se elencar os mesmos descritores da versão anterior da BNCC de 2015 na versão da BNCC de 2016. Com isso,

obteve-se o seguinte resultado: a “Educação Especial” consta nas páginas 36, 39, 40 e 43, sendo esta a parte do texto específica dessa modalidade. O descritor “Educação Inclusiva” não foi encontrado no texto. No entanto, o termo aparece na busca textual onde estão listados os profissionais responsáveis de cada área. Foram encontrados quatro registros do termo “Inclusivo(a)” sob a forma de adjetivo, sendo estes relativos à perspectiva inclusiva da atual conjuntura da Educação Especial no Brasil. Em relação ao termo “Inclusão”, este sofre um acréscimo, sendo identificado nas páginas 27, 39, 45, 53, 92, 119, 251, 271 e 406. Porém, o descritor “inclusão”, relativo à perspectiva inclusiva da educação, foi verificado apenas na página 39, em “atingir a inclusão plena”. Nas demais páginas, esse termo é utilizado para adjetivar ou interligar outros assuntos.

Com relação ao descritor “Atendimento Educacional Especializado”, escrito por extenso, foi encontrado nas páginas 36, 40 e 42, trechos do texto que tratam sobre a Educação Especial e seus serviços. A sigla “AEE” foi observada nas páginas 36 e 40.

Identificou-se o descritor “LIBRAS” nas páginas 36, 40, 43, 73, 94, 214, 215, 358 e 359, o que denota um acréscimo em relação à versão anterior da BNCC. Percebe-se aqui uma tímida tentativa de promover de alguma forma o acesso aos conhecimentos por meio do uso da LIBRAS. Contudo, essa tentativa ainda é muito exígua se comparada à real necessidade dos educandos. Já o descritor “Braille” apareceu apenas no capítulo relativo à Educação Especial como sendo uma das atribuições delegadas ao AEE.

Como já evidenciado, há uma redução do campo da Educação Especial ao se apresentar o AEE e alguns serviços que promovam acessibilidade como os únicos responsáveis para que ocorra uma educação inclusiva. Além disso, as mudanças identificadas nas duas versões iniciais suscitaram preocupação em relação ao que estava sendo proposto em termos de educação inclusiva. Concorda-se com as percepções de Mercado e Fumes (2017, p.12) quando elas argumentam que, nas entrelinhas do documento, identifica-se “o direcionamento a uma proposta curricular voltada para estudantes sem deficiência, pertencentes a classes privilegiadas socioeconomicamente e reprodutores de uma cultura hegemônica”.

Destarte, as constatações feitas a partir da análise da versão final da BNCC (BRASIL, 2017) são ainda mais preocupantes e serão apresentadas a seguir.

Cadê a educação especial que estava aqui?

Ao se planejar uma “Educação para todos”, há que se pensar em questões que envolvam não só o acesso, mas também a permanência, o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes que estejam na escola.

A BNCC, aprovada em dezembro de 2017, traz consigo a proposta de um currículo comum de norte a sul do país, que deverá guiar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas com vistas a proporcionar melhoria na qualidade do processo educativo.

Nesse sentido, entende-se que, numa perspectiva inclusiva, é necessário que sejam previstas ações e metas que possam considerar a especificidade do trabalho pedagógico da Educação Especial como, por exemplo, ações que visem à acessibilidade, à organização e à oferta de recursos além do apoio ao ensino colaborativo (RABELO, 2012), à organização e ao desenvolvimento do AEE, à aplicação das adaptações razoáveis e às flexibilizações curriculares.

É preciso entender que a educação especial se configura como um campo de conhecimento, para além da remoção de barreiras e promoção de acessibilidade. É importante compreender o currículo como algo dinâmico e não estático, passível de flexibilização sempre que necessário.

