



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO-UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS DE SÃO BERNARDO/ CCSB
CURSO CIÊNCIAS HUMANAS/SOCIOLOGIA

SAMARA FARIAS GARCEZ

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: como torná-la real?

SÃO BERNARDO-MA
2024

SAMARA FARIAS GARCEZ

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: como torná-la real?

Trabalho de Conclusão de Curso como requisito básico apresentado ao colegiado do Curso Ciências Humanas/Sociologia da Universidade Federal do Maranhão Centro de Ciências de São Bernardo como pré-requisito para obtenção do grau de Licenciada em Ciências Humanas/Sociologia.

Orientador: Dr. Josenildo Campos Brussio

**SÃO BERNARDO-MA
2024**

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Farias Garcez, Samara.

O papel do professor na Educação Inclusiva : como
torná-la real / Samara Farias Garcez. - 2024.

67 f.

Orientador(a): Josenildo Campos Brussio.

Monografia (Graduação) - Curso de Ciências Humanas -
Sociologia, Universidade Federal do Maranhão, São
Bernardo, 2024.

1. Diagnóstico. 2. Ambiente Escolar. 3. Inclusão. 4.
. 5. . I. Campos Brussio, Josenildo. II. Título.

SAMARA FARIAS GARCEZ

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: como torná-la real?

Trabalho de Conclusão de Curso como requisito básico apresentado ao colegiado do Curso Ciências Humanas/Sociologia da Universidade Federal do Maranhão Centro de Ciências de São Bernardo como pré-requisito para obtenção do grau de Licenciada em Ciências Humanas/Sociologia.

Orientador:

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profº. Dr. (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Profº. (1º Examinador)
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Profº. Dr. (2º Examinador)
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Dedico a Deus, pois sem ele não sou nada, a meus queridos e amados pais, aos meus irmãos e aos meus avós.

AGRADECIMENTO

Primeiramente, agradeço à Deus, à minha família, que foi meu alicerce durante toda essa jornada acadêmica. Aos meus pais Sandra dos Santos Farias e Francisco das chagas Vieira de Oliveira que sempre acreditou no meu potencial e me ofereceu apoio incondicional em todos os momentos. Suas palavras de encorajamento e amor foram fundamentais para que eu pudesse superar os desafios e continuar em meu propósito, agradeço também aos amores da minha vida meus irmãos Airton, Ana Paula e Janaína, que em muitos momentos seus abraços, e risadas me motivaram a seguir a jornada e ser um exemplo de irmã pra vocês.

Às minhas amigas que o curso me proporcionou conhecer Elisabeth, Letícia e Patríciane agradeço pelo companheirismo, pelas conversas que aliviaram o estresse e pelas risadas que tornaram os momentos difíceis mais leves. A presença e apoio de vocês me motivaram a seguir em frente, mesmo quando tudo parecia desafiador e impossível.

Quero agradecer ao professor Dr. Washington Tourinho que sem dúvidas foi uma pessoa extremamente importante para minha formação, obrigada por sua orientação e carinho ao longo dessa caminhada acadêmica. Por fim, aos amigos que fiz ao longo dessa jornada, meu sincero agradecimento. Vocês tornaram essa caminhada mais agradável e significativa, com suas palavras de incentivo, compreensão e alegria. Sou grata por cada momento compartilhado, por cada conselho e pela amizade que construímos.

E para todos que compartilharam essa jornada acadêmica: "Acredite em si mesmo e perseverem e nunca percam a fé. O esforço de hoje é a vitória de amanhã."

*“Deleite- se no Senhor, e ele atenderá aos desejos
do seu coração.”*

(Salmos 37:4)

RESUMO

A educação inclusiva não aborda somente o receber os alunos com deficiência na escola, mas antecede a compreensão para o acolhimento dos estudantes, independente das suas condições ou especificidades. O presente trabalho teve como objetivo geral: analisar o papel do professor na educação inclusiva e como torná-la real na realidade escolar; e objetivos específicos: a) realizar um estudo sobre a inclusão escolar nos anos finais na cidade São Bernardo-MA, b) conhecer as concepções dos docentes da rede de anos finais sobre a educação inclusiva e c) identificar os desafios enfrentados pelos docentes na educação inclusiva nos anos finais. A abordagem da pesquisa foi qualitativa, na qual utilizamos para a coleta de dados a aplicação de um questionário semiestruturado, composto por 3 perguntas abertas e 7 fechadas para assim possibilitar melhor a compreensão dos entrevistados, além das bases de dados do *Scielo*, Google Acadêmico e Periódicos Capes, que foram utilizadas para buscar artigos sobre a educação. O primeiro capítulo destaca o processo da educação inclusiva, mencionando a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Base e o sistema legal brasileiro, que expandiu após a proclamação, sendo um dos marcos, que inspirou a organização dos sistemas nacionais no século XIX. O segundo capítulo menciona as concepções sobre deficiência que estão fundamentadas no viés biológico, social e/ou metafísico. O terceiro capítulo descreve a estrutura da escola em que foi aplicada a pesquisa. Com base nos resultados obtidos, é possível concluir que o professor tem um papel de suma importância para que a educação inclusiva seja concretizada e possa se tornar realidade no ambiente escolar.

Palavras-Chaves: Ambiente escolar; Diagnóstico; Docentes; Inclusão.

ABSTRACT

Inclusive education does not only address receiving students with disabilities in school, but it precedes the understanding for welcoming students, regardless of their conditions or specificities. The present work had the general objective: to analyze the role of the teacher in inclusive education and how to make it real in the school reality, and specific objectives: a) to carry out a study on school inclusion in the final years in the city of São Bernardo-MA, b) to know the conceptions of teachers in the final years network about inclusive education and d) to identify the challenges faced by teachers in inclusive education in the final years. The approach will be qualitative, in which a semi-structured questionnaire was used for data collection, composed of 3 open questions and 7 closed questions to better understand the interviewees, in addition to the Scielo, Google Scholar, and Capes Periodicals databases, which will be used to search for articles on education. The first chapter highlights the process of inclusive education, mentioning the 1988 Federal Constitution, Law of Guidelines and Base and the Brazilian legal system, which expanded after the proclamation, being one of the milestones that inspired the organization of national systems in the 19th century. The second chapter mentions conceptions about disability that are based on biological, social and/or metaphysical bias. The third chapter describes the structure of the school in which the research was carried out. Based on the results obtained, it is possible to conclude that the teacher plays a crucial role in ensuring that inclusive education is realized and can become a reality in the school environment.

Keywords: School environment; Diagnosis; Teachers; Inclusion.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.....	46
Tabela 2.....	47
Tabela 3.....	51
Tabela 4.....	53
Tabela 5.....	54

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	42
Gráfico 2	43
Gráfico 3	43
Gráfico 4	45
Gráfico 5	46
Gráfico 6	46
Gráfico 7	48
Gráfico 8	49
Gráfico 9	49
Gráfico 10	50
Gráfico 11	51

LISTAS DE SIGLAS

AAIDD-American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

AAMR-American Association on Mental Retardation

AEE- Atendimento Educacional Especializado

APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BNCC- Base Nacional Comum Curricular BNCC

CONAE-Conferência Nacional de Educação

CONADE-Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

CORDE-Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

CONSED- Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCNEB- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBC-Instituto Benjamin Constant

INES- Instituto Nacional de Educação de Surdos

LBI- Lei Brasileira de Inclusão

LDB- Lei de diretrizes e bases

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais

MEC- Ministério da Educação

MP-Medida Provisória

NBR- Norma Brasileira

OMS-Organização Mundial de Saúde

ONU- Organização das Nações Unidas

PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE -Plano Nacional de Educação

PCNs-Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM-Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

SEESP-Secretaria de Educação Especial

UNDIME -União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E A NOVA BNCC: UM BREVE ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE INCLUSÃO E O SISTEMA LEGAL BRASILEIRO.....	17
1.1 A Constituição Federal, a LDB e a concepção de educação inclusiva no Brasil.	17
1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS).....	24
1.3 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)	27
1.4 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	28
2. O BRASIL, O SISTEMA EDUCACIONAL E AS DIVERSAS CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA.....	32
2.1 Entre concepções, estereótipos e conhecimentos científicos: As diversas concepções de deficiência na História	33
2.2 O que chamamos de deficiência? As diversas formas de deficiência	36
2.2.1 Físico-motora	37
2.2.2. Cognitiva.....	38
2.2.3. Audiovisual.....	39
2.2.4. Mental.....	40
3. O Ensino Inclusivo na Escola	42
4. CONCLUSÃO	56
REFERÊNCIAS.....	Erro! Indicador não definido.
APÊNDICES	66

INTRODUÇÃO

A luta pela inclusão social iniciou em meados do século XX, que visava a proteção dos segregados e marginalizados, onde começou a busca por medidas que permitissem a concepção dos direitos humanos, que fundamentava o reconhecimento da dignidade e na universalidade dos direitos para todos sem discriminação, defendiam a igualdade no ingresso e permanência no âmbito escolar, e com o direito de assistência e ensino que responda à realidade de cada indivíduo (Souza; Machado, 2019; Alves, 2010).

A educação inclusiva não aborda somente o receber os alunos com deficiência na escola, mas antecede a compreensão para o acolhimento dos estudantes, independente das suas condições ou especificidades, sejam físicas, cognitivas, sociais, culturais, étnicas, entres outras, ou seja, inclusão traz consigo a mudança de valores no âmbito educacional, promovendo assim o desenvolvimento de novas tecnologias e a reestruturação da educação (Silva Neto et al., 2018; Souza; Machado, 2019).

No ano de 1996 que ocorreu a promulgação da Lei de Diretrizes Básicas da Educação, aconteceu a modificação em todos os níveis do sistema educacional brasileiro, pois a LDB (1996) em seu artigo 1º afirma que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. O processo que envolve a educação inclusiva é pautado na equidade, onde promove a integração de todos no ensino regular, essa ideia está ligada ao conceito de pertencer à responsabilidade compartilhada pelas esferas da escola. A proposta inclusiva na escola, ressignifica muitos aspectos do cotidiano que compõe o ambiente escolar, pois vai interferir na cultura inclusiva da escola, com isso é necessário que se crie e fomenta uma cultura escolar que os alunos sintam pertencente ao lugar (Capellini, 2017).

A escola inclusiva precisa promover um espaço que seja democrático, que reconheça e atenda as diversas necessidades dos educandos, não apenas garantindo a matrícula, mas o necessário em suporte para a permanência. Com a inclusão dos alunos com deficiência nas redes regulares de ensino, houve a necessidade de repensar métodos, direcionando a forma de ensino conforme as singularidades do aluno, as práticas vão variar conforme a demanda da escola (Capellini, 2017; Miranda, 2019; Oliveira; Feitosa; Mota, 2020).

As intervenções usadas no ambiente escolar vão diferir consoante as necessidades do aluno, pois não devem ser generalizadas, com isso é preciso que o docente conheça os

desenvolvimentos humanos e os processos cognitivos da aprendizagem. O professor pela posição que ele representa, tem a total responsabilidade de conduzir os alunos à construção do conhecimento, mediando e compartilhando saberes, a o evoluir dos alunos vai depender da prática flexível, adaptada e adequada às necessidades cognitivas dos discentes, ou seja, permitir a mudança na rotina em vista que todos os alunos sejam beneficiados (Capellini, 2017).

A educação inclusiva é um tema que vem se intensificando nos últimos anos, pensar nessa forma de educação é almejar não só um ensino que possa proporcionar condições efetivas de aprendizado, mas é também a busca por uma sociedade justa, igualitária e respeitosa. Promover a reflexão dessa temática nos remete a um cenário de lutas, pois crianças, jovens e adultos com deficiência no decorrer da história sofreram com a segregação no sistema de ensino. Dessa forma, compreender esse tema é reconhecer as necessidades dos alunos, é olhar com singularidade para cada ritmo de aprendizado, buscando assegurar uma educação que contemple a todos, por meio de estratégias de ensino, currículo apropriado e modificações organizacionais. (Oliveira; Feitosa; Mota; 2020; Brostalin; Souza,2023)

É notável os avanços que atualmente se tem na educação inclusiva, pois sabemos que no Brasil, a inclusão é garantida por leis e documentos oficiais, esses documentos defendem a criação e execução de políticas públicas que possam diminuir os efeitos da exclusão e também proporcione aos professores formação para atuar na educação inclusiva (Silva; Carvalho,2017). Porém, garantir a educação inclusiva ainda é grande desafio vivenciado nas redes de ensino, portanto o presente projeto de pesquisa propõe a realização de um estudo sobre o processo de inclusão escolar na educação infantil, voltando-se para os professores, pois estes vivenciam diariamente a realidade dessa educação, dessa forma busca-se conhecer suas concepções docentes sobre a educação inclusiva bem como a sua formação acadêmica e também os desafios vivenciados na prática.

O trabalho realizado teve como objetivo geral, analisar como os professores compreendem educação inclusiva e seus desafios no cotidiano escolar, tomando como referência empírica a Escola Municipal Professora Célia Cristina Pereira dos Reis, onde os objetivos específicos foram, realizar um estudo sobre a inclusão escolar nos anos finais na cidade São Bernardo–MA, conhecer as concepções dos docentes da rede de anos finais sobre a educação inclusiva e identificar os desafios enfrentados pelos docentes na educação inclusiva nos anos finais.

A pesquisa foi realizada no município de São Bernardo–MA, que está localizado a 370 km da cidade de São Luís, capital do estado do Maranhão, numa região denominada Baixo

Parnaíba Maranhense, o foco do estudo foram os professores da rede municipal de ensino. A pesquisa foi realizada pelo *Google forms*, no ano de 2023, entre os meses de fevereiro e maio. A abordagem utilizada foi qualitativa, no qual foi usada para a coleta de dados a aplicação de um questionário semiestruturado, composto por 3 perguntas abertas e 7 fechadas para assim possibilitar melhor a compreensão dos entrevistados, além das bases de dados do *Scielo*, *Google Acadêmico* e *Periódicos Capes*, utilizadas na busca de artigos sobre a educação inclusiva.

1. INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E A NOVA BNCC: UM BREVE ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE INCLUSÃO E O SISTEMA LEGAL BRASILEIRO

1.1 A Constituição Federal, a LDB e a concepção de educação inclusiva no Brasil.

A educação inclusiva, gradualmente, se expandiu após a proclamação da República. Segundo Valença (2017), um dos grandes marcos, que inspirou a organização dos sistemas nacionais de ensino no século XIX, foi o princípio de que a Educação é um direito para todos e dever do Estado. Vários documentos foram criados para sustentar o direito das crianças com necessidades especiais a fim de oportunizar uma vida de respeito e igualdade. Em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos garantiu a todas as pessoas direito à educação. Na década de 80 a Educação Especial começa a ganhar caráter de inclusão. O primeiro passo foi a Constituição Federal de 1988 que estabeleceu atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, principalmente na rede regular de ensino. Esses direitos são expressos nos Art. 208 – III e 227.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988)

Cabe ressaltar que até a Constituição de 1988, a Educação Inclusiva era restringida a classes especiais, onde a escola tinha como propósito a tentativa de aproximação dos alunos com deficiência aos demais, onde estes estavam presentes na escola, mas não faziam de fato parte da rede regular de ensino. Na busca por uma premissa ideal no atendimento às crianças com deficiência, o Ministério da Educação do Brasil (MEC), estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, ressaltando dois pontos essenciais no processo da inclusão: a organização dos sistemas de ensino e a formação inicial e continuada do professor.

