

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E
INOVAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉIA MARQUES LEITÃO

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO
REGULAR: O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS BRASILEIRAS?**

Sorocaba/SP

2023

ANDRÉIA MARQUES LEITÃO

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO
REGULAR: O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS BRASILEIRAS?**

Dissertação apresentada à banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.a. Dra. Ana Leticia Losano.

**Sorocaba/SP
2023**

Ficha Catalográfica

L548p Leitão, Andréia Marques
 O processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular : o que nos dizem as pesquisas brasileiras? / Andréia Marques Leitão. -- 2023.
 84 f. : il.

 Orientadora: Profa. Dra. Ana Letícia Losano.
 Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2023.

 1. Inclusão escolar. 2. Prática de ensino. 3. Educação inclusiva - Brasil. I. Losano, Ana Letícia, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

ANDRÉIA MARQUES LEITÃO

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO
REGULAR: O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS BRASILEIRAS?**

Dissertação apresentada à banca Examinadora
do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade de Sorocaba, como exigência
para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 27/02/2023

BANCA EXAMINADORA:



Prof.(a) Dr. (a) Ana Leticia Losano
Universidade de Sorocaba



Prof.(a) Dr.(a) Maria Ogécia Drigo
Universidade de Sorocaba



Prof.(a) Dr. (a) Ana Paula Rodrigues Magalhães de Barros
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia São Paulo – Câmpus
Hortolândia

Dedico esta pesquisa à minha família e, em especial, a meu irmão Paulo Roberto, que foi um dos milhões de brasileiros que perdeu a batalha para a COVID-19. Somos tão frágeis diante do luto. Não estamos preparados para esse momento tão delicado que é a partida. Ficam, apenas, as boas lembranças vividas. Jamais te esquecerei.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo dom da vida, com muita saúde e esperança de dias melhores.

Agradeço aos meus pais, à minha irmã e ao meu companheiro que estiveram sempre presentes na luta diária, levando ao desenvolvimento desta pesquisa. Eles me deram apoio, quando estava aflita e quando pensei em desistir do mestrado.

Agradeço aos professores que contribuíram diretamente nessa jornada, principalmente, à minha orientadora Ana Leticia e à banca representada pelas professoras Maria Ogecia e Ana Paula que agregaram muito para esta pesquisa.

Gratidão a todos.

RESUMO

As políticas para a inclusão da pessoa com deficiência no sistema escolar representam grandes avanços para o sistema educativo brasileiro. Contudo, elas colocam importantes desafios para professores, equipe de diretores, alunos e pais. Nos últimos anos, diversas pesquisas têm sido orientadas a descrever e analisar as múltiplas dificuldades enfrentadas pelos diferentes atores educacionais assim como para documentar práticas pedagógicas bem-sucedidas que favoreçam a inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular. Nesse quadro, a presente pesquisa busca responder à seguinte pergunta norteadora: o que nos dizem as produções brasileiras dos últimos 10 anos sobre como vem acontecendo o processo de inclusão de pessoas com deficiência em classes comuns de escolas regulares da Educação Básica? Desse modo, o objetivo geral da pesquisa foi compreender, nas produções científicas brasileiras dos anos de 2011 a 2021, como vem se desenvolvendo o processo de inclusão de pessoas com deficiência em classes comuns de escolas regulares da Educação Básica. Com essa meta, foram traçados dois objetivos específicos. Em primeiro lugar, identificar, nas produções científicas, quais práticas pedagógicas são desenvolvidas no cotidiano escolar para favorecer a inclusão de pessoas com deficiência em classes comuns de escolas regulares da Educação Básica. Em segundo lugar, descrever as dificuldades e as potencialidades vivenciadas por professores, alunos com deficiência e pais no processo de inclusão apontadas pela literatura. A pesquisa é fundamentada teoricamente pelos documentos normativos produzidos na história brasileira que marcaram o estabelecimento da educação inclusiva no Brasil assim como nas conceitualizações da problemática neles contidas, dando destaque para o contraste integração/inclusão. A investigação é do tipo estado da arte visando desenvolver um balanço do conhecimento já produzido na área e evidenciar questões ou temáticas em aberto que demandam novas investigações. Para constituir o *corpus* da investigação foi utilizado o Portal de Periódicos da CAPES do qual foram selecionados 24 artigos revisados por pares e publicados nos últimos 10 anos que tratavam a temática. Eles foram analisados em termos quantitativos revelando, principalmente: a prevalência de estudos qualitativos focados nos alunos com deficiência e/ou nos docentes, o predomínio de estudos com foco no processo de inclusão de alunos surdos/mudos ou com Transtorno do Espectro Autista e a ausência de pesquisas centradas nos alunos com deficiências físicas, auditivas ou múltiplas. Ademais, foi desenvolvida uma análise qualitativa dos artigos o que permitiu criar cinco categorias em função dos objetivos principais dos trabalhos: atuação do professor e sua atuação em relação à educação inclusiva, experiências dos pais de alunos com deficiência, o currículo na perspectiva inclusiva, experiências de inclusão bem-sucedidas de inclusão e desafios para a educação inclusiva. A pesquisa revelou que muitas práticas que favorecem a inclusão estão apoiadas no trabalho desenvolvido em equipes dos quais participam diversos profissionais ou no estabelecimento de parcerias entre escola e família. Assim, o estudo mostra que a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular não pode ser assumida de maneira individual. Ela requer a colaboração dos distintos atores envolvidos e o estabelecimento de políticas públicas que garantam a formação docente e os recursos necessários.

Palavras-chave: inclusão de pessoas com deficiência; educação básica; práticas pedagógicas; estado da arte.

ABSTRACT

The policies for the inclusion of people with disabilities in the school system represent great advances for the Brazilian educational system. However, they pose important challenges for teachers, principals, students, and parents. In recent years, several studies have been conducted to describe and analyze the multiple difficulties faced by different educational actors, as well as to document successful pedagogical practices that favor the inclusion of people with disabilities in regular education. In this context, this research seeks to answer the following guiding question: what do the Brazilian productions of the last 10 years tell us about how the process of inclusion of people with disabilities in regular classes in regular schools of Basic Education has been happening? Thus the overall goal of this research was to understand, in Brazilian scientific productions from 2011 to 2021 how the process of inclusion of people with disabilities in regular classes in regular schools of Basic Education has been developing. With this goal, two specific objectives were outlined. Firstly, to identify, in the scientific productions, which pedagogical practices are developed in everyday school life to favor the inclusion of people with disabilities in regular classes in regular schools of Basic Education. Secondly, to describe the difficulties and potentialities experienced by teachers, students with disabilities and parents in the inclusion process as pointed out by the literature. The research is based theoretically on the normative documents produced in Brazilian history that marked the establishment of inclusive education in Brazil, as well as on the conceptualizations of the problem contained therein, highlighting the integration/inclusion contrast. The research is of the state of the art type, aiming to develop a balance of the knowledge already produced in the area and to highlight issues or open themes that demand new investigations. To constitute the corpus of the research, the CAPES Periodical Portal was used, from which 24 peer-reviewed articles published in the last 10 years that dealt with the theme were selected. They were analyzed in quantitative terms revealing, mainly: the prevalence of qualitative studies focused on students with disabilities and/or teachers, the predominance of studies focused on the inclusion process of deaf/mute students or students with Autistic Spectrum Disorder and the absence of research focused on students with physical, hearing or multiple disabilities. Furthermore, a qualitative analysis of the articles was developed, which allowed the creation of five categories according to the main objectives of the papers: the teacher's performance and his/her performance regarding inclusive education, the experiences of parents of students with disabilities, the curriculum from an inclusive perspective, successful experiences of inclusion, and challenges for inclusive education. The research revealed that many practices that favor inclusion are supported by work developed in teams in which several professionals participate, or by the establishment of partnerships between school and family. Thus the study shows that the inclusion of people with disabilities in regular education cannot be assumed in an individual way. It requires the collaboration of the different actors involved and the establishment of public policies that guarantee teacher training and the necessary resources.

Key-words: inclusion of people with disabilities; basic education; pedagogical practices; state of the art.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Artigos por ano de publicação.....	41
Figura 2 - Artigos por região do País.....	42
Figura 3 - Artigos por nível de ensino.....	42
Figura 4 - Artigos por tipo de deficiência	43
Figura 5 - Sujeitos da pesquisa	44
Figura 6 - Artigos por abordagens metodológica.....	45
Figura 7 - Procedimentos metodológicos aplicados nas pesquisas.....	45
Figura 8 - Coleta dos dados	46

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CID	Código Internacional de Doença
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Leis de Diretrizes e Base da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAAH/S	Núcleos de Atividades das Altas Habilidades/Superdotações
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
TEA	Transtorno Espectro Autismo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Sumário

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Apresentação dos objetivos da pesquisa e da estrutura da dissertação	13
1.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O OLHAR DE PESQUISADORA	15
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA BRASILEIRA: DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E CONCEITUALIZAÇÕES	17
2.1 Trajetória histórica da educação inclusiva brasileira	18
2.1.1 <i>Constituição Federal de 1988</i>	18
2.1.2 <i>Declaração de Salamanca</i>	18
2.1.3 <i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</i>	19
2.1.4 <i>Decreto n.º 3298</i>	20
2.1.5 <i>A Resolução n.º 2 Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica</i>	21
2.1.6 <i>Resolução n.º 1 Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno</i>	22
2.1.7 <i>Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade</i>	22
2.1.8 <i>Documento “O Acesso de alunos com deficiências às escolas e classes comuns da rede regular”</i>	22
2.1.9 <i>Implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação</i> ..	23
2.1.10 <i>A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência</i>	24
2.1.11 <i>Decreto n.º 6094/07</i>	24
2.1.12 <i>Decreto n.º 6571/08</i>	25
2.1.13 <i>Resolução n.º 4 Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica</i>	26
2.1.14 <i>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica</i>	26
2.1.15 <i>Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) - Lei n.º 13 146, de 2015</i> 27	
2.1.16 <i>Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</i>	28
2.2 Conceitualização da Educação Inclusiva	30
3. METODOLOGIA	37
3.1 Estado da arte como modalidade de pesquisa	37
3.2 Construção do <i>corpus</i>	40
3.3 Procedimentos analíticos	43
4. ANÁLISE DOS DADOS	45
4.1 Análise quantitativa	45
4.2 Análise qualitativa dos dados	52
4.2.1 Análise dos focos das pesquisas	52
4.2.2 Práticas e experiências bem-sucedidas para favorecer a inclusão	61

4.2.3 As dificuldades experimentadas no processo de inclusão	64
5 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICE A – FICHA INDIVIDUAL PARA OS ARTIGOS.....	82

1 INTRODUÇÃO

O meu interesse pela temática da educação inclusiva se deu pela minha atuação profissional, pois sou assistente social há 12 anos. Nessa função, busco contribuir com o desenvolvimento da sociedade, no intuito de intervir nas dificuldades enfrentadas por indivíduos e comunidades em situações de vulnerabilidade e risco social. Para isso, desenvolvo propostas e ações que promovem o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais. Nesses 12 anos, em muitas das minhas intervenções profissionais, a dificuldade de acesso de pessoas com deficiência à Educação tem sido uma problemática presente. Noto, também, que essa demanda vem crescendo, acompanhada por uma grande procura que engloba todos os responsáveis, que nem sempre são os pais desse público.

Em diversas oportunidades, ao conversar com alguns pais e responsáveis pelos estudantes com deficiência, muitos reportavam a resistência encontrada para essas crianças serem acolhidas no ensino regular da Educação Básica. Muitos diziam coisa do tipo: *“por que meu filho não pode estudar em uma escola exclusiva para alunos especiais?”* Essas inquietações me deixavam muito incomodada. Eles(as) pareciam saber muito pouco sobre os últimos avanços sobre inclusão escolar no País. Particularmente, a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, era um avanço. Mas eu tinha a impressão de que aqueles pais e responsáveis não estavam valorizando isso. Ficava pensando: *“por que eles estão querendo separar os seus filhos da sociedade, poupando-os de ter a oportunidade de conviver com todas as crianças?”* *“Com essas atitudes, os pais não estariam contribuindo com a violação dos direitos de seus próprios filhos?”* Por outro lado, eu fazia esforços para tentar compreender a postura daquelas famílias. Então, passei a pensar que talvez eles(as) estivessem enfrentando diversas barreiras no contexto da educação, incluindo aquelas que não eram do meu conhecimento. Foi assim que notei que aqueles pais e responsáveis todos os dias enfrentavam a falta de acessibilidade nos transportes públicos e nas ruas sem asfalto para poder chegar até a escola mais próxima. Uma vez lá, provavelmente, também enfrentariam outras barreiras provenientes de atitudes segregadoras. Apesar de conhecer pouco sobre o tema, tinha a clareza da necessidade de desenvolver ações intersetoriais que pudessem auxiliar nas reflexões sobre as garantias de direitos de todas as crianças. Sabia que esta não seria uma

tarefa fácil. Contudo, não desisti, pois acredito na articulação entre escola e família. Juntas têm a possibilidade de conseguir a inclusão escolar.

No ano de 2019, recebi um convite da direção da Escola Municipal Antônio Coelho Ramalho, localizada no Bairro da Figueira da cidade de Ibiúna-SP. A instituição me convidou para organizar encontros nos quais aos alunos tivessem oportunidades de conhecer sobre a atuação do Assistente Social com famílias em situação de vulnerabilidade social. Nos encontros também iríamos conversar sobre os critérios empregados nos Programas de Transferência de Renda para atender as famílias contempladas pelo serviço de Assistência Social. A visita a essa escola me aproximou dos alunos com deficiência que estavam sendo incluídos no ensino regular. Lembro-me que, durante o primeiro encontro, iniciei a conversa dentro de uma sala de aula. Tal como tinha previsto, expliquei-lhes alguns aspectos da minha atuação profissional com foco nos programas sociais. Os alunos realizaram várias perguntas pertinentes ao tema. Encerrado aquele momento, fomos todos direcionados para o pátio da escola. Ali estranhei ao ver uma aluna que permanecia distante dos outros e perguntei a uma das docentes o motivo deste distanciamento. Então, a professora respondeu, dizendo que aquela aluna tinha sido diagnosticada com Transtorno do Espectro Autismo (TEA) e que a característica dessa aluna era ficar isolada, devido à alta sensibilidade aos barulhos. A vivência daquele dia me trouxe muitas novas inquietações, assim como novos olhares para o cotidiano dos alunos com deficiência incluídos em classes comuns da Educação Básica.

Considerando a problemática em questão e tendo em vista aperfeiçoar a minha intervenção, pude certificar a grande importância e os enormes desafios da educação. Foi assim que decidi continuar meus estudos com o ingresso no mestrado, almejando realizar uma pesquisa com foco no processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular em classes comuns na Educação Básica.

1.1 Apresentação dos objetivos da pesquisa e da estrutura da dissertação

A partir do meu ingresso no mestrado, as minhas primeiras leituras sobre a problemática da pesquisa me fizeram perceber que, nos processos de inclusão educativa vivenciados no cotidiano escolar, estão envolvidos diversos atores: alunos com deficiência, professores, gestores, pais e responsáveis, e alunos sem deficiência. Cada um deles experimentando dificuldades e desafios específicos, mas também

conseguindo identificar potencialidades no processo de inclusão educativa (ALVES, 2012; TADA, LIMA, MELO, 2012; TEIXEIRA; GANDA, 2019, dentre outros). Notei, ademais, que, desde o início da implementação da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, as pesquisas vinham apontando para uma série de práticas pedagógicas que, efetivamente, favoreciam o processo de inclusão (MACHADO, 2015; MATOS, 2017, dentre outros). Ao comprovar o grande volume de publicações existentes, decidi desenvolver uma pesquisa que se apoiasse nessas produções para sintetizar o que temos aprendido até o momento e levantar os desafios que ainda carecem ser superados.

Nesse marco, a presente pesquisa tem por objetivo geral compreender, a partir das produções científicas brasileiras dos anos de 2008 a 2020, como vem se desenvolvendo o processo de inclusão de pessoas com deficiência em classes comuns de escolas regulares da Educação Básica.

Os objetivos específicos são:

1. Identificar, nas produções científicas, quais práticas pedagógicas são desenvolvidas no cotidiano escolar para favorecer a inclusão de pessoas com deficiência em classes comuns de escolas regulares da Educação Básica.
2. Descrever, com base nas produções científicas, as dificuldades e as potencialidades vivenciadas por professores, alunos com deficiência e pais no processo de inclusão.

A investigação se desenvolveu, tendo como ponto de partida um levantamento bibliográfico de artigos publicados no portal de periódicos da CAPES no período 2011-2021. Este tipo de levantamento bibliográfico, conhecido como pesquisa de estado da arte, permite realizar um balanço do estado de coisas vigentes numa determinada área do conhecimento. Segundo Biancha (2004), as pesquisas do tipo estado da arte são importantes para avaliar as continuidades e as descontinuidades teóricas e metodológicas de uma determinada área de pesquisa, colocando no primeiro plano o quanto se redonda ou se avança na produção de saber. Tomando como dados principais as produções acadêmicas, as pesquisas do tipo estado da arte apresentam o caminho para um determinado fenômeno estudado e analisado e, no seu esforço de síntese, proporcionam novos conhecimentos que podem vir nortear novas pesquisas acadêmicas. Nesse quadro, a presente pesquisa é relevante, visto que ela visa mapear práticas pedagogias que atualmente vêm acontecendo no cotidiano escolar,

assim como as dificuldades experimentadas pelos diversos atores escolares neste processo. Desse modo, esta pesquisa pretende ser uma contribuição para que possamos pensar e refletir sobre uma educação inclusiva para todos.

O restante do texto está organizado da seguinte forma. No capítulo 2, indico o referencial teórico da pesquisa, discorrendo sobre a noção de educação inclusiva e realizando uma síntese histórica de seu desenvolvimento no Brasil. A seguir, apresento a perspectiva metodológica da pesquisa, descrevendo o processo de composição do *corpus* e os procedimentos analíticos adotados. Continuo desenvolvendo uma análise de cunho quantitativa e qualitativa dos artigos do *corpus*. Finalizo a dissertação tecendo conclusões e considerações finais.

