

**Diálogos sobre educação inclusiva, políticas públicas  
e formação de professores: uma articulação existente,  
permanente e fundamental**

**Dialogues on inclusive education, public policy,  
and teacher education: an existing permanent  
and fundamental articulation**

**Diálogos sobre educación inclusiva, políticas públicas  
y formación de profesores: una articulación existente,  
permanente y fundamental**

**Marcos Antonio Dos Santos**

Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR – Brasil

**Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula**

Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR – Brasil

**Diego Luiz Miiller Fascina**

Centro Universitário de Maringá (Unicesumar), Maringá/PR – Brasil

**Resumo**

A educação inclusiva tem como finalidade propor uma série de medidas em favor de processos educativos mais igualitários e abertos a qualquer forma de diferença. A sociedade é constituída por uma diversidade cultural, e, nesse contexto, o âmbito social e educacional tem um papel fundamental na compreensão dos processos formativos. Diante disso, este estudo teve como objetivo apresentar os princípios da educação inclusiva pelo viés das políticas públicas, destacando sua importância no contexto da formação de professores. A metodologia da pesquisa foi a revisão bibliográfica e a análise documental. Os resultados evidenciaram que a educação inclusiva é uma temática extremamente fundamental quando associada ao campo da efetivação dos direitos por meio das políticas públicas, bem como quando problematizada nas discussões dos cursos para formação de professores.

**Palavras-chave:** Legislações, Exercício de direitos, Problematização

**Abstract**

Inclusive education aims to propose a series of measures in favor of more egalitarian educational processes opened to any form of difference. Society is constituted by cultural diversity, and in this context, the social and educational scope has a fundamental role in the understanding of the formative processes. Therefore, this study aimed to present the principles of inclusive education through the bias of public policies highlighting their importance in the context of teacher education. The research methodology was the literature review and document analysis. The results showed that inclusive education is an extremely fundamental theme when associated with the realization of rights through public policies, as well as when problematized in discussions of teacher training courses.

**Keywords:** Legislation, Exercise of rights, Problematization

## Resumen

La educación inclusiva tiene como objetivo proponer una serie de medidas a favor de procesos educativos más igualitarios y abiertos a cualquier forma de diferencia. La sociedad está constituida por una diversidad cultural, y en este contexto, el ámbito social y educativo tiene un papel fundamental en la comprensión de los procesos formativos. Ante esto, este estudio tuvo como objetivo presentar los principios de la educación inclusiva a través del sesgo de las políticas públicas, destacando su importancia en el contexto de la formación docente. La metodología de investigación fue la revisión de la literatura y el análisis de documentos. Los resultados mostraron que la educación inclusiva es un tema extremadamente fundamental cuando se asocia con el campo de la realización de los derechos a través de políticas públicas, así como cuando se problematiza en las discusiones de los cursos de capacitación docente.

**Palabras clave:** Legislación, Ejercicio de derechos. Problematización

## 1. Introdução

Nas últimas décadas no Brasil, em função do empenho de movimentos sociais, de pessoas da sociedade civil, de profissionais da educação e áreas afins, tem-se buscado discutir e promover a educação inclusiva e o reconhecimento do direito à educação e a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiências, em todos os níveis de ensino e na sociedade em geral. Os princípios inclusivos também têm sido discutidos nos cursos de formação dos professores, tanto para o trabalho com alunos que apresentam deficiências, como para aqueles que não são deficientes.

Em tempos modernos, as escolas frequentemente convivem com pessoas que participam dos movimentos migratórios, com suas diferentes culturas, saberes, identidades e valores para o interior dessas instituições. Nesses espaços, em muitos momentos, interesses se contrapõem e as identidades culturais entram em conflito, o que conseqüentemente acaba ocasionando inúmeras situações que precisam ser problematizadas, uma delas, o processo de mixofobia, à qual Bauman (2007) denomina medo de se misturar com aquilo que é novo e/ou diferente.

Vinci (2015) aborda que o ato de problematizar deveria ser considerado como uma diretriz para todos aqueles que estão empenhados em pesquisar tópicos educacionais. Nesse sentido, sabe-se que a diversidade cultural é uma das tônicas mais debatidas na sociedade no seu contexto atual. Em muitas escolas e universidades brasileiras, as pessoas com deficiências têm dificuldades de acesso e permanência, pois falta a adoção de medidas individuais e coletivas para o

acolhimento e o incentivo às descobertas das potencialidades e aprendizagens dos alunos. A temática inclusiva adquiriu grandes dimensões a partir das propostas realizadas com a reforma do Estado brasileiro (SHIROMA et al., 2011).