Consequentemente, compreende-se que inclusão não é somente o acesso das pessoas com deficiência ao ensino regular, mas também o benefício que esse acesso causa por meio da potencialização de suas capacidades. Ou seja,

Não basta inserir uma criança numa classe regular ou numa escola regular. É preciso, também, que lhe sejam proporcionadas condições que permitam maximizar o seu potencial, baseadas na formulação de respostas eficazes, tantas vezes traduzidas na prestação de serviços e apoios de educação especial que a criança deve ter ao seu dispor, em vez de dispor a criança para esses serviços (CORREIA, 2008, p. 09).

A partir desse entendimento, busca-se respostas na última versão da BNCC que possam demonstrar, mesmo que timidamente, o que é um currículo na perspectiva inclusiva. Todavia, o pouco que se apresentava nas versões anteriores sobre a Educação Especial e seu público-alvo foi extinto e/ou reduziu-se à perspectiva inclusiva a partir do uso das expressões “práticas pedagógicas inclusivas”, “respeito à diversidade” e “valorização das diferenças” em algumas partes de seu texto.

Na sequência do estudo da versão aprovada da BNCC em 2017, realizou-se a busca textual com os mesmos termos utilizados na pesquisa das versões anteriores, obtendo-se o seguinte resultado: o termo “Educação Especial” foi encontrado na introdução, entre

parênteses, como uma das modalidades educativas, no entanto, não há explicações sobre o termo e, na área das ciências da natureza, na página 325, há questões sobre o respeito às diferenças e em relação a inclusão de alunos da Educação Especial.

Em relação ao descritor “Atendimento Educacional Especializado”, não foram encontrados registros de sua escrita por extenso e tampouco da sigla “AEE”. Da mesma forma, não há registros no documento do termo “Educação inclusiva”. O descritor “Inclusiva(o)” sob a forma de adjetivo foi encontrado nas páginas 07, 11, 14, 16, 25, 322, 355 e 414 e se referem a uma sociedade justa e inclusiva, sem definir critérios para que isso seja concretizado. Não há, portanto, definição do que seja uma sociedade justa e inclusiva do ponto de vista de quem escreveu o documento.

Já a palavra “Inclusão” aparece diversas vezes no texto. Entretanto, na acepção de uma perspectiva inclusiva, conforme preconizam as políticas públicas atuais, encontrou-se esse vocábulo apenas na introdução e em uma nota de rodapé que faz referência à Lei Brasileira da Inclusão:

Acerca do descritor “LIBRAS”, encontraram-se quatro citações, um decréscimo em relação às versões anteriores, fato observado também com o descritor “Braille”, que não foi encontrado nessa última versão.

Diante desse resultado, questiona-se: de que modo a perspectiva inclusiva é adotada na BNCC? Para responder a tal questionamento, recorre-se à diferenciação que Prais e Furlanetto (2015) trazem sobre a inclusão total e a inclusão responsável. A inclusão responsável é aquela na qual todos têm garantido seus direitos de estar na escola regular e são previstos recursos e possibilidades de um currículo flexível para atender as suas especificidades, admitindo uma rede de apoio para atendimento aos estudantes que necessitem. Já a inclusão total preconiza que os alunos tenham a garantia de ser inseridos na escola regular sem que haja diferenciações curriculares ou adaptações. Com isso, podemos inferir que a BNCC contém uma perspectiva de inclusão total e por isso não traz as especificidades da Educação Especial.

Entende-se que, embora uma definição da Educação Especial abarque a especificidade do trabalho que precisa ser desenvolvido para alcançar a perspectiva inclusiva, ter um espaço no documento da BNCC para a modalidade demonstra a preocupação para atingir tal fim. Porém, ao extinguir esse espaço, pressupõe que, por ser uma modalidade transversal, os demais campos englobarão as questões relativas à Educação Especial em seu desenvolvimento. Não foi o que observamos na versão da BNCC aprovada em 2017. A UNESCO ratifica a ideia de uma “Inclusão responsável” ao preconizar

que “a educação inclusiva envolve mudanças e modificações no conteúdo, abordagens, estrutura e estratégias, a fim de abranger todas as crianças [...] com a convicção de que é responsabilidade do sistema regular de ensino educar todas as crianças” (UNESCO, 2003, apud GARCIA, 2014, p.114).

