

MODALIDADE: PESQUISA COM RESULTADOS PARCIAIS

EIXO 02: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, ORGANIZAÇÕES, MOVIMENTOS SOCIAIS E
ACESSIBILIDADE

CONTRIBUIÇÃO DA REDE MINEIRA DAS APAES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TÉCNICAS

Bruna Caroline Morato ISRAEL
Adriana Araújo Pereira BORGES*

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social;
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG;
Minas Gerais.

RESUMO:

As Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) estão presentes em mais de 430 cidades mineiras. A atuação dessas instituições na Educação Especial é reconhecida em todo Brasil. Com o advento do paradigma da inclusão escolar, as APAEs tiveram que se adaptar. Faz-se necessário compreender as transformações ocorridas na organização de seus serviços com vistas a atender as demandas atuais. Deste modo, o presente artigo busca analisar os fundamentos teóricos que embasam as produções técnicas do período de 2008 a 2021, na área educacional, da Federação das APAEs do Estado de Minas Gerais e sua relação com o paradigma da inclusão escolar, com vistas a compreender os ajustes realizados para a manutenção do atendimento educacional a pessoa com deficiência intelectual prestado pela Rede Mineiras das APAEs. Os resultados demonstram que, assim como os paradigmas se modificaram a partir da relação da sociedade com a deficiência, a oferta de serviço na área educacional da Rede Mineiras das APAEs também se modificou ao longo do tempo. Essa transformação ocorreu inicialmente tendo como foco a reorganização da escola especial, com a oferta do processo de escolarização e a definição do público-alvo; e a conclusão de percurso escolar por meio da oferta da Educação de Jovens e Adultos. Atualmente, a APAE propõe a oferta da consultoria colaborativa direcionada para contribuir com a qualidade da educação na escola regular.

Palavras-chave: escola de educação especial; educação das pessoas com deficiência; consultoria escolar.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Especial nas palavras de Rodrigues, Capellini e Santos (2014) é reconhecida “como modalidade de educação escolar e como campo de conhecimento” (p. 6) que colabora para a garantia de direitos à educação do seu público-alvo. Tem caráter transversal a todas as etapas e modalidades de ensino e deve ser ofertada, preferencialmente, nas escolas regulares.

Kassar (2011) discorre que a Educação Especial no Brasil, “deu-se, em grande medida, pela ação de um conjunto de instituições privadas de caráter assistencial.” (p. 44). Dentre essas instituições, temos as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs). Sua atuação teve início na década de 1950, com a criação da primeira APAE no Rio de Janeiro em 1954, sendo que em Minas Gerais a primeira APAE foi criada dois anos depois, em São Lourenço.

O fortalecimento dessas instituições, conforme dispõe Mendes (2010), “se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro.” (p. 99).

Por um longo período de tempo, as diretrizes da Rede APAE indicavam o atendimento ao aluno independente de sua deficiência, ou seja, não havia clareza na definição do público-alvo, situação que se amparava na escassez de serviços destinados a este público. Além disso, esse modelo de atenção se relacionava com o contexto histórico e cultural de compreensão da deficiência pela sociedade. Neste contexto, nas palavras de Diniz (2003), havia:

um ideal de normalidade da pessoa humana, além do que se supunha que os ambientes não eram tão flexíveis e adaptáveis quanto às pessoas, pois a ênfase era dada à ideia de modificar as pessoas e não à ideia de retirar as barreiras sociais (p. 3).

Nesse momento da história, estava em vigência o paradigma da integração social, no qual o foco era de que o aluno com deficiência precisava ser ajudado a se modificar, a se ajustar, a parecer e se comportar semelhante aos demais membros da sociedade. No entanto, os paradigmas se modificam a partir das relações da sociedade com as pessoas com deficiência.

Surge, então, o paradigma da inclusão escolar, caracterizado nas palavras de Batalla (2009) como “processo de garantia do acesso, imediato e contínuo, da pessoa com necessidades especiais ao espaço comum da vida em sociedade, independente do tipo e grau de deficiência.” (p. 80).