As políticas educacionais no Brasil, sobretudo aquelas que foram implementadas a partir da segunda metade da década de 1990, imprimiram mudanças significativas no formato de gestão da educação e da escola, o que desafiou educadores e gestores a construírem novas práticas pedagógicas e administrativas e a refletirem sobre os novos encaminhamentos (CARVALHO, 2016). O âmbito escolar não se reduz apenas a um espaço para executar as políticas previamente definidas por um poder público (União, estados, Distrito Federal e municípios), mas sua configuração se assenta no ideário de construção e reconstrução, o que fornece elementos para a formação de novas políticas (VIEIRA, 2007).

Alguns Organismos Internacionais como o Banco Mundial e as Agências de Organização das Nações Unidas (ONU) tiveram grande influência na implantação das políticas educacionais no Brasil, sobretudo impondo regras de reestruturação econômica e de globalização em nível nacional e na América Latina como um todo, gerando um contexto de mercantilização e privatização da educação (DAMBROS; MUSSIO, 2014).

Este estudo se inicia com a problematização em torno da diversidade cultural em sentido mais amplo e do contexto da deficiência em sentido mais restrito. Além disso, destaca as implicações da reforma do Estado na conjuntura educacional e tem por objetivo apresentar os princípios da educação inclusiva pelo viés das políticas públicas, destacando sua importância nos processos de formação de professores. Para esse levantamento, em termos metodológicos, foi realizada uma revisão bibliográfica (livros, artigos, teses, dissertações e periódicos *on-line*) e uma análise documental. De acordo com Severino (2007), tal método se utiliza como fonte de documentos em sentido amplo (jornais, fotos, gravações, documentos legais etc.), não se restringindo apenas aos impressos. Buscou-se fazer um tratamento analítico, a fim de evidenciar conceitos, definições, contextualização histórica, as implicações e relações com o cenário educativo atual em torno da tríade educação inclusiva, políticas públicas e formação de professores, que fundamenta esta pesquisa.

## **2. Abordando princípios, políticas públicas e formação de professores no contexto da educação inclusiva**

Nos últimos anos, no Brasil, o tema da inclusão social tem permeado os debates políticos em torno da educação, no que tange a melhorias, perspectivas e contribuições aos processos de inclusão no universo escolar. A sociedade vem resgatando as demandas dos alunos e pessoas com deficiências, principalmente, aquelas que passaram por dificuldades em suas trajetórias escolares.

Almeida (2002), ao discutir a educação inclusiva na formação de professores, a partir de políticas organizativas e curriculares, defende que o paradigma educacional da inclusão escolar precisa conceber a escola como um espaço que atenda a todos os alunos de fato, independente da sua condição econômica, social, cultural, física e intelectual. Segundo Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011) a trajetória das pessoas com deficiência é marcada por preconceitos e lutas em favor do direito à cidadania. Esses movimentos estão relacionados com as diferentes culturas e formas de conceber a inclusão social. Os autores ressaltam que as culturas definem o processo da educação de um povo e estão intimamente associadas à educação.

A história da educação inclusiva no Brasil é marcada por períodos e características distintas e foi influenciada por movimentos internacionais que apresentam conceitos e valores específicos. Nas últimas décadas, essas influências se fizeram presentes nas instituições voltadas ao atendimento de alunos com deficiência nas escolas. De acordo com Mantoan (1997), o princípio da integração norteou durante muitos anos os ideais da educação especial. Nesse modelo, ao invés de a escola se adequar ao aluno, era ele que deveria se adequar à escola, o que gerava muito sofrimento às pessoas com deficiência.

Na década de 1970 surgiu o princípio da normalização, que buscava oferecer às pessoas com deficiências condições de vida semelhantes às de outras pessoas (FONTES, 2009). Esse princípio permitiu que houvesse avanços nas legislações em defesa dos direitos à educação para esse público (deficiente) em específico. Fontes (2009, p. 31) destaca que “A Educação Especial se afirmou como campo do saber e área de atuação no Brasil principalmente a partir da década de 1970”. A partir de então, diálogos a respeito de propostas inclusivas começaram a adquirir centralidade, no sentido de possibilitar certo protagonismo a um público que, durante boa parte da história, esteve à margem do quadro social.