Nesse sentido, pode-se perceber que, de acordo com a legislação vigente, a perspectiva inclusiva deve ter como meta a superação de barreiras que impeçam a aprendizagem. Contudo, nas primeiras versões da BNCC, o foco estava nas barreiras estruturais, físicas e aquelas que poderiam ser eliminadas com uso de técnicas e recursos diferenciados. Esperava-se que na versão final houvesse questões relativas ao currículo na perspectiva inclusiva, o que não se concretizou.

Retirou-se o capítulo da Educação Especial e, no pouco que se tem tratado sobre a temática ao longo do texto do documento não há uma preocupação com a aprendizagem dos estudantes que estão incluídos no sistema educacional. Observa-se que, com a perspectiva inclusiva, as políticas públicas no âmbito da educação ratificam que os sistemas de ensino devem ser inclusivos.

Assim, acredita-se que algumas orientações sobre esse trabalho são necessárias, pois, na BNCC, pressupõe-se que a educação inclusiva pode ser efetivada a partir do “respeito à diversidade”, valorizando as especificidades dos alunos (“diferenças”) por meio de “práticas pedagógicas inclusivas”. Percebe-se, com isso, uma indefinição do que seria uma “prática pedagógica inclusiva”, adotando uma tendência à inclusão total, uma vez que se ofuscam as questões específicas da Educação Especial, mantendo-se um foco num ambiente que considera e valoriza as diferenças, mas não se promove uma efetiva aprendizagem.

Entretanto, a perspectiva de educação inclusiva, é ainda muito recente e a sociedade de um modo geral, do mesmo modo que as escolas e os professores, especificamente, necessitam de instruções mais claras e evidentes do que precisa ser feito.

Talvez, se a formação de professores conseguisse contemplar as questões voltadas à Educação Especial e o olhar inclusivo estivesse contundentemente presente no sistema educacional, a forma como está posto na BNCC pudesse ser suficiente. Entretanto, não é essa a realidade em que vivemos. O que os professores de Educação Especial mais ouvem dos professores da escola regular é: “nós não estamos preparados” (SCHAFFNER; BUSWELL, 2008).

Então, na tentativa de responder à questão que intitula esse tópico, surge outra questão: o sistema educacional será tão “‘perfeitamente’ inclusivo” que respeitará e

considerará as especificidades de cada um, não sendo mais necessárias ações do campo da Educação Especial?

Considerações Finais

Pensar a educação inclusiva é pensar uma educação que seja para todos e para cada um. Diante da diversidade de contextos culturais e socioeconômicos que coexistem em nosso país, é praticamente impossível crer que as pessoas possam ser atendidas em suas demandas se não for considerada a sua individualidade, principalmente no que se refere a pessoas que têm necessidades educacionais especiais, como é o caso do público-alvo da Educação Especial.

Nesse contexto, olhar para os documentos que orientam as práticas pedagógicas das instituições escolares remete a compreender como a inclusão está sendo pensada. Ao analisar e comparar as três versões da BNCC (BRASIL, 2015, 2016, 2017), percebeu-se que a defesa explícita por uma perspectiva inclusiva no que se refere ao público-alvo da Educação Especial foi sendo aos poucos reduzida, e a Educação Especial foi extinta do documento.

Supõe-se que a extinção da Educação Especial da versão final da BNCC possa ser justificada pela ideia de que o sistema educacional já está se propondo inclusivo e, por isso, não haveria necessidade de explicações isoladas sobre essa área, uma vez que, na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial passa a transversalizar todos os níveis e modalidades de ensino. No entanto, não há no documento nenhuma definição do que seja um “sistema educacional inclusivo”. Além disso, mesmo que de fato se tenha um sistema educacional totalmente inclusivo, entende-se que a Educação Especial deve fazer parte desse sistema, pois, embora ocorra a inclusão, haverá situações em que essa área de conhecimento será necessária e o especialista da Educação Especial também.