A partir da Constituição Federal (1988) e com a contribuição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional (Lei n. 9394/1996), a perspectiva da Educação Inclusiva ganha evidência no cenário das políticas educacionais brasileiras. Contudo, somente a partir da promulgação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) que se efetivam os debates acerca de acesso, participação e aprendizagem do Público-alvo da Educação Especial (PAEE), direcionando os sistemas de ensino para a construção do paradigma da inclusão escolar, que busca respostas às necessidades educacionais desse público.

A inclusão escolar no Brasil é um imperativo moral e legal para o sistema educacional brasileiro, uma vez que a atual Política de Educação Especial enfatiza a necessidade de favorecer o processo de inclusão escolar de seu público-alvo. Nesse sentido, inclusão escolar é vista por Smelter, Rasch e Yudewitz (1994) como exercício de “inserir os estudantes da educação especial nas classes comuns do ensino regular, levando com eles os suportes que precisam, mais do que os tirando para os serviços de apoio.” (p. 35).

Mesmo assim, a escolarização de alunos com deficiência ocorreu durante muito tempo, exclusivamente, nas escolas especiais. Em muitas cidades mineiras, as APAEs atuaram ofertando ensino especializado, pois, até 2008, era comum a negativa de matrícula desses alunos nas escolas regulares. Essa atuação na Educação Especial permitiu que as APAEs construíssem ao longo do tempo, conhecimentos e saberes, principalmente sobre os alunos com deficiência intelectual. Atualmente, de acordo com os dados da Federação das APAEs de Minas Gerais (FEAPAES/MG) as APAEs estão presentes em aproximadamente 432 cidades mineiras.

Contudo, diante deste novo contexto, tornou-se necessário ressignificar o atendimento educacional ofertado pela Rede Mineira das APAEs com vistas a atender as demais atuais. Desta forma, em 2010, a FEAPAES/MG iniciou uma série de discussões internas sobre a atuação dessas instituições, que culminou na publicação de três produções técnicas disponibilizadas nos anos de 2010 e 2012, que serão objeto de análise deste estudo.

Os avanços na compreensão da deficiência contribuíram para que a APAE reavaliasse seu lugar. Nas palavras de Diniz (2003), a deficiência passou a ser entendida como:

um conceito amplo e relacional. É deficiência toda e qualquer forma de desvantagem resultante da relação do corpo com lesões e a sociedade. Lesão, por sua vez, engloba doenças crônicas, desvios ou traumas que, na

relação com o meio ambiente, implica em restrições de habilidades consideradas comuns às pessoas com mesma idade e sexo em cada sociedade (p. 1).

Mesmo com todos esses avanços na concepção da deficiência e nas políticas de Educação Inclusiva, o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual é considerado, ainda, um desafio em muitos municípios devido à heterogeneidade de realidades dentro do Estado de Minas Gerais. Diante disso, novamente a FEAPAES/MG, por meio do Instituto de Ensino e Pesquisa Darci Barbosa (IEP-MG), iniciou, em 2021, discussões acerca da organização da nova estrutura da Educação Especial na Rede Mineira das APAEs. Nas discussões, por meio de uma construção coletiva, buscou-se agregar os conhecimentos teóricos à expertise da Rede Mineira das APAEs que culminou na publicação do documento que contempla a proposta da Consultoria Colaborativa em Inclusão Escolar, objeto deste estudo.

Cabe esclarecer que o IEP-MG, conforme disposto em seu Regimento Interno (2019) é o “órgão acadêmico da FEAPAES/MG, destinado ao desenvolvimento de programas de ensino, pesquisa e inovação científica e tecnológica e à formação de lideranças e de especialistas na área da habilitação e reabilitação de pessoas com deficiência.” (p. 3).

Desta forma, o objetivo deste estudo é analisar as publicações técnicas na área educacional da Rede Mineira das APAEs buscando compreender como foi conduzida a organização do atendimento educacional ao aluno com deficiência intelectual, a partir do paradigma da inclusão escolar, bem como inferir suas contribuições para a Educação Inclusiva.