Art. 59 Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, 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. (Brasil, 1996)

No ano de 1993, após a participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jointien na Tailândia, em 1990, foi elaborado, pelo MEC, o Plano Decenal de Educação para Todos, documento que continha ações para a década seguinte, que visavam satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Mais do que uma convenção internacional, o documento despertou uma consciência pátria e representou um compromisso do governo e da sociedade com a educação para todos. O Plano Decenal centrava na universalização da educação básica e na supressão do analfabetismo. No tocante ao educando com deficiência, estipulou que deveriam ser elaboradas estratégias de ensino para atender suas necessidades educacionais específicas, empenhando-se para aumentar seu acesso e permanência no âmbito escolar (Corrêa, 2010).

A elaboração da Declaração de Salamanca se deu em 1994, quando foi realizada pela UNESCO a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais, onde ocorreu a proclamação dos sistemas e os programas educacionais devem considerar que toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem próprias, devendo as escolas respeitarem esta diversidade. Previu também que deve ser assegurado o acesso dos educandos com necessidades educacionais especiais às escolas regulares e que estas, ao se pautarem na perspectiva inclusiva, são os meios mais eficazes ao combate à discriminação, de modo a construir uma sociedade inclusiva e conquistar a educação para todos. (Unesco, 1994).

No ano de 1996, foi promulgada a Lei n. 9.394, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual dispõe, em seu Capítulo V, acerca da “Educação Especial”, conceituada, no artigo 58, com redação dada pela Lei n. 12.796/2013, como a modalidade de ensino oferecida preferencialmente no sistema regular, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Prevê, ainda, que o atendimento educacional será realizado em classes, escolas ou serviços especializados, quando, em razão de suas particularidades, seja impossibilitada a integração do educando com deficiência nas classes regulares (artigo 58, § 2º). Em seu artigo 59, preleciona que o sistema de ensino deverão assegurar “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos”; “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido”; “aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”; “professores com especialização adequada para atendimento especializado”; “professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”; “educação

especial para o trabalho” e “acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular”. (Brasil, 1996).

Em 2001, a Lei n. 10.172 aprovou o Plano Nacional de Educação, cuja necessidade foi prevista pela Constituição Federal e reiterada pela LDB. Como objetivos, estabeleceu o aumento do nível de escolaridade do povo; o aperfeiçoamento da qualidade do ensino; a diminuição das disparidades sociais e regionais no que se refere ao acesso e à permanência no ensino público; e a democratização da gestão na educação pública, envolvendo a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar e local. (Brasil, 2001b).

No mesmo ano, a Resolução nº 2 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, visando delinear caminhos e determinar os mecanismos legais para assegurar a inclusão dos estudantes com deficiência em toda a educação básica. O documento foi relevante, pois, a partir de sua publicação, a educação especial passou a integrar o Sistema Geral de Educação. Estabeleceu, em seu artigo 2º, que as redes de ensino devem realizar a matrícula de todos os estudantes, sendo responsabilidade das escolas se estruturar a fim de viabilizar o atendimento dos alunos com deficiência, garantindo as condições básicas para uma educação de qualidade a todos. Assim, ao contrário da proposta integracionista, é a escola quem deve se adaptar de modo a conseguir atender todos os educandos, sem exceção. O documento propôs também a constituição e o funcionamento de um setor responsável pela Educação Especial, com recursos humanos, materiais e financeiros, que possibilitem e alicercem o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Previu, ainda, a promoção de acessibilidade quanto aos conteúdos ministrados, por meio da utilização de braile e de libras, e a implementação de serviços de apoio pedagógico nas classes comuns, que contem com a atuação colaborativa de docente especializado em Educação Especial e professores-intérpretes, bem como outros recursos essenciais à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. (Brasil, 2001).

Apesar de ressaltarem a necessidade de atendimento de todos os alunos no sistema de ensino regular, os documentos legais do período continuaram amparando o caráter substitutivo da educação especial, o que legitimava a segregação em virtude da deficiência. Assim como a LDB, promulgada em 1996, a Resolução nº 2 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação apresenta ambiguidade no tocante à estruturação da Educação Especial e da escola regular no contexto inclusivo, tendo em vista que, simultaneamente à orientação quanto à matrícula de educandos com deficiência no sistema regular de ensino, conserva a possibilidade de atendimento educacional especializado em substituição à

escolarização (Brasil, 2015b). Em 2002, foi promulgada a Lei n. 10.436, que legitimou a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, estabelecendo, em seu artigo 4º, que o sistema de educação federal, bem como os estaduais, municipais e do Distrito Federal devem assegurar a inserção do ensino de LIBRAS nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério (Brasil, 2002a).

No mesmo ano, a Portaria n. 2.678 aprovou o projeto da grafia braile para a língua portuguesa, sugerindo a sua utilização em todo o território nacional. (Brasil, 2002b) No ano de 2005, o Decreto n. 5.626 regulamentou a Lei n. 10.436/2002, tratando acerca da inclusão do ensino da Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular e da formação dos professores, instrutores, tradutores e intérpretes de LIBRAS, bem como da estruturação de escolas e classes bilíngues e a disponibilização dos serviços de tradutor e intérprete na rede regular de ensino, além de outros equipamentos e tecnologias que possibilitem a comunicação e a informação, visando assegurar o acesso das pessoas surdas à educação. (Brasil, 2005).

Em 2006, foi elaborado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Justiça, em parceria com a UNESCO, o Plano Nacional de Educação, o qual, em relação aos estudantes com deficiência, propôs a elaboração de materiais pedagógicos especializados, bem como a compra de outros recursos educativos, acessíveis àqueles. Recomendou também a colocação, no currículo das escolas, de conteúdos referentes às pessoas com deficiência, modos de discriminação e ofensa a direitos, garantindo o preparo dos profissionais da educação para trabalhar de maneira crítica com as referidas temáticas. No começo do século XXI, intensificaram-se os questionamentos acerca da organização segregativa dos sistemas educacionais, visto que grande parte das pessoas com deficiência em fase escolar não estava inserida na escola, sendo observado ainda que, as que estavam, haviam sido matriculadas, em sua maioria, nas escolas e classes especiais (Brasil, 2015).

Nesse contexto, no dia 13 de dezembro de 2006, a Assembleia Geral da ONU adotou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual foi aberta à assinatura de todos os Estados a partir de 30 de março de 2007. No Brasil, foi aprovada pelo Congresso Nacional, através do Decreto Legislativo nº 186 de 09 de julho de 2008, com força de emenda constitucional e promulgada mediante o Decreto n. 6.949 de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2009a).

A Convenção expõe o modelo social de deficiência, o qual, ao contrário do modelo médico, que entendia que a lesão conduzia à deficiência e conseqüentemente à restrição da

participação social, identifica o corpo com lesão, no entanto, também evidencia o contexto social que oprime a pessoa com deficiência, de modo que sua experiência não advém da lesão em si, mas sim de um ambiente contrário às diferenças (Diniz, 2007). Nesse viés, Lopes (2014, p. 27) destaca que “a deficiência não está na pessoa como um problema a ser curado, e sim na sociedade que pode, por meio das barreiras que são impostas às pessoas, agravar uma determinada limitação funcional.” Além disso, a autora ressalta que a Convenção consagra o termo “pessoa com deficiência”, em detrimento às expressões “pessoa portadora de deficiência”, “pessoa com necessidades especiais” e “deficientes”, tendo em vista que a deficiência não é algo que se porta, que todas as pessoas, em geral, têm alguma necessidade especial, e que o último termo enfoca a deficiência e não a condição de pessoa em primeiro plano. Esta nova perspectiva foi consequência dos movimentos sociais de pessoas com deficiência e de direitos humanos, reconhecendo-se a inclusão social e a dignidade humana daqueles como direitos fundamentais.

No ano de 2007, publicou-se o Plano de Desenvolvimento da Educação, com o propósito de aumentar a qualidade da educação brasileira, concentrando-se principalmente no ensino básico público. O PDE ressaltou a necessidade de efetivação da inclusão educacional, pois admitiu que as formas organizacionais e as práticas pedagógicas tradicionais contribuíram para a formação de uma cultura escolar segregativa, devendo ser reparado o déficit social gerado. Para tanto, apontou algumas medidas, como a formação continuada de docentes da área da Educação Especial, a instalação de espaços com recursos multifuncionais, a acessibilidade no ensino superior, e a supervisão do acesso e permanência na escola de pessoas com deficiência beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada (Brasil, 2007). Ainda em 2007, o Decreto n. 6.094 tratou da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estabelecendo, como uma de suas diretrizes, a garantia do acesso e permanência das pessoas com deficiência na rede educacional regular, reforçando sua inclusão nas instituições de ensino públicas (Brasil, 2007). Na sequência, em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a qual definiu como metas o acesso, a participação e a aprendizagem de educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação no sistema de ensino regular, os quais devem estar preparados para as necessidades educacionais especiais, assegurando:

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, 2008c, p. 10)

Através da perspectiva inclusiva, a Educação Especial, de maneira articulada, passou a compor a proposta pedagógica do ensino regular, norteador do atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2008). Os documentos que antecederam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva reiteraram a condicionalidade do acesso à educação pelas pessoas com deficiência, mediante expressões como “quando possível”, desde que aptos e se alcançarem o mesmo ritmo dos demais”, de modo que o documento representou um marco político e pedagógico, assegurando o direito de todos à educação no sistema regular de ensino (Mantoan, 2015, p. 49).

Ainda em 2008, o Decreto n. 6.571, posteriormente revogado pelo Decreto n. 7.611/2011, tratou do atendimento educacional especializado, definindo-o, em seu artigo 1º, § 1º, como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.” Em seu artigo 3º, previu a instalação de salas de recursos multifuncionais; formação continuada de docentes, gestores e outros profissionais da educação para a educação inclusiva; acessibilidade arquitetônica das edificações escolares; produção e distribuição de materiais educacionais acessíveis; e organização de grupos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior. Estipulou, ainda, em seu artigo 9º, o duplo cômputo, para fins de repasse dos recursos do FUNDEB, dos alunos matriculados no ensino básico regular que recebiam atendimento educacional especializado. (Brasil, 2008a).

Em 2009, a Resolução n. 4 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação definiu as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica. Estabeleceu, em seu artigo 3º, o público-alvo do AEE e, em seu artigo 5º, como este deverá ser realizado, em caráter complementar ou suplementar e em turno contrário ao da escolarização, não podendo ser substitutivo às classes regulares (Brasil, 2009d). No dia 17 de novembro de 2011, o Decreto n. 7.611 dispôs sobre o atendimento educacional especializado e a Educação Especial, ressaltando, em seu artigo 2º, que esta deve assegurar os serviços de apoio especializado destinado a suprimir os óbices ao processo de escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, tendo incorporado, no mais, a maioria das disposições já contidas do Decreto n. 6.571/2008. (Brasil, 2011a). Na mesma data, o Decreto n. 7.612 estabeleceu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, visando garantir, através da

integração e da combinação de políticas, programas e ações, o total exercício dos direitos das pessoas com deficiência, conforme as 49 deliberações da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Como uma de suas orientações, o Plano estipulou, em seu artigo 3º, incisos I e II, a garantia de um sistema educacional inclusivo, bem como de instrumentos públicos de ensino acessíveis às pessoas com deficiência (Brasil, 2011b). Mantoan (2015, p. 48) ressalta, contudo, que embora sejam uma conquista incontestável, os referidos documentos legais conservaram o financiamento público às instituições filantrópicas de Educação Especial, que preservam práticas segregativas, não adotando, por completo, a concepção das políticas de inclusão escolar.

No ano de 2014, a Lei n. 13.005 aprovou o Plano Nacional de Educação, com vigência até 2024. Como meta 4, o PNE estabeleceu a generalização do acesso à educação básica e do atendimento educacional especializado às crianças e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação entre quatro e dezessete anos, preferencialmente no sistema regular de ensino, assegurando-se estrutura escolar inclusiva, salas com recursos multifuncionais, e classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014). A redação da meta foi bastante criticada por empregar o termo “preferencialmente” ao se referir ao acesso à educação regular, de modo que o Ministério da Educação, através da Nota Técnica nº 108, de 21 de agosto de 2013, esclareceu que houve um equívoco conceitual no texto e reiterou o caráter complementar, e não substitutivo, da Educação Especial, afirmando que deve ser assegurado, às pessoas com deficiência, o acesso pleno ao ensino regular e ao AEE de forma complementar à escolarização (Brasil, 2013). No período, observou-se, de fato, o aumento do acesso de alunos com deficiência ao sistema regular de ensino e de políticas públicas direcionadas à inclusão escolar, estando 79% dos estudantes alvos da Educação especial matriculados em escolas regulares. (Brasil, 2015b, P. 45).

Em 2015, foram adotados, pela ONU, 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, dentre os quais está a garantia de educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como de 50 oportunidades de aprendizagem durante a vida a todos os indivíduos. No tocante especificamente às pessoas com deficiência, pretende assegurar, até 2030, a igualdade de acesso a todos os níveis de educação, inclusive o ensino superior. Prevê, ainda, a construção e o aperfeiçoamento das edificações educacionais, a fim de propiciar espaços de aprendizagem seguros, inclusivos e eficazes a todos os educandos (ONU, 2015).

No dia 06 de julho do mesmo ano, foi promulgada a Lei n. 13.146, a qual, fundamentada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão, visando garantir o exercício dos direitos e liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência, com equivalência de possibilidades, viabilizando a sua inclusão social e cidadania. Dispõe, em seu Capítulo IV, acerca do direito à educação, estatuidando, no artigo 27, a garantia de sistema educacional inclusivo em todos os níveis, visando o desenvolvimento pleno dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais das pessoas com deficiência, respeitando-se suas particularidades, tendências e necessidades educativas. O parágrafo único do mesmo dispositivo reitera o artigo 205 da Constituição Federal, estabelecendo que incumbe ao Estado, à família, à comunidade escolar e à sociedade garantir educação de qualidade à pessoa com deficiência, resguardando-a de todo tipo de violência, negligência e discriminação. No artigo 28, definiu as responsabilidades do poder público no que concerne à promoção do ensino inclusivo, dentre as quais se destacam o aperfeiçoamento dos sistemas educacionais, com a oferta de serviços e recursos de acessibilidade que suprimam as barreiras e viabilizem a inclusão plena; a participação dos alunos com deficiência e de suas famílias nas várias instâncias de atuação da comunidade escolar; a inserção em currículos de cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica de assuntos relativos à pessoa com deficiência; o acesso do aluno com deficiência a jogos e atividades recreativas esportivas e de lazer; e a articulação intersetorial para a elaboração de políticas públicas. (Brasil, 2015a).

1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, foram criados pelo MEC, com o intuito de normatizar e orientar os educadores, acerca de alguns fatores fundamentais das disciplinas que compõem o currículo, criados (1998) tinham a função de abranger todos os níveis da educação básica, das escolas. Visavam garantir aos educandos uma educação de qualidade por meio da explicitação dos objetivos a serem alcançados com cada disciplina curricular, frente as especificidades de cada área do conhecimento, bem como os conteúdos e critérios de avaliação (Silva,2021).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica. Em 1997, foram consolidados, em dez (10) volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira. Foram feitos para auxiliar as equipes

escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo. Desse modo, em 1998, tornam-se consolidados, em dez (10) volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. A intenção era ampliar e aprofundar um debate educacional que envolvesse escolas, pais, governos e sociedade.