Ainda nessa época, foi elaborado um importante documento que emergiu no cenário educacional do Reino Unido e que marcou diferentes concepções sobre deficiência e inclusão escolar, o relatório de Warnock. Esse material foi produto do trabalho de um comitê governamental, cuja missão era investigar e fazer recomendações relacionadas ao provimento da educação especial. Um dos principais méritos desse documento foi compreender as deficiências como um assunto relacionado à educação em geral, e não como uma questão a ser tratada por especialistas.

Após esses princípios, a educação brasileira, influenciada por movimentos internacionais, iniciou os processos de discussão da educação inclusiva. Segundo Hegarty (1994), a educação inclusiva pode ser definida como o desenvolvimento de uma educação apropriada, de qualidade, para alunos com deficiências nas escolas regulares, assim como para todos. Diante do exposto, Rodrigues (2003, p. 69) afirma que esse conceito precisa ser assumido de forma completa, pois é preciso tratar a todos com igualdade e respeito às diferenças:

A sua radicalidade situa-se na 'educação apropriada e de alta qualidade' e nos alunos(as) com 'necessidades educativas especiais'. Assim a educação, no segmento dos movimentos que conduziram à sua obrigatoriedade e universalidade, não é só para alunos(as) com condições de deficiência encontradas numa lógica médica-psicológica, mas para alunos(as) com qualquer necessidade especial, conceito que engloba, desde o relatório de Warnock, todos os tipos e graus de dificuldades que se verificam em seguir o currículo escolar.

Essa afirmativa busca discutir a importância da qualidade da educação para todos. Portanto, a necessidade de se enfatizar a luta pela garantia de dignidade e de processos educacionais efetivos é ampla. Almeida (2002) menciona que, após a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Ldben 9394/9196 (BRASIL, 1996), ocorreram algumas alterações na funcionalidade dos sistemas de ensino e na qualidade dos atendimentos. Essas transformações se configuraram em diferentes aspectos: nos âmbitos do financiamento, do currículo, da gestão, da avaliação, da organização pedagógica, dos materiais didáticos e da presença dos instrumentos de comunicação existentes na escola (CARVALHO, 2016). Para além da expansão estrutural, também existiram avanços na forma de se tratar e democratizar a educação para todas as pessoas, indistintamente.

Como resultado de anos de luta em defesa do reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiências, alguns marcos têm sido significativos. Entre eles está a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial – LDB. Lei Nº 9394/96 Art. 58. (BRASIL, 1996), que situa a educação especial como modalidade escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que possuem algum tipo de deficiência, destacando em seus incisos que:

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial é dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Já o Art. 59 desse mesmo documento fundamenta que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

E por último, o Art. 60 tematiza que os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas (sem fins lucrativos), especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público (BRASIL, 1996).

Outro marco expressivo foi a obrigatoriedade da inclusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras, Lei nº10.436 (BRASIL, 2002), como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores. A possibilidade de os estudantes dos cursos de licenciaturas, na formação inicial, poderem conhecer a forma de comunicação das pessoas deficientes auditivas, já representa um novo olhar para seus futuros alunos. A inserção das Libras possibilita a sensibilização dos

estudantes do ensino superior para os processos inclusivos, tanto para atuação com os alunos, como para interação com as pessoas surdas na sociedade em geral.

Há também a Lei nº 8069/90 (BRASIL, 1990) do Estatuto da Criança e do Adolescente para Educação Especial, na qual fica assegurado ao aluno igualdade de condições para o acesso permanente à escola, bem como o atendimento educacional especializado aos alunos deficientes, em especial aqueles da rede regular de ensino. Um símbolo importante recente de nosso país foi a aprovação do Estatuto da Pessoa com Deficiência: Lei Brasileira de Inclusão, Lei Nº 13.146, de seis de julho de 2015 (BRASIL, 2015). O Estatuto foi proposto pelo senador Paulo Paim e demorou dez anos para ser sancionado. Esse documento foi construído com audiências públicas, seminários, consultas, conferências nacionais e regionais, com ampla participação da sociedade, de entidades e do movimento das pessoas com deficiência. Nele, no Capítulo IV, do Direito à Educação, está descrito:

Art. 27. 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, 2015, p. 32).

Observa-se que, nesse artigo, existe a defesa da obrigatoriedade do direito à educação. O texto apresenta uma concepção libertária de professor-aluno, de educador e educando. Nesse enfoque, os processos de ensino e aprendizagem ocorrem de maneira horizontalizada, ou seja, na mesma intensidade dialógica, em razão de que o docente não visa a desconsiderar as experiências pessoais e formativas do aluno.