2. MÉTODO

A proposta deste estudo foi realizar uma análise documental das produções técnicas que contêm as diretrizes para organização da oferta da Educação Especial na Rede Mineira das APAEs. Foram analisadas as publicações da FEAPAES/MG, na área educacional, a partir do ano de 2008, ou seja, após a promulgação da PNEEPEI. Buscou-se apreender o embasamento teórico contido nessas publicações e sua relação com o paradigma da inclusão escolar com vistas a compreender o comportamento e os ajustes para manutenção do atendimento educacional a pessoa com deficiência intelectual prestado pela Rede Mineiras das APAEs.

A análise das publicações técnicas da FEAPAES/MG apoia-se no entendimento de que as fontes documentais são consideradas como material a ser pesquisado, pois conforme Garcia (2006) “possibilitam a compreensão da realidade naquilo que está sendo divulgado como um conjunto de conceitos, concepções, princípios que passam a ser considerados como propostas, diretrizes e parâmetros.” (p. 300).

Sobre análise documental, Bauer e Gaskell (2008) discorrem ser “uma técnica para produzir inferências de um texto focal para o contexto social o qual está inserido de maneira objetiva.” (p. 191).

Desta forma, apresentaremos a seguir os resultados obtidos a partir da análise documental, tendo como foco principal os conceitos que embasam as quatro produções técnicas da FEAPAES/MG dos anos de 2010, 2012 e 2021. Essas publicações são intituladas como: Inclusão Social da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla: A Educação Especial no Espaço da Escola Especial (2010); Inclusão Social da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla: A Educação Especial no Espaço da Escola Especial: Referencial Curricular EJA anos finais (2012); Diretrizes para a oferta de EJA Ensino Fundamental na Educação Especial (2012); Estruturação da Educação Especial na Rede Mineira das APAEs: Consultoria Colaborativa em Inclusão Escolar (2021).

3. RESULTADOS

O paradigma de inclusão escolar fomentou os debates acerca do papel que as instituições especializadas, como as APAEs, deveriam assumir em relação ao processo de escolarização do aluno com deficiência. Nesse debate, é razoável considerar duas vertentes: a primeira é reconhecer a relevância dessas instituições para a história da Educação Especial no Brasil, e a segunda é perceber as mudanças ocorridas em sua organização ao longo do tempo. Nesse sentido, é fundamental compreender as transformações das escolas especiais, das concepções de Educação Especial e seu impacto no atendimento educacional ao aluno com deficiência em Minas Gerais.

Borges e Campos (2018) corroboram com essa perspectiva quando afirmam ser “necessário retomar as experiências do passado, a fim de avaliar como algumas dessas experiências fizeram avançar a Educação Especial.” (p. 71).

Além disso, Mendes (2019) defende que as Escolas Especiais “sejam reconfiguradas, não como centros de atendimento educacional especializado, mas como escolas especiais e parte de uma rede diversificada de serviços articulados para escolarizar estudantes do público-alvo da educação especial.” (p. 3).

3.1 A reorganização da Escola Especial

Em 2010 ocorre a primeira publicação técnica da FEAPAES/MG após a promulgação da PNEPEI, que tem como objetivo geral a reorganização da escola especial por meio da definição do “percurso escolar dos alunos com deficiência intelectual e múltipla que necessitam de apoios extensivos e generalizados respeitando a faixa etária definida pela legislação para cada nível de ensino, com compromisso ético em favor da inclusão social”. (FEAPAES/MG, 2010, p. 29). Além disso, os objetivos específicos buscam, dentre outros, diminuir a defasagem idade-série e dar a conclusão do ensino fundamental.

Pode-se considerar essa proposição como uma tentativa de avançar no processo de escolarização do aluno com deficiência, pois, até aquele momento, não havia orientações concretas em relação à organização do percurso escolar, à adequação do público atendido, tão pouco orientações relativas à observância da faixa etária correspondente a cada nível de ensino.

No entanto, o documento FEAPAES/MG (2010) traz um equívoco conceitual quando dispõe que:

a escola especial não seria entendida como segregadora, mas inclusiva, uma vez que busca oferecer ao seu alunado um processo de aprendizagem condizente com as suas necessidades, dando-lhe oportunidade de aprender e de participar de todo o processo de ensino e aprendizagem com vistas ao desenvolvimento da autogestão e autodefesa para o exercício da cidadania (p. 26).