No ano de 2000 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em quatro partes, para cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. Portanto, ao ser instituído o Programa Currículo em Movimento buscou melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da Educação Infantil, Ensino Fundamental Médio. Com esse propósito, os PCNs, foram elaborados procurando respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país, bem como considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.

A respeito da educação especial, os PCN trazem a concepção de que “A escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos” (Brasil, 1998, p. 31). Essas palavras referem-se à necessidade de adaptações nas atividades docentes, estas, referentes aos conteúdos curriculares para oportunizar uma educação que atenda as singularidades de cada aluno dentro de suas particularidades.

Essa concepção coloca em destaque a adequação curricular como um elemento dinâmico da educação para todos e a sua viabilização para os alunos com necessidades educacionais especiais: não se fixar no que de especial possa ter a educação dos alunos, mas flexibilizar a prática educacional para atender a todos e propiciar seu progresso em função de suas possibilidades e diferenças individuais. Pensar em adequação curricular, significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica. Para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais essas questões têm um significado particularmente importante. (Brasil, 1998, p.32).

As adaptações curriculares discorrem sobre as possibilidades educacionais de flexibilização do conteúdo frente às dificuldades de aprendizagens de cada aluno, defendendo assim, a necessidade de adaptações do currículo regular apropriado à sua deficiência. “Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender” (Brasil, 1998, p. 33).

Tais adaptações se baseiam no objetivo de atender às necessidades educacionais especiais de cada aluno com deficiência incluído, tendo como base uma relação harmônica entre

tais necessidades de flexibilização e os conteúdos curriculares. Sabe-se que em uma sala de aula dita “tradicional” onde além dos alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação existem aqueles com dificuldades de aprendizagem sem relação patológica, se torna complicado para o professor realizar o planejamento pedagógico individualizado. Uma maneira de pensar sobre essas possibilidades seria a criação de grupos por dificuldades, o que poderia surtir efeito como uma prática respeitosa sobre o ritmo singular de todos os educandos e promovendo uma real inclusão.

As adaptações significativas na temporalidade referem-se ao ajuste temporal possível para que o aluno adquira conhecimentos e habilidades que estão ao seu alcance, mas que dependem do ritmo próprio ou do desenvolvimento de um repertório anterior que seja indispensável para novas aprendizagens (Brasil, 1998, p.40).

As adaptações de acesso ao currículo correspondem a um conjunto de modificações nos elementos físicos, materiais ou de comunicação que facilitem o envolvimento dos alunos com necessidades especiais educacionais no desenvolvimento do currículo escolar. O documento apresenta ainda, uma série de sugestões e medidas para adaptação de acesso ao currículo, como, por exemplo, no que diz respeito a instrumentos de avaliação, introdução de objetivos complementares ou alternativos e as alterações nos procedimentos didáticos geralmente utilizados pelos professores, bem como, à organização diferenciada da sala de aula para atender às necessidades específicas do aluno com deficiência. Esse suporte teórico subsidia o docente no planejamento de suas ações pedagógicas, favorecendo o processo educacional de aprendizagem dos alunos (Brasil, 1998). As sugestões são definidas conforme a deficiência (deficiência visual, auditiva, etc.) e apresentam modelos de adaptações metodológicas, didáticas e de processo avaliativo.

Essas medidas adaptativas focalizam a diversidade da população escolar e pressupõem que o tratamento diferenciado pode significar, para os alunos que necessitam igualdade de oportunidades educacionais. Desse modo, buscam promover maior eficácia educativa, na perspectiva da escola para todos (Brasil, 1998, p. 59).

Além destas questões de currículo e de adaptação, o documento em análise ainda traz questões reflexivas como é o chamado “Sistema de Apoio”, definidos por recursos e estratégias utilizadas como apoio que tendem a “favorecer a autonomia, a produtividade, a integração e a funcionalidade no ambiente escolar e comunitário” (Brasil, 1997, p.53). Tais elementos são elencados como as pessoas próximas do aluno (familiares, profissionais, colegas, monitores, etc.), recursos físicos e materiais, atitudes, valores e crenças, recursos tecnológicos e programas de atendimentos genéricos e especializados, estes relacionam-se para com as tomadas de decisões sobre o apoio ao aluno, considerando várias questões de sua escolarização, como, por exemplo “as situações em que o apoio deve ser prestado: dentro ou fora da sala de

aula, em grupo ou individualmente, prévia ou posteriormente às atividades de ensino-aprendizagem regulares” (Brasil, 1998, p. 53), entre outros pressupostos como as modalidades de apoio e a intensidade a serem oferecidos.

O processo avaliativo também é um assunto tratado com atenção no documento, onde é reconhecido a sua importância em todos os âmbitos do processo educacional e, em destaque, no seu papel essencial nas adaptações curriculares. Nele são elencados os aspectos do processo avaliativo quando relacionados ao aluno, ao contexto familiar e ao contexto educacional. Também fazem uma orientação importante sobre a promoção dos alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, levantando considerações a serem pensadas pela equipe escolar:

Alguns aspectos precisam ser considerados para orientar a promoção ou a retenção do aluno na série, etapa, ciclo (ou outros níveis): a possibilidade do aluno ter acesso às situações escolares regulares e com menor necessidade de apoio especial; a valorização de sua permanência com os colegas e grupos que favoreçam o seu desenvolvimento, comunicação, autonomia e aprendizagem; a competência curricular, no que se refere à possibilidade de atingir os objetivos e atender aos critérios de avaliação previstos no currículo adaptado; o efeito emocional da promoção ou da retenção para o aluno e sua família (Brasil, 1998 p. 58).

Na finalização dos PCN, uma conclusão intitulada “Para não Concluir” levando a reflexão de que nada é estanque e que em termos de educação, especialmente em Educação Especial, não existem conclusões definitivas, sempre existe espaço para aprendizagem e reflexões que promovam a evolução de conceitos e saberes. Neste momento do documento reconhece as dificuldades encontradas no sistema educacional para atender as necessidades educacionais dos alunos matriculados em turmas de escola regular. Também entende que essa flexibilidade e dinamicidade do currículo podem não ser suficientes para a superação das restrições ou compensar as limitações reais desses alunos, por este lado, surgem as adaptações curriculares como uma importante ferramenta para atuar nestas circunstâncias e potencializar o favorecimento da escolarização dos alunos de educação especial incluídos nas classes regulares de ensino (Coelho; Soares; Roehrs, 2019).

1.3 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN/MEC) apresentam o planejamento escolar como uma 12 instância na qual é preciso valorizar não só o conhecimento científico, mas também os recursos oferecidos pelas novas tecnologias “já que o domínio e compreensão das mesmas são considerados como uma das principais condições para o exercício da cidadania na contemporaneidade” (Brasil, 2013, p.25). É importante, também, discutir nos planejamentos pedagógicos possibilidades de contribuição das novas tecnologias

para que o indivíduo possa perceber-se nas diferenças, se posicionando de forma acolhedora também frente a situações que o afetam no cotidiano.

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional (Brasil, 2013, p. 25).

Segundo as DCNs, a principal missão da Educação Básica é a construção de uma cultura que se entrecruze com os direitos humanos no dia-a-dia escolar, valorizando a ciência e a tecnologia “desde a infância e ao longo de toda a vida, em busca da ampliação do domínio do conhecimento científico: uma das condições para o exercício da cidadania” (Brasil, 2013, p.26).

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica procurou incluir opções políticas, sociais, culturais, educacionais nas propostas de orientações para a educação na atualidade. Com essa proposta, articulada com os objetivos constitucionais de projeto e de Nação, fundamentou-se na “cidadania e na dignidade da pessoa, o que implica igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade” (Brasil, 2013, p.16).

Em face do acima exposto, é preciso salientar também o que as DCNs assinalam acerca da importância dos órgãos público, que “são chamados a colaborar para transformar a Educação Básica em um conjunto orgânico, sequencial, articulado, assim como planejado sistemicamente, que responda às exigências dos estudantes”, e também de “suas aprendizagens nas diversas fases do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social” (Brasil, 2013, p. 19). Sendo assim, a educação brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora.

1.4 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento cujo objetivo está pautado na universalização do ensino por meio dos “direitos de aprendizagem”, como o próprio nome já sugere, de um programa norteador de conteúdos para todo o território nacional, no tocante à educação básica (Dias, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular, tem como principal finalidade expor os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos da Educação Básica no país, em concordância com o que prescreve o Plano Nacional de Educação – PNE – e a Conferência Nacional de Educação -CONAE (Triches; Aranda, 2016).

A concepção de educação como direito abarca as intencionalidades do processo educacional, em direção à garantia de acesso, pelos estudantes e pelas estudantes, às condições para seu exercício de cidadania. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos, apresentados pelos componentes 20 curriculares que integram a BNCC, referem-se a essas intencionalidades educacionais. (Brasil, 2016, p.24).

Sendo assim, entre os princípios norteadores da BNCC está o da educação como direito no caso, o direito, de aprender e se desenvolver. Dessa maneira no ano de 2015 o Ministério de Educação (MEC) institui, juntamente com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) o grupo de redação responsável pela primeira versão da BNCC, quando pronto o documento foi disponibilizado para a consulta pública, sendo definido como:

Um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências e as aprendizagens pretendidas para as crianças e jovens em cada etapa da Educação Básica em todo país. O documento conterá: Competências gerais que os alunos devem desenvolver em todas as áreas; Competências específicas de cada área e respectivos componentes curriculares; Conteúdos que os alunos devem aprender e habilidades a desenvolver a cada etapa da Educação Básica da Educação Infantil ao Ensino Médio. A progressão e sequenciamento dos conteúdos e habilidades de cada componente curricular para todos os anos da educação básica. (Brasil, 2017 p.1).

Diante disso, pode-se perceber que a BNCC não consiste em um currículo, segundo o discurso dos planejadores, mas sim um documento norteador, sendo este uma referência única para que as escolas elaborem os seus currículos individuais, em que devem estar segundo a nova BNCC, cumprindo as diretrizes que consagram as etapas de aprendizagem que devem ser assumidas e seguidas por todas as escolas. Com base nisso, surge a seguinte problematização: uma base de currículo nacional seria um currículo oficial, uma vez que o documento é obrigatório para todas as instituições – haja vista seu poderio como ferramenta eixo no currículo nacional, indo de encontro, dessa forma, ao discurso dos planejadores.

Em sua primeira versão, ao ser disponibilizada para a consulta pública, através de um portal, o documento teve a contribuição de mais de 12 milhões de pessoas, assim demonstrando a importância do documento para os cidadãos brasileiros e mostrando que os mesmos não abriram mão de apresentarem suas sugestões para o rumo da educação.

Em maio de 2016, uma segunda versão, incorporando o debate anterior, foi publicada e novamente discutida com 9.000 professores, em seminários organizados pelo CONSED e UNDIME, em todas as unidades da federação, entre 23 de junho a 10 de agosto de 2016. A proposta foi debatida amplamente pelo país, revista por especialistas e gestores do MEC com base nos pareceres e relatórios recebidos. (Brasil, 2017, p.1).

A segunda versão do documento especifica as quatro políticas que decorrem da BNCC: Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e

Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar (Triches; Aranda, 2016). Desse modo, a existência de uma base comum para os currículos demandará ações articuladas das políticas dela decorrente, onde sem essas políticas a base não cumprirá seu papel de melhorar a qualidade da educação brasileira.

A última etapa de construção da BNCC ficou marcada, pela consolidação do processo de construção democrática com a submissão da versão final da BNCC ao CNE, não fosse a publicação da Medida Provisória (MP) n.º 746, de 22 de setembro de 2016, que modifica substancialmente o currículo do ensino médio, marcando assim a maior alteração na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Neira, 2016).

Com a mudança, o MEC entrega a terceira e última versão, com partes da Educação Infantil e Fundamental e a Undime e o Consed lançam o guia de implementação, com sugestões que apoiam a organização das secretarias para a implementação. Depois de todo andamento no processo de análise do documento, em 2107, a base é homologada, começando a valer a partir de 2019 em todo território brasileiro a política que determina o que todos os alunos devem aprender (Movimento Pela Base Nacional Comum, 2018).

Após a implantação da BNCC surgirão muitos desafios pedagógicos e inovações para os profissionais da educação, pois tudo será inovador no campo educacional, o que irá demandar muito comprometimento, não apenas por parte dos professores, mas também por parte do governo e para que a BNCC seja desempenhada, deve -se trabalhar em conjunto para que seus objetivos sejam atingidos de forma correta.

Diante de todo movimento proposto nesta trajetória, ficou evidente que o povo brasileiro reconheceu a necessidade de uma base curricular da educação, levando em consideração que uma BNCC já deveria ter sido organizada a partir das exigências das bases legais brasileiras (Zambon, 2016).

No que se refere a educação especial, a Base Nacional Comum Curricular traz poucas orientações e informações. Na página 17, por exemplo, o documento trata sobre os currículos, discutindo algumas decisões que precisam ser analisadas no desenvolvimento e na organização dos currículos pelas esferas educacionais, como, por exemplo, a questão da contextualização dos conteúdos nos componentes curriculares, organização interdisciplinar e processo avaliativo. Nesse momento faz-se a seguinte referência:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena,

Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2018, p. 17).

A BNCC, apesar de citar a perspectiva de transversalidade da Educação Especial, não realiza progressos nesse contexto. As lacunas nas informações e os equívocos nos seus descritos reforçam a ideia de que Educação Especial é um apêndice da Educação Básica. Baseada em um pensamento de que a educação inclusiva promete garantir a inclusão social e educacional para estudantes com Deficiência (transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), as duas versões da BNCC não contemplam o processo de desenvolvimento da aprendizagem, objetivos, habilidades e competências desses alunos (Mercado e Fumes, 2017). Destaca-se ainda que:

A Educação Especial, como modalidade de educação básica, compartilha os mesmos pressupostos teóricos e metodológicos das diferentes etapas, níveis e modalidades de ensino. O desafio está na prática da flexibilização curricular, na adequação de objetivos propostos, na adoção de metodologias alternativas de ensino, no uso de recursos e materiais específicos, no redimensionamento do tempo e espaço escolar, entre outros. Aspectos necessários para que estudantes com deficiências exerçam o direito de aprender em igualdade de oportunidades e condições (Mercado e Fumes, 2017, p. 06).

Por ser a BNCC um documento recente e por entender este como um documento base em âmbito nacional de caráter normativo, deveria este, abordar a Educação Especial com maior significância. Com essa falha, dá-se a entender que a Educação Especial e o processo de Inclusão escolar deverão aparecer mais caracterizados e pautados no Projeto Político Pedagógico de cada escola, conformes as suas realidades e contextos. Este, que poderia ser um indicativo de autonomia para a construção do currículo escolar, cai como uma responsabilidade referida a cada esfera educacional, não garantindo o desenvolvimento deste processo (Coelho; Soares; Roehrs, 2019).

2. O BRASIL, O SISTEMA EDUCACIONAL E AS DIVERSAS CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA

Na atualidade as concepções sobre deficiência estão fundamentadas em compreendê-las a partir de um viés biológico, social e/ou metafísico. As concepções podem ser entendidas como conceitos que resultam em uma representação social, quando relacionado a deficiência de uma pessoa resultará a forma que a sociedade lida com tais diferenças. Algumas concepções podem facilitar a estigmatização do indivíduo e assim potencializar os efeitos negativos na vida do sujeito (Leite; Oliveira,2017).