Na concepção tradicional de educação, os processos educacionais estão centralizados no professor. Alguns argumentos apresentados por professores tradicionais, em todos os níveis de ensino, para dificultar os processos inclusivos das pessoas com deficiências nas escolas e nas universidades dizem respeito as suas fragilidades na formação. Algumas justificativas utilizadas por eles para dificultar a inclusão de alunos com deficiências nas escolas estão voltadas para as críticas ao despreparo dos docentes para lidarem com as diferenças advindas dos processos de formação. Muitas críticas são realizadas sobre as disciplinas dos cursos de formação inicial.

É preciso considerar que a formação é imprescindível. Todavia, a inserção de disciplinas isoladas nos cursos de graduação não garante a qualidade e o preparo

dos professores. Faz-se necessário pensar que a educação não é um processo unilateral. Os docentes aprendem constantemente com seus alunos, independente de suas condições físicas, psicológicas e sociais. Entretanto, precisam estar preparados e abertos para esse aprendizado. Existem múltiplos fatores que irão proporcionar atitudes inclusivas como, conhecimentos básicos das deficiências, reconhecimento dos direitos, respeito às diferenças, respeito às singularidades, diálogo, acolhimento, empoderamento dos alunos, respeito aos modos de ser, agir e viver dos alunos.

O texto do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015, p. 32) traz indicativos para essa atitude de reconhecimento das potencialidades dos alunos. Os professores precisam oportunizar neles o “desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”. Na concepção libertária de Freire (2001, p. 12), o processo formativo ocorre em conjunto com os alunos. As potencialidades e fragilidades são consideradas elementos constituintes dos processos formativos:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos conteúdos - acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (FREIRE, 2001, p. 12, grifos do autor).

Essas afirmações nos levam a pensar que a formação de professores é um processo contínuo, que exige investimentos permanentes, flexibilidade e abertura para o outro. A formação inicial é um primeiro passo para o contato dos estudantes com a área de escolha profissional. As especializações e a pesquisa precisam acompanhar os processos formativos dos professores e de profissionais em geral. A sociedade está em movimento contínuo de transformação e exige reflexões e posturas críticas diante dos contextos emergentes.

Além da formação inicial dos professores, é preciso também que existam ações conjuntas entre as universidades e a educação básica para que os processos inclusivos ocorram na sua completude. O estado do Paraná, durante muitos anos, se destacou por adotar políticas públicas e medidas inclusivas na rede pública de

ensino, nas escolas estaduais do 5º ano do ensino fundamental ao ensino médio e na formação continuada de seus professores. No documento “Inclusão e diversidade: reflexões para a construção do Projeto Político Pedagógico”, elaborado pela Secretaria do Estado Superintendência da Educação, Departamento de Educação Especial, em 2010 (PARANÁ, 2010, p. 2), é possível observar os princípios inclusivos nas suas propostas:

As políticas da SEED têm como alvo todos os grupos que sofreram exclusão física ou simbólica, ao longo da história, reconhecendo seus direitos sociais, como é o caso dos moradores do campo e das regiões ribeirinhas, de pescadores e ilhéus, das populações indígenas, dos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização em idade própria, dos grupos afrodescendentes, dos jovens e adultos impedidos de frequentar a escola em virtude de tratamento ou internamento médico-hospitalar, às crianças e jovens que, por inúmeros motivos, se evadem da escola, das pessoas que apresentam necessidades especiais, oriundas ou não de deficiências.

Cabe ao Estado democrático, por meio da implementação de políticas públicas, enfrentar as desigualdades sociais e promover o reconhecimento político e a valorização dos traços e especificidades culturais que caracterizam a diferença das minorias sem visibilidade social, historicamente silenciadas. Concorrem para esse fato os textos legais e as políticas educacionais, materializadas em orientações político-pedagógicas da Secretaria de Educação.

O estado do Paraná elaborou propostas para a rede pública que apresentam perspectivas inovadoras, como por exemplo, a inclusão do atendimento às crianças, aos jovens e aos adultos, que fazem tratamento ou internamento médico-hospitalar, na rede pública de ensino, através do Programa Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (Sareh), para atender a essa população em dezoito hospitais, clínicas, associações e comunidades voltadas às pessoas em tratamento de saúde. Esse programa, que é referência nacional, é pouco conhecido nas universidades públicas, inclusive nas paranaenses. Ao situar a educação hospitalar, percebe-se que o campo da educação inclusiva, cada vez mais, tem buscado superar aquela velha ideia do “senso comum” que se limitava apenas ao trabalho das pessoas com deficiência.