A escola especial, por ser um ambiente homogêneo, não pode ser considerada como inclusiva, pois conforme Carvalho (2016) as escolas inclusivas “são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos.” (p. 31). Consoante com essa afirmativa, Johner (2018) discorre que a “opção por este tipo de educação não significa negar as dificuldades dos estudantes. Pelo contrário, com a inclusão as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade.” (p. 3).

Essa diversidade é que enriquece as trocas de experiências proporcionadas pelo paradigma da inclusão escolar. Desta forma, Carvalho (2016) defende que “uma turma heterogênea serve como oportunidade para os próprios educandos conviverem com a diferença e desenvolverem os saudáveis sentimentos de solidariedade orgânica.” (p. 29).

No entanto, Mendes e Maturana (2017) em um estudo no qual discorrem sobre a concepção dos alunos com deficiência intelectual (DI) sobre a escola especial e a escola regular, ponderam não haver evidências empíricas claras de que os alunos com DI se “beneficiam da escolarização em classe comum, e a prova disso é o fato de que a maioria dos países com políticas mais antigas de inclusão escolar mantêm as duas possibilidades de escolarização para estudantes com DI: escolas comuns e especiais.” (p. 211).

3.2 A proposição da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas contribuições

As diretrizes para a oferta da EJA, nas palavras da FEAPAES/MG (2012a) foram construídas com base no “projeto elaborado pela Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) para as escolas especiais estaduais e, a pedido da FEAPAES, estendido às escolas das APAEs, com autorização do Conselho Estadual de Educação (CEE/MG)” (p. 19). O estabelecimento do referencial curricular para a EJA tem como objetivo, de acordo com a FEAPAES/MG (2012b):

oferecer a EJA anos finais do ensino fundamental, integrando conhecimentos da educação geral com a formação para o trabalho, por meio das oficinas de atividades laborais, adequadas às necessidades da pessoa com deficiência intelectual e múltipla (p. 12).

Já os objetivos específicos permeiam entre a diminuição da defasagem idade-série, o aprimoramento das práticas educacionais na escola especial e a oportunidade de continuidade e conclusão do percurso escolar do ensino fundamental. Deste modo, aferimos que essa proposição está ancorada em Del-Masso (2012) quando discorre que “cabe à escola incluir em seu currículo informações sobre o mundo do trabalho, preparando o aluno para a autonomia, cidadania e para a própria vida.” (p. 427).

Além disso, Gonçalves, Felício e Sobrinho (2019) destacam que o desafio da escola é “preparar seus alunos público-alvo da educação inclusiva para o mundo do trabalho, compreendendo que sem um preparo escolar adequado, o ingresso deles no mercado formal de trabalho dificilmente acontecerá.” (p. 2).

Nessa perspectiva compreendemos a contribuição dessa proposição para o fomento da inclusão social da pessoa com deficiência, possibilitando aprendizagens significativas e que contribuam, mesmo não sendo o foco principal de proposta, para uma possível inserção no mercado de trabalho formal.

Outro ponto importante diz respeito à possibilidade de conclusão do percurso escolar uma vez que conforme destacam Elias et. al. (2012): “infelizmente, o que se tem constatado é que, na maioria das vezes, o aluno deficiente mental fica por longos anos na escola e, às vezes, sem a devida certificação.” (p. 52). Desta forma, consideramos como avanço a proposição de conclusão do percurso escolar, que aliado à proposta de oficinas laborais podem gerar frutos que condizem com o paradigma vigente, que é a inclusão social da pessoa com deficiência em todos os ambientes sociais.

3.3 A proposta da Consultoria Colaborativa

Baseada no modelo social da deficiência e na perspectiva biopsicossocial, proposta da Consultoria Colaborativa contemplada no documento FEAPAES/MG (2021) conta com uma robusta sustentação teórica, e tem como foco de atuação “a identificação de barreiras e facilitadores para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual” (p. 24), considerando essencial a interação dos alunos com o ambiente (escola, família, professores, sociedade) e com seus pares. Nesse sentido, a proposta é organizada em três eixos de atuação (atuação, orientação e formação). A consultoria colaborativa contempla cinco grandes ações educacionais com foco na escola (ambiente e equipe), na família e no aluno com deficiência intelectual.