No viés biológico segundo Gesser, et al., (2012) essa concepção de deficiência limita-se nas diferenças apenas orgânicas e acaba por prejudicar uma orientação do fenômeno com produto social, ou seja, de pessoas que necessita de ações que garantam seus direitos fundamentais, referente a essa concepção é possível observar que a sociedade ainda se mantém em um enfoque individual, pois pensa na deficiência localizada apenas no organismo e por esse motivo espera-se que a pessoa com deficiência se adeque ao meio e não o contrário (Leite; Oliveira, 2017).

No campo metafísico essa concepção identifica a deficiência com benção ou castigo um carma ou uma escolha divina, segundo Leite; Lacerda (2018) define essa concepção como:

[...] interpreta a deficiência como algo que transcende a condição humana, podendo estar atrelada a causas espirituais e/ou religiosas, ou a fatores sobrenaturais. Desse modo, ela é fenômeno posto, que pouco depende da atuação do homem [...] (Leite; Lacerda, 2018 p.436)

Na concepção social a deficiência não é considerada uma tragédia individual, não é uma enfermidade, não é objeto de caridade, nem ações de sentimentais que geram dependência, ou seja, a deficiência deixa de ser compreendida de ser associada apenas a uma condição médica e passa a ser também um campo das humanidades, desse modo podemos afirmar que é uma questão de direitos humanos, um marco importante no Brasil relacionado a essa a concepção foi a criação do Ano Internacional das Pessoas com deficiência pela ONU, no ano de 1981 desencadeou mobilizações na sociedade civil brasileira por associações, fundações e demais entidades que representassem esse grupo social. (Gesser et al.,2012).

A partir disso houve avanços e uma organização e lutas mais efetivas que resultaram na conquista de direitos constitucionais, uma dessas conquistas foi a criação em 1989 da CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) em seguida no ano de 1999 a criação do CONADE (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência), órgãos fundamentais que proporcionaram a

consolidação de leis e políticas públicas que hoje fazem avançar a cidadania e emancipação das pessoas com deficiência no país. (Gesser et al.,2012).

2.1 Entre concepções, estereótipos e conhecimentos científicos: As diversas concepções de deficiência na História

A palavra concepção pode ser entendida como conceitos ligados a fenômenos voltados a compreensão ou percepção, buscar a compreensão de uma prática social ou cultural está ligada a percepção que o sujeito tem da sociedade e a partir disso se estabelece a relação e a formar que vamos atuar. Tais considerações podem ser aplicadas ao conceito de deficiência, que durante a história humana possuiu diversos conceitos que foram valorizados, excluídos, mantidos, dependendo de cada contexto histórico e social econômico e político da época, na atualidade o conceito de deficiência tem sido discutido por diversas perspectivas. (Leite; Oliveira,2017).

O que podemos entender é que durante a história da humanidade a deficiência sempre esteve presente, muitas vezes de forma omissa, ignorada, julgada, condenada, vista de forma maligna, aceita, percebemos que de uma forma ou de outra pessoas com deficiência fazem parte da história do homem e da sociedade, assim muitas são as concepções na sociedade ao passar do tempo, buscar conhecer tais concepções permitem compreender melhor as concepções de deficiência na contemporaneidade (Coorent,2016).

O conceito de deficiência vem se modificando ao longo do tempo, na antiguidade as pessoas que apresentavam deficiência eram abandonadas, nas sociedades primitiva os povos eram nômades e viviam da caça não se tem registro declarados de pessoas com deficiência, mas a hipótese que se tem é pessoas com deficiências eram abandonadas, pois eram incapazes de caçar ou que ia contra a rotina da tribo o que dificultava a sobrevivência. (Rodrigues; Maranhe, 2008).

Nas sociedades gregas, egípcias e romanas já apresentavam uma compreensão sobre deficiência, na sociedade egípcia, eles apresentavam uma relação de tolerância com questões de deficiência, os egípcios eram afetuosos e se tinha uma certa preocupação, sendo assim era disponibilizado trabalho as pessoas que apresentavam deficiência para que eles pudessem se sustentar. Sobre isso o autor afirma:

Evidências arqueológicas nos fazem concluir que no Egito Antigo, há mais de cinco mil anos, a pessoa com deficiência integrava-se nas diferentes e hierarquizadas classes sociais (faraó, nobres, altos funcionários, artesãos, agricultores, escravos). A arte egípcia, os afrescos, os papiros, os túmulos e as múmias estão repletos dessas revelações. Os estudos acadêmicos baseados em restos biológicos, de mais ou menos 4.500 a.C., ressaltam que as pessoas com nanismo não tinham qualquer impedimento físico para as suas ocupações e ofícios, principalmente de dançarinos e músicos. (Gugel, 2015, p.02)

Os egípcios continuamente empregavam essas pessoas em cargos altos de funcionalismo dos faros como cita Gugel (2015) acima pessoas com nanismo recebiam horarias na hora de sua morte, pois eram pessoas que tinha uma grande importância para faraós e para a sociedade. Ao contrário dos egípcios, os gregos viviam em sociedade que valorizava um corpo saudável, o exercício físico, ter uma boa forma era uma questão social, assim autor especifica:

Entre as cidades gregas, duas tiveram papel de destaque, colaborando para a construção de modelos políticos, sociais e culturais: Atenas e Esparta. Essa valorizava a formação militar, que tinha como objetivo preparar os jovens para a guerra através do desenvolvimento da força, da coragem e da obediência. (Monteiro, 2009, p.7)

Para os gregos as condições físicas tinham que ser perfeitas, pois frequentemente eles passavam por confrontos e guerras, dessa forma eles focavam na educação das crianças e jovens para o seu desenvolvimento físico, os espartanos era um caso, como podemos observar:

A finalidade da educação espartana era formar guerreiros. Com 7 anos de idade, os meninos eram afastados das mães e ficavam até os 18 anos em escolas, onde aprendiam ginástica, esportes (corridas, lutas usando o corpo, lançamento de dardos), a ler e escrever e a manejar armas. O método exigia esforços: ficavam nus até nos dias frios, tomavam banho gelado, comiam pouco, apanhavam. Tudo isso para que ficassem resistentes como o ferro. Capacidade de suportar o sofrimento físico, disciplina, habilidade militar: esses eram os objetivos principais. (Schmidt, 2011, p.26)

Podemos observar que os gregos levavam ao extremo o corpo, suas concepções eram voltadas para uma saúde física perfeita, um corpo resistente e também a mente, pois havia competições em diversas cidades, como podemos citar os jogos olímpicos, todas essas movimentações sociais refletiam nas ideias de uma super valorização do corpo, eles também se destacavam em sua sabedoria, destacando-se nas poesias, música entre outros. Dessas formas, pessoas portadoras de deficiências não tinham nenhuma contribuição social, sendo consideradas pessoas inferiores aos seres humanos. Assim menciona:

Em Esparta e Atenas crianças com deficiências física, sensorial e mental eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação e abandono. Tal prática era coerente com os ideais atléticos, de beleza e classistas que serviam de base à organização sócio-cultural desses dois locais. Em Esparta eram lançados do alto dos rochedos e em Atenas eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos. (Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2008, p.7)

Pessoas com deficientes não eram aceitos ou acolhidos nessa sociedade e grandes filósofos dessa sociedade como Platão e Aristóteles admitiam que essa prática gerava um equilíbrio demográfico, porém apesar dos gregos terem uma postura severa com as pessoas tinha deficiências, posteriormente foram os primeiros a implantar ideias e assistencialismo para esse público.

Na sociedade romana a forma de tratamento com as pessoas que apresentavam deficiência também era discriminatória, pois a sociedade romana considera inútil a existência de pessoas que apresentavam deficiência, no qual era permitido sacrifício, abandono e os que sobreviviam era apenas por interesses comerciais, segundo Silva:

(...) Cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos e outros tipos de pessoas nascidos com má formação eram também, de quando em quando, ligados a casas comerciais, tavernas e bordéis; bem como a atividades dos circos romanos, para serviços simples e às vezes humilhantes. (Silva, 2009, p. 130).

Porém, com o surgimento do cristianismo mudanças sociais ocorreram, pois o cristianismo condenava o extermínio de crianças com deficiência.

Foi no vitorioso Império Romano que surgiu o cristianismo. A nova doutrina era voltada para a caridade e o amor entre as pessoas. As classes menos favorecidas sentiram-se acolhidas com essa nova visão. O cristianismo combateu, dentre outras práticas, a eliminação dos filhos nascidos com deficiência. Os cristãos foram perseguidos, porém, alteraram as concepções romanas a partir do século IV. Nesse período é que surgiram os primeiros hospitais de caridade que abrigavam indigentes e pessoas com deficiências (Gugel, 2007, p. 6).

Na idade média a força do cristianismo na sociedade influenciou o pensamento e a difusão que todas as pessoas possuíam alma, dessa forma os deficientes não podiam ser abandonados, pois eram retentores de alma, sendo assim considerados humanos, ainda sobre forte influência do cristianismo a deficiência era imaginada de duas formas: como possessão do demônio ou desígnio divino, isso permitiu que se estabelecesse um preconceito com pessoas que apresentavam deficiência, pois estas pessoas eram vistas como amaldiçoadas e acreditava-se que nelas tinham algum poder especial de feiticeiros ou bruxos. (Baleotti; Omote 2014; Souza; Santos,2021).

O cristianismo trouxe propagação da doutrina da caridade e do amor, assim houve algumas melhorias na forma como os deficientes eram tratados, pois as pessoas temiam a condenação de Deus e ajudavam tornando-se mais tolerante e também já não se sacrificava pessoas que nasciam nessa condição, porém a discriminação, o distanciamento social, continuo de forma predominante, ou seja, essas pessoas continuaram sendo excluídas da sociedade sendo considerados seres imprestáveis, inválidos, incapazes e desprezível, é somente no século IV que surge os primeiros hospitais de caridade passaram a abrigar pessoas indigentes e indivíduos com deficiência.(Corrent,2016).

Vale ressaltar que a partir do momento em que houve uma preocupação social com esses indivíduos não se trata de inclusão, foram criados orfanatos, prisões, manicômios, lugares esses que proporcionavam o direito à vida mais o isolamento continuava, como apresenta o autor:

A partir do século XVII, os deficientes passaram a ser internados em orfanatos, manicômios, prisões e outros tipos de instituições, juntamente com delinquentes, idosos e pedintes, ou seja, eram excluídos do convívio social por causa da discriminação que então vigorava contra pessoas diferentes. (Bergamo, 2010, p.35)

Podemos observar que ao longo de muitas gerações pessoas que deficientes foram sentenciadas ao fracasso, inúteis e indignos de fazerem parte da sociedade, até se obter a concepção de inclusão essas pessoas eram tratadas com preconceito e discriminação. Desse modo a ideia de inclusão surge em meados dos anos 1990, nesse modelo a escola é organizada para acolher as diferenças, respeitando a diversidade humana, o movimento mundial pela inclusão enfatizou que era necessário alcançar uma educação para todos com uma concepção de Educação Inclusiva.

Para Sánchez, 2005, p. 12 a Educação inclusiva é:

A educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertencer a uma minoria étnica (seria algo que iria contra os direitos humanos).

Desse modo podemos observar que a Educação Inclusiva implica a inclusão social, pois essa permitirá que os todos os alunos tenham atitudes necessárias para participar da sociedade, que tenham garantia de emprego e os recursos governamentais proporcionem cada vez essa inclusão social (Souza; Santos, 2017).

2.2 O que chamamos de deficiência? As diversas formas de deficiência

Segundo a NBR-9050 (ABNT, 2015, p.3) deficiência é “Redução, limitação ou inexistência das condições de percepção das características do ambiente ou de mobilidade e de utilização de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos, em caráter temporário ou permanente”.

As sociedades, ao longo da história, apresentaram diferentes contextos para as narrativas oficiais acerca dos discursos sobre a deficiência, posicionando-a no espaço de incapacidade, da pena, do castigo, da tutela e de doença (Mazzotta, 2005; Nogueira, 2022).

Enquanto integrantes de uma população, as pessoas com deficiência que apresenta características de natureza física, mental, intelectual e/ou sensoriais diversas (LBI, 2015), não existiram desde sempre, percebe-se que não há uma história com deficiência. Logo, o que se tem são as práticas discursivas e os registros de pessoas coxas, surdas e cegas, ao longo das narrativas localizadas em seus tempos. No século XX a deficiência surge como categoria,

caracterizando-se como um produto, ou seja, um dispositivo e/ou uma invenção (Bampi, Guilhem, Alves, 2010; Foucault, 1999; Skliar, 1999; Nogueira, 2022).

A deficiência, conforme é denominada atualmente, foi criada a partir das estâncias de poder da Igreja, Ciência e Estado, onde são tidas como legítimas para designar que é ou não deficiente e cria uma realidade a partir de determinados espaços e tempos históricos, sociológicos e políticos (Bampi, Guilhem, Alves, 2010; Foucault, 1999; Skliar, 1999).

Indivíduos com alterações físicas, sensoriais e cognitivas, formando juntos uma categoria denominada deficientes, é uma ideia contemporânea. Historicamente, a classificação era realizada de acordo com as alterações físicas ou mentais das pessoas. Elas eram descritas como aleijadas, surdas, cegas e loucas. O conceito deficiência foi cunhado na primeira metade do século XX para caracterizar, coletivamente, esses indivíduos. (Bampi, Guilhem, Alves, 2010, p.3)

Para Azevedo (2016) pessoas com deficiência apresentam limitações físicas, mentais ou sensoriais que grande parte das vezes causa dificuldades e impossibilidades de executar atividades comuns a qualquer pessoa, o que atrapalha o deslocamento de um lugar para outro.

A pessoa que apresenta uma deficiência biológica automaticamente apresentará uma incapacidade de nível funcional, que acarretará num desempenho abaixo do esperado, de acordo com sua idade, sexo e grupamento social. Assim, haverá sempre limitações em suas atividades, tanto nos aspectos do funcionamento cognitivo, quanto em seu relacionamento com o mundo (Bezerra, 2015).

2.2.1 Físico-motora

Definida através do Artigo 4º do Decreto 5.296 (Brasil, 2004), Santos et al. (2018) refere que não se pode pensar em deficiência física como apenas limitações 20 nos movimentos de membros, mas também casos de amputações necessárias por algum motivo especial. (Maciel 2000, p.100) defende que “a deficiência física implica na falha das funções motoras. Na maioria das vezes, a inteligência fica preservada, com exceção dos casos em que células da área de inteligência são atingidas no cérebro”. Assim, a parte cognitiva do cérebro funciona normalmente, deixando a pessoa com deficiência física com plenas condições de aprendizagens e socialização, limitando-a apenas aos movimentos do corpo.

Para Rocha, Oliveira (2009) deficiências físico-motoras são aquelas que modificam a aptidão de motricidade da pessoa, provocando dificuldades ou impossibilidades para executar alguma movimentação. Além da falta, má-formação, lesões, ou imobilidade dos membros inferiores e superiores, outros elementos podem modificar os movimentos da pessoa, como o aparecimento de dor, a demasia de contração, escassez de tonicidade muscular, problemas

neurológicos, entre outros. Ainda para o autor em geral, as deficiências físico-motoras afetam a execução de atividades que necessitam de força física como agarrar, puxar, empurrar, levantar, torcer, etc. Coordenação motora e exatidão (rotacionar, pinçar, escrever), ou aquelas relacionadas à mobilidade da pessoa no lugar (caminhar, correr, pular). Dificuldades encontradas nos membros e articulações inferiores em geral, acarretam diminuição da mobilidade e movimentação. Já os membros e articulações superiores provocam a redução da força, obtenção, comando e exatidão dos movimentos.