### **3. Considerações finais**

Diante de toda apresentação abarcada neste artigo, pode-se concluir que a educação inclusiva para alunos com deficiências nas escolas é uma temática existente, permanente e fundamental, principalmente, quando associada ao campo da efetivação dos direitos por meio das políticas públicas, bem como quando problematizada nas discussões dos cursos para formação de professores.

Infelizmente, ainda existem muitas carências em relação aos processos de preparação por parte das instituições para selecionar e estruturar conteúdos e fundamentos teórico-metodológicos que auxiliem os alunos (as) com deficiências no cotidiano escolar. Aos poucos, essa realidade está se modificando, pois as políticas educacionais no segmento inclusivo estão adquirindo uma maior abertura, com mudanças na infraestrutura e na preparação de professores para atenderem a alunos com necessidades específicas.

É importante ressaltar, que quando se fala em educação inclusiva, também está se levando em consideração o contexto da diversidade cultural. Um fator característico e determinante da sociedade do século XXI é em relação às diferenças, sejam elas econômicas, sociais, sexuais, étnicas, físicas, culturais etc. Trabalhar esse princípio no âmbito escolar é fundamental para que a educação seja mais efetiva e inclusiva, pois são as diferenças que tornam a sociedade única e complementar.

A educação ainda sofre com algumas medidas conservadoras em certos aspectos, o que implica em que determinados assuntos sejam passados de uma forma superficial, ou até mesmo proibidos, mesmo que momentaneamente. Todavia, o investimento na formação de professores precisa ser bem enfatizado, pois, além dos conteúdos e estratégias metodológicas, esses futuros docentes precisam conhecer a história dos processos de exclusão e discutirem permanentemente essas questões.

### **Referências bibliográficas**

ALMEIDA, M. I. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão. Org: ROSA, D, E, G.; SOUZA, V, C de. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 57-66.

BAUMAN, Z. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 03 jan. 2019.

BRASIL. *Decreto Federal nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei 10.436/2002 que oficializa a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 30 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Lei Brasileira de Inclusão. Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 03 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente – Educação Especial*. (Lei nº. 8069/90, de 13 de julho de 1990). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996). In: *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Especial*. (Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996). Capítulo V da Educação Especial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 30 jan. 2019.

CARVALHO, E. J. G. Política e gestão da educação: explorando o significado dos termos. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, v. 21, n. 41, p. 77-96, jan-abr 2016.

DAMBROS, M.; MUSSIO, B. R. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUL, 10., 2014, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 2014. p. 1-15. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/656-1.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/656-1.pdf). Acesso em: 06 maio. 2020.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. *Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia*, v.2, p.132-144, 2011.

FONTES, R. S. *Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 24ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HEGARTY. Integration and the teacher. In: MEYER, C. J.W.; PIJL, S. J.; HEGARTY, S. (Eds.). *New perspectives in special education: a six-country study of integration*. London: Routledge, 1994. p.176.

MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Memnon, 1997.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. *Inclusão e Diversidade – Gestão Escolar*. Inclusão e Diversidade: reflexões para a construção do projeto político-pedagógico. 2010. Disponível em: <[https://www.google.com.br/search?q=Inclus%C3%A3o+e+Diversidade:+reflex%C3%B5es+para+a+constru%C3%A7%C3%A3o+do+projeto+pol%C3%ADticopedag%C3%B3gico.+2010.+&ie=utf8&oe=utf8&client=firefox-b&gws\\_rd=cr&ei=4fucWLnFNliYwQTR3riACw](https://www.google.com.br/search?q=Inclus%C3%A3o+e+Diversidade:+reflex%C3%B5es+para+a+constru%C3%A7%C3%A3o+do+projeto+pol%C3%ADticopedag%C3%B3gico.+2010.+&ie=utf8&oe=utf8&client=firefox-b&gws_rd=cr&ei=4fucWLnFNliYwQTR3riACw)>. Acesso em: 30 jan. 2019.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. *Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar*. 2007. Disponível em:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=63>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

RODRIGUES, D. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. *Revista de Educação Física/UEM Maringá*, v. 14, n. 1, p. 67-73, 1. sem. 2003.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23ªed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E.; et al. *Política educacional*. 4ªed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. *Revista da ANAPE*, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan-abr 2007.

VINCI, C. F. R. G. A problematização e as pesquisas educacionais: sobre um gesto analítico foucaultiano. *Filosofia e Educação [rfe]*, v.7, n. 2, jun-set 2015.