Dentre os conceitos que embasam a proposta, os conceitos de Ensino Multinível e de Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) podem ser considerados os pilares da referida proposta e serão contemplados nesta análise.

3.3.1 Ensino Multinível

O ensino multinível proposto pelo Decreto-Lei nº 54 (2018) sugere que os suportes e recursos sejam dispostos de acordo com as necessidades e potencialidades de cada aluno de maneira a promover a “equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória”. (p. 2921).

As medidas universais, de nível 1, conforme dispõe o Decreto-Lei nº 54 (2018) “correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens”. (p. 2921). Desta forma, referem-se a práticas, serviços ou recursos que visam promover a aprendizagem e o sucesso de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência. Para exemplificar, citamos o desenho universal para a aprendizagem (DUA) e o ensino diferenciado (ED) como estratégias para as medidas universais.

Sebastián-Heredero (2020) dispõe que o DUA “considera a variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações” (p. 735), além de estimular a realização de atividades flexíveis e personalizáveis de maneira a beneficiar a progressão no processo de escolarização de todos os alunos.

As medidas seletivas, de nível 2, segundo o Decreto-Lei nº 54 (2018) “visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais”. (p. 2921). Sendo assim, inclui práticas, serviços ou recursos direcionados a alunos em situação de maior risco de insucesso escolar ou que demonstram necessidades de suporte complementar, em função da insuficiência da resposta às intervenções das medidas universais.

Enquanto as medidas adicionais, de nível 3, conforme aponta o Decreto-Lei nº 54 (2018) “visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.” (p. 2921). Portanto, diz respeito às intervenções mais frequentes e intensivas, planejadas à medida das necessidades e potencialidades de cada aluno e geralmente mais prolongadas.

Deste modo, o ensino multinível assinala para a construção da inclusão escolar com qualidade, pois com base nos níveis propostos é possível identificar as necessidades dos alunos e propor uma ampla diversidade de serviços, estratégias, métodos e recursos de apoio à inclusão escolar.

3.3.2 Plano de Desenvolvimento Individual - PDI

O PDI é um documento obrigatório no estado de Minas Gerais, de acordo com a Resolução nº 4.256/2020 e tem como objetivo direcionar o trabalho educacional para os alunos que estão em desvantagem, defasagem e/ou que tenham a necessidade de enriquecimento curricular.

Tannus-Valadão (2014) afirma que a “a literatura da área de Educação Especial no Brasil e no mundo tem, continuamente, apontado o PDI como instrumento essencial para se garantir os resultados esperados no processo de escolarização de pessoas em situação de deficiência”. (p. 53).

Além disso, entendemos que o PDI deve contemplar todas as ações educacionais da escola e dos serviços de apoio à escolarização, sendo que sua construção deve ser coletiva e contar com a participação da família e do aluno, além dos outros profissionais que o acompanham.

4. CONSIDERAÇÕES

Os resultados obtidos nesse estudo evidenciam o percurso de ressignificação das ações das escolas especiais das APAEs em Minas Gerais. Embora seja possível identificar o entendimento conceitual inadequado, nota-se o empenho de reorganizar os serviços de maneira a não perder de vista o ideal de inclusão social presente no período em que as publicações foram disponibilizadas.

Deste modo, é possível afirmar que os paradigmas se transformam ao longo do tempo, levando em consideração a relação que a sociedade estabelece com as pessoas com deficiências. As APAEs em Minas Gerais, vem transformando suas concepções e práticas, de maneira se adaptar às tendências atuais.

Essas transformações estão condizentes com o paradigma atual, no que diz respeito aos apoios para a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas. Dessa forma, as APAEs mineiras estão ressignificando sua atuação, além de contribuir de forma direta para a PNEEPEI.