De acordo com Sernaglia (2009) desvantagem é um agravo para o indivíduo, consequente de uma deficiência ou incapacidade, que determina ou dificulta o comportamento conforme a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Desta maneira, tendo o exemplo de uma pessoa que depende de uma cadeira de rodas para se transportar, ela é uma pessoa com deficiência física com inabilidade de deslocamento e desvantagem em relação à independência física e na sua mobilidade. Ainda segundo o autor a deficiência física pode ter distintas origens: congênita, de origem pré-natal, acontece nos três primeiros meses de gestação, acarretado por má formação, ou pode ser adquirida, que ocorre na fase peri ou pós-natal, enquanto ou após o parto, acarretado por doenças ou acidentes.

2.2.2. Cognitiva

As alterações do neurodesenvolvimento provocam déficits cognitivos, que geram impactos significativos na funcionalidade dos indivíduos. As crianças com atraso no desenvolvimento demonstram processos mais lentos na aquisição de habilidades e funções e por isso necessitam de programas de reabilitação. As limitações iniciais, como o atraso na aquisição da marcha ou da linguagem, podem dificultar a interação social e a inserção em diversos ambientes, principalmente no ambiente escolar (Thambirajah, 2011). Observa-se que o atraso significativo indica falha nos mecanismos de maturação cerebral. Muitos desses casos serão identificados com algum tipo de transtorno do desenvolvimento, sendo que quanto maiores os atrasos, maiores as chances de que a deficiência intelectual esteja presente (Thambirajah, 2011; Obrzut; Hynd, 2013). A deficiência intelectual é o distúrbio do neurodesenvolvimento mais comum e prevalente (Vasconcelos, 2004).

As deficiências intelectuais foram ganhando um peso cada vez maior em todo o mundo. Atualmente, 3% da população global detém deficiências intelectuais, que se traduz em, aproximadamente, 237 milhões de pessoas, grupo esse que continua a enfrentar o preconceito

e a desigualdade. Assim, é necessário que medidas sejam tomadas para suprimir este problema (Raio, 2023).

Tal como referido, este tipo de deficiência apresenta especificidades, nomeadamente a sua invisibilidade e, por isso, é o mais difícil de ser compreendido e aceite por parte da sociedade. Ocorre quando o cérebro não se desenvolve dentro dos parâmetros considerados normais, fazendo com que os indivíduos tenham menores aptidões e competências sociais, bem como desenvolvimento mais lento em algumas áreas. Os sintomas mais comuns são a demora na execução de tarefas diárias, imaturidade social, dificuldades na comunicação, atraso nas capacidades motoras e dificuldades de aprendizagem. No entanto, sujeitos a determinados estímulos, conseguem aprender competências úteis do seu dia-a-dia, para levarem uma vida com mais independência (Raio, 2023).

2.2.3. Audiovisual

Segundo a OMS a deficiência visual ocorre quando uma doença afeta o sistema visual e suas funções. Já a cegueira é definida como acuidade visual apresentada pior que 0,05 no olho de melhor visão, esse termo é relativo, pois reúne diversos indivíduos com diversos graus de visão que abrange desde a deficiência visual além da ausência da visão completa. A cegueira pode se desenvolver no indivíduo provocada por anomalias na córnea, nervo óptico, retina, entre outro, ou seja, o indivíduo pode ter cegueira congênita (catarata, glaucoma, albinismo...) ou adquirir ao longo da vida provocadas por acidentes ou doenças, a perda total ou parcial da visão provoca uma série de implicações que vão influenciar diretamente o cotidiano da pessoa (OMS,202; Hamada et al., 2009).

A limitação visual pode influenciar de forma negativa no processo de aprendizagem das habilidades sociais. De acordo com Lira e Schlindwein (2008), apresentam em seu estudo a inclusão da criança cega na escola por uma leitura vigostkiana no qual diz:

A criança cega pode perfeitamente se apropriar das significações de seu meio e participar das práticas sociais, pois dispõe do instrumento necessário para isso – a linguagem. Além disso, a concepção de que, com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o homem transforma sua relação com o mundo e nela introduz a dimensão semiótica, minimiza a dimensão da perda decorrente da cegueira. (Lira & Schlindwein, 2008, p. 187)

Isso significa que o sujeito cego percebe o mundo por meio de todos os sentidos que não são a visão e para ocorrer um desenvolvimento de suas habilidades a escola precisa apenas ter condições adaptadas e um devido planejamentos do material didático para esse público, assim possibilita um aprendizado mais concreto (Hamada et al., 2009).

Pode-se dizer no que refere a deficiência auditiva a limitação de longo prazo da audição, unilateral total ou bilateral parcial, ou total, sua classificação varia quanto a sua forma de manifestação, origem e gravidade que vai do leve moderado, severo e profundo, as consequências auditivas do grau moderado podem ser amenizadas com o uso de recursos de amplificação sonora já nos casos mais graves pode ser associado a leitura orofacial e ao uso da língua de sinais. Vale ressaltar que por muitos anos pessoas que apresentavam esse tipo de deficiência passaram por inúmeras formas de preconceitos, entre eles serem forçados a falarem (Francelin et al.,2010).

Portanto, toda pessoa surda tem direito as leis de inclusão, acesso à escolarização e tem direito também a educação especializada, chamado de Atendimento Educacional Especializado-AEE, a inclusão de pessoas surdas ou com deficiência auditiva no ambiente escolar é relevante, pois impactar de forma positiva para que realmente se tenha inclusão e igualdade de direitos (Cantuária,2022).

2.2.4. Mental

A American Association on Mental Retardation (AAMR) mudou a nomenclatura deficiência intelectual em agravo ao retardo mental, que a definiu sendo:

Incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas. Esta inabilidade se origina antes da idade dos 18 anos (Luckasson et al., 2002)

A American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (2010), menciona que o termo abrange todas as pessoas que eram selecionáveis ao diagnóstico do retardo mental, é importante conceituar que os dois termos quando sinônimos na definição dos sistemas de classificação. A AAIDD sugere que a avaliação deve ocorrer com objetivo de diagnosticar, definir e classificar os apoios, apresentando a característica funcional, que tem como propósito a identificação dos apoios necessários para a pessoa ter uma inserção social adequada.

A definição da deficiência intelectual é a mesma proposta para o retardo mental em 2002, mas ela pode ser considerada com mais adequação enquanto reflete as mudanças de concepção da deficiência intelectual escritas pela AAIDD, sendo considerada menos ofensiva para as pessoas e mostra mais respeito e dignidade (Schalock et al., 2007).

Luckason e Reeve (2001), descreve sobre as mudanças na terminologia, discutindo sobre toda a mudança que possibilita a compreensão de que esta:

- Seja específica para se referir a uma entidade singular, permitindo a diferenciação de outras entidades e aprimoramento da comunicação;
- Seja utilizável para diferentes grupos: indivíduos, famílias, escolas, clínicas, pesquisadores e gestores de políticas públicas;
- Represente o conhecimento vigente e seja capaz de incorporar novos conhecimentos conforme a ciência avance; e
- Reflita um componente essencial para nomear um grupo de pessoas, que permita comunicar valores importantes.

Segundo Veltrone (2012), quando ocorre a mudança na terminologia vem acompanhada com mudanças funcionais para o uso e compreensão e momento histórico e determinado contexto. Cirilo (2008), ressalta que ao falar em terminologia e conceito de deficiência intelectual, sem mencionar no contexto social e cultural. O autor fala que no campo de conhecimento e, na prática não há como estabelecer unanimidade referente ao que seja deficiência intelectual, isso ocorre nos mais diversos campos, como pedagogia, medicina e psicologia.

As definições e terminologias sobre a deficiência intelectual há um fato comum, que trata da condição que nem sempre é identificada no início, ou seja, no primeiro momento e que acaba ligada ao déficit do indivíduo como, intelectual, social, funcional e comportamental em relação a uma norma, que conseqüentemente de comparação entre pares e semelhantes. Com isso, a mudança da terminologia deficiência mental para intelectual, aparentemente é uma estratégia que visa a garantia que todos os alunos sejam bem atendidos no ambiente escolar (Veltrone, 2012).

3. O ENSINO INCLUSIVO NA ESCOLA

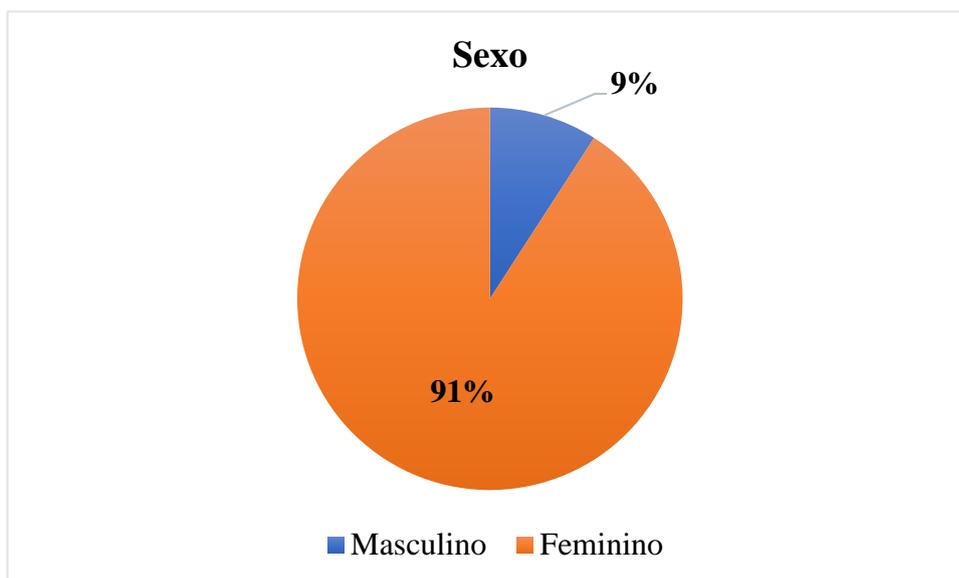
A pesquisa foi realizada por meio de um estudo de campo na Escola Municipal Professora Célia Cristina Pereira dos Reis, fundada em 2020 está localizada na zona urbana do município de São Bernardo-MA, a exatamente 374 Km da capital do Estado. A instituição é uma escola que oferece ensino de 6º ao 9º ano dos anos finais, pertence à rede pública de ensino do município de São Bernardo-MA.

O espaço escolar se dá com 2 andares, sendo 16 salas no total, onde 14 salas são direcionadas as aulas, a direção-geral é composta por G. O. Araújo, possui o total de 523 alunos, 23 professores, 2 coordenadores, 1 secretária, 4 agentes administrativos, 13 professores em Necessidades Educativas Especiais (NEE), 16 alunos especiais, 2 inspetores escolares e 2 bibliotecários.

Para a coleta de dados fez-se da entrevista semiestruturada com onze (11) participantes que atuam na docência da escola. As entrevistas foram realizadas no ano de 2023, no ambiente escolar, com base na disponibilidade de horários dos participantes do estudo. A opção pelo procedimento da entrevista semiestruturada deu-se devido uma maior possibilidade de realização de uma análise dos métodos que impulsionam o processo inclusão na escola, assim como, a identificação dos desafios. Esse método de pesquisa proporciona que os entrevistados informem ao entrevistador, suas concepções de mundo e valores referentes ao tema em questão, via um discurso livre de imposições (Selltiz apud Miranda, 2011).

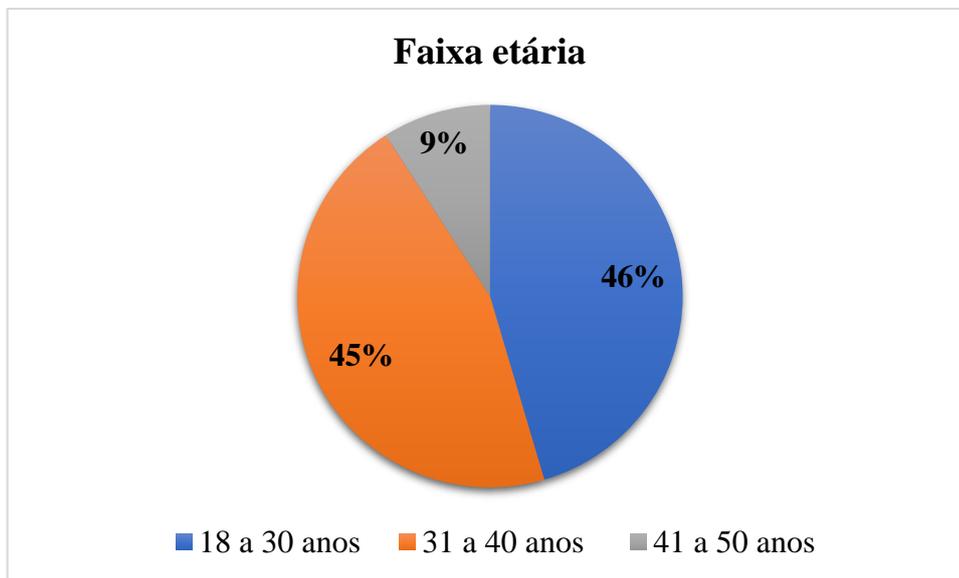
1ª questão: Identificação

Gráfico 1



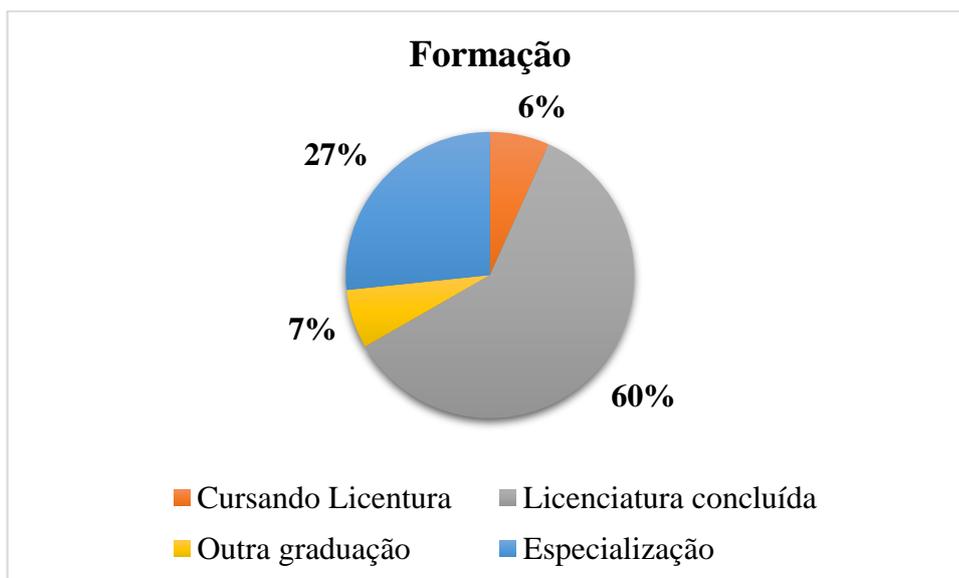
O presente gráfico, mostrou que 91% dos questionários foram respondidos pelo sexo feminino. Isso demonstra que no âmbito educacional, a maioria dos cargos na educação é preenchido ainda por mulheres.

Gráfico 2



Em relação a idade dos professores, percebe-se que a porcentagem maior está na faixa etária entre 18 a 30 anos com 46%, em seguida vem a idade entre 31 a 40 anos com 45% e 9% vem os entrevistados que possuem de 41 a 50 anos.