1.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O OLHAR DE PESQUISADORA

Antes de realizar o mestrado em Educação e de ter me aprofundado na temática da Educação Inclusiva, tinha uma concepção diferente sobre a inclusão escolar de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais (NEE) ao acesso à Educação. O meu olhar era semelhante à da segregação, ou seja, uma visão que assumia que não era possível inserir às pessoas com deficiência nos espaços educativos regulares. Entretanto, a leitura de livros, artigos e dissertações e o contato com estudiosos da área foram me fazendo conhecer melhor o tema, levando-me a perceber que estava equivocada e precisava rever a minha concepção sobre o conceito de inclusão escolar. Nessa direção, Mantoan (2003) afirma que a segregação está relacionada a noção de integração escolar. Segundo a autora, embora aconteça dentro de uma “estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar da classe regular ao ensino especial, trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados” (MANTOAN, 2003, p.14).

A visão da integração das pessoas com deficiência foi superada com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) aprovada em 2015 que se assenta na noção de inclusão. Assim, no seu artigo 27º a lei estabelece que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional *inclusivo* em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida (BRASIL, 2015). A lei ainda enfatiza a participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar. Esta legislação regulamenta, assim, a inclusão de pessoas

com deficiência no ensino regular, garantindo o acesso desses alunos aos conteúdos curriculares que precisarão ser adaptados especificamente para cada um deles.

A Lei ainda traz a concepção de acessibilidade estabelecida no Art. 3º, parágrafo primeiro, que garante a possibilidade e condição de alcance, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, bem com outros serviços e instalações, por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015). Desse modo, a LBI requer que as instituições educacionais sejam adequadas espacial e pedagogicamente para receber alunos com deficiência nas salas de aulas comuns.

Hoje tenho certeza de que a inclusão escolar é a melhor maneira de oportunizar a inserção escolar para todos nos espaços educacionais. Nessa direção, Mantoan (2003), destaca que é necessário que a escola seja um espaço acolhedor, capaz de ser uma ponte de esperança para as pessoas que têm necessidades educacionais especiais no cotidiano escolar em classes comuns. A inclusão, nessa ótica, implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 2003). Portanto, a perspectiva da inclusão educativa, descrita pela autora e preconizada na LBI, envolve grandes transformações para as escolas. Independentemente da deficiência ou das necessidades específicas as salas de aula comum precisam estarem preparadas para receber e acolher a todos os discentes. Esta realidade coloca múltiplos desafios para as instituições educativas alguns dos quais foram revelados pela presente pesquisa.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA BRASILEIRA: DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E CONCEITUALIZAÇÕES.

Este capítulo se destina a apresentar o desenvolvimento histórico da educação inclusiva no nosso país, desde a década de 1990 até os dias atuais, e a discutir diversas conceitualizações sobre educação inclusiva definidas por diferentes autores.

Como muito bem explica Sasaki (2002), a história da atenção educacional para pessoa com deficiência passou pelas fases de *exclusão*, *segregação institucional*, *integração* e *inclusão*. Segundo ele, na fase de exclusão, nenhuma atenção educacional foi dada às pessoas com deficiência. Elas não eram consideradas aptas para receber uma educação escolar (SASSAKI, 2002).

Sasaki (2002) afirma que na fase da segregação institucional, essas pessoas viviam acolhidas em instituições de maneira segregada e afastadas da sociedade. Era comum, também, que as famílias se unissem para criar escolas especiais que atendessem seus filhos com deficiência. Assim, nesse período, hospitais e residências eram, inclusive, utilizados como locais de educação especial. Por todos esses motivos, essa fase, anterior à promulgação da Constituição Federal de 1988, é conhecida como a *fase de segregação institucional*, caracterizada, segundo Sasaki (2002, p. 2), pela “absoluta impossibilidade de acesso às escolas comuns por parte das crianças e jovens deficientes”.

Na fase de integração, crianças e jovens aptos eram encaminhados às escolas comuns, classes especiais e salas de recursos. E na fase de inclusão todas as pessoas passaram a ser incluídas nas salas comuns. “Os ambientes físicos e os procedimentos educativos são adaptados para acomodar a diversidade do alunado. As escolas levam em consideração as necessidades de todos os alunos” (SASSAKI, 2002, p.2).

A segunda seção do capítulo apresenta a construção do conceito da educação inclusiva, ao longo da história, para a inserção escolar de pessoas com deficiência, utilizando a ótica da terminologia de integração e de inclusão e aspectos da diversidade e exclusão que se apresentam no cotidiano escolar.

2.1 Trajetória histórica da educação inclusiva brasileira

2.1.1 Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal de 1988 traz, como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O artigo 227 da Constituição de 1988, declara que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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, p.105)

A Constituição Federal é a nossa lei maior. O inciso XXV do artigo 7.º estabelece que um dos direitos dos trabalhadores urbanos e rurais é a obrigação das empresas de prover assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o seu nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas. Embora redundante, todas as creches e pré-escolas devem estar integradas ao respectivo sistema de ensino (artigo 89 da LDB). Foi a partir da Constituição de 1988, que Brasil saiu da fase de segregação, dando início às primeiras experiências de inclusão.

2.1.2 Declaração de Salamanca

A Conferência Mundial em Educação Especial foi realizada em Salamanca entre 7 e 10 de junho de 1994, sendo organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Esse evento reafirmou o compromisso mundial em torno da Educação para todos, reconhecendo com urgência a necessidade de crianças, jovens

e adultos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) participarem do sistema regular de ensino.

Tal conferência resultou, em 1994, na Declaração de Salamanca, que definiu políticas, princípios e práticas da Educação Especial. Ela também ajudou a expandir o conceito de NEE, orientando-o para todo aquele que precisasse de adaptações da escola, e a escolarização pudesse, assim, se encaminhar para as pessoas com deficiência. Foi a partir dessa declaração que a educação inclusiva se potencializou. Conforme, a Declaração (BRASIL, 1994, p. 3), o princípio que orienta a estrutura das escolas deve:

acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas escolas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Em suma, essa Declaração abriu as portas, ao longo dos anos, para que houvesse a inclusão de todos os públicos no ensino regular em classes comuns da Educação Básica, visto ser esse o modo mais eficaz para promover a interação entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O documento ainda ressalta que o encaminhamento de crianças a escolas especiais ou classes especiais, em caráter permanente, deveria ser a exceção, sendo recomendado a inclusão dos alunos com deficiência nas classes comuns.

2.1.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Aprovada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9394/96, preconiza, no artigo 58, parágrafo segundo que o “atendimento educacional será feito em classes ou escolas de serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996).

O Artigo 59 orienta que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organizações específicos para atender as suas necessidades. Ademais, assegura a terminalidade específica àqueles que não

atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências. Por sua vez, também prevê a aceleração de estudos aos superdotados para concluir o programa escolar.

Esta lei veio contribuir para a oferta de oportunidades educacionais adequadas aos alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais em todo território nacional. A incorporação desses dois artigos no texto da lei permite, assim, orientar as ações educacionais destinadas ao público-alvo da educação inclusiva. Assim, a partir desta lei que a Educação Básica passou a oportunizar a inclusão de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular no nosso país.

2.1.4 Decreto n.º 3298

Em 1999, o decreto n.º 3298 estabelece disposições sobre a Política para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. O termo *integração* aí empregado associa-se à concepção de segregação, ou seja, separar os alunos com deficiência dos outros que não têm, ficando juntos somente os alunos com NEE.

Segundo o seu artigo 1, o decreto oferece um conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das “pessoas portadoras de deficiência”. Reforçando o já estabelecido na LDB, o decreto prevê que o acesso à educação das pessoas com deficiência seja realizado na modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1999).

Essa normativa utiliza a terminologia “Pessoa Portadora de Deficiência”, a qual foi abandonada a partir da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) essa será trazida no decorrer dessa seção, embora ela ainda seja amplamente usada. Talvez isso seja uma consequência de ela constar de um decreto tão importante. Além disso, embora tenhamos a LBI precisamos ainda investir muito para o amplo entendimento da concepção de inclusão, pois a partir de tal entendimento, os termos utilizados em documentos anteriores serão ressignificados por aqueles que precisam ler e interpretar tais documentos.

2.1.5 A Resolução n.º 2 Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

Estabelecida em 2001, esta resolução institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e determina, no artigo 2.º, que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às “escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais. Promovendo a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização”. (BRASIL, 2001a, p.1). Ainda o documento traz em seu artigo 4.º a educação especial como modalidade da Educação Básica, que deve considerar as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

- I – a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;
- II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;
- III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

Neste mesmo ano, foi criado o Plano Nacional de Educação, regulamentado pela Lei n.º 10172 (BRASIL, 2001b), o qual destaca que “o grande avanço que a década deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (SOUTO *et al.*, 2014, p.4). Considerando as questões envolvidas no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, o documento orienta a articulação e a cooperação entre os setores de educação, saúde e assistência, potencializando a ação de cada um deles. Todavia, o atendimento não se limita somente à área educacional, envolve especialistas sobretudo da área da saúde e da psicologia e depende da colaboração de diferentes órgãos do Poder Público, em particular os vinculados à saúde, à assistência e à promoção social, inclusive em termos de recursos.

Essas articulações são o diferencial para se construir uma escola inclusiva para fortalecer o acesso de crianças, jovens e adultos às escolas inclusivas.

2.1.6 Resolução n.º 1 Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

Este documento estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica. Ela define que “as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, oferecer formação docente voltada para atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2002, p. 1). Desse modo, esta resolução inclui, na mesma formação inicial dos professores, o estudo de práticas pedagógicas orientadas a atender o público diverso da Educação Básica, entre eles, as pessoas com deficiência.

2.1.7 Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade

Este programa, implementado pelo MEC em 2003, busca apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, garantido o acesso de todos à escolarização. Trata-se de um programa que visa proporcionar o atendimento educacional especializado e a garantia da acessibilidade, promovendo a formação de professores para atuar na disseminação da Educação Inclusiva (BRASIL, 2003).

Este programa promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O propósito é que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2003).

2.1.8 Documento “O Acesso de alunos com deficiências às escolas e classes comuns da rede regular”

Este documento, publicado pelo Ministério Público Federal em 2004, afirma a “viabilidade e os benefícios da composição de turmas do ensino regular com a presença de alunos com e sem deficiência, bem como a necessidade de garantir a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2004a, p. 10).

Nesse mesmo ano, também foi publicação o Decreto n.º 5296/04 que regulamentou as leis n.º 10 048/00 e n.º 10098/00, estabelecendo normas e critérios para promover a acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004b). Esse decreto foi importante para orientar as instituições públicas para assegurar atendimentos e garantir a acessibilidade para todas as pessoas com deficiência.

No artigo 8.º, parágrafo primeiro, propõe-se que, para os fins de acessibilidade, “considera-se condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida”.

2.1.9 Implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação

Em 2005, foram implantados os Núcleos de Atividades das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e no Distrito Federal. Eles têm por objetivo proporcionar atendimento educacional especializado, realizar orientação às famílias e oferecer formação continuada aos professores para atender alunos com superdotação (BRASIL, 2006).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), os NAAH/S são espaços voltados para atender alunos com altas habilidades/superdotação matriculados na rede pública de ensino, a fim de estimular o potencial e a criatividade, bem como o senso crítico desses alunos, com o uso de recursos didáticos e pedagógicos, através de profissionais competentes. Também têm por intenção “promover a capacitação dos professores e fornecer acompanhamento aos pais e à comunidade escolar em geral” (BRASIL, 2006, p. 11).

Observa-se que o Brasil vem se preocupando com esse público, por meio de publicação de documentos orientativos, os quais propõem ações que atentam a todos em seu desenvolvimento. Uma vez que não é fácil perceber as altas habilidades/superdotação dessas crianças, cabe aos profissionais perceberem os sinais que elas apresentam em seu dia a dia. Somente assim, é possível oferecer-lhes um atendimento preciso e eficiente.

2.1.10 A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

Em 2006, foi aprovada pela ONU a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário. Tal convenção, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, foi um marco para as pessoas com deficiência, ratificando o Ano Internacional da Pessoa Deficiente, de 1981, que já havia sido um divisor de águas, fazendo o Brasil avançar muito no atendimento às pessoas com deficiência, no modelo de integração, vigente naquele período (ONU, 2007).

Esta convenção estabeleceu que os estados assegurassem um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Assim, os países signatários se comprometeriam a proporcionar às pessoas com deficiência o acesso ao ensino inclusivo em todas as modalidades de ensino, em ambientes que maximizem um desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2006).

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência apresenta em seu bojo o conceito de *Desenho universal*. Tal conceito se refere à concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, até onde for possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de um projeto específico. Contudo, o desenho universal não exclui a utilização de ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias.

2.1.11 Decreto n.º 6094/07

Em 2007, visando implementar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi publicado o decreto n.º 6094/2007 (BRASIL, 2007). Essa normativa estabelece o compromisso de todos pela educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) tem como eixos:

a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares e o acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior (BRASIL, 2008a, p. 11).

A despeito de haver um número maior de estudantes com NEE nos ambientes escolares, o que denota já um avanço na realidade brasileira, ainda há desafios que precisam ser revistos nesse processo de inclusão, por exemplo, adequar as estruturas, capacitar continuamente os agentes educacionais, para assim quebrar com paradigmas enraizados. Mas, para além, cabe quebrar as barreiras atitudinais, ou seja, superar as atitudes ou comportamentos que impedem ou prejudicam a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades mais precisamente no cotidiano escolar.

2.1.12 Decreto n.º 6571/08

Em 2008, foi publicado o decreto n.º 6571/08, orientado, especificamente, para sustentar a política denominada *Educação Inclusiva*. A normativa dispõe sobre o AEE na perspectiva inclusiva e modifica as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Assim, o objetivo desse documento é garantir recursos para os estudantes que efetivamente estejam matriculados em escolas públicas e participando do AEE (BRASIL, 2008b).

Ainda nesse mesmo ano, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de integração instrucional que “condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 2008b, p.8). Para Souto *et al.* (2014, p. 5),

Essa política condiciona o acesso dos estudantes com necessidades educativas especiais às classes comuns do ensino regular, no entanto, não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém apenas a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial.

Essa Política não provocaria uma reformulação das práticas educacionais, tampouco valorizaria os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum. Essa responsabilidade ia ao contrário da Educação, mantendo assim exclusividade desses alunos no âmbito da educação especial.

2.1.13 Resolução n.º 4 Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica

Publicada em 2009, esta resolução instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e propunha as possíveis formas desse atendimento.

O documento ressalta, no Art. 3.º, que a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional (BRASIL, 2009)

A educação especial é uma modalidade de ensino da Educação Básica e, por ter essa estrutura, é necessário que todos os níveis de ensino ofereçam oportunidades para que os estudantes com NEE, e o AEE seja ofertado em contraturno escolar.

2.1.14 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

As diretrizes foram publicadas em 2013, visando estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, os sistemas de ensino nos âmbitos federal, estadual, distrital e municipais, incluindo suas próprias competências, formulando as suas orientações e assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização. De acordo com as diretrizes, a Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal a todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Assim, ela passa a ser parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político pedagógico da unidade escolar.

O documento indica, ainda, que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, cabendo às escolas organizar-se para oferecer um atendimento adequado, uma educação de qualidade para todos, tendo em conta as necessidades educacionais específicas, pautando-se em princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2013)

Ainda de acordo com as Diretrizes,

Os sistemas e as escolas devem proporcionar condições para que o professor da classe comum possa explorar e estimular as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva. Essas diretrizes curriculares, foram grandes

conquistas ao longo dos anos que foram criadas e aprovadas para o desenvolvimento do sistema educacional do país e com elas tem um instrumental norteado e patronizado em âmbito nacional para todas as esferas municipais, estaduais e nacionais. (BRASIL, 2013, p.44)

Assim, as diretrizes constituem um grande avanço no processo de inclusão educativa no nosso país, estabelecendo, não somente o acesso das pessoas com deficiência ao ensino regular como direito, mas, também, sugerindo práticas pedagógicas que favoreçam esse processo.

Conforme as Diretrizes, um dos princípios orientadores de toda ação educativa é que, na Educação Básica, todos os estudantes devem ter respeitados seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários. Por sua vez, é responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela:

criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Médio. (BRASIL, 2013, p.37)

O processo educacional inclusivo de crianças, adolescentes, jovens e adultos passa muito pela superação das barreiras atitudinais, ou seja, é preciso rever a maneira de tratamento sem haver distinção aos alunos nesse processo de construção.

2.1.15 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) - Lei n.º 13 146, de 2015

Em julho de 2015, após 15 anos de tramitação, foi instituída a LBI (Lei n.º 13 146 – Estatuto da Pessoa com Deficiência), tendo como base a Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.

Este é um importante instrumento para garantir, efetivamente, os direitos as pessoas com deficiência. Por meio dessa lei, os termos pessoa “portadora de necessidades especiais” e “portadora de deficiência” foram abolidos, principalmente, por colocar a pessoa em uma condição irregular, e adotada a expressão “pessoa com deficiência”, dando maior visibilidade à questão e reforçando os seus direitos. A principal inovação da dessa LBI reside na mudança do conceito de deficiência. Portanto, a deficiência deixou de ser entendida como uma condição estática e

biológica da pessoa, para ser vista como o resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo (BRASIL, 2015b).

Esta lei visa orientar, assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, almejando a sua inclusão social e a cidadania (BRASIL, 2015b).

A aprovação dessa Lei é um importante passo na luta por condições de igualdade das pessoas com deficiência nas diversas esferas (saúde, educação, moradia, trabalho, assistência social). Conforme o Artigo 27º da LBI, a Educação constitui :

direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015b, p.34)

Ainda o Parágrafo único desse artigo vem afirmar ser dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar Educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015b). Em suma, essa referida lei vem potencializar decretos anteriores na proposta do sistema nacional inclusivo e respaldar a necessidade de que as pessoas com deficiência sejam atendidas pelas políticas públicas.

Esta lei defende a visão do desenho universal, já elencado em outras políticas públicas, em prol da garantia do acesso de todas as pessoas com deficiência nas instituições educacionais. Ainda de acordo com o Art. 28º incube ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo. E o inciso primeiro desse mesmo artigo indica que o sistema seja ofertado em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (BRASIL, 2015b).