5. REFERÊNCIAS

- Batalla, D. V. (2009) *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. Fundamentos em Humanidades*. Argentina. Año 10(1). 77/789.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2008). *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. (7a ed.). Petrópolis, RJ. Vozes.
- Borges, A. A. P., Campos, R. H. F. (2018). *A escolarização de Alunos com deficiência em Minas Gerais: Das Classes Especiais à Educação Inclusiva*. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v. 24, Edição Especial, p. 69-84.
- Carvalho, R. E. (2016). *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. (11ª ed.). Porto Alegre. Mediação.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1998). Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018*. (2018). Portugal. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf.
- Del-Masso, M. C. S (2012). *Educação e trabalho: Temas a considerar para inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho*. In: O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.
- Diniz, D. (2003) *Modelo social da deficiência: a crítica feminista*. *Série Anis*. Brasília, 28, 1-10. Recuperado de: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15250>.
- Elias, C. S. R., Silva, L. A., Martins, M. T. S. L., Ramos, N. A. P., Souza, M. G. G. S., & Hipólito, R. L (2012). *Quando chega o fim? Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais*.
- Federação das APAEs do Estado de Minas Gerais. Recuperado de <http://apaemg.org.br/pagina/apaes-mineiras>.
- Federação das APAEs do Estado de Minas Gerais. (2010). *Inclusão Social da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla: a Educação Especial no Espaço da Escola Especial*. Belo Horizonte.
- Federação das APAEs do Estado de Minas Gerais. (2012a). *Inclusão Social da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla: a Educação Especial no Espaço da Escola Especial: Referencial Curricular EJA anos finais*. Belo Horizonte.
- Federação das APAEs do Estado de Minas Gerais. (2012b). *Diretrizes para a oferta de EJA Ensino Fundamental na Educação Especial*. Belo Horizonte.
- Federação das APAEs do Estado de Minas Gerais. (2019). *Regimento Interno do Instituto de Ensino e Pesquisa Darci Barbosa*. Belo Horizonte.
- Federação das APAEs do Estado de Minas Gerais. (2021). *Estruturação da Educação Especial na Rede Mineira das APAEs: Consultoria Colaborativa em Inclusão Escolar*. Belo Horizonte.

- Garcia, R. M. C. (2006). *Políticas para a Educação Especial e as Formas Organizativas do Trabalho Pedagógico*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 12/3, p. 299-316.
- Gonçalves, J. P. B., Felício, C. M., & Sobrinho, M. F. (2019). *Oficina pedagógica (Re)Pensando e Inclusão de Estudantes Com Necessidade Educacionais Especiais e a Formação para o Mundo do Trabalho*. Recuperado de <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/560588/2/oficina%20Inclus%C3%A3o%20%2C%20Escola%20e%20Trabalho.pdf>.
- Johner, L. E. A. (2018). *Vivendo a diversidade da Educação Inclusiva nos dias atuais*. Recuperado de <https://www.feevale.br/Comum/midias/fb9deefe-d179-4f41-9e8b-db7c9760d5fb/Vivendo%20a%20diversidade%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva%20nos%20dias%20atuais.pdf>.
- Kassar, M. de C. M. (2011). *Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 17, 41-58.
- Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Mendes, E. G. (2010). *Breve historia de la educación especial en Brasil*. *Revista Educación Y Pedagogía*, 22(57), 93-109. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>.
- Mendes, E. G. & Maturana, A. P. P. M. (2017). *Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a óptica dos próprios alunos*. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/er/a/3WWVXDMSPKfBf4dFXwZnQcw/abstract/?lang=pt>.
- Mendes, E. G. (2019). *A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil*. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(22).
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. (2008). Brasília. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>.
- Resolução SEE Nº 4.256/2020*. (2020). Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte.
- Rodrigues, O. M. P. R., Capellini, V. L. M. F., & Santos, D. A. N. dos. (2014). *Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade*. Recuperado de https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155246?locale=pt_BR.
- Sebastián-Heredero, E. (2020). *Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)*. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?lang=pt>.
- Smelter, R. W., Rasch, B. W., & Yudewitz, G. J. (1994). *Thinking of inclusion for all special educational needs students? Better, think again*. *Phi Delta Kappan*, 76, 35–38.

Tannús-Valadão, G. (2014). *Inclusão Escolar e Planejamento Educacional Individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores*. Tese Doutorado. Universidade Federal de São Carlos.