Gráfico 3

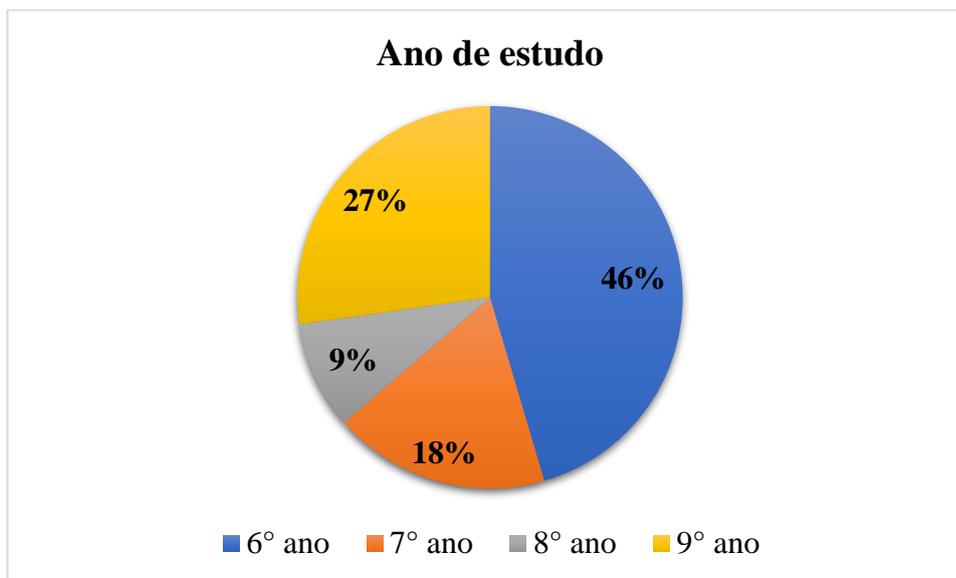


O gráfico C, mostra a formação acadêmica dos professores que responderam o questionário, é notório que 60% dos entrevistados já possuem a formação concluída em

licenciatura, em seguida mostra que 27% dos docentes também já possuem especialização, 7% são profissionais que fizeram uma outra graduação e 6% ainda estão cursando licenciatura.

Com isso, pode ser entendido que a maioria dos entrevistados já tem um conhecimento sobre educação inclusiva, pois mais de 80% do quadro dos entrevistados já concluíram a graduação.

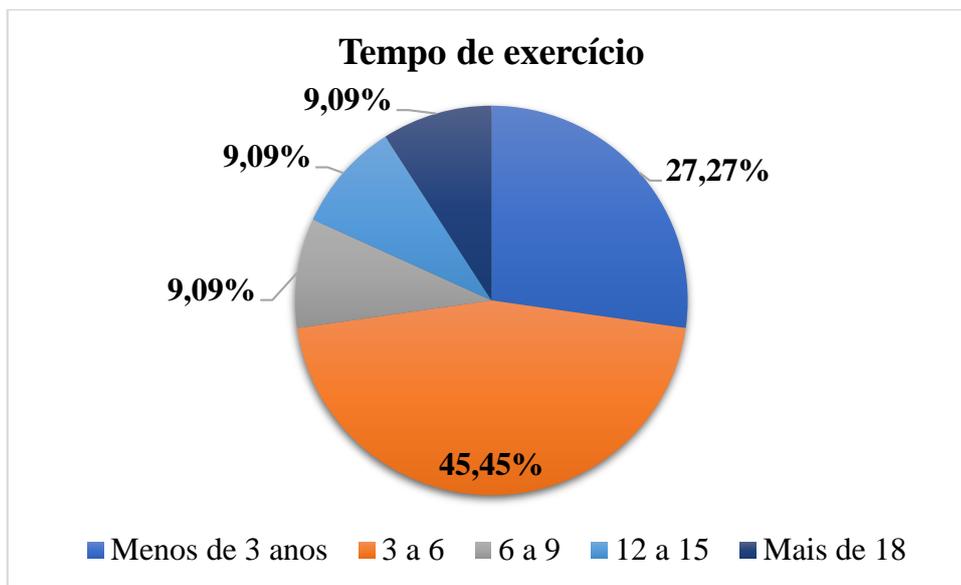
Gráfico 4



Em relação ao ano de estudo, todos responderam mencionando o ano em que lecionam, onde 46% lecionam no 6º ano, em seguida vem com 27% com o 9º ano, com 18% está o 7º ano e 9% dos entrevistados ensinam no 8º ano. É notório que em todos anos há alunos com diagnóstico.

Por tanto, é perceptível que a educação inclusiva de ser voltadas para todos anos da educação, seja da básica ao superior, pois é notório que em todos os ambientes educacionais há pessoa com diagnóstico e que merece respeito e oportunidades.

Gráfico 5



No gráfico F, é descrito o tempo de exercício que os entrevistados tem, onde podemos ver que 45,45% estão na profissão entre 3 a 6 anos de trabalho na educação. Em seguida, é observado que 27,27% dos entrevistados possui menos de 3 anos de serviço e os demais tempos de serviço possuem a mesma porcentagem de 9,09% de tempo de serviço.

Dessa forma, percebe-se que a maior parte desses professores saíram recente do ensino superior, isso influencia em como os novos docentes saem dos cursos superiores com um conhecimento mais amplo em educação inclusiva.

Gráfico 6



No gráfico 6, mostra que todos os entrevistados, mencionaram que na sala em que lecionam possuem aluno com alguma necessidade especial. Isso demonstra que todos os professores devem possuir uma formação em educação inclusiva, pois é perceptível que a inclusão é diária, seja em ambiente escolar ou não. É por meio da educação, desde o ensino básico, que os alunos precisam aprender a respeitar as pessoas que possuem alguma deficiência. Um fator importante que podemos observar no gráfico é que é crescente o número de alunos matriculados no ensino regular, pois os alunos com necessidades educativas especiais e todos os cidadãos tem direito a educação conforme o direito constitucional e as escolas de ensino regular devem oferecer vagas e matricular todos os alunos, para que tenha um ambiente de equidade, permanência e aprendizagem (Jacomeli, 2019).

Tabela 1: 2ª questão

Resposta	Necessidade especial
Entrevistado: 1,3, 6 e 10	TEA (autismo).
Entrevistado: 2	Distúrbios psicóticos e bipolaridade.
Entrevistado: 3 e 4.	Dislexia.
Entrevistado: 4	Déficit de atenção.
Entrevistado: 5	Epilepsia.
Entrevistado: 7 e 9	Baixa visão.
Entrevistado: 8	Sem resposta.
Entrevistado: 9	Retardo mental.
Entrevistado: 10	TDAH.
Entrevistado: 11	Sem resposta.

Em relação aos alunos com deficiência, podemos observar que o diagnóstico predominante é o autismo (TEA), em seguida tem o diagnóstico de dislexia e baixa visão, posterior vem os seguintes diagnósticos distúrbios psicóticos e bipolaridade, déficit de atenção, epilepsia, retardo mental e TDAH, e percebe-se que dois dos entrevistados mencionaram que possuem alunos com deficiência, mas não souberem dizer qual diagnóstico dos alunos.

Gráfico 7

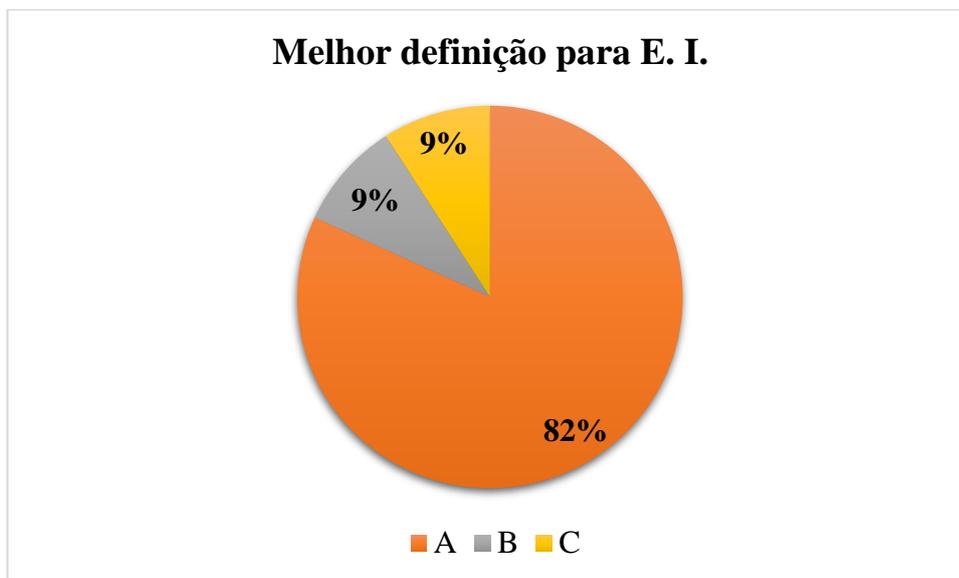
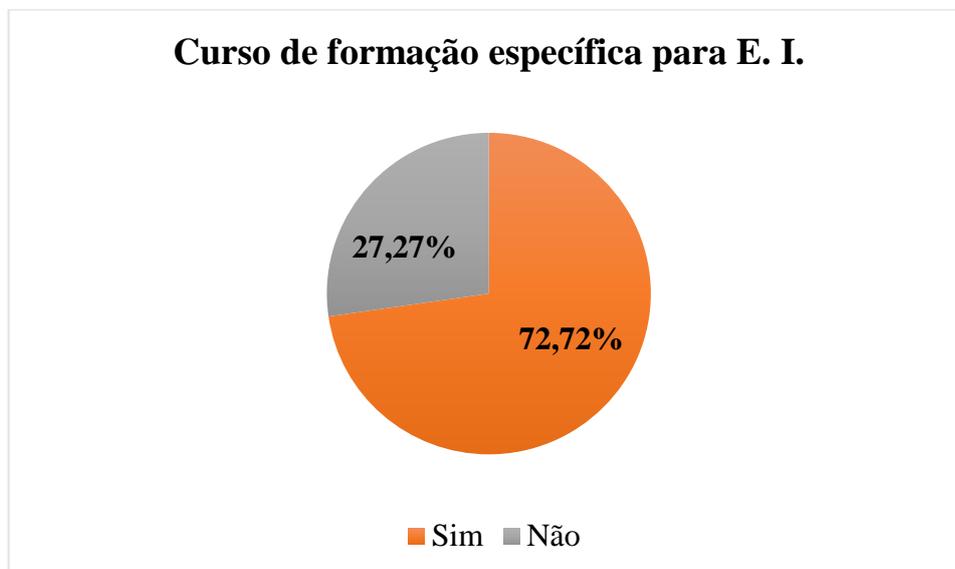


Tabela 2: Melhor definição para educação inclusiva

A)	Educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas diferenças.
B)	Uma exigência legal, difícil de implementar na prática.
C)	Oportunidade de socialização para o aluno deficiente.

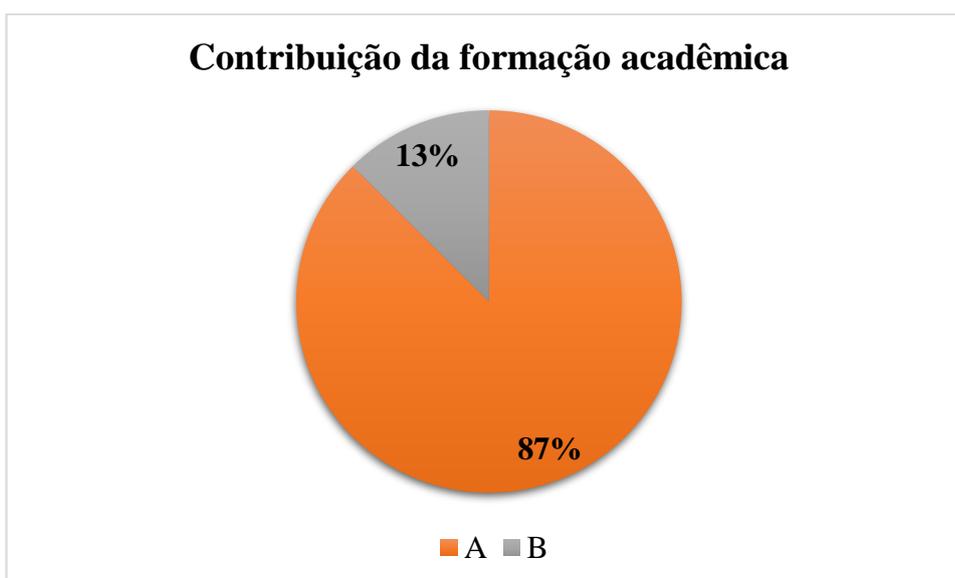
No gráfico 7, os entrevistados foram questionados sobre a melhor definição para educação inclusiva, onde foram elaboradas três definições, dentro dessas, a letra A com a seguinte definição “Educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas diferenças”, obteve a porcentagem de 82% entre as alternativas descritas.

Gráfico 8



No gráfico 8, foi questionado aos entrevistados se eles tiveram uma formação específica para educação inclusiva, pode-se perceber que 72,72% mencionaram que sim. Uma formação diretamente para a E.I. é de extrema importância, pois o docente precisa estar sabendo como trabalhar com os alunos que possuem diagnóstico. Visto que 27,27% responderam não, isso pode se tornar preocupante, pois é necessário que o professor tenha essas formações, para um melhor desempenho no trabalho em sala de aula.

Gráfico 9

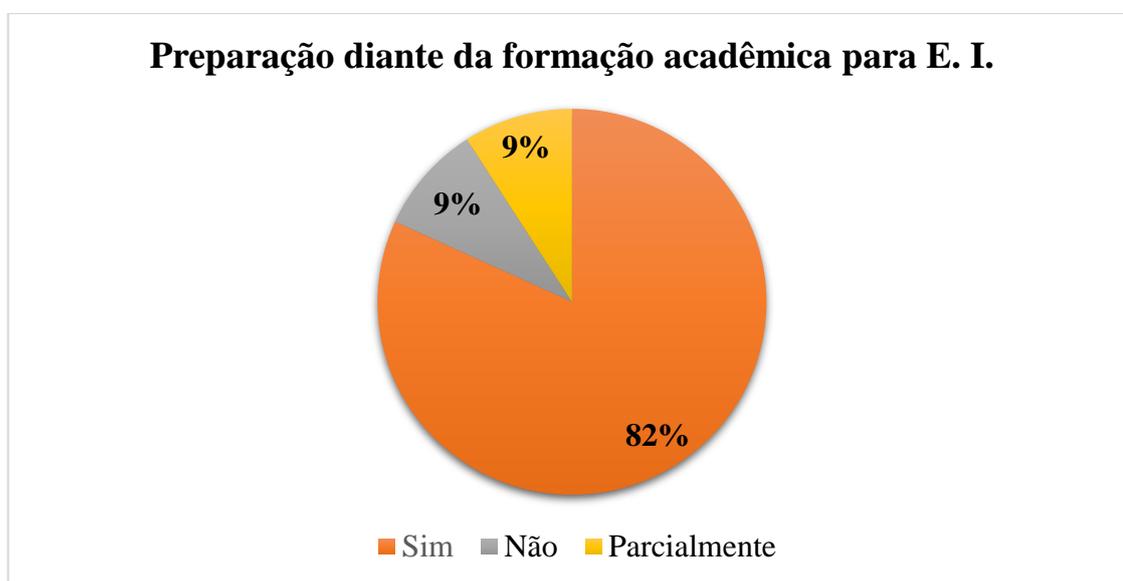


A)	Contribuiu muito
B)	Contribuiu pouco

C)	Não contribuiu
----	----------------

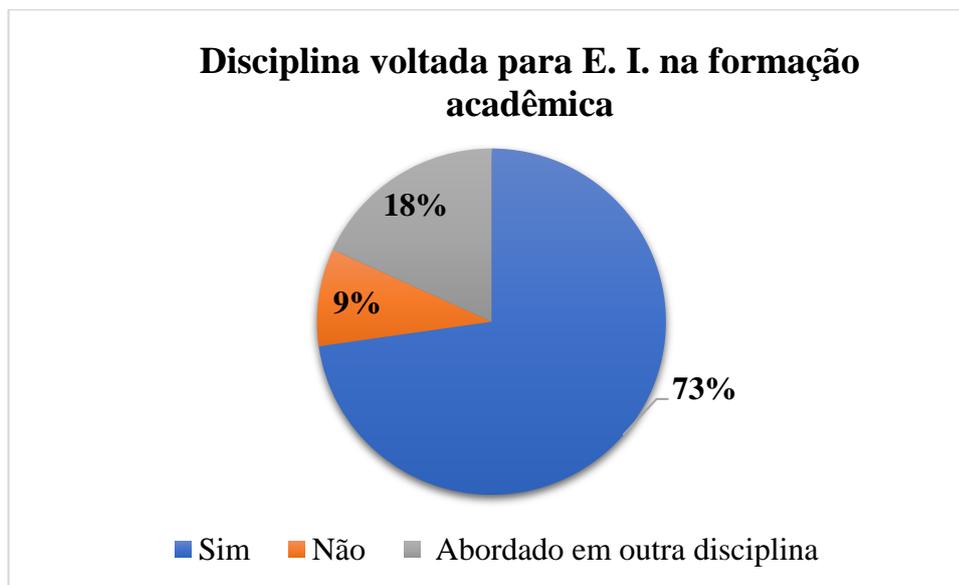
No gráfico 9, é designado para caso a resposta do gráfico 4 tenha sido sim, onde podemos ver que 87% dos professores que mencionaram que tiveram formação específica para educação inclusiva, responderam que a formação contribuiu para o seu trabalho, e apenas 13% descreveram que a contribuição foi pouca. Com isso, percebe-se que a formação específica para educação inclusiva contribuiu de alguma forma para melhorar o trabalho dos professores que possuem essa formação.

Gráfico 10



O gráfico 10, mostra se os professores diante a sua formação acadêmica se sentem preparados para atuar na educação inclusiva, percebe-se que 82% consideram que sentem segurança na sua formação para educação inclusiva. Já em relação aos que consideram que parcialmente se sentem preparados ou não, foi a mesmo resultado de 9%. Isso mostra que na formação acadêmica é preciso que os cursos continuem direcionando os alunos para a educação inclusiva.

Gráfico 11



O gráfico 11, demonstra se os entrevistados tiveram disciplinas voltadas para a educação inclusiva em sua formação acadêmica, 73% disseram que tiveram uma disciplina ou mais disciplinas voltadas para educação inclusiva, e 18% que o assunto voltado para educação inclusiva foi abordado em outra disciplina e 9% mencionaram que não houve disciplina voltada para educação e assunto não foi abordado em outra disciplina. Isso mostra que mesmo a porcentagem sendo alta de disciplina voltadas para educação inclusiva nos cursos superiores, ainda há curso que tem somente a disciplina ou disciplinas para educação inclusiva, mesmo a porcentagem sendo pequena, ainda há curso voltados para educação que não possui disciplina para E.I.

A atuação do professor é essencial para o sucesso dos alunos no contexto escolar e no processo de ensino e aprendizagem, pois são esses profissionais que estão em contato direto com esses indivíduos, ou seja, são agentes transformadores que impactam diretamente o desenvolvimento do aluno, portanto a formação de professores é vista como uma das dificuldades mais significativas para ocorrer o processo de inclusão, pois a falta de formação adequada deixa o professor inseguro e traz o questionamento sobre a sua atuação, em vista disso a formação docente ao se pensar em escolas inclusivas é crucial para que se tenha qualidade de ensino e aprendizagem (Tavares et al.,2016).

Tabela 3: 8ª questão – O que você aprendeu na teoria foi fácil na prática? Justifique.

Entrevistado 01
Não, porque na prática é outra realidade com o aluno em sala de aula
Entrevistado 02
No início foi difícil, mas a convivência fui me adaptando com a situação.
Entrevistado 03
Não, na prática é mais complexo e sempre temos que estarmos trabalhando de uma forma que possa ajudar o aluno.
Entrevistado 04
Não, sempre na prática é mais desafiador.
Entrevistado 05
Não, na prática é mais complexo o ensinamento, mas o aprendizado de ambas partes vai se conectando.
Entrevistado 06
Aprendi a observar e analisar as competências e limitações do aluno. Sim, porque ajuda a desenvolver melhor as atividades e a aprendizagem do aluno.
Entrevistado 07
Não, pelo fato desses anos de experiências na educação inclusiva, eu não ter tido contato com alunos surdos e nem mudo, e sim com outro tipo de deficiência (Dislexia).
Entrevistado 08
Mais ou menos! Teoria é essencial para compreender a realidade, mas o que vai fazer com que o profissional desenvolva um trabalho de excelência é a prática.
Entrevistado 09
Não, porque a nossa realidade é diferente, há momento que nos deparamos com situações em que não se era esperado e é na prática de resolver que aprendemos. Porém, os cursos nos preparam em outras situações é uma questão de equilíbrio e necessidade uma da outra.

Na tabela 3, foi relacionado as respostas dos entrevistados referentes ao questionamento sobre a aprendizagem na teoria foi fácil colocá-la na prática, dos onze questionários aplicados apenas nove responderam, onde a maioria respondeu que não, pois de modo geral, as respostas permeiam na seguinte afirmação, que, na prática, é mais desafiador, pois é diferente do que se imagina quando está aprendendo na teoria. No entanto, os desafios que os professores sentiram ou ainda sentem em relação a trabalhar com alunos que possuem diagnóstico, não o fizeram desistir, como muitos mencionam, que foram se adaptando e

buscando desenvolver um trabalho com excelência, para melhor ser o processo de aprendizagem do aluno. Para Vitaliano (2007) a formação deve ser pensada de modo que contribua e desenvolva práticas pedagógicas e dentro das exigências do contexto atual, isso significa que durante o processo de formação o preparo deve ir além dos conhecimentos científicos, mas é fundamental relacioná-los com as vivências, na prática. Sant'Ana (2005) afirma que apenas a ênfase dos aspectos teóricos distancia os acadêmicos das práticas pedagógicas e não prepara o profissional para lidar com as diversidades dos educandos, assim como podemos notar nas respostas acima.

Tabela 4: 9ª questão – Na sua prática docente, cite quais os principais desafios vivenciados rotineiramente.

Entrevistado 01

Atualmente um dos desafios do professor envolve sempre a crescente presença tecnológica no ambiente de aula. Tanto por parte dos alunos, atuando como uma distração.

Entrevistado 02

A indisciplina dos alunos, o baixo salário, o desafio de ser considerado responsável pela não aprendizagem dos alunos.

Entrevistado 03

Autonomia, convivência diária, dedicação, respeito e conversação.

Entrevistado 04

A falta de recursos pedagógicos voltados para as deficiências dos alunos.

Entrevistado 05

Desinteresse por parte dos alunos e participação das famílias na vida escolar.

Entrevistado 06

A falta de compreensão do próximo, a ausência da família, a falta de materiais pedagógicos e a situação financeira dos alunos.

Entrevistado 07

Nos anos trabalhando na educação inclusiva, o que mais atrapalha e é um dos grandes desafios, é a questão do entender e se colocar no lugar daquele aluno o professor titular da sala. Alguns ainda acham que tudo que o aluno passa é frescura, e a questão de recursos para ser trabalhado em cima da deficiência do mesmo.

Entrevistado 08

Garantir o aprendizado do aluno, fazer com que a família entenda a necessidade “importância” de o educando participar ativamente das aulas e que o mesmo é um ser capaz com os demais.

Entrevistado 09

Para mim como acompanhante do 7º ano, é a explicação de alguns conteúdos de determinadas matérias, onde a aluna sente maior dificuldade de entendimento. O outro é fazer com que ela se sinta como os outros colegas, que pode fazer o mesmo que eles fazem e a socialização com as demais pessoas.

A tabela 4, mostra as respostas descritas pelos entrevistados em relação os desafios vivenciados rotineiramente em sala de aula, onde apenas nove responderam à questão. Podemos ver que são citadas situações como a presença tecnológica na sala de aula, a indisciplina e desinteresse, a falta de recursos pedagógicos, a ausência da participação da família, o baixo salário para os professores, a compreensão dos conteúdos de algumas disciplinas porta do aluno com diagnóstico e fazer com que ela tenha uma boa socialização com as demais pessoas.

Dessa forma, é perceptível que os desafios no ambiente escolar não são somente voltados para a questão salarial, mas sim por todo o contexto desde a falta de recursos pedagógicos para uma aula mais dinâmica, como promover uma boa socialização de todos com os alunos que possuem diagnóstico, pois há questões que são possíveis de resolver como diálogo, como a participação da família no ambiente escolar. Podemos observar nesse sentido que apenas a presença do aluno com deficiência no espaço escolar não garante o direito a inclusão e ao desenvolvimento e aprendizagem, o professor é principal responsável pelo favorecimento da superação das disparidades que existe no processo educacional, porém para que realmente ocorra uma educação inclusiva de qualidade é importante haver políticas públicas capazes de investir para ocorrer adaptações tanto no espaço físico escolar priorizando a diversidade e peculiaridade de cada aluno além é claro da valorização do educador (Mendes e Almeida, 2022).

Tabela 5: 10ª questão – Na sua opinião, como tornar a educação inclusiva real dentro do ambiente escolar.

Entrevistado 01

Integrar os alunos com necessidades especiais na escola.

Entrevistado 02

Estabelecer políticas de educação inclusiva, investir na qualificação profissional, promover uma educação inclusiva permitindo a convivência respeitosa e diversificada no contexto escolar.

Entrevistado 03

É muito difícil lidar com pessoas que é inclusiva de se próprio, não se comunicar com outras pessoas do ambiente escolar.

Entrevistado 04

Se faz necessário ter conscientização e formações com treinamento adequado sobre diversidade, além disso são importantes adaptações curriculares.

Entrevistado 05

Precisa ser um ambiente mais acolhedor.

Entrevistado 06

Perceber que as crianças podem aprender juntas, embora tendo objetivos diferentes.

Entrevistado 07

Com o apoio e compreensão de todos.

Entrevistado 08

É todos nos colocarmos no lugar daquele aluno e termos um olhar mais de aceitação, compreensão e respeito sem críticas. Dessa forma, ganhamos a confiança desse aluno e teremos no ensino-aprendizagem bem positivo.

Entrevistado 09

Fazer com que as pessoas percebam e compreendam, que todos os discentes são iguais no âmbito escolar.

Entrevistado 10

Na minha opinião ela já está inclusa no ambiente escolar, se visarmos há alguns anos, percebemos como nossos alunos com específicas deficiências estão inseridos no ambiente escolar hoje com os demais alunos, estão no mesmo convívio. Tanto os alunos como os professores e toda a grade de funcionários recebem os nossos alunos especiais com amor e tratamento como os demais, para mim isso é a inclusão real no ambiente educacional, ser todos iguais para não ter restrição.

A tabela 5, vem descrevendo as respostas dos entrevistados em, como tornar a educação inclusiva real dentro do ambiente escolar. A maioria dos entrevistados em suas

respostas, destacam a importância da qualificação dos profissionais voltadas para a educação inclusiva, dentro das respostas foi citada adaptações curriculares e destacando a resposta do entrevistado 10, onde esse este menciona que a inclusão real já ocorre no ambiente em que trabalha, pois todos os funcionários recebem os alunos com deficiência com amor e o tratamento ocorre igual para todos independente se possui ou não diagnóstico. Educação inclusiva é uma forma de acolhimento e espera-se na sua prática o apoio de todos, a solidariedade, o respeito e aceitação.

Conforme afirma Omote, (2003, p. 165).

Todos os profissionais precisam ser formados no paradigma da diversidade e da inclusão para construir essa sociedade inclusiva. Na realidade, todas as pessoas precisam ser formadas para tornarem-se cidadãos eticamente comprometidos com a inclusão.

Nota-se que a inclusão envolve todas as pessoas da sociedade, porém a escola inclusiva com equidade é um desafio, pois implica em rever aspectos que vai desde o envolvimento do setor administrativo até o pedagógico, assim é necessário construir políticas de igualdade, respeito e comprometimento com a inclusão (De Oliveira et al, 2022).

4. CONCLUSÃO

A trajetória da educação inclusiva no Brasil é marcada por avanços significativos e desafios persistentes. Desde os primeiros marcos legislativos, como a LDB de 1961, até as importantes reformas trazidas pela Constituição de 1988 e a nova LDB de 1996, houve um esforço contínuo para garantir o direito à educação para todos, especialmente para aqueles com necessidades especiais. Iniciativas internacionais, como a Declaração de Salamanca e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, reforçaram esse compromisso globalmente, influenciando positivamente as políticas nacionais.

Esses documentos e leis não apenas reconheceram a necessidade de um atendimento educacional especializado, mas também promoveram a inclusão como um princípio fundamental, desafiando as escolas a se adaptarem para melhor atender todos os estudantes. A adoção de práticas inclusivas visa não apenas a integração, mas a verdadeira inclusão, onde cada aluno é valorizado e suas necessidades específicas são atendidas.

Apesar das conquistas, a implementação plena da educação inclusiva ainda enfrenta obstáculos, como a necessidade de formação continuada de professores e a adaptação das estruturas escolares. No entanto, o compromisso com a educação inclusiva permanece firme, impulsionando o Brasil em direção a uma sociedade mais justa e equitativa, onde a diversidade é celebrada e todos têm a oportunidade de aprender e se desenvolver.

A jornada pela inclusão é contínua e essencial para construir um futuro onde todos, independentemente de suas habilidades, possam prosperar e contribuir plenamente para a sociedade.

Com base nos resultados obtidos por meio desta pesquisa, é possível concluir que o professor tem um papel de suma importância para que a educação inclusiva seja concretizada e possa se tornar realidade no ambiente escolar, onde a maioria dos docentes já teve formação e disciplina voltadas para inclusão na graduação, isso possibilita ter um maior conhecimento em direcionar os discentes para compreensão e respeito pelos colegas que tem diagnóstico.

O estudo foi realizado na Escola Municipal Professora Célia Cristina Pereira dos Reis, localizada na zona urbana do município de São Bernardo-MA, mostra que a maioria dos professores entrevistados tem compreensão e habilidades para corroborar com a educação inclusiva em sala de aula. Nas respostas dos questionários aplicados, indica que a maioria mostra conhecer concepções e as habilidades promovidas pela educação inclusiva. No entanto,

quando se fala na prática da educação inclusiva em sala, é demonstrado que ainda há dificuldades em exercer a educação inclusiva.

Os entrevistados descrevem os desafios que enfrentam no cotidiano em sala de aula, colocando as dificuldades que tem em lecionar atualmente, mencionando que os desafios não são somente com os alunos que possuem diagnóstico, mas ocorre também com os demais discentes, pois além do desinteresse, há a falta de recurso pedagógicos e compreensão, a presença tecnológica e ausência da família no âmbito escolar.

Dessa forma, compreende-se que há muitos desafios para serem vencidos no ambiente escolar em meio ao conhecimento dos docentes, mas com as respostas dos professores há como buscar soluções para esses desafios, como estabelecer políticas de educação inclusiva, investir na qualificação profissional, promover uma educação inclusiva permitindo a convivência respeitosa e diversificada no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ABNT. NBR:9050 - Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. NORMA ABNT NBR BRASILEIRA ICS ISBN 978-85-07- Associação Brasileira de Normas Técnicas, terceira edição, 2015.

ALVES, Maria José de Moura. A educação inclusiva nas escolas públicas municipais de Anápolis nos anos iniciais do ensino fundamental e a formação docente. 2010. 125 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO.

ARRUDA, Gabriela Alves de; DIKSON, Dennys. Educação inclusiva, legislação e implementação. Rev. Reflex, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, p. 214-227, maio 2018.

AZEVEDO, Cleide Helena Leitão de et al. Pensando a acessibilidade arquitetônica em unidades de saúde: diagnóstico de um processo de mudança. 2016.

BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elíoenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. Revista Latino- Americana de Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 18, n. 4. 2010.

BARBOSA, Daniella de Souza.; FIALHO, Lia Machado Fiuza.; MACHADO, Charliton José dos Santos. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”. Volumen 18 Número 2, Año 2018.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 fev de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Língua Portuguesa Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação e dos Desportos, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais Adaptações Curriculares - Estratégias para Educação de Alunos com Necessidades Especiais, 1998. Brasília, DF.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília-DF, 1997.

BALEOTTI, Luciana Ramos; OMOTE, Sadao. A concepção de deficiência em discussão: ponto de vista de docentes de terapia ocupacional. Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, v. 22, n. 1, p. 71-78, 2014.

BELTHER, Josilda Maria. Educação Especial. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.

BERGAMO, Regiane Banzatto. Educação especial: pesquisa e prática. Editora Ibpex, 2010.

BEZERRA, Milene Ferreira; MARTINS, Paulo César Ribeiro. A concepção de deficiência intelectual ao longo da história. Interfaces da Educação, v. 1, n. 3, p. 73-83, 2015.

BROSTOLIN, Marta Regina; SOUZA, Tania Maria Filiu de. A docência na educação infantil: pontos e contrapontos de uma educação inclusiva. Cad. Cedes, Campinas, v. 43, n. 119, p.52-62, jan./abr., 2023.

CANTUÁRIA, Gabriela Rodrigues Guimarães. Direitos das pessoas surdas ou com deficiência auditiva: O ensino da língua brasileira de sinais–LIBRAS como garantia a uma educação inclusiva. Educação, v. 4, n. 1, p. 07, 2022.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho.; FONSECA, Kátia de Abreu. A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos. Doxa: Rev. Bras. Psicol. Educ., Araraquara, v.19, n.1, p. 107-127, jan./jun. 2017.

CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007. CUNHA, M. S. Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. 2015.

COSTA, V. A. da. Inclusão de alunos com deficiência: experiências docentes na escola pública. Revista Debates em Educação. Maceió, v. 3, n. 5, p. 49-62 jan./jun. 2011.

CORRENT, Nikolas. Da antiguidade a contemporaneidade: a deficiência e suas concepções. Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, ano MMXVI, n. 000089, 2016.

DIAS, Leiliane de Brito. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: análise documental da perspectiva interdisciplinar do ensino de ciências. Orientação: Ângela Cristina Alves Albino. Monografia (Graduação) - UFPB/CCA. Areia: UFPB/CCA, 2018.

DUTRA, Adriana Bastos de Oliveira. A inclusão crianças especiais na educação infantil / Adriana Bastos de Oliveira Dutra. – João Pessoa: UFPB, 2014. 41f. Orientador: Ivana Maria de Medeiros Lima Monografia (graduação em Pedagogia – modalidade a distância) – UFPB/CE. 2014.

COELHO, Caroline Pugliero.; SOARES, Renata Godinho.; ROEHRS, Rafael. Visões Sobre Inclusão Escolar No Contexto De Educação Especial: PCN X BNCC. Revista Educação e Políticas em Debate – v. 8, n. 2, p. 158-174, mai./ago. 2019.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. Educação Especial. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2010.

DA SILVA MENDES, Cirlene; ALMEIDA, Adriana Ranzani Gimenes. A Prática Docente na Educação Inclusiva: Desafios para Além da Profissão. Revista Pleiade, v. 16, n. 34, p. 91-95, 2022.

DECRETO nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

DECRETO nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

DECRETO nº 6.571, de 17 de setembro de 2008a. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

DECRETO nº 6.949, de 25 de agosto de 2009a. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

DECRETO nº 7.611, de 17 de novembro de 2011a. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

DECRETO nº 7.612, de 17 de novembro de 2011b. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.

DE OLIVEIRA, Mônica Ribeiro dos Santos et al. A educação inclusiva transformou as escolas. 2022.

DINIZ, Debora. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

DELLANI, Marcos Paulo; MORAES, Deisy Nara Machado de. Inclusão: caminhos, encontros e descobertas. Revista de Educação do Ideau -REI, Vol. 7 – Nº 15, 2015.

FERNANDES, Sueli. Fundamentos para Educação Especial. Curitiba: Ibepex, 2013.

FRANCELIN, Madalena Aparecida Silva; MOTTI, Telma Flores Genaro; MORITA, Ione. As implicações sociais da deficiência auditiva adquirida em adultos. Saúde e Sociedade, v. 19, p. 180-192, 2010.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. Psicologia e Sociedade, v. 24, p. 557-566, 2012.

GUGEL, Maria Aparecida. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

GUGEL, Maria Aparecida. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade. Ampid (associação Nacional dos Membros do ministério Público de defesa dos Direitos idosos e Pessoas com Deficiência), 2015.

HAMADA, Raquel Akemi; RIZARDI, Carolina Martins; MORAES, Fabiane Costa, SALVIATI, Marina Rodrigues; FORNAZARI, Silvia Aparecida. Cegueira e deficiência visual: uma revisão bibliográfica. V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. 2009.

JACOMELI, Renan Bezerra. A inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular. Brasil escola, v. 4, 2019.

LEI nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001b. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

LEI n 10.436, de 24 de abril de 2002a. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

LEI nº 13.146, de 06 de julho de 2015a. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

LEI nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

LEI nº 13.146, de 06 de julho de 2015a. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

LEITE, Lúcia Pereira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência: procedimentos metodológicos. Psicologia USP, v. 29, p. 432-441, 2018.

LEITE, Lúcia Pereira; OLIVEIRA, Taize. A concepção social de deficiência sendo superada pelo entendimento biológico ou metafísico. Anais de evento: VIII Simpósio Internacional em Educação e Filosofia—Entre o governo das diferenças e os corpos ingovernáveis: potência da vida na educação, 14p, 2019.

LIRA, Miriam Cristina Frey de; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. Cadernos Cedes, v. 28, p. 171-190, 2008

LOPES, Laís de Figueirêdo. Artigo 1. In: DIAS, Joelson et al. (Org.). Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 3. ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa Com Deficiência, 2014. p. 26-35.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A educação especial no Brasil – Da exclusão à inclusão escolar. 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O desafio das diferenças nas escolas. 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

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

MENDES, Enicéia G. Breve histórico da educação especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira; FUMES, Neiza Lourdes Frederico Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no contexto da Inclusão Escolar. Anais: 10^a Encontro Internacional de Formação de professores e 11^o Fórum permanente internacional de inovação educacional. v. 10, n. 1, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº4.024/61), 1961.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

MIRANDA, Fabiana Darc. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva, Manaus, v. 2, n. 3, jan./jun. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programa. Brasília, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Política nacional de educação na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008c.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009d.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Educação Especial. Nota Técnica nº 108 78 de 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Curricular Comum: educação é a base. Brasília, DF, 2017.

MONTEIRO, Alessandra Andrea. Corporeidade e educação física: Histórias que não se contam na escola! Universidade São Judas Tadeu programa de pós-graduação stricto sensu mestrado em Educação Física São Paulo, 2009

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A Primeira e Segunda Versões da BNCC: Construção, Intenções e Condicionantes. Eccos: Revista Científica, São Paulo, v. 41, p.31-44, set. 2016.

NOGUEIRA, Paulo Felipe. Aleijando o ensino de história: narrativas de estudantes com deficiência. 2022. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

OBRZUT, John E.; HYND, George W. (Ed.). Child neuropsychology: Clinical practice. Academic Press, 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Relatório Mundial sobre a Visão, 2021.

ONU. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015.

OLIVEIRA, Iana Thaynara Trindade; FEITOSA, Francisca da Silva; MOTA, Janine da Silva. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: desafios da prática docente. Revista Humanidades e Inovação v.7, n.8 – 2020 Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1867>. Acesso em: 24 fev.2023.

OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, p. 153-169, 2003

PESSOA, Daniela da Silva. Educação inclusiva e especial: as contribuições da Associação Pestalozzi para a cidade de Codó-MA. Monografia (Graduação) – Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Maranhão, Codó, 2019.

RAIO, Bárbara Vicente Gueifão Abrantes. A integração profissional de pessoas com deficiência cognitiva: Um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. 2023.

RIBEIRO, Thiago.; CASA, Gabriela Mesa. A educação especial no Brasil: legislação e breve contexto histórico. Revista Professare, ISSN: 2238-9172, Cacador, v.7, n. 3 (17), p. 34-46, 2018.

ROCHA, C. R.; OLIVEIRA, R. S. Análise da acessibilidade de deficientes físicos de membro inferior em um posto de atendimento à seguridade. 2009. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Fisioterapia. Universidade da Amazônia, Amazônia, 2009.

RODRIGUES, Olga M. P. R.; CAPELLINI, Vera L. M. F; SANTOS, Danielle A. N. Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade. Unesp/Redefor II - 1a edição - curso de Especialização em Educação Especial. 2014.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; MARANHE, Elisandra André. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental, p. 9-52, 2008.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Revista da Educação Especial, v. 1, n. 1, p. 7-18, 2005.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, v. 10, p. 227-234, 2005

SANTOS, Adriana Fraton dos; ARAUJO, Roberta Negrão de. A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar crítico. *Interfaces da Educação*. Paranaíba, v.7, n.19, p.109-125, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v7i19.764>. Acesso em: 24 fev.2023.

SANTOS, Bárbara Kons dos et al. Atuação de equipe multiprofissional no atendimento à pessoa amputada: contextualizando serviços e protocolos hospitalares. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 26, p. 527-537, 2018.

SCHMIDT, Mário. *Nova História Crítica*. São Paulo: Nova Geração, 2011.

SERNAGLIA, Mirella B. Avaliação do autoconceito em cadeirantes praticantes de esporte adaptado. 2009. 73 f. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SILVA, Cirlene Maria da. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A ESCOLA HOJE. Anuário de produções acadêmico-científicas dos discentes da faculdade Araguaia-SIPE.v.3 · 2015 · p. 133-146.

SILVA, Otto Marques da. *A Epopeia Ignorada: Uma Questão de Competência, A Integração das Pessoas com Deficiência no Trabalho*. São Paulo: Cedas, 1987.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira; ÁVILA, Éverton Gonçalves; SALES, Tamara Regina Reis; AMORIM, Simone Silveira; NUNES, Andréa Karla; SANTOS, Vera Maria. Educação inclusiva: uma escola para todos *Revista Educação Especial*, vol. 31, núm. 60, 2018.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.23, n.2, p.293-308, abr.-jun., 2017.

SILVA, Otto Marques da. *A Epopeia Ignorada: Uma Questão de Competência, A Integração das Pessoas com Deficiência no Trabalho*. São Paulo: Cedas, 1987.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: v. 24, n. 2, p. 15-32, 1999.

SOUZA, Myrella de.; MACHADO, Alexsandro dos Santos. Perspectivas e desafios da educação inclusiva: uma revisão bibliográfica. *REVASF, Petrolina- Pernambuco - Brasil*, vol. 9, n.20, p.24-49, setembro/outubro/novembro/dezembro, 2019.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Décio Oliveira dos. Inclusão: desafios do atendimento educacional especializado. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 46, 21 de dezembro de 2021.

SOUTO, Maricélia Tomaz de. Educação inclusiva no Brasil: Contexto histórico e contemporaneidade. 2014. 38f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, p. 527-542, 2016.

THAMBIRAJAH, M. S. *Developmental assessment of the school-aged child with developmental disabilities: A clinician's guide*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2011.

TRICHES, Eliane de Fátima; ARANDA, Maria Alice de Miranda. A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da política educacional: breve levantamento histórico (2014-2016). Realização: *Revista Online de Extensão e Cultura*, Mato Grosso do Sul, v. 3, n. 5, p.81-98, 2016.

UNESCO. *Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 06, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: Unesco, 1994.

UNESCO. *Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

VASCONCELOS, M. M. A neurobiologia do retardo mental. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v. 80, n. 2, p. 71-82, 2004.

VALENÇA, Bruna Costa. *O direito fundamental à educação: as barreiras à inclusão do educando com deficiência no sistema regular de ensino e a (in)eficácia social da legislação brasileira*. TCC (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências Jurídicas. Direito. 2017.

VITALINO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*.v. 13, n. 3, p. 399-414,2007.

ZAMBON, Marinez Chiquetti. Base Nacional Comum Curricular e o Impacto nos Processos Avaliativos do INEP da Educação Superior. In: *SIMPÓSIO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR*, 3., 2017, Florianópolis. Avalies 2017. Florianópolis: Repositório Institucional, 2017. p. 1 – 11.

ZAVAREZE, Taís Evangelho. *A construção histórico cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão*. Psicologia.com.pt o portal dos psicólogos. 2009.

_____. Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO

1) IDENTIFICAÇÃO

a) Sexo: () masculino () feminino

b) Faixa etária:

() 18 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () mais de 50 anos

c) Formação acadêmica

() cursando Licenciatura em _____

() Licenciatura concluída em _____

() Outro curso de graduação ± área _____

() Especialização - área: _____

() Mestrado

() Doutorado

d) Série (s) em que atua: _____

e) Tempo de exercício da docência:

() Menos de 3 anos () 3 a 6 anos () 6 a 9 anos () 9 a 12 anos

() 12 a 15 anos () 15 a 18 anos () mais de 18 anos

2) Você tem algum aluno com necessidade especial?

() Sim. Especifique: _____

() Não

3) Na sua opinião, qual seria a melhor definição para a Educação Inclusiva?

() Educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

() Uma exigência legal, difícil de implementar na prática

() Oportunidade de socialização para o aluno deficiente

4) Você já participou ou participa de cursos de formação específica para a Educação Inclusiva?

() Sim.

() Não

5) Caso sua resposta anterior seja sim, como você avalia a contribuição deste (s) curso (s) para sua prática em sala de aula?

Contribuiu muito

Contribuiu pouco

Não contribuiu

6) Diante da sua formação acadêmica você se sente preparado para atuar na educação inclusiva?

Sim

Não

Parcialmente

7) Em sua formação acadêmica você teve alguma disciplina voltada para a Educação Inclusiva?

Sim

Não, o tema não foi abordado

Não, mas o tema foi tratado em outras disciplinas

8) O que você aprendeu na teoria foi fácil aplicar na prática? Justifique.

9) Na sua prática docente, cite quais as principais os desafios vivenciados rotineiramente.

10) Na sua opinião, como tornar a educação inclusiva real dentro do ambiente escolar.