2.1.16 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Na mesma linha dos documentos mencionados anteriormente, a BNCC estabelece que “os sistemas de ensino devem assegurar [...] a organização e oferta de medidas de apoio específicas para a promoção das condições de acessibilidade [...] com vistas a atender à meta de inclusão plena” (BRASIL, 2016, p. 39).

Este documento possui duas versões, sendo a primeira publicada no ano 2015 e a segunda no ano 2016. Ambas as versões têm o objetivo de sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes ao longo da Educação Básica. Contudo, as alterações realizadas na segunda versão são particularmente significativas para a promoção da educação inclusiva. Vejamos isto com mais detalhe.

Na primeira versão, a educação especial era entendida em uma perspectiva inclusiva, de direito das pessoas com deficiência à Educação. Assim, ela deveria promover oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional das pessoas com deficiência, sem restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na sua condição.

A LBI tem um papel preponderante, pois ela olha para a concepção das barreiras presentes no ambiente das pessoas com deficiência, quando ela foca que os sistemas educacionais devem garantir condições de acesso, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

Assim, é possível observar, na segunda versão da BNCC, uma mudança de perspectiva sobre a educação especial: desloca-se o foco da condição de deficiência para a organização do ambiente. Tal mudança fica evidente no parágrafo, em que se apresenta a natureza da modalidade da educação especial:

A Educação Especial na perspectiva inclusiva contempla a identificação e a eliminação das barreiras, principalmente as de acesso aos conhecimentos, deslocando o foco da condição de deficiência de estudantes para a organização e a promoção da acessibilidade aos ambientes escolares (arquitetônica) e à comunicação (oral, escrita, sinalizada, digital), em todos os níveis, etapas e modalidades, visando a autonomia e a independência dos educandos. A educação especial integra a educação regular, devendo ser prevista no Projeto Político Pedagógico para a garantia da oferta do AEE aos educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2016, p. 36)

Tal mudança pode parecer sutil, contudo, ela é de suma importância para a consideração das práticas pedagógicas orientadas a fomentar a inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares da Educação Básica. Já não se trata de centrar a atenção na condição de deficiência destes estudantes, trazendo para o primeiro plano suas limitações e impossibilidades. O documento estabelece que a ênfase deve estar na forma como o cotidiano escolar é organizado, buscando identificar e eliminar as barreiras que dificultam a inclusão destes alunos.

Finalmente, a BNCC também é uma proposta curricular para a modalidade da educação especial. Portanto, ela se preocupa em oferecer um currículo adequado para que essa modalidade que venha garantir a aprendizagem dos estudantes do ensino inclusivo.

Como foi possível observar nessa seção, que pretendeu apresentar uma trajetória histórica dos documentos normativos em torno da temática, desde os anos 1990, muito se tem pensado em prol da educação inclusiva. De uma maneira ou de outra, de acordo com o contexto histórico, todos os documentos ratificam a educação como um direito de todos e dever do Estado de garanti-lo e propõem, estratégias de padronização para a educação inclusiva em todo o território nacional.

2.2 Conceitualização da Educação Inclusiva

O conceito de educação inclusiva foi evoluindo com os diversos movimentos e sendo difundido em legislações, decretos e resoluções. Tal conceito sedimenta a ideia de incluir todas as pessoas com deficiência nos contextos educativos.

É importante notar que as leis brasileiras em vigor fazem a distinção de educação inclusiva e educação especial. Ambas não são sinónimos, muito embora, na minha atuação como trabalhadora social, percebo que muitos pais e agentes educacionais ainda as confundam.

Assumindo uma perspectiva crítica, Dorziat (2008, p. 23) alerta sobre os riscos que supõe realizar somente uma mudança em termos discursivos – substituindo a expressão “educação especial” por “educação inclusiva” –, sem considerar uma mudança de modelo. Segundo a autora, se “compactuamos com a visão oficial que adota uma nova linguagem, mas age sobre o velho modelo, contribuiremos para a permanência disfarçada do estado das coisas, e para a criação de cada vez mais grupos excluídos”.

Portanto, *educação inclusiva* não é a mesma coisa que *educação especial*. *Educação inclusiva* é um conceito amplo que sugere a problematização do sistema social vigente, em especial, do sistema educacional. Já a *educação especial* é em uma modalidade de ensino da educação brasileira.

Do mesmo modo, os termos integração e inclusão de pessoas com deficiência são utilizados nas nossas comunidades, em geral, e nas instituições educativas, em

particular, muitas vezes como sinônimos. Segundo Sasaki (2002), ambos conceitos se referem ao processo de inserção escolar, mas sustentam dois modelos diferentes.

O *modelo da integração* prevaleceu nas décadas de 1960 e 1970, fundamentado em um modelo médico da deficiência e em práticas de normalização (SASSAKI, 2002). Neste modelo, a possibilidade de ingressar em determinado ambiente social ou no sistema educacional regular estava condicionada à aptidão ou à capacidade de adaptação da pessoa (LOURENÇO, 2010). Assim, segundo Lourenço (2010, p. 23) “crianças com deficiências mentais, por exemplo, poderiam frequentar as escolas e classes regulares, desde que fossem capazes de acompanhar o ritmo de aprendizagem de seus colegas não deficientes”.

Mantoan (2003) destaca que o modelo da integração está centrado em inserir, no sistema escolar, um aluno ou um grupo de alunos que anteriormente tivesse(m) sido excluído(s). Tal inserção pode se dar no ensino regular, em classes especiais as escolas regulares ou, inclusive, nas escolas especiais (LOURENÇO, 2010). Na mesma direção, Sasaki (1997, p. 34-35) destaca que o modelo de integração foi implantado a partir das seguintes práticas (as quais ainda podem ser percebidas em algumas instituições educacionais):

- Pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguiam ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade, ou seja, da escola comum, da empresa comum, do clube comum etc.
- Pela inserção daqueles portadores de deficiência que necessitavam ou necessitam alguma adaptação específica no espaço físico comum ou no procedimento da atividade comum a fim de poderem, só então, estudar, trabalhar, ter lazer, enfim, conviver com pessoas sem deficiência.
- Pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais. Por exemplo: escola especial junto à comunidade; classe especial numa escola comum; setor separado dentro de uma empresa comum; horário exclusivo para pessoas deficientes num clube comum etc.

Mesmo que o processo de integração ocorra dentro da estrutura educacional, Mantoan (2003, p. 14) destaca que se trata de “uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados”. Desse modo, no modelo da integração, as pessoas com deficiência são integradas nas instituições educativas sem realizar uma problematização da organização de tais instituições.

Segundo Lourenço (2010, p. 33- 34), as escolas que ainda se organizam sob o modelo da integração possuem as seguintes características:

- Há atitudes discriminatórias.
- Os discursos formais e os discursos informais revelam os preconceitos e os estereótipos que são tomados como naturais e normais.
- As diferenças étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual são “biologizadas” e justificam práticas de discriminação e exclusão.
- A diferença é vista como empecilho para a aceitação social.
- Há um esforço unilateral da pessoa considerada diferente pelo grupo para se tornar mais aceitável.
- As atividades propostas para os meninos são diferentes das atividades propostas para as meninas.
- Há expectativas diferentes para comportamentos de alunos e de alunas.

Em contraste, o *modelo da inclusão*, que começou a gestar-se na década de 1980, aponta para o fato de que a sociedade coloca uma série de barreiras que impedem o desenvolvimento e a inserção social (e escolar) dessas pessoas Para Sassaki (2006, p. 20):

[...] essas barreiras se manifestam por meio de seus ambientes restritivos, suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferenças, seus discutíveis padrões de normalidade, seus objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico, seus pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria aparentemente homogênea.

Assim, este modelo indica a necessidade de desenvolver práticas de inclusão fundamentadas na modificação da sociedade para atender às necessidades das pessoas com deficiência. Isso significa identificar e eliminar as barreiras que excluem essas pessoas, mantendo-as afastadas de atividades e instituições sociais. Contudo o termo “barreiras” não se restringe unicamente aos impedimentos físicos. Também são consideradas as barreiras atitudinais que, segundo Tavares (2012, p. 104),

são barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagens produzidas ao longo da história humana, o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento dessas pessoas.

Assim, o modelo da inclusão enfatiza as ideias de pertencimento, de fazer parte, de constituir (LIMA, 2006). A inclusão também está associada, de acordo com

Mantoan (2003), à ideia de não deixar ninguém fora do ensino regular, desde o início da vida escolar.

Para Sasaki (2006), inclusão é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros. A ótica desses autores vai ao encontro das leis vigentes brasileiras, as quais pregam um atendimento educacional para todos. Sasaki (2006) salienta que, quando falamos de diversidade humana, estamos nos referindo a atributos particulares de cada um. Portanto, as próprias pessoas precisam participar na formulação e na execução dessas adequações. Ainda para Dorziat (2008), no caso de uma escola que se pretende inclusiva para todos, é primordial que exista uma cultura que valorize a diversidade para propor mudanças e reformas, a começar pelo projeto político-pedagógico, pelas práticas adotadas para os processos de ensino e aprendizagem, valorizando as diferenças individuais.

Segundo Duk (2006), uma escola inclusiva se caracteriza, fundamentalmente, pelo compromisso com o direito de todo(a)s à Educação, à igualdade de oportunidades e à participação de cada uma das crianças, adolescentes, jovens e adultos nas várias esferas da vida escolar. Ainda para autora, escola inclusiva é aquela na qual o ensino e a aprendizagem, as atitudes e o bem-estar de todos os(as) educandos(as) são considerados igualmente importantes. Esta é uma escola na qual não há:

discriminação de qualquer natureza e que valoriza a diversidade humana como recurso valioso para o desenvolvimento de todo(a)s, uma escola que busca eliminar as barreiras à aprendizagem para educar de forma igualitária todos os meninos e meninas da comunidade. Na escola inclusiva todos são reconhecidos em sua individualidade e apoiados diligentemente em sua aprendizagem. (DUK, 2006, p. 112)

Lourenço (2010, p. 35) descreve algumas das características das escolas que têm se configurado sob o modelo da inclusão:

- As práticas inclusivas se referem a todos os alunos que se encontram sujeitos à exclusão.
- A diversidade é aceita e valorizada pelos professores.
- Os estudantes não são classificados ou rotulados por suas diferenças individuais ou socioculturais.
- O respeito mútuo é incentivado.
- São propostas atividades para promover a compreensão, a aceitação e a valorização das diferenças.

- O projeto pedagógico, o estilo de ensino e os procedimentos de avaliação contemplam a diversidade
- A organização curricular permite a diversificação e sua adequação às necessidades individuais e socioculturais dos alunos.
- Os professores têm formação adequada para propor estratégias de atendimento à diversidade
- Os professores não temem desenvolver novas práticas pedagógicas.
- As aulas atendem às necessidades, aos interesses e aos estilos de aprendizagem dos alunos.
- As práticas e os conhecimentos prévios dos alunos são tomados como ponto de partida para o ensino.
- Há uma cultura de apoio e colaboração entre pais, professores e alunos.
- A participação de todos os alunos nas atividades escolares e extraclasse é incentivada.
- Os obstáculos à participação dos alunos são identificados e eliminados.
- A diversidade é vista não como um problema a ser eliminado ou ignorado, mas como uma riqueza a ser aproveitada para auxiliar na aprendizagem de todos.

Ainda conforme a autora, em uma escola inclusiva, o conceito de “normal” é dissociado do conceito de “igual” para ser associado ao conceito de “diversidade”. Desse modo, as escolas inclusivas se orientam a trabalhar “com qualidade com a diversidade humana” (LOURENÇO, 2010, p.36). Trabalhar com a diversidade supõe introduzir grandes modificações nas práticas pedagógicas. Segundo Lourenço (2010, p.36),

Não é mais possível repetir, a cada ano e para cada turma, o planejamento feito no ano anterior e para outras turmas. O aluno não pode mais ser pensado como aquele que vai à escola apenas para ouvir, copiar e repetir. Não podemos mais esperar que todos aprendam as mesmas coisas da mesma forma e ao mesmo tempo.

Em vista disso, podemos dizer que nossas escolas estão vivendo um momento de transição de um modelo pautado na integração para um modelo pautado na inclusão (LOURENÇO, 2010). Isso significa que elas estão passando por um processo de reestruturação orientado, não somente para receber no espaço físico a pessoas com deficiência, mas também para promover a sua aprendizagem (LOURENÇO, 2010). Embora a LBI preveja que as escolas precisam ser adequadas para receber os alunos da modalidade da educação especial, na prática tal mudança vem acontecendo a passos lentos. As escolas precisam de investimentos na estrutura e na formação docente para efetivar as mudanças previstas na lei.

Tais processos de mudança colocam, sem lugar a dúvidas, múltiplos impasses para as escolas, os docentes, os alunos e os pais. Conforme Carmo (2008, p. 53), “a

escola brasileira se encontra hoje diante de um dilema: para realizar a inclusão ela tem que trabalhar na perspectiva de alcançar a unidade da diversidade em suas ações pedagógicas”. Apesar de esse autor afirmar isso, em 2008, a LBI, de 2015 e a BNCC, de 2016, continuavam reiterando que a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, deve contemplar a identificação e a eliminação das barreiras.

Assim, segundo Lourenço (2010), as escolas devem considerar as diversidades e criar mecanismos de prevenção da exclusão no desenvolvimento da inclusão escolar. A autora afirma, ademais, que os alunos que sofrem algumas situações relacionadas ao preconceito ou discriminação, geradas pelas barreiras atitudinais associadas às suas condições, precisam ser particularmente atendidos. Embora esse ponto seja considerado na legislação, diversos autores destacam – e minha experiência como trabalhadora social corrobora isso – muitas pessoas com deficiência que foram incluídas no ensino regular, frequentemente, acabam, na prática, sendo excluídas. Para Lourenço (2010) isto se deve a preconceitos, discriminação ou, até mesmo, ao *bullying*, enfrentados no dia a dia. Tais práticas, que acabam criando rótulos para essas crianças, geram variadas consequências de médio e longo prazo para o desenvolvimento da inclusão. Mantoan (2003) conclui dizendo: “estou convicta de que todos nós, professores, sabemos que é preciso expulsar a exclusão de nossas escolas e mesmo de fora delas e que os desafios são necessários, a fim de que possamos avançar, progredir e evoluir”.

A autora continua desenhando um panorama dos desafios que a educação inclusiva traz para todos os atores escolares:

É fácil receber os alunos que aprendem apesar da escola e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e, sendo ou não deficientes, para os programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os especializados e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais. (MANTOAN, 2003, p.17)

Ainda, segundo a autora, implantar uma verdadeira educação inclusiva exige uma “reinvenção” do nosso sistema escolar. Lourenço (2010, p.36) complementa afirmando que a educação inclusiva “exige um novo modelo de formação de professores, novas práticas pedagógicas, novas formas de relação professores-alunos-conteúdos, novas formas de organização dos espaços escolares”. Perante

esse cenário complexo, faz-se necessário explorar e sintetizar as diversas ações que já têm sido desenvolvidas para atender a alguns desses inúmeros desafios estudados nas pesquisas desenvolvidas no Brasil.

3 METODOLOGIA

Este capítulo se destina a apresentar a metodologia da pesquisa, que adotou o estado da arte como opção metodológica. Depois de descrever tal opção, caracterizam-se os processos de construção do *corpus* e os procedimentos analíticos desenvolvidos.

3.1 Estado da arte como modalidade de pesquisa

Para Fiorentini e Lorenzato (2006), as pesquisas do tipo estado da arte são utilizadas quando o pesquisador busca sistematizar os resultados (isto é, os conhecimentos) produzidos em um determinado campo de estudo ou temática de pesquisa. Os autores ainda afirmam que este tipo de pesquisa permite realizar um balanço ou síntese do conhecimento já produzido por produções científicas. Tais sínteses vão evidenciar novas contribuições, questões ou temáticas em aberto que demandam novas investigações.

Segundo Melo (2006), os estados da arte não são apenas uma revisão de estudos anteriores. Eles buscam, sobretudo, identificar as convergências e as divergências, as relações e as arbitrariedades, as aproximações e as contrariedades existentes nas pesquisas. Desse modo, o estado da arte nos permite estabelecer os avanços e as lacunas das pesquisas de terceiros. Esse tipo de pesquisa possibilita esclarecer os rumos para explorar, sob novas perspectivas, um determinado objeto de estudo. Constata-se, assim, que os estados da arte possuem um papel crucial para o pesquisador e para campo investigativo.

Os aportes de Romanowski e Ens (2006, p.39) também ajudam a caracterizar as contribuições desta modalidade de pesquisa:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Considerando as contribuições das pesquisas do tipo estado da arte, a presente pesquisa tem por objetivo geral compreender, nas produções científicas brasileiras

dos anos de 2011 a 2021, como vem se desenvolvendo o processo de inclusão de pessoas com deficiência em classes comuns de escolas regulares da Educação Básica. Para tanto, se formulam os seguintes objetivos específicos: I) identificar práticas pedagógicas desenvolvidas para favorecer a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular e II) descrever as dificuldades e potencialidades vivenciadas por diferentes atores educacionais no processo de inclusão.

Embora não exista uma metodologia única a ser seguida pelos estudos que adotam a modalidade estado da arte, “isso não quer dizer que as metodologias existentes não sejam científicas ou que seus propósitos fundamentais não sejam se aproximar das questões e dos problemas a serem estudados” (JIMENEZ BECERRA, 2004, p.39). Entretanto, quando se fala do estado da arte para abordar um problema, se faz referência a textos já produzidos que, por sua vez, são representados por pesquisas já desenvolvidas com resultados que, muitas vezes, são antagônicos das percepções das ciências estudadas (JIMENEZ BECERRA, 2004).

Para Torres (2001), o estado da arte inicia-se, estabelecendo um tema ou um problema para ser investigado. O que, para o autor, implica um grande esforço para reconhecer os limites do já conhecido e ousar a indagar o inédito, a partir do acumulado do campo do conhecimento.

Segundo Calvo (2003, p. 37), uma vez delimitado o tema, o pesquisador transita por uma série de momentos:

No primeiro momento desenvolver uma contextualização do assunto, classificando os tipos de textos, autores, metodologias, quadros conceituais de referências e os níveis conclusivos das várias investigações; o segundo momento corresponde, a referida localização da informação. Esse momento permite nos estabelecer uma classificação do tipo de literaturas consultadas, suas convergências e divergências conceituais metodológicas; terceiro momento, sugere-se uma categorização dos trabalhos a partir das categorias internas de cada um dos textos, o que nos permite estabelecer a contribuição que eles oferecem do panorama sociocultural na área de pesquisa em desenvolvimento.

O principal resultado do primeiro momento foi a escrita do capítulo 2 desta dissertação. Já os processos de identificação e análise dos trabalhos serão descritos neste capítulo e, principalmente, no seguinte.

Segundo Fiorentini e Lorenzato (2006), as pesquisas que se dedicam a realizar uma revisão sistemática de literatura podem pertencer a três modalidades: mapeamento de pesquisas, estado da arte da pesquisa ou estado do conhecimento e

metanálise ou metassíntese. Em vista disso, ainda segundo os autores, é muito importante compreender as diferenças entre estas modalidades, de forma a identificar as diversas fases envolvidas e a relevância de cada uma.

A primeira modalidade, o *mapeamento de pesquisas*, envolve realizar um levantamento e uma descrição de informações acerca das pesquisas produzidas sobre um campo específico de estudo, abrangendo um determinado espaço (lugar) e período.

A segunda modalidade, *estado da arte* da pesquisa, é utilizada quando, ao identificar as produções relativas a uma temática, o pesquisador busca sistematizar seus resultados. Assim, ao finalizar o trabalho, ele faz um balanço ou uma síntese do conhecimento produzido. Ou seja, trata-se de uma interpretação do pesquisador, produzida por estudos primários, visando produzir outras sínteses sobre um determinado fenômeno ou tema de interesse. Assim como no mapeamento de pesquisas, esta modalidade demanda realizar investigações de questões e temáticas tratadas durante um período.

A terceira modalidade, *metanálise ou metassíntese de pesquisa*, se trata de uma “revisão sistemática de um conjunto de estudos já realizados, em torno de um mesmo tema ou problema de pesquisa, tentando extrair deles, outros resultados e sínteses, dos anteriormente obtidos” (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 71). Esta modalidade representa, portanto, uma tentativa sistemática e rigorosa de realizar leituras de segunda ordem acerca das interpretações encontradas nos estudos qualitativos (de campo) de primeira ordem (FIORENTINI; COELHO, 2012). O objetivo da metassíntese é “adquirir maior compreensão e atingir um nível conceitual ou de desenvolvimento teórico acerca de um tema, problema ou fenômeno investigado” (OLIVEIRA; ORTIGÃO, 2018, p. 247).

Tendo em foco a temática tratada na presente pesquisa, optei por desenvolver um estado da arte das pesquisas publicadas em formato de artigo nos últimos dez anos que tratam da inclusão de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular da Educação Básica.

3.2 Construção do corpus¹

Para realizar a busca e a seleção dos artigos que compuseram o *corpus* considerado nesta dissertação, foi utilizado o Portal de Periódicos da CAPES. Os filtros utilizados foram dois: em primeiro lugar, levar em conta somente artigos revisados por pares; em segundo lugar, artigos publicados nos últimos dez anos.

Os artigos foram selecionados a partir da combinação de distintas palavras-chave vinculadas com a pesquisa. No total, foram realizadas três buscas, pautadas nas seguintes combinações:

1. “Inclusão AND “Práticas pedagógicas”
2. “Inclusão AND “Ensino regular”
3. “Pessoas com deficiência AND “Práticas pedagógicas”.

Uma vez obtidos os resultados de cada busca, a seleção dos trabalhos foi realizada, a partir da leitura do título e do resumo de cada artigo e com o auxílio de uma planilha de Excel. As primeiras colunas continham os dados bibliográficos do trabalho (autores, título, nome da revista etc.) e as colunas restantes incluíram os principais critérios para selecionar os trabalhos.

O primeiro critério era determinar se o trabalho falava, ou não, da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular da Educação Básica. Caso isto não fosse constatado, o artigo era eliminado do *corpus*. Isto fez com que fossem excluídos aqueles com foco nos processos de inclusão na Educação Superior, assim como trabalhos que analisassem políticas educativas “em abstrato” – sem conexão clara com o cotidiano escolar na Educação Básica – ou que descrevessem ações destinadas à formação de professores para a inclusão educativa, entre outros.

A seguir, a pesquisadora tentou dar resposta a três perguntas, a saber:

- a) O artigo apresenta alguma prática pedagógica desenvolvida para favorecer a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares da Educação Básica?
- b) O artigo identifica as dificuldades vivenciadas por professores, alunos e pais no processo de inclusão?

¹ Para descrever a construção do *corpus*, será utilizado o foco narrativo impessoal. Para tanto, a narradora será tratada na terceira pessoa e identificada com a pesquisadora.

- c) O artigo identifica potencialidades vivenciadas por professores, alunos e pais no processo de inclusão?

Quando era possível dar respostas a alguma dessas perguntas a partir da leitura do resumo, a pesquisadora as registrava na tabela. Caso não fosse possível, isto era indicado na tabela com a frase “não se sabe”.

Em todo os casos nos quais dar respostas a esses critérios era difícil, a pesquisadora baixou o texto completo do artigo e leu-o na íntegra. Os resultados de cada uma das buscas são descritos a seguir.

A primeira busca foi realizada em 10 de outubro de 2021, utilizando as palavras-chave “inclusão” e “práticas pedagógicas”, e o operador booleano AND. Essa busca deu como resultado de 83 artigos.

A análise desses 83 trabalhos resultou na seleção de 17 artigos que cumpriam os critérios colocados. A tabela preenchida pela pesquisadora foi compartilhada e discutida com a sua orientadora em reunião de orientação. Essas reflexões acarretaram a inclusão de 2 artigos que tinham sido inicialmente excluídos e na exclusão de um artigo, por constatar que atendia aos critérios. Por sua vez, 5 dos 17 artigos selecionados inicialmente não estavam disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES. Para esses casos, a pesquisadora procurou os textos completos no Google, tendo conseguido três deles. Os outros dois não puderam ser incluídos no *corpus* por não ser possível o acesso ao texto completo. Dessa forma, a primeira busca concluiu com a seleção de 15 artigos.

A segunda busca foi realizada no dia 6 de novembro de 2021, utilizando as palavras-chave “inclusão” e “ensino regular”, e o operador booleano AND. Essa busca deu como resultado 16 artigos.

A análise desses 16 trabalhos resultou na seleção de 9 artigos que reuniram os critérios colocados. Por sua vez, deles não estavam disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES. Para esses casos, a pesquisadora novamente procurou os textos completos no Google, tendo conseguido todos. Foi assim que foram selecionados 9 artigos a partir da segunda busca. Mais uma vez, a tabela preenchida pela pesquisadora foi compartilhada e discutida com a sua orientadora em reunião de orientação. Essas reflexões acarretaram a inclusão de mais um artigo que tinha sido inicialmente excluído e na exclusão de um outro artigo, por ser uma revisão

sistemática de literatura. Dessa forma, a segunda busca concluiu com a seleção de 9 artigos.

A terceira busca foi realizada utilizando as palavras-chave “Pessoas com deficiência” e “Práticas pedagógicas” e o operador booleano AND. Essa busca deu como resultado de zero artigos no Portal. A busca foi realizada em 7 de novembro de 2021.

Com os artigos selecionados, a partir da primeira e da segunda busca, que tinham sido sintetizados em duas tabelas diferentes, o próximo passo foi construir uma tabela única que continha somente os artigos selecionados e eliminava as repetições. Com isso se chegou a um total de 24 artigos que passaram a constituir o *corpus* desta pesquisa. A informação básica dos 24 trabalhos considerados na pesquisa se apresenta no Quadro 1.

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico

Nº	Autores	Ano	Título
1	Alves	2012	Escola de tempo integral: Uma reflexão sobre suas contribuições e seus desafios, considerando a diversidade e a inclusão
2	Amorim, et al.	2021	O Processo de Inclusão de Crianças Autistas na Rede Regular de Ensino: Um Olhar Docente
3	Capuzzo, et al.	2019	Percepção dos professores acerca da inclusão do aluno autista no ensino regular público municipal
4	Tada, et al.	2012	Conhecendo o Processo de Inclusão Escolar em Porto Velho — RO
5	Dantas, et al.	2017	Processos de escolarização na/para inclusão de um estudante com deficiência: intersecções na perspectiva curricular
6	Duek	2013	Educação Inclusiva e Alunos com Transtorno Mental: Um Desafio Interdisciplinar
7	Gonsales e Ferreira	2011	Educação Inclusiva e Alunos com Transtorno Mental: Um Desafio Interdisciplinar
8	Hickmann, et al.	2014	Intervenção compartilhada em uma sala de aula inclusiva: uma experiência metodológica no ensino de História
9	Leitão e Fernandes	2011	Inclusão escolar de sujeitos com deficiência visual na rede regular de ensino brasileira: revisão sistemática
10	Ledesman	2016	Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola de ensino regular
11	Lima e Mantoan	2017	Notas sobre inclusão, escola e diferença
12	Machado	2015	Políticas públicas de inclusão escolar para alunos com Síndrome de Down na rede regular de ensino

13	Matos, Tiradentes e Menezes	2020	Acesso e permanência do aprendente com autismo no Brasil: marcos teóricos legais que subsidiam esse direito
14	Matos	2017	O Processo de Inclusão no Ensino Regular
15	Moret e Mendonça	2019	A Proposta Bilíngue na Educação de Surdos: Práticas Pedagógicas do Processo de Alfabetização no Município de Colorado do Oeste/RO
16	Oliveira e Drago	2012	A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir
17	Ponce e Abrão	2019	Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo
18	Santos	2012	Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual Potenciais desvantagens e vantagens da educação de alunos com deficiência intelectual
19	Silva	2019	Cenas do cotidiano escolar de surdos em Bragança, Pará
20	Sobrinho, Correia e Verçosa	2021	Processo de Inclusão em uma Escola de Ensino Regular do Município de Nova Olinda-Ceará
21	Storto, Rocha e Cruz	2019	Ensino bilíngue e inclusão de estudantes surdos no ensino regular: análise de uma carta aberta dos primeiros doutores surdos brasileiros em Educação e Linguística
22	Souza, et al.	2015	Formação inicial e continuada de professores em LIBRAS utilizando metodologias ativas focadas no imagético
23	Souza e Ganda	2018	Inclusão e Autismo: relato de caso sobre o trabalho com uma criança na educação infantil
24	Tamashiro e Dias	2012	Síndrome de Down: um estudo de caso sobre a inclusão no ensino regular

Fonte: Elaboração própria

3.3 Procedimentos analíticos

O primeiro passo da análise dos 24 artigos foi realizar a sua leitura na íntegra. Após essa leitura, cada artigo foi fichado. A ficha continha informações referentes aos seguintes quesitos:

1. Dados de publicação.
2. Objetivo ou pergunta de pesquisa: se o objetivo ou a pergunta da pesquisa estava explícito no artigo e, caso positivo, qual era.
3. Contexto em que foi desenvolvida: informações relativas à região do país onde foi realizada a pesquisa e ao nível de ensino contemplado na investigação.
4. Sujeitos envolvidos na pesquisa: os tipos de deficiência contemplados assim como se os participantes da pesquisa eram alunos com deficiência, professores, pais e gestores etc.

5. Procedimentos metodológicos da pesquisa: abordagem metodológica da investigação, procedimentos metodológicos empregados e instrumentos utilizados para a coleta de dados.
6. Referenciais teóricos da pesquisa: descrição dos principais conceitos utilizados para fundamentar a investigação que constava na ficha.
7. Resultados da pesquisa: os resultados fundamentalmente ligados aos objetivos específicos da presente pesquisa. Portanto, levantava-se informação sobre os resultados relativos às práticas que favorecem a inclusão de pessoas com deficiência em classes comuns de escolas regulares da Educação Básica e aqueles relativos às potencialidades de ditas práticas e as dificuldades vivenciadas por pais, professores e alunos no processo de inclusão.

A ficha completa se encontra no Apêndice A.

Aqueles quesitos que eram de resposta aberta (2, 6 e 7) foram preenchidos pela pesquisadora, com base nas informações contidas nos artigos. Sempre que possível, ela realizou transcrições diretas de frases dos artigos, indicando o número da página da qual a citação foi extraída. Desse modo, buscava manter, na ficha, o sentido original dado por cada autor ao objetivo, ao referencial e aos resultados da pesquisa.

Para continuar com o processo analítico, as respostas aos quesitos de opção múltipla (2, 3, 4 e 5) foram tabulados e, baseado nas tabelas, foram construídos gráficos para melhorar a sua visualização. A seguir, cada gráfico foi interpretado pela pesquisadora e discutido com a sua orientadora. A análise resultante desse primeiro processo analítico se apresenta na seção 4.1 do capítulo quatro.

Finalmente, foi desenvolvida a análise qualitativa dos trabalhos. Esse trabalho permitiu identificar cinco categorias segundo objetivos ou as perguntas de pesquisa considerados. Tal análise se apresenta na seção 4.2 do próximo capítulo.

4. ANÁLISE DOS DADOS

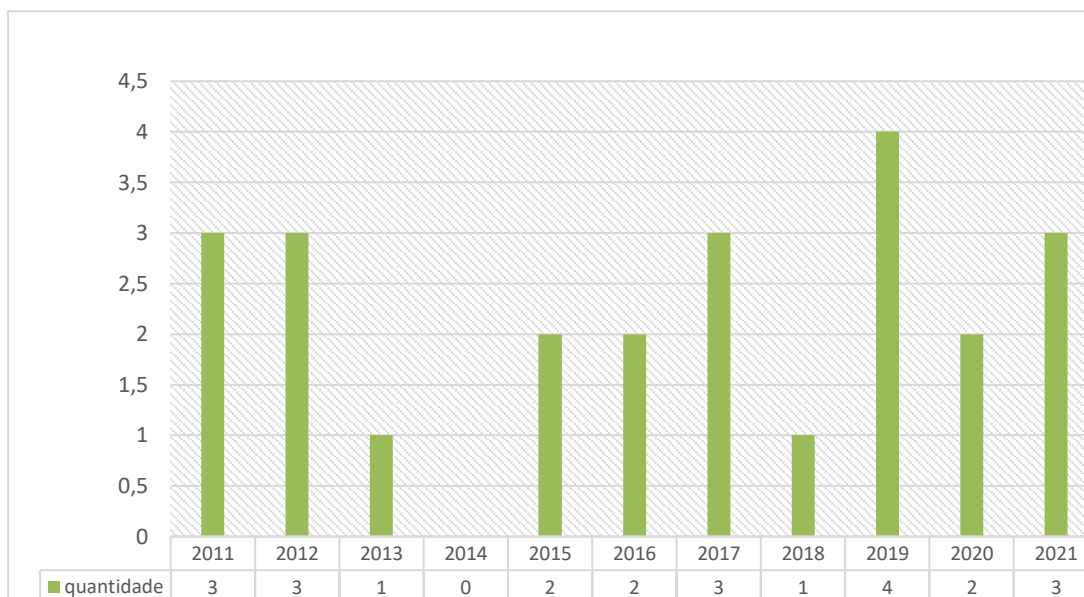
O presente capítulo se destina a apresentar a análise dos dados considerados na pesquisa. Para isso, mostra-se, em primeiro lugar, a análise quantitativa deles, explorando tanto aspectos bibliométricos (ano de publicação, região do país onde foi desenvolvido, etc.) quanto alguns aspectos metodológicos das pesquisas exploradas (sujeitos participantes, abordagens, técnicas de coleta de dados, etc.)

Em segundo lugar, apresenta-se a análise qualitativa dos dados. Tal análise estuda os focos dos artigos que compõem o *corpus* documental considerado e também aprofunda a exploração nas experiências bem-sucedidas e nas dificuldades enfrentadas para promover a inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares da Educação Básica.

4.1 Análise quantitativa

Em um primeiro momento, os artigos foram analisados pelo ano de publicação (Figura 1). Percebe-se, que, ao longo dos últimos dez anos, houve uma presença constante de publicações que tratam da temática. A quantidade de artigos variou entre zero e quatro, mostrando um máximo no ano 2019 e um mínimo em 2014. E em 2013 apenas um artigo e, em 2014, nenhum. A partir de 2015, ano da aprovação da LBI, em todos os anos seguintes houve a publicação de artigos.

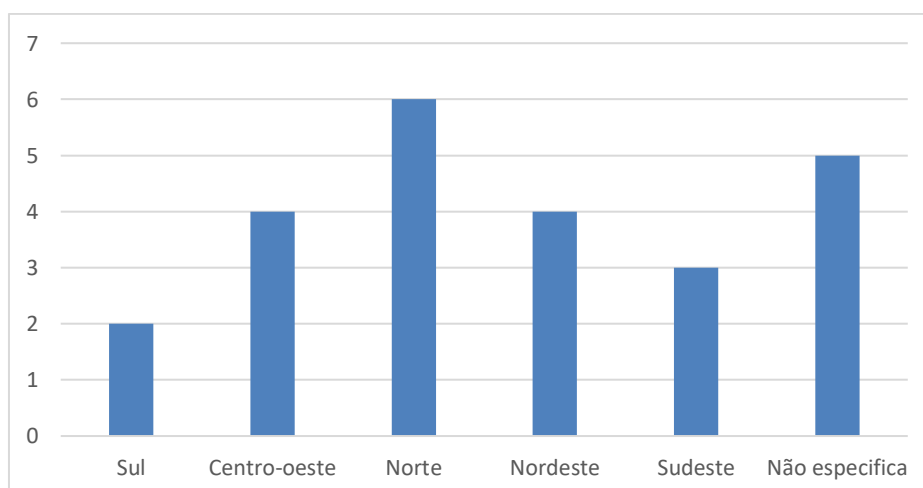
Figura 1 – Artigos selecionados por ano de publicação



Fonte: Elaboração própria

Dando continuidade, os artigos foram analisados considerando as regiões do país onde foi desenvolvida a pesquisa. A Figura 2 revela que a região norte é a que mais pesquisas concentra, enquanto as regiões sul e sudeste que, tradicionalmente concentram o maior volume de pesquisas no País, não há tantas. Outro aspecto a ressaltar é que várias pesquisas (a segunda maior porcentagem) não especificam o lugar onde a pesquisa foi desenvolvida. Considerando as dimensões continentais do Brasil e as marcadas diferenças que existem nas suas regiões, esta seria uma questão importante a ser abordada.

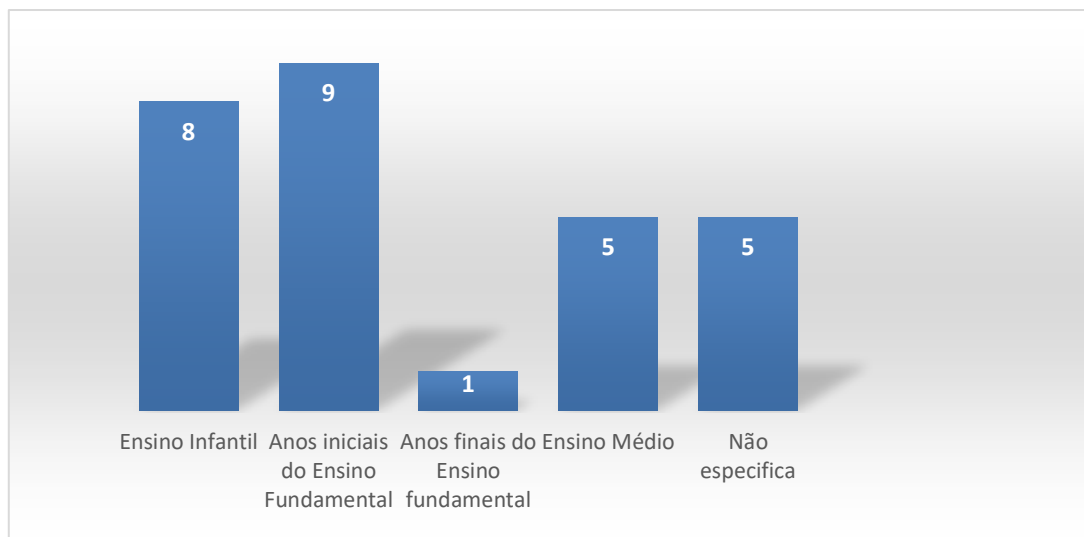
Figura 2 – Artigos selecionados por região do País



Fonte: Elaboração própria

O nível de ensino no qual focavam as pesquisas foi analisado em terceiro lugar (Figura 3). Neste quesito, foi possível observar uma maior concentração nos primeiros anos da Educação Básica. A quantidade de trabalhos cai abruptamente, quando se trata dos anos finais do Ensino Fundamental e volta a crescer no Ensino Médio. Provavelmente, a concentração nos primeiros anos da Educação Básica possa ser por conta de as políticas públicas relativas à inclusão de alunos com deficiência serem atuais. Uma outra possibilidade é que os trabalhos se concentrem nas práticas orientadas aos processos de alfabetização, próprios deste nível educacional. Não necessariamente ao lugar em que estão localizadas as instituições onde os autores do artigo trabalham. Mais uma vez, há uma porcentagem importante de pesquisas que não especificam o nível de ensino, o que permite inferir que tratam o assunto de maneira geral. Embora seja importante abordar esta temática de modo amplo, seria interessante que houvesse pesquisas voltadas às especificidades que os processos de inclusão adquirem, quando se pensa em alunos compreendidos nas diversas faixas etárias de Educação Básica.

Figura 3 – Artigos selecionados por nível de ensino



Fonte: Elaboração própria

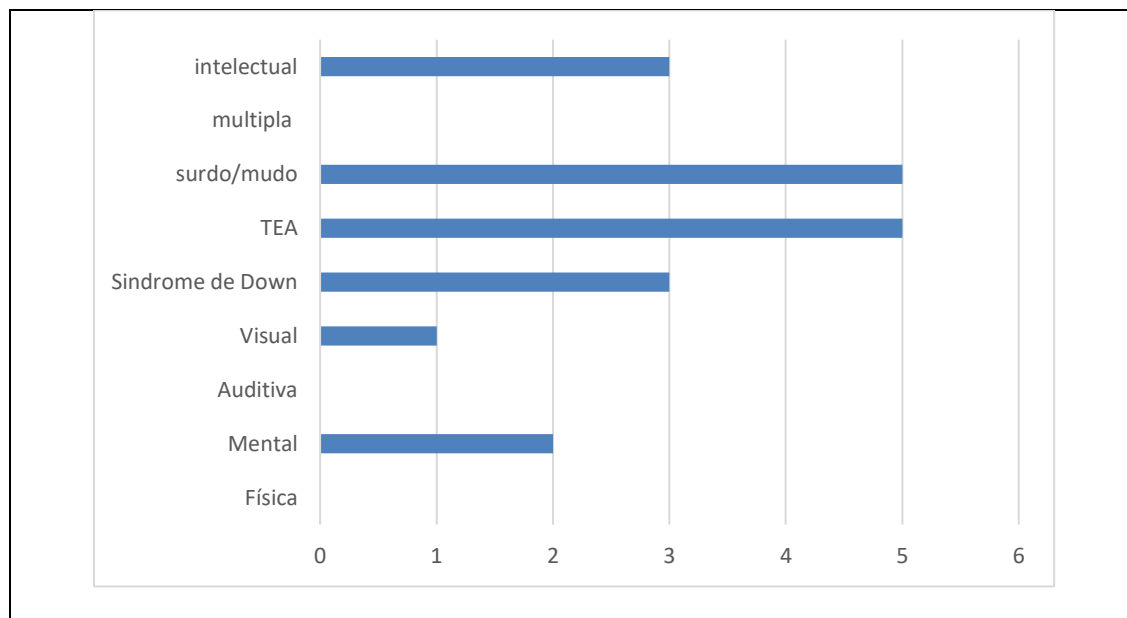
Em quarto lugar, foram analisados os tipos de deficiência tratados nos artigos. O resultado se mostra na Figura 4. Um primeiro resultado surpreendente foi que a opção “não específica” se encontra dentre os três itens com maior frequência. Isto levanta uma questão acerca do tipo de práticas pedagógicas orientadas à inclusão de

pessoas com deficiência analisadas nos artigos: é possível pensar em práticas amplas, que favoreçam a inclusão de pessoas com diversas deficiências? Se sim, como caracterizar tais práticas? Esta é uma questão complexa, pois muitas deficiências não possuem um Código Internacional de Doença (CID) específico. Além disso, a deficiência intelectual geralmente é caracterizada por muitas limitações, não somente as intelectuais como também as físicas, as sensoriais, dentre outras. O mesmo acontece com o TEA que é um transtorno amplo. Portanto, há uma dificuldade de tratar muitos tipos de deficiência de forma específica. Este é um problema de relevância que muitas famílias e profissionais da educação enfrentam.

A inclusão educacional de alunos surdo/mudos e com Transtorno do Espectro Autista é, também, um dos temas mais frequentemente tratados pela literatura. Com uma frequência menor, encontraram-se pesquisas que abordam os alunos com deficiência mental, intelectual e com síndrome de Down. Uma possível explicação para a preeminência de pesquisas com foco nestas deficiências pode decorrer do fato de que os alunos diagnosticados dentro do Transtorno do Espectro Autista ou como deficientes mentais são considerados, pelo nosso sistema educacional, como alunos com NEE. Portanto, a legislação brasileira prevê o AEE focando em suas dificuldades pedagógicas, o que vai além da inclusão do estudante na sala de aula comum. Considerando que esse tipo de atendimento possui uma trajetória mais antiga e também conta com um campo profissional e de pesquisa específico, isto poderia ser um motivo que explique que a maioria dos trabalhos focalize essas deficiências.

Contudo, chama a atenção a falta de pesquisas com foco em alunos com deficiências físicas, auditivas ou múltiplas. Isto poderia ser um indicador de uma lacuna na literatura assim como também das barreiras que ainda existem para que esses alunos sejam incluídos nas classes comuns do ensino regular da Educação Básica.

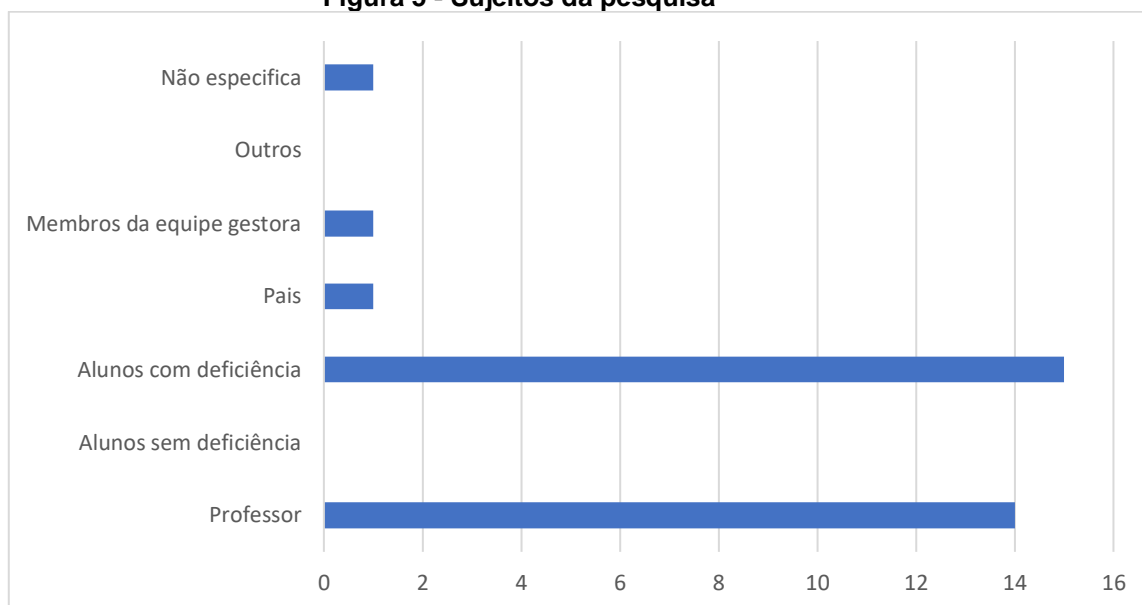
Figura 4 – Artigos selecionados por tipo de deficiência



Fonte: Elaboração própria

Os sujeitos participantes da pesquisa foram analisados em quinto lugar (Figura 5). Neste caso, também existem concentrações bastante evidentes. Assim, não foi uma surpresa que o item mais frequente fosse o dos alunos com deficiência, seguido dos professores. Ambos são atores fundamentais no processo de inclusão, o que faz com que eles sejam os participantes mais usuais nas pesquisas. Contudo, há um número menor de pesquisas que descrevem e analisam as experiências e as dificuldades dos pais de alunos com deficiência e dos membros da equipe gestora. Ademais, dos 24 artigos analisados, nenhum deles abordou como sujeito da pesquisa os alunos sem deficiência. Conhecer as experiências deles ao conviver com alunos com deficiência – elencando as aprendizagens emergentes, os desafios e as potencialidades participar de uma sala de aula diversa – se coloca, do ponto de vista desta pesquisa, como um assunto importante que poderia ser pesquisado.

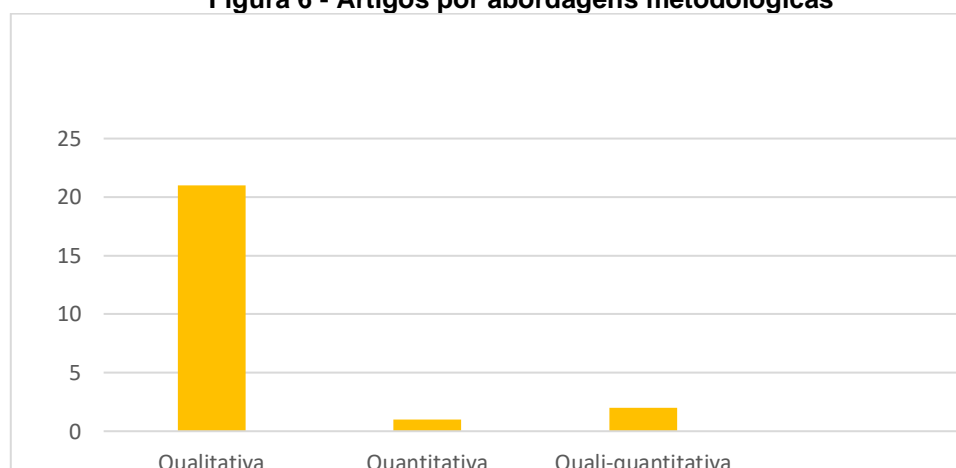
Figura 5 - Sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaboração própria

Em sexto lugar, foram consideradas as abordagens metodológicas adotadas (Figura 6). Neste quesito, as pesquisas que compõem o *corpus* mostram a mesma tendência das pesquisas na área de Educação, que, tradicionalmente, são, com maior frequência, as de cunho qualitativo.

Figura 6 - Artigos por abordagens metodológicas

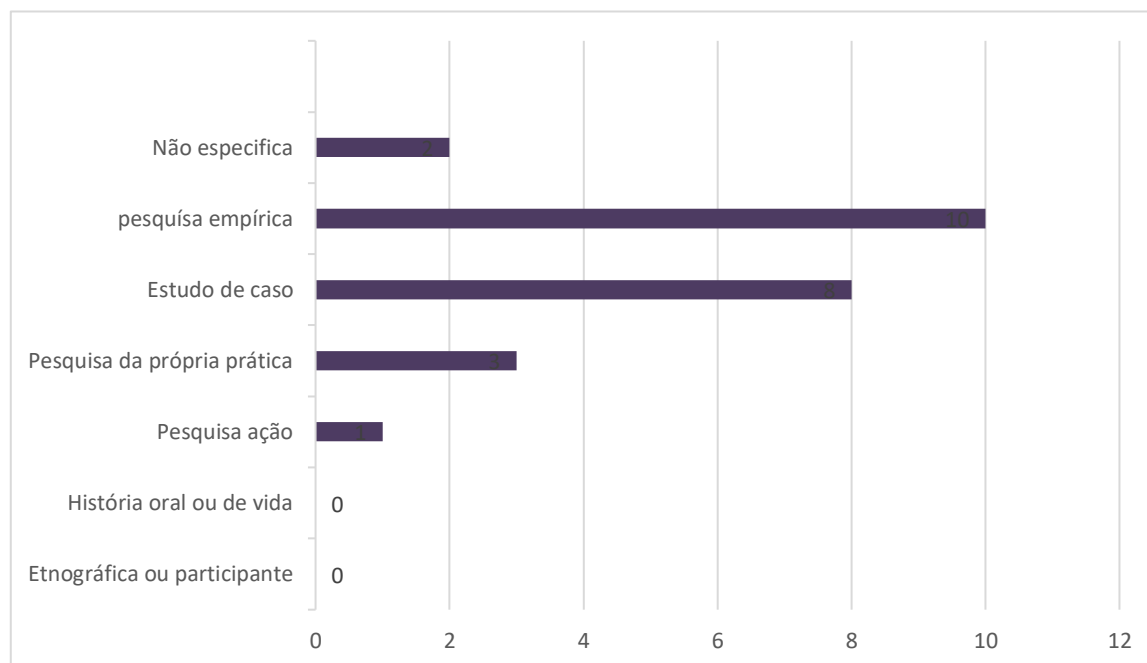


Fonte: Elaboração própria

Os procedimentos metodológicos foram considerados em sétimo lugar (Figura 7). Observa-se uma primazia das pesquisas empíricas, seguidas pelos estudos de caso. Este resultado parece se alinhar bem com a maioria dos trabalhos qualitativos, tal como mostrado anteriormente. A presença marcada de estudos de caso pode estar

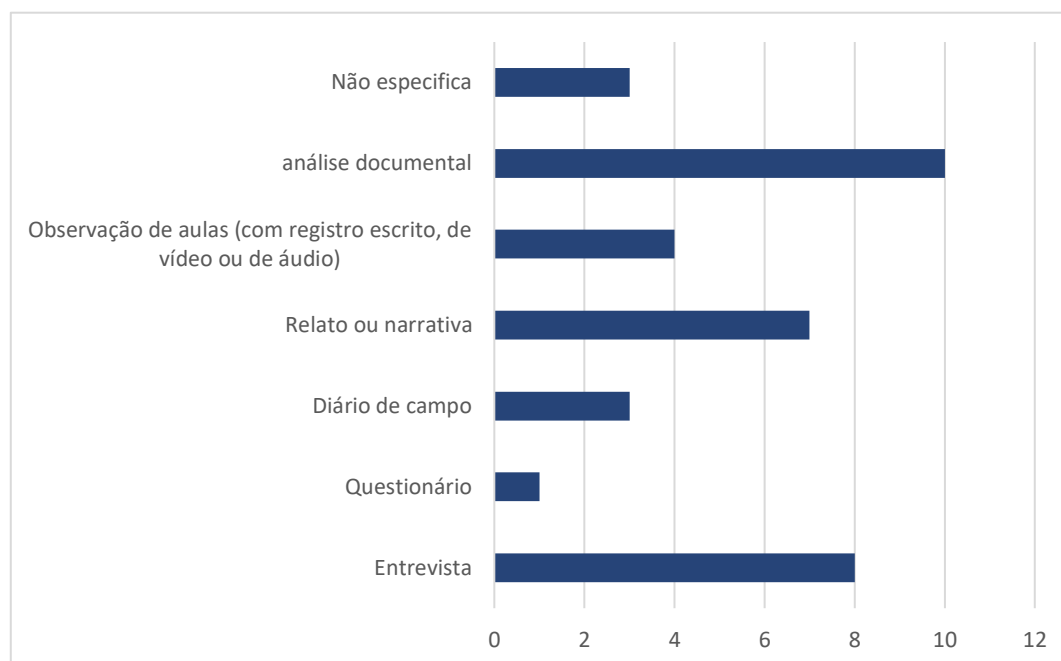
vinculada, ademais, com a incipiência dos processos de inclusão em classes regulares. Desse modo, os estudos de caso podem mostrar detalhadamente experiências, vivências e estratégias que ajudem a explorar as novas questões colocadas por esta problemática.

Figura 7 - Procedimentos metodológicos aplicados nas pesquisas



Fonte: Elaboração própria

Finalmente, foram considerados os instrumentos de coleta de dados utilizados (Figura 8). Observa-se que o mais utilizado é a análise documental, provavelmente centrado na análise de documentos institucionais tais como Projetos Político-Pedagógicos das escolas. Há, ainda, preferência pelas entrevistas e pelos relatos/narrativas, instrumentos que permitem captar em profundidade as experiências dos participantes. As observações em sala de aula e os diários de campo são utilizados, embora com menor frequência.

Figura 8 – Instrumentos de coleta dos dados empregados

Fonte: Elaboração própria

4.2 Análise qualitativa dos dados

4.2.1 Análise dos focos das pesquisas

O primeiro passo na análise qualitativa do *corpus* documental foi explorar os objetivos ou as perguntas de pesquisa dos artigos considerados. Nesse caso, foi possível identificá-los em todos os 24 trabalhos. Este é um dado considerável, que deve ser valorizado, visto que as pesquisas em educação costumam ser criticadas por não ter clareza sobre os seus objetivos. Não é o caso do *corpus* construindo para esta pesquisa.

A exploração dos objetivos dos trabalhos possibilitou construir a seguinte categorização:

- categoria (A): artigos com foco na atuação do professor e sua formação em relação à educação inclusiva (oito trabalhos);
- categoria (B): artigos centrados nas experiências de pais de alunos com deficiência (três trabalhos);

- categoria (C): artigos que tratam sobre a contribuição do currículo na perspectiva inclusiva (quatro trabalhos).
- categoria (D): artigos que relatam experiências bem-sucedidas de inclusão de alunos com deficiência em classes regulares (cinco trabalhos);
- categoria (E): artigos que delimitam desafios para educação inclusiva (quatorze trabalhos);

Tais categorias não são disjuntas, ou seja, alguns trabalhos foram incluídos em várias delas.

A seguir, são descritos, brevemente, os trabalhos incluídos nas categorias A, B e C. Visto que as categorias D e E estão estritamente vinculadas com os dois objetivos específicos desta pesquisa, os artigos incluídos nelas se descrevem com maior profundidade nas seções 4.2.2 e 4.2.3.

Categoria A: Artigos com foco na atuação do professor e sua formação

O trabalho de Hickmann, Dalla Zen e Xavier (2014) tem como propósito socializar e analisar uma experiência formativa centrada no ensino de História por meio da intervenção de docência compartilhada, em uma sala de aula inclusiva de uma Escola Municipal de Porto Alegre/RS, organizada por ciclos de formação (constituída por três ciclos de três anos cada, totalizando nove anos de Ensino Fundamental). A Docência Compartilhada refere-se ao projeto implementado em quatro escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, visando inserir alunos das turmas de progressão em turmas regulares, considerando a organização curricular por ciclos de formação.

As ações envolviam o detalhamento de pensar e refletir, para uma ação altamente movimentada para buscar o outro. As aulas eram planejadas para todos, realizando algumas adaptações/diferenciações de propostas e materiais didáticos com o objetivo de atender aos alunos em suas peculiaridades. Alguns exemplos dessas adaptações são: redução da extensão de textos, divisão dos textos em partes para uma leitura em etapas e elaboração de listas de palavras significativas após a leitura. Os autores destacam que essas adaptações foram conduzidas sem tensão.

Assim, os alunos com NEE, muitas vezes, solicitavam as tarefas propostas aos demais alunos da turma. As professoras buscavam analisar as situações específicas em sala de aula, para decidir em que momentos as diferenciações eram necessárias, procurando não velar as diferenças em nome de uma aprendizagem harmônica e homogênea. Ademais, as intervenções compartilhadas se processavam logo após os momentos de observações das aulas, pois identificavam que as “professoras tinham expectativas sobre os acontecimentos recentemente vivenciados e uma disposição em dialogar sobre os mesmos” (HICKMANN; DALLA ZEN; XAVIER, 2014, p.1007).

Machado (2015) desenvolveu um estudo, entrevistando professores que atuam na educação especial. Eles relataram um trabalho diferenciado, realizado juntamente com a professora da sala de recursos para que o aluno pudesse acompanhar a turma na medida do possível, adaptando currículos e tendo um planejamento exclusivo para o aluno com NEE. Conforme a fala desse educador “Eu gosto de sempre trabalhar em parceria sabe, porque é importante pra eles que a gente uso material concreto, trabalhando a memorização [...] eles gostam mais, é bom ver eles aprendendo o que nós ensinamos” (MACHADO, 2015, p.25), ainda pontua que além do currículo adaptado, o professor precisa prover a socialização dos alunos, por meio das atividades propostas. O que contrasta com o relato de outro que diz, “esses alunos deveriam ir à escola umas duas vezes na semana, só pra socialização mesmo, depois ir fazer outra coisa, tipo natação, artesanato, elas não aprendem mesmo, e o professor não tem respaldo nenhum, nenhuma ajuda” (MACHADO, 2015, p.24). A inclusão deve ser só para a socialização.

As perspectivas docentes apresentadas por Machado (2015) podem ser colocadas em diálogo e contrastadas com a visão de Sasaki (2003, p. 42) sobre a inclusão social. Segundo este autor, “[a] inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos [...] e na mentalidade de todas as pessoas”. Portanto, é direito da criança, não só a socialização, mas a participação efetiva nas aulas, na escola e na sociedade, com as devidas adequações à sua deficiência e às suas dificuldades. Destaco, mas uma vez, que a nossa legislação adota tal perspectiva. Assim, a LBI assegura e promove, em condição de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania. Essa lei garante, então, condições de

acesso e socialização, valorizando a especificidade para as pessoas com deficiência (BRASIL, 2015). Voltando ao trabalho de Machado (2015) fica evidente que, enquanto um professor parece fazer esforços para transformar sua prática sob a ótica da inclusão, o segundo ainda permanece na perspectiva da segregação/integração, visão esta já superada tanto no âmbito acadêmico como legislativo.

É imprescindível o trabalho simultâneo, articulando práticas que favoreçam a inserção do educando com NEE, potencializando as adaptações curriculares necessárias nas previsões de socialização desses discentes, uma vez que vai garantir o acesso à educação de qualidade, aspecto este previsto na BNCC.

De Duek (2013) foca na trajetória profissional do professor na educação inclusiva. As reflexões dos docentes envolvem, por um lado, a ideia de que incluir representa a possibilidade de ensinar para todas as crianças, sem distinção, em um mesmo espaço educacional, ou seja, a escola regular. Por outro, demonstram que o ensino regular poderá, a depender da maneira como concebem o fenômeno inclusivo, colocar aos alunos com deficiência ora como partícipes ora como expectadores da situação. Esse trabalho descreve a seguinte visão do professor: o caminho, realmente, “é incluir essas crianças em uma escola regular, porém, as escolas não se encontram preparadas tanto fisicamente como na parte pedagógica que também deixa a desejar por falta de recursos, estratégias e falta de auxílio ao professor” (DUEK, 2013, p.185).

O trabalho de Ledesman (2016) aborda a atuação de um professor do ensino regular em classes comuns visando desenvolver a inclusão. O docente destacou que a possibilidade de incluir alunos com deficiência depende fortemente da sua atuação, destacando o seguinte dilema: se o professor for trabalhar diferenciado com eles, vão se sentir excluídos na própria sala de aula. O docente ressalta que “aquilo que ele trabalha com todos também deve ser trabalhado com os alunos com deficiência se apoiando, fundamentalmente, na colaboração com a sala de recursos” (LEDESMAN, 2016, p.1089). Para esse professor a inclusão não precisa ser diferenciada. É necessário incluir os alunos com deficiência nas aulas comuns e deixar o trabalho específico para a sala de recursos.

Ponce e Abrão (2019) buscaram compreender a visão dos professores acerca da inclusão de crianças com autismo no Ensino Regular. A questão pedagógica aparece como um elemento de frustração, como exemplifica a seguinte fala da professora: “[...] no comportamento a gente até dá um jeito, a gente se vira, mas no

pedagógico eu me sinto perdida” (PONCE; ABRÃO, 2019, p.348). Apesar da inclusão ser vista por todas as docentes como positiva do ponto de vista social, esse dilema está presente no cotidiano de muitos educadores. Há um pleno reconhecimento de que a inclusão é um caminho favorável que possibilita a diminuição do preconceito e de práticas de exclusão social; apesar disso, “fica evidente que o reconhecimento da importância da inclusão, por si só não é capaz de romper com antigos paradigmas que tendem a promover resistências frente a esta nova realidade” (PONCE; ABRÃO, 2019, p.353).

Seguindo nessa mesma direção, Amorim *et al.* (2021) destacam que os professores têm a necessidade de uma formação continuada no âmbito da inclusão de alunos com NEE, principalmente autistas, no ensino regular. Nesse sentido, os professores ressaltam que precisam conhecer melhor as particularidades de cada criança autista como ser individual e reconhecer também que se trata de um transtorno de neurodesenvolvimento. Diante do exposto, fica clara a visão dos professores, quanto à necessidade de uma formação continuada no âmbito da inclusão de alunos com NEE, principalmente com os autistas, no ensino regular, dadas as suas peculiaridades em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Percebe-se que os professores destacam a importância de uma formação continuada para melhor desenvolver suas práticas pedagógicas com crianças autistas e assim promover uma inclusão mais efetiva no ensino regular.

Souza, Souza e Gediél (2015) tratam da formação inicial e contínua do professor de LIBRAS em uma abordagem inclusiva. O estudo alicerçou-se na perspectiva da pesquisa produzida pelo conhecimento coletivo, com base na visão de mundo dos agentes envolvidos e das ações e situações inscritas numa mobilização de cunho educacional, utilizando metodologias e técnicas fundamentadas pelas Pesquisas Sociais, em conformidade com suas orientações epistemológicas. Essa formação foi desenvolvida, a partir de encontros semanais da equipe, nas aulas em classes comuns com professores que atuam na inclusão, por meio de uma parceria da escola com uma instituição privada. Em relação à formação inicial, observou-se que os participantes tiveram a oportunidade de experimentar novos recursos pedagógicos, focando as metodologias ativas imagéticas. Isso pode ser considerado um avanço, pois o que se tem observado é que, na maioria dos cursos de licenciatura, muitas vezes, os graduandos não vivenciam uma prática pedagógica que os estimule

a trabalhar com materiais didáticos voltados para surdos e mobilizados por meio da LIBRAS. Contudo a necessidade de uma formação inicial e continuada, envolvendo a problemática da inclusão de sujeitos surdos no ambiente escolar de ensino regular, ultrapassa os aspectos técnicos e estruturais, ligando-se ao reconhecimento da diferença e do direito à diferença. Nesse sentido, pensar a prática docente envolve considerarmos a mobilização de competências, do saber experiencial e prático e do conhecimento pedagógico dos conteúdos. Logo, conceber a formação de professores dentro dessa ótica é levar em consideração sua capacidade de refletir a sua própria prática, de modo a explicitarem um conjunto de saberes, mobilizados a partir das experiências vivenciadas e das interações educacionais constituídas face a face. Por outro lado, é importante perceber que a formação continuada é necessária para preparar o professor a lidar com as características de cada estudante, para assim conseguir oportunizar ações focadas nas suas NEE.

Mantoan e Lima (2017) focam o papel do professor em disponibilizar conhecimentos atualizados, atendendo às curiosidades, às dúvidas e aos desejos do estudante. A este caberia criar condições, com base nessas e em outras disponibilizações, a fim de melhor lidar e se posicionar diante do mundo e a si mesmo. Nessa perspectiva educacional, não haveria valorização exclusiva da intermediação do professor na criação do conhecimento do estudante, pois a mediação é instituída pela hierarquia entre inteligências. Mantoan e Lima (2017) ainda afirmam que a escola para todos é um ambiente educacional propício às relações de criação entre as pessoas que o habitam e não o lugar da reprodução, obediência, subordinação. É um espaço de aprendizagem, onde se experimenta a convivência entre univocidades, singularidades, a liberdade de se fazer na diferença. Fica evidente que o papel do professor contribui positivamente para a inclusão desses discentes.

Categoria B: Artigos com foco nas experiências dos pais

O trabalho de Teixeira e Ganda (2019) aborda a preocupação e a mobilização de uma mãe com filho com diagnóstico de autismo. A mãe desse aluno, ao ter conhecimento que seu filho de quatro anos tinha laudo de autismo, diagnosticado por um neuropediatra, procurou a escola para conhecer a professora auxiliar. As duas tiveram a oportunidade de conhecer a criança e, assim, facilitar o trabalho de inclusão.

Ambas passaram a trocar informações quanto à rotina diária, tanto na escola como em casa, e, a partir disso, em uma relação de apoio, puderam acompanhar, de modo mais próximo, o desenvolvimento da criança. Essa experiência envolvendo genitora e professora auxiliar teve uma grande importância para o estudante, visto que essa convivência viabilizou ações pedagógicas que potencializaram o aprendizado da criança.

Gonsales Sanches e Oliveira (2011) realizaram uma entrevista com outra mãe de uma criança com deficiência. A entrevista foi analisada, baseada no conceito das Representações Sociais, sob a perspectiva da Psicologia Social Crítica e com suporte do enfoque histórico-estrutural da dialética Exclusão/Inclusão. Desse modo, os pesquisadores buscaram uma resposta à seguinte questão: como são as representações sociais da família do aluno com diagnóstico de Transtorno Mental matriculado no Programa de Educação Especial no município de Indaiatuba diante de perspectiva de sua inclusão educacional? No seu artigo, trazem a experiência de uma mãe, cuja filha frequentava a sala comum. Segundo esta genitora, a perspectiva da inclusão escolar na rede regular comum seria, para ela, uma *tentativa*. Justificou esta representação pelo fato de a filha não saber escrever. A mãe de outra criança dessa mesma turma relatou que ficou pensando se a filha iria ficar sempre só frequentando a educação especial e nunca teria condição de frequentar o ensino regular. A análise desse trabalho indicou que “as mães das alunas representaram a perspectiva de inclusão escolar como uma tentativa, uma vez que as alunas não estavam, ainda, alfabetizadas” (GONSALES SANCHES; OLIVEIRA, 2011, p. 414).

Matos (2017) destaca que a parceria escola/família é fundamental para que se construa uma educação de qualidade. O autor ressalta que, nos dias atuais, surge a necessidade de as duas instituições se entenderem melhor e começarem um novo processo educacional, valorizando os princípios de cada uma. Matos (2017) relata uma experiência em que se estabeleceu um sistema de comunicação entre a escola e as famílias de alunos com deficiência. Os pais participavam nas reuniões da equipe escolar para planejar, adaptar o currículo e compartilhar sucessos. As famílias eram reconhecidas pela escola como parceiros plenos da equipe escolar. As prioridades da família eram utilizadas como uma base para o preenchimento do Plano Individualizado de Educação (PIE) do seu filho, base essa que era completada com partes do conteúdo curricular. Os pais recebiam todas as informações relevantes relativas a

seus direitos, às práticas educativas atuais, ao planejamento centrado na pessoa, às notícias da escola, etc. Os pais também tinham acesso a um treinamento relevante junto com outros membros da equipe escolar. Esta escola disponibilizava aos membros das famílias serviços de apoio (aconselhamento e grupos de apoio, informações sobre deficiências etc.) e recursos para as necessidades especiais da família (reuniões após o horário comercial, intérpretes da língua de sinais, materiais traduzidos etc.). “A escola respeita a cultura e a etnicidade das famílias e reconhece o impacto desses aspectos sobre as práticas educativas” (MATOS, 2017, p.74). O autor conclui que o incentivo dos pais é muito importante para acontecer, de fato, a inclusão desses alunos com NEE, pois se os próprios pais “os acharem incapazes, e não se importarem com os seus direitos em ter uma vida melhor, com qualidade, sem restrições, estarão privando-os de uma série de experiências importantes para seu desenvolvimento” (MATOS, 2017, p.75).

A LBI, traz a importância da família em participar de todo o desenvolvimento da vida escolar nas diversas instâncias. Esses três trabalhos, vem contribuir com que a lei estabelece e, também, para a percepção dos pais em relação a educação inclusiva, se ela está sendo refletida com a concepção da BNCC na sua correta aplicação. Nesse sentido, é importante a participação de todos nesse processo de construção, trazendo uma contribuição singular para compreensão do projeto pedagógico adequado para os alunos com deficiência.

Categoria C: Artigos centrados na contribuição do currículo na perspectiva inclusiva

O trabalho de Santos (2012) destaca que o currículo e o planejamento propostos ao aluno com deficiência intelectual deve gerar experiências em um ambiente. Mesmo que a apreensão de todo o conteúdo curricular pelo aluno com deficiência intelectual seja significativamente limitada, há a possibilidade de um efetivo desenvolvimento de suas potencialidades, tal como propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394, de 1996) em relação aos objetivos educacionais centrados nos processos formativos e no vínculo com o mundo do trabalho e com a prática social. Ainda de acordo com Santos (2012), o currículo proposto ao aluno com deficiência intelectual deve definir ou reforçar a identidade do aluno (quem ele é, seu valor pessoal, sua cultura), sem discriminações e promover segurança, relação

interpessoal, contingências positivas e bem-estar pessoal e permitir a acessibilidade instrumental (materiais e recursos que minimizem as dificuldades sensoriais e motoras) e ao ambiente físico. Lembrando que todos esses aspectos são fundamentais para o desenvolvimento das atividades voltadas às peculiaridades dessa deficiência, tendo em mente, ainda, práticas pedagógicas que favoreçam ao acesso das especificidades de cada sujeito envolvido nesse ambiente.

O segundo trabalho, o de Dantas *et al.* (2017), propõe “mudanças na organização e estrutura dos conteúdos, objetivos e metodologias, recursos didático pedagógicos e processos avaliativos com vistas a possibilitar a participação e aprendizagem de todos os discentes, com ou sem deficiência” (DANTAS *et al.*, 2017, p.288).

Os autores destacam que a adaptação curricular necessária para promover a inclusão envolve dois movimentos: um relacionado à acessibilidade organizativa e estrutural; e outro, aos aspectos pedagógicos. “A articulação da acessibilidade dos espaços e recursos materiais atreladas às estratégias pedagógicas promovedoras dos processos de aprendizagem dos alunos com deficiência apresenta-se como intersecção essencial nas relações currículo e inclusão” (DANTAS *et al.*, 2017, p. 288).

O trabalho de Matos (2017) analisa a adaptação curricular para que, de fato, aconteça o processo de inclusão. O autor realça a importância de o projeto pedagógico da escola e o planejamento de ensino considerarem “os objetivos educacionais e estratégias didático-pedagógicas que garantam acessibilidade de todos os alunos na rede escolar” (MATOS, 2017, p.70). Outro ponto de suma importância para Matos (2017), associa-se ao fato de que a proposta pedagógica numa perspectiva inclusiva deverá “considerar que a diversidade presente em sala de aula, nas diferentes formas de aprender enriquece o processo educacional” (MATOS, 2017, p.71). Acredita-se que essa experiência da diversidade é um campo complexo e, ao mesmo tempo, promissor que engloba um caminho de diversas ações para os agentes educacionais.

Matos, Tiradentes e Menezes (2020) entendem a construção de um currículo inclusivo, que contemple o reconhecimento e a valorização da diversidade humana, identificando as barreiras que impedem o processo de inclusão no ensino-aprendizagem. Os autores apontam que é preciso tirar o foco da deficiência dos aprendentes, apostando nas potencialidades que eles detêm. O AEE faz toda

diferença para tornar a inclusão do aprendente satisfatória, “superando assim, os modelos excludentes de uma educação que ainda apoia suas ações na condição física, intelectual que limita o desenvolvimento desse indivíduo” (MATOS *et al.*, 2020, p.16).

4.2.2 Práticas e experiências bem-sucedidas para favorecer a inclusão

Os artigos agrupados desta categoria contribuem para responder ao primeiro objetivo específico da pesquisa, relativo à identificação, nas produções científicas, das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar para favorecer a inclusão de pessoas com deficiência em classes comuns de escolas regulares da Educação Básica. Nesta categoria, foram incluídos cinco artigos que se descrevem a continuação.

Teixeira e Ganda (2019) destacam o caso de um aluno com Transtorno do Espectro Autista, afirmando que o diagnóstico dessa deficiência pode envolver três graus de suportes (leve, moderado ou severo) que dificultam o desenvolvimento pedagógico em diversos níveis. Na experiência relatada pelo artigo, a criança passou a confiar na professora auxiliar e a vê-la como referência em sala de aula. Por sua vez, a professora iniciou seu trabalho, dando prioridade para a organização de uma rotina e combinados, de forma clara e objetiva. Assim, a mesa sempre ficava nos primeiros lugares da sala de aula com o nome e a foto do aluno. Quando o estudante entrava na sala, o professor de apoio apresentava para ele a mesa, a cadeira e explicava que aquele lugar era para ele. Na mesa, o estudante também contava com todos os comandos impressos em imagens, para fácil compreensão. Depois, com a autorização da professora da sala, a professora auxiliar apresentou para o aluno os diversos espaços e objetos presentes na escola. Por exemplo, a professora auxiliar levou o aluno ao banheiro e ela explicou o que poderia fazer lá, mostrando plaquinhas como referência. Para dar continuidade à aprendizagem do estudante, a professora auxiliar aplicou o método chamado ‘Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados com a Comunicação’ (*TEACH*), o qual utiliza figuras e desenhos para tornar a aprendizagem mais acessível. O método permite desenvolver a independência do autista, mesmo que necessite do auxílio do professor.

O artigo de Teixeira e Ganda (2019) é um dos exemplos dos trabalhos que focalizam no TEA, o tipo de deficiência mais frequentemente tratada no *corpus* analisado na presente pesquisa (ver figura 4).

Hickmann *et al.* (2014) destacam a inserção de um aluno com Transtorno do Espectro Autista em classes regulares da Educação Básica. A maneira encontrada pelas professoras para desenvolver atividades que possibilitassem sua inclusão foi o trabalho em grupo. Para isso, aproveitaram o fato de os alunos estarem acostumados trabalhar em grupos e, assim, sempre estavam dispostos para realizar as atividades propostas pelas professoras. A sala de aula contava com materiais didáticos de uso coletivo (mural, canetas coloridas, lápis de cor, régua, folhas, cartolina, entre outros). Para as autoras, essa forma de trabalhar deixava a sala de aula acolhedora. Ademais, as professoras colocavam os trabalhos desenvolvidos pelos grupos nas paredes para que ficassem visíveis para todos os envolvidos. Isto também renovava a participação de todos os alunos nos temas curriculares, conforme a pauta proposta. As professoras tinham o hábito de circular entre os grupos após a explicação da tarefa, no sentido de observar os alunos e assim identificar as suas necessidades. Quando isto acontecia, solicitavam para o colega do lado que ajudasse, por exemplo, “segurando a régua, enquanto esta [uma aluna com deficiência] fazia, com dificuldade, o traçado das linhas” (HICKMANN *et al.*, 2014, p.1004).

Alves (2012) destaca as ações de uma professora de apoio em uma escola em tempo integral no 7.º ano do Ensino Fundamental para possibilitar a inclusão de dois alunos. Um deles com diagnóstico psiquiátrico de neurocisticirrose e outro com diagnóstico psicológico de disfunção intelectual de moderada a grave. Em alguns momentos, para amenizar a NEE do aluno com diagnóstico de neurocisticirrose, a professora ditava as letras, pois ele as conhecia. Ademais, pedia que o aluno fosse escrevendo as palavras, frases e pequenos textos. Por um curto espaço de tempo, o aluno sentia-se mais alegre, até vir a próxima atividade e começar todo o processo novamente. A partir da sua experiência de trabalho com o outro aluno – que possuía diagnóstico de disfunção intelectual de moderada a grave –, a professora criou o vocábulo *aprendiversidade*, um termo como o qual designava a relação interdependente e necessária entre os termos *aprendizagem* e *diversidade* no contexto da educação. Nos dois casos, a professora realizava observações com esses

alunos, no sentido de oportunizar atividades adequadas focadas nas suas aprendizagens.

O trabalho de Tamashiro e Dias (2012) foca um aluno com síndrome de Down. Os autores destacam que a aprendizagem do aluno com NEE depende do estímulo recebido, de sua maturidade e do ambiente favorável para que o aprendizado possa acontecer. Ainda, afirmam que um dos fatores que “contribui para que o aprendizado aconteça é a interação professor/aluno e aluno/aluno, pois com esse contato acontece o diálogo, a confiança, a troca de saberes” (TAMASHIRO; DIAS, 2012, p. 198). Portanto, não é impossível alfabetizar um aluno com Síndrome de Down, tudo dependerá dos estímulos (internos e externos) que receba, da sua maturação e da atuação teórica metodológica do(a) professor(a).

Por fim, o trabalho de Moret e Rodrigues (2019) analisa uma proposta bilingue desenvolvida no Ensino Médio para uma aluna surda. Nessa proposta, os materiais foram adaptados pelo professor de apoio em parceria com tradutor/intérprete de libras. Ademais, foram inseridas imagens ao lado das palavras-chave dos textos trabalhados. Por sua vez, foram empregados vocabulários escritos com imagens, materiais lúdicos e visuais e se aproveitaram das experiências que a aluna já possuía. Essa aluna também participava de atividades no AEE, que dava continuidade ao processo de aprendizagem adquirido na classe comum.

As práticas pedagógicas identificadas nestas cinco produções científicas, realmente trazem resultados bastante animadores. Elas mostram a inclusão de pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais específicas em classes comuns se concretizando em salas reais com alunos e professores concretos. Os trabalhos também dão destaque ao professor auxiliar. Este ator se revela como importante no processo de inclusão escolar, mobilizando conhecimentos adquiridos em sala de aula e desenvolvendo atividades focadas na necessidade de cada aluno. As pesquisas mostram, ademais, que este ator tem o potencial de realizar articulações entre os demais atores envolvidos na inclusão educacional.

Contudo, é importante destacar que o professor auxiliar não pode, nem deve, ser responsabilizado na sua totalidade por este processo, como as vezes acontece. Os resultados dessas pesquisas dialogam com o trabalho de Mantoan (2003) quem descreve as responsabilidades diversificadas dos atores envolvidos no processo de inclusão educativa. Segundo a autora, o papel do professor é ser regente de classe,

trabalhando, principalmente, os conteúdos. Já a equipe de AAE cabe a responsabilidade de ser especialista em trabalhar com alunos com deficiência. Por sua vez, o professor auxiliar deve atender as necessidades específicas dos alunos com deficiência.

4.2.3 As dificuldades experimentadas no processo de inclusão

Os artigos incluídos nesta categoria contribuem para responder ao segundo objetivo específico da pesquisa, ou seja, descrever, nas produções científicas, as dificuldades e as potencialidades vivenciadas por professores, alunos com deficiência, e pais no processo de inclusão. A partir da leitura dos textos incluídos no *corpus* documental, foi possível identificar dificuldades mencionadas em 14 trabalhos. Tais dificuldades foram agrupadas em três subcategorias, a saber:

- Dificuldades enfrentadas pelos professores (sete artigos).
- Dificuldades experimentadas pelos alunos com deficiência (três artigos).
- Dificuldades devidas à ausência de recursos humanos e ou materiais (quatro artigos).

4.2.3.1 Dificuldades enfrentadas pelos professores

Amorim *et al.* (2021) descrevem as dificuldades vivenciadas no cotidiano dos professores que atuam no processo de inclusão escolar, destacando a falta de formação continuada para lidar com alunos com autismo. Diante do exposto, fica clara a grande necessidade de uma “formação continuada no âmbito da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente para alunos com autismo, no ensino regular, dadas as suas peculiaridades em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem” (AMORIM *et al.*, 2021, p.670).

O trabalho de Capuzzo *et al.* (2019), do mesmo modo, aborda as dificuldades experimentadas pelos docentes, indagando a opinião deles a respeito de como deveria ser feita a inclusão de alunos com autismo nas suas salas de aula. Os professores deixaram transparecer que estar preparados para trabalhar com os alunos com NEE seria uma condição que poderia ser alcançada, por meio de uma formação profissional. Destacaram que, na formação que eles tiveram, a questão da

inclusão fora totalmente negligenciada. Por conta disso, precisavam investir em formação continuada, já que a escola e a Secretaria Municipal de Educação, segundo suas percepções, não têm dado o destaque que o assunto merece. Os autores ainda apontaram que a problemática apresentada não está somente no fato de incluir o autista na escola de ensino regular, mas é necessário buscar novos procedimentos e repensar a sua formação, para garantir a qualidade educacional para todos os alunos.

Alves (2012) ainda indica as dificuldades dos professores para atender a dois alunos com necessidades educacionais especiais. A pesquisa deste autor coloca no primeiro plano a resistência por parte de alguns docentes quanto à aceitação das propostas educativas sugeridas pelo professor auxiliar. Assim, esses professores não concordavam com a inclusão daqueles alunos numa turma de alunos considerados “normais”. Portanto, não ofereciam atividades que alcançassem a realidade pedagógica dos alunos. O pesquisador mostra que, na verdade, esses dois alunos eram incluídos muito raramente e somente em algumas atividades. Destacavam-se, então, os momentos em que os docentes propunham atividades em que a ludicidade estava presente e, quando com paciência, eles aguardavam até que o professor auxiliar conseguisse ajudá-los a compreender a atividade.

Dulk (2013) identificou dificuldades vivenciadas por uma professora de Educação Física para lograr a inclusão de alunos com Síndrome de Down nas suas aulas. Tais dificuldades, segundo a docente, se vinculam com a dificuldade para contextualizar a experiência vivida, a quantidade de alunos por turma e a falta de conhecimentos sobre como interagir e como promover a participação desses alunos. Ainda quanto às dificuldades que enfrenta no trabalho com alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, a professora pontua: “Tenho procurado acolher e integrá-lo nas aulas, mas não consigo incluí-los totalmente” (DULK, 2013, p.187).

O trabalho de Ledesman (2021) aponta as dificuldades e as angústias de um professor que não sabe como ajudar alunos com NEE. O docente deu exemplos advindos do cotidiano, mencionando os momentos em que apresenta uma atividade e percebe que o aluno não está compreendendo. O docente declarou que, nesses momentos, se sente inútil por não poder ajudar. O docente participante desta pesquisa relaciona parte das suas dificuldades com a ausência de formação continuada por parte da Coordenação e a falta de apoio necessário por parte da Secretaria Municipal de Educação.

O estudo de Ponce *et al.* (2019) igualmente revela o sentimento de despreparo vivenciado por docentes que precisam atender as crianças com NEE. Neste caso, enfatiza a dificuldade para transmitir conteúdo. Mais uma vez, esta pesquisa reitera a ideia de uma formação insuficiente recebida pelos (as) professores(as) para capacitá-los a enfrentar os desafios colocados pela inclusão.

Por último, o estudo de Tamashiro e Dias (2012) trata da dificuldade do professor em trabalhar com uma aluna com Síndrome de Down. O docente participante desta pesquisa destacou a falta de ajuda por parte dos familiares, mencionando que a escola faz um trabalho, mas a família não dá continuidade. Nesse cenário, salienta que fica difícil realizar um bom trabalho. A pesquisa aponta que o apoio familiar é fundamental para lograr a inclusão, sendo que escola/família são instituições distintas e cada uma tem seu papel nesse processo.

4.2.3.1 Dificuldades experimentadas pelos alunos com deficiência

O trabalho de Teixeira e Ganda (2012) revela as dificuldades experimentadas por um aluno, de 4 anos de idade, diagnosticado com TEA. Ele não conseguia ficar na fila na entrada, pois o barulho do sino o incomodava. Também não entrava na sala e quando, o conseguia, ficava sentado no chão embaixo da mesa ou andando na sala em círculos, empurrando sua pasta de rodas. Fazia todas as necessidades fisiológicas na roupa ou no jardim da escola. No recreio, ficava só dentro da sala e estabelecia pouca comunicação visual e verbal. A pesquisa dos autores mostra como tais dificuldades foram atendidas. A professora a partir da 1.^a semana, passou a observar todos os comportamentos dele. Não se assustou, pois apesar de tudo era uma criança calma e amorosa. E isso despertou nela a vontade de ajudá-la de todas as formas. A mãe foi até a escola para conhecer a professora e aproveitou a oportunidade para perguntar coisas que poderiam facilitar o trabalho com ele. Ela foi prestativa e ajudou no que foi possível. A professora regente a acolheu muito bem, apoiando e dando sugestões em suas decisões pedagógicas para com ele. Começou o ensinar desde a base de tudo, pois tinha quatro anos. No início, deu prioridade a organizar uma rotina e propor combinados de forma clara, objetiva, de modo que ele entendesse. A mesa sempre ficava nos primeiros lugares com o nome e a foto dele. Apresentou para ele a mesa, a cadeira e explicou que aquele lugar era para ele. Lá tinha todos os comandos

impressos em imagens para que ele compreendesse melhor. Depois, com a autorização da professora, apresentou tudo o que havia na escola. Por exemplo, foram ao banheiro, e lá explicou o que poderia fazer ali e sempre mostrando plaquinhas como referência. Esse processo foi feito em todas as partes da escola. Após 15 dias, ele começou a sentar e usar o banheiro, e a docente deu-lhe um prêmio de motivação pela conquista. Depois disso, o aluno passou a ficar na fila, entrar na sala, sentar-se e ir ao banheiro, processo que aconteceu gradativamente. Com relação à hipersensibilidade auditiva, ela, dando ênfase maior à audição, trabalhou os sentidos com ele, o som dos animais, o barulho do trânsito, o som de ambientes calmos, usando a discriminação auditiva, mas sempre respeitando seu próprio limite e o elogiando. Assim, despertava o interesse quando fosse repetir essa atividade, lembrando que se aprende por meio da repetição e com alunos autistas não é diferente.

Gonsales Sanches e Oliveira (2011) destacam a dificuldade de duas alunas com transtorno mental, relatadas na perspectiva de seus pais. Eles contaram que os problemas se iniciaram na Pré-escola, quando as alunas apresentaram comportamentos diferenciados mais acentuados. Segundo o relato de uma das mães, desde os quatro anos, sua filha estava na escolinha, mas nunca tivera progresso, embora o período da Pré-escola fosse um espaço lúdico, que também apresenta proposições pedagógicas. Já a outra genitora relatou que, nos momentos das brincadeiras, a sua filha conseguia participar. Contudo, na hora de fazer alguma atividade ou algum desenho, ela se recusava. Essa mãe também narrou que, independentemente das atividades propostas, a sua filha tinha dificuldade com as outras crianças: “atrapalhava as crianças no que elas estavam fazendo, negócio de, às vezes, beliscar, puxar cabelo, tirava a atenção das crianças” (GONSALES SANCHES; OLIVEIRA, 2011, p.415). A preocupação dessa genitora com o comportamento da filha na sala de aula traz para o primeiro plano uma vivência que acaba gerando visões negativas nos pais sobre a possibilidade da inclusão de seus filhos em classes regulares.

Moret e Rodrigues (2019) abordam a dificuldade de uma aluna surda na sala de aula comum. Ela expressava a sua dificuldade através do seu olhar. Portanto, estava sempre buscando a presença da intérprete de LIBRAS que a acompanhava nas aulas, sempre mostrando com o olhar um pedido de socorro. Isso acontecia nos

momentos de aplicação das avaliações, identificando que a aluna não conseguia entender o que o enunciado das questões solicitava. Tampouco conseguia ler os pequenos textos da avaliação. Nesse momento, precisava da presença do intérprete de libras para traduzir toda a avaliação, a fim de que ela conseguisse respondê-la. Concluem o artigo, afirmando que a aluna conhecia poucas palavras e não tinha a noção básica entre números e letras, entre outros.

Os artigos incluídos nesta seção revelam a importância da mediação da família perante as dificuldades do processo de inclusão, dentre elas aquelas vinculadas com as relações com as outras crianças e com o espaço escolar. Apesar de tantos desafios enfrentados no cotidiano por crianças, adolescentes, jovens, adultos e suas famílias, as pesquisas trazem reflexões que contribuirão para favorecer a educação inclusiva e destacam até que ponto a relação equipe escolar/professor/família é imprescindível nesse processo.

4.2.3.3 Dificuldades devidas à ausência de recursos humanos e/ou materiais

Dantas *et al.* (2017) assinalam que uma das grandes dificuldades no trabalho com crianças com deficiência são as barreiras atitudinais. Essas barreiras implicam nas concepções e nas práticas curriculares na escola, bem como nas ações docentes e discentes nos processos de ensino e aprendizagem. Os autores concluem que “as reflexões sobre o currículo e inclusão evidenciam a necessária centralidade dos estudantes com deficiência como sujeitos de aprendizagem nas atitudes de todos os envolvidos com os fenômenos escolares” (DANTAS *et al.*, 2017, p.284). Nesse sentido, as atitudes impactam diretamente na intervenção dos professores e dos pais que tentam promover a educação inclusiva. Sabe-se que essas atitudes se referem às pessoas com deficiência e que elas estão relacionadas com estigmas existentes há muitos anos. Ao longo da história, muitos termos acabaram fortalecendo tais estigmas. Por exemplo, “portador de deficiência” ou “portador de necessidades especiais”. Essas expressões não devem ser mais empregadas, recomendando-se a expressão “pessoas com deficiência”. Visando à superação dos preconceitos e ao desenvolvimento de atitudes positivas em relação à educação inclusiva, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) recomenda utilizar a expressão “pessoa com deficiência”. Nessa direção, a LBI no seu Art. 2º define o

conceito de pessoa com deficiência como aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

O estudo de Tada, Lima e Melo (2012) revela outras dificuldades no processo de inclusão educativa. Eles destacam, em primeiro lugar, aquelas relacionadas aos recursos pedagógicos, enfatizando que a falta de conhecimento sobre o diagnóstico da deficiência do aluno pode contribuir para um processo de inclusão questionável. Quando isso acontece, não é possível planejar estratégias de intervenção adequadas para as necessidades dos alunos, conforme é determinado pelas Diretrizes Nacionais da Educação Especial do Ensino Básico (BRASIL, 2001a). Em segundo lugar, aquelas advindas de recursos materiais. Assim, os pesquisadores constataram que, nas suas estruturas físicas, as escolas continham muitos degraus e apresentavam rampas e banheiros adaptados em condições precárias de conservação, trazendo riscos para os alunos com deficiência ou limitando os espaços pelo quais eles poderiam circular. Sendo assim, as estruturas físicas acabavam restringindo o contato interpessoal das pessoas com deficiência com outras pessoas. Nas salas de recursos, inclusive, faltavam recursos. Não foi possível constatar a presença de, por exemplo, objetos tácteis para avaliar e estimular a coordenação motora, recursos materiais para a ampliação de textos e imagens, computadores adaptados para atender às necessidades dos alunos com deficiência múltipla, entre outros. Apenas em uma escola havia materiais específicos para trabalhar com alunos com deficiência visual, tais como livros em braille, computadores com Dosvox, impressoras e máquina Perkins Braille. Além desta situação, os poucos recursos materiais disponíveis não estavam adaptados para a faixa etária do aluno com deficiência.

O trabalho de Santos, Silva e Oliveira (2019) evidencia outra dificuldade, neste caso vinculada à falta de recursos humanos. Esta pesquisa constatou a falta de intérprete educacional de Libras na escola, mesmo ele sendo assegurado pela LBI. Por sua vez, os autores perceberam que a organização das salas previa que os alunos se sentassem em carteiras enfileiradas, o que dificultava o contato e a comunicação deles, impactando nos seus processos de aprendizagem. Os alunos com deficiência relataram que copiavam muitas palavras escritas no quadro, mas que não conheciam

o significado de todas elas, deixando-os com dificuldades na compreensão das temáticas desenvolvidas durante as aulas.

França Sobrinho *et al.* (2015) corroboram as dificuldades previamente mencionadas. Esses pesquisadores sinalizaram dificuldades vinculadas à estrutura física. Por exemplo, destacaram que, embora já existam salas para atender a crianças com deficiência nas escolas, elas não possuem os equipamentos necessários para realizar as diversas atividades de que elas necessitam. Ademais, apontaram necessidades associadas à falta de recursos humanos. Assim, identificaram com profissionais especificamente destinados ao acompanhamento de alunos com deficiência que não estavam qualificados para realizar essas tarefas.

Os trabalhos reunidos nesta categoria revelam muitas dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar quando se promove a inclusão educacional de alunos com deficiência. Dentre elas, ressalta-se a necessidade de adaptar a estrutura arquitetônica das escolas para receber crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência.

5 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou, a partir da construção de um estado da arte, compreender como as produções científicas brasileiras, realizadas entre os anos de 2011 à 2021, vêm desenvolvendo o processo de inclusão de pessoas com deficiência em classes comuns de escolas regulares da Educação Básica. Nesses processos estão envolvidos diversos atores: alunos com deficiência, professores, gestores, pais e alunos sem deficiência.

Para atingir esse objetivo, a pesquisa adotou uma metodologia caracterizada como estado da arte, por conta da constatação da existência de um volume de publicações que tratam dessa temática. Desse modo, procurou-se produzir uma síntese do que foi aprendido até o momento e dos desafios que ainda precisam ser superados.

A investigação se desenvolveu a partir de um levantamento bibliográfico de artigos publicados no portal de periódicos da CAPES no período 2011-2021. O *corpus* documental considerado incluiu 24 artigos. A análise foi desenvolvida seguindo uma análise quantitativa e uma análise qualitativa.

A análise quantitativa, do período considerado, permitiu extrair as seguintes conclusões:

- Há um número considerável de trabalhos que não especificam o lugar e/ou região onde foram desenvolvidas. Considerando tanto a diversidade geográfica como as diferenças culturais e sociais presentes no Brasil, esta é um detalhe importante a ser abordado, principalmente para viabilizar a reprodução de ações e/ou programas.
- A maior concentração de artigos se localiza nos primeiros anos da Educação Básica, devido, ao fato das políticas públicas relativas à inclusão de alunos com deficiência serem atuais. Contudo, seria interessante desenvolver pesquisas com foco no processo de inclusão nos anos finais do Ensino Fundamental.
- Existe um número considerável de pesquisas que não especificam qual é o tipo de deficiência que está sendo considerado, tratando o processo de inclusão educativa de forma geral.

- Se constata a prevalência de estudos acerca do processo de inclusão de alunos surdos/mudos ou com Transtorno do Espectro Autista. Isto pode ser vinculado ao fato de os alunos com essas deficiências serem alvo do AEE.
- Parece existir uma lacuna em relação a pesquisas com foco em alunos com deficiências físicas, auditivas ou múltiplas.
- Em termos metodológicos, predomina fortemente a abordagem qualitativa e o desenvolvimento de pesquisas apoiadas na análise documental, as entrevistas e os relatos/narrativas.
- Os grandes protagonistas das investigações são os alunos com deficiência e os docentes de aulas comuns ou de salas especiais. Embora tenham sido identificadas, em menor medida, pesquisas cujos participantes eram os pais, não foi encontrado nenhum trabalho que indagasse acerca das vivências de alunos sem deficiência. Assim, um importante assunto para possíveis investigações futuras é a investigação sobre o que aprendem esses alunos ao participar de uma sala de aula diversa.

A análise qualitativa possibilitou identificar cinco categorias vinculadas à atuação e formação do professor, às experiências de pais de alunos com deficiência, às contribuições do currículo de inclusão, à descrição de experiências bem-sucedidas e à identificação de desafios e dificuldades no processo de inclusão.

Os trabalhos incluídos no *corpus* documental analisado revelaram a importância do professor de apoio para o processo de inclusão e do estabelecimento de colaborações com os professores das salas de aula comuns. Por sua vez, destacaram o caráter imprescindível das práticas articuladas que potencializem as adaptações curriculares necessárias. Ademais, colocam no primeiro plano o fato de que as práticas mais eficazes para favorecer o processo de inclusão são aquelas direcionadas às especificidades do aluno com deficiência.

Por sua vez, foi possível identificar dificuldades associadas, principalmente, com a atuação docente e com a ausência de recursos humanos e materiais. Em relação às dificuldades experimentadas pelos professores, o sentimento de despreparo e a falta de formação específica é a mais frequentemente elencada nas pesquisas. Assim, mesmo que o processo de inclusão já esteja garantido na nossa

legislação, a presente pesquisa revela que ainda é necessário introduzir profundas mudanças na formação inicial e continuada de professores para que a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular seja, efetivamente, uma realidade.

Em relação as devidas à falta de recursos, o estado da arte constatou que ainda existem barreiras arquitetônicas em muitas escolas assim como a falta de materiais específicos para desenvolver um trabalho pedagógico significativo com alunos com diversas deficiências.

Esta análise coloca no primeiro plano a necessidade do estabelecimento de políticas públicas que favoreçam processos de formação docente significativos para todos os profissionais que atuam na Educação Básica e que garantam os recursos necessários para adequar as escolas para receber a pessoas com deficiência.

Os trabalhos incluídos no *corpus* documental permitiram, também, identificar duas potencialidades do processo de inclusão educativa de pessoas com deficiência. A primeira delas se refere à potência do trabalho desenvolvido com diversos profissionais trabalhando em equipe, como destacou Machado (2015), que descreveu a riqueza do trabalho de um professor da sala comum em parceria com a professora da sala de recursos para que um aluno com Síndrome de Down pudesse ser incluído nas classes comuns. O trabalho desses profissionais envolveu adaptar o currículo e criar um planejamento exclusivo para o aluno com deficiência. Numa direção similar, Santos (2012) reforça a importância do ensino e do AEE para lograr a inclusão de um aluno com deficiência intelectual. O autor enfatiza que o AEE, objetiva um “aprendizado diferente dos conteúdos curriculares estabelecidos no ensino comum, procurando criar condições para o aluno ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência” (SANTOS, 2012, p.943-944). Em suma, esta pesquisa reporta uma abordagem, caracterizada por uma prática de ensino simultânea ao ensino que ocorre na sala de aula comum.

A segunda potencialidade claramente identificada no *corpus* documental está relacionada com o estabelecimento de parcerias entre a escola e a família. Matos (2017) reitera isso é fundamental para construir uma Educação de qualidade. A autora afirma, ainda, que, atualmente, ambas instituições precisam se entender melhor e começar um novo processo educacional, valorizando os princípios de cada uma. Aponta, também, que o incentivo dos pais é de grande valia para ocorrer, de fato, a inclusão das pessoas com deficiência, pois se “os próprios pais os acharem

incapazes, e não se importarem com os seus direitos em ter uma vida melhor, com qualidade, sem restrições, estarão privando-os de uma série de experiências importantes para seu desenvolvimento” (MATOS, 2017, p.75). Por sua vez, Ponce e Abraão (2017) também indicam a potencialidade da família no processo inclusivo e no desenvolvimento da criança. Segundo os professores envolvidos nesta pesquisa, quando os pais se comprometem para garantir que seus filhos recebam atendimento psicológico, fonoaudiológico, ou neurológico, é perceptível o avanço no processo de inclusão.

As duas potencialidades identificadas nesta pesquisa colocam em primeiro plano a ideia de que a promoção da inclusão educativa de pessoas com deficiência não pode ser assumida de maneira individual. Ele requer a colaboração dos diversos atores envolvidos, da escola e da família, dos professores de salas comuns e dos das salas de recurso. Há de haver um trabalho conjunto para estabelecer uma ponte nessa transformação, ressignificando o seu compromisso nesse processo e estabelecendo relações de confiança que possibilitarão oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos da Educação Básica.

Em vista de tudo aqui discutido, a presente pesquisa é relevante visto que ela mapeou práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar assim como as dificuldades experimentadas pelos diversos atores escolares neste processo. Portanto, ela contribui para que todos possamos pensar e refletir sobre uma educação inclusiva efetiva e entender a potencialidade da relação família e escola nesse processo, em prol de uma educação de mais qualidade para os alunos com deficiência.

Contudo, ela não se esgota, outras temáticas poderiam ser exploradas em pesquisas futuras, por exemplo, as aprendizagens e as experiências dos alunos sem deficiência ao participarem de salas de aula inclusivas ou as potencialidades de distintos tipos de oportunidades formativas orientadas para favorecer os processos de inclusão.

Para finalizar, é relevante destacar que é animador ver, refletidas nas pesquisas, crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência tendo o direito de frequentar a sala de aula comum da Educação Básica, oportunizando a vivência e a experiência da diversidade humana dentro da instituição escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Joana D'arc Moreira. Escola de tempo integral: uma reflexão sobre suas contribuições e seus desafios, considerando a diversidade e a inclusão.

Disponível em : <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/20341.pdf>. Acesso em: 24 out. de 2021

AMORIM, Samuel Ilo Fernandes de; SILVA, Luziete Jorge da; FERINO, Luiz Paulo Da Penha; DINIZ, Felipe Lopes. O processo de inclusão de crianças autistas na rede regular de ensino: um olhar docente. Disponível em :

<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/download/3164/4972/12606.pdf>.

Acesso em: 10 novembro de 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020].

Disponível em : https://www.planalto.gov.br/ccivil_03constituicao.htm.

Acesso em: 07 de novembro de 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 27 833, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Lei n.º 10 172**, de 9 de janeiro de 2001. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2001b. Seção 1- 10/01/2001, página 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 1,**

de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Brasília: Diário Oficial da União, 2002. Secção 1- p.31.

BRASIL. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade.** Brasília: Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.** Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (org.). 2. ed. rev. e atual. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004a.

BRASIL. **Decreto nº 5296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação:** Brasília: Documento orientação, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2007.

BRASIL. **PDE Escola.** Plano de Desenvolvimento da Escola. Brasília: Ministério da Educação, 2008a.

BRASIL. **Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008.** Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011. 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 2008. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2008b.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: SEB/MEC, 2015a.

BRASIL. **Lei n. 13 146**, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: SEB/MEC, 2016.

CALVO, Gloria. **La investigación documental: estado del arte y del conocimiento**. Bogotá: CIUP-UPN, 2003. (documento sin publicar).

CAPUZZO, Denise de Barros; SAMPAIO, Miliana Augusta Pereira; IRIGON, Simone Lima de Arruda. Percepção dos Professores acerca da Inclusão do aluno autista no ensino regular público municipal. **Eventos Pedagógicos**, v.5, n. 3, p.1082-1098, 2019.

CARMO, Apolônio Abadio. Educação Especial e Inclusão Escolar (prática e/ ou teoria). *In*: DECHICHI, Claudia; SILVA, Lazara Cristina da. Educação Inclusiva: discutindo o conceito. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 37 - 47.

DAÍSY, Cléia Oliveira dos Santos. **Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 935-948, out./dez. 2012.

DANTAS, Priscila Ferreira Ramos; MACÊDO, Cláudia Roberto Soares de ; FONSECA, Géssica Fabiely; SOARES, Márcia Torres Neri. Processos de escolarização na/para inclusão de um estudante com deficiência: intersecções na perspectiva curricular. **Research, Society and Development**, v.4, n.4, p.280-294, 2017.

DORZIAT, Ana. Educação Especial e Inclusão Escolar (prática e/ ou teoria). *In*: DECHICHI, Claudia; SILVA, Lazara Cristina da. **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008, p. 37-47.

DUEK, Viviane Preichardt. Trajetória profissional de uma professora de educação física na escola inclusiva. **Elo**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 07-30, 2015.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília: editora Unesco, 2006.

FIORENTINI, Dario; COELHO, Maria Aparecida Vilela Mendonça. Aprendizagem profissional de professores em comunidades investigativas. **Leitura: Teoria e Prática**, n. 58, p. 1053-1062, jun. 2012.suplemento

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOBRINHO, Eliane de França *et al.* Processo de Inclusão em uma escola de ensino regular do município de Nova Olinda-Ceará. **Research, Society and Development**, v.10, n.12, p. 2- 15 , set. 2021.

GONSALES SANCHES, Antonio Carlos; OLIVEIRA, Marcia Aparecida Ferreira de. Educação inclusiva e alunos com transtorno mental: um desafio interdisciplinar. **Psicologia, teoria e pesquisa**, v.27, n.4, p.411-418, 2011.

HICKMANN, Roseli Inês; DALLA ZEN, Maria Isabel; XAVIER, Maria Luísa Merino de Freitas. Intervenção compartilhada em uma sala de aula inclusiva: uma experiência metodológica no ensino de História. **Research, Society and Development**, v. 9, p.999-1017, 2014.

JIMENEZ BECERRA, Absalón. El estado del arte em investigación em las ciencias sociales. Colômbia: UPN, 2004, v.2, p. 29-42.

LEDESMAN, Fernanda Aparecida Viana. Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola de ensino regular. Disponível em : <https://periodicos2.unemat.br/index.php/reps/article/view/9892>
acesso em: 07 nov. 2021.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LOURENÇO, Erika. **Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva**. Ouro Preto: Autêntica, 2010, p. 30-57.

MANTOAN, Maria Teresa Egler; LIMA, Norma Silvia Trindade de Notas sobre inclusão, escola e diferença. **Educação temática digital**, v.19, n.4, p.824-832, 2017.

MACHADO, Adriana. Políticas públicas de inclusão escolar para alunos com Síndrome de Down na rede regular de ensino. **Eventos Pedagógicos**, v.6, n.2, p.21-31, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. Inclusão escolar, O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. p.15-18.

MATOS, Maria Almerinda de Souza; TIRADENTES, Regina Oliveira; MENEZES, Reinaldo Oliveira. Acesso e permanência do aprendente com autismo no Brasil: marcos teóricos legais que subsidiam esse direito. **Research, Society and Development**, v. 9, p.1-2, 2020.

MATOS, Maria das Dores. O processo de inclusão no ensino regular. Disponível em: <https://docplayer.com.br>. Acesso em: 06 novembro de 2021.

Revista de Psicologia, v.11, n.34, p.64, 2017.

MELO, Marisol Vieira. **Três décadas de pesquisa em educação matemática na Unicamp**: um estudo histórico a partir de teses e dissertações. 2006, p.230. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

MORET, Márcia Cristina; RODRIGUES, João Guilherme. A proposta bilíngue na educação de surdos: práticas pedagógicas do processo de alfabetização no município de Colorado do Oeste/RO. **Holos**, Natal, v.2, p.1-23, dez. 2019.

OLIVEIRA, Andréia Maria Pereira de; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho: **Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em educação**. Brasília, 2018.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Tradução Oficial/Brasil. Secretaria Especial dos direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Brasília: 2007.

PONCE, Joice Otávio; ABRÃO, Jorge Luis