O que causa estranheza na redação desse documento e, conseqüentemente, na proposição dos profissionais que o elaboraram é o fato de não serem retomados em nenhum momento aspectos importantes em relação ao atendimento do público-alvo da Educação Especial, que, ainda, mesmo depois de dez anos de promulgação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, necessitam de orientação e consideração.

Não se pode minimizar as responsabilidades do que preconiza a BNCC no que tange às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. De todo modo, é difícil crer que um documento tão relevante,

dotado de responsabilidade e compromisso social tenha uma perspectiva que simplesmente ignore a existência da Educação Especial e dos sujeitos que são por ela contemplados pedagogicamente. Pelo contrário, entende-se que o referido documento se comporta como se a inclusão fosse efetiva e total. Entretanto, não o é. Pelo menos não em todo o sistema escolar brasileiro. Fica a pergunta: cadê a Educação Especial que estava aqui?

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

BRASIL. **Lei Nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 17 nov. 2018.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 set. 2018.

_____. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 12 Jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1123>. Acesso em: 16 jul. 2018.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 25 jul. 2018.

_____. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 16 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Primeira versão, 2015b. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar: segunda versão revista, 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

CORREIA, Luis de Miranda. **A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE**: considerações para uma educação com sucesso. Portugal: Porto Editora, 2008.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Para além da “inclusão”: crítica as políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira; Marin, 2014.

LURIA, Alexander Romanovich. A criança e seu desenvolvimento. In: VYGOTSKY, Lev. Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves et al. Pesquisa qualitativa em Educação Especial. In: COSTAS, Fabiane AdelaTonetto; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira (orgs). **Pesquisas em Educação Especial**: referências, percursos e abordagens. Curitiba, Appris, 2015.

MERCADO, Elisangela Leal de O.; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Base nacional Comum Curricular e a educação especial no contexto da inclusão escolar. In: 10 ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 11 FÓRUM PERMANENTE INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 2018. **Anais**.. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/4770>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

OLIVEIRA, Clarissa da Silva. Políticas Públicas: um mapeamento das produções acadêmicas da linha de pesquisa em Educação Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. In: COSTAS, Fabiane AdelaTonetto; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira (orgs) **Pesquisas em Educação Especial**: referências, percursos e abordagens. Curitiba, Appris, 2015.

PERTILE, Eliane Brunetto. **A sala de recursos multifuncional**: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual. Orientador: Elisabeth Rossetto. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação),

Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2014. Disponível em
<http://tede.unioeste.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1446> Acesso: em 8
jan. 2016.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; FURLANETTO, Flávio Rodrigo. Compreensão dos
Acadêmicos de Pedagogia Acerca dos Conceitos de Inclusão Total e Inclusão Responsável.
Revista Educação, v.18, n.24, p.34-39, 2015.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de
formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. Enicéia
Gonçalves Mendes. 201 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas), Universidade
Federal de São Carlos, São Carlos. São Carlos, 2012. Disponível em:
<<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3103?show=full>>. Acesso em: 04 out. 2019.

SCHAFFNER, C. Beth; BUSWELL, Bárbara E. Dez elementos críticos para a criação de
comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian
Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **História e
Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III, Sec. XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades
básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 25 de
jun. 2014.

_____. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das
Necessidades Educativas Especiais, 1994. Salamanca. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 25 de
jun. de 2018.

VICTOR, Sonia Lopes et al. (org.) **Educação especial e educação inclusiva**:
conhecimentos, experiências e formação. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

Revisores:

Língua Portuguesa e ABNT/APA: *Thaynara Luiza de Vargas*

Língua Inglesa: *Leonardo Chechi*

Língua Espanhola: *Eduardo Heleno Serpa dos Santos Coelho*

Submetido em 16/02/2019

Aprovado em 29/09/2019

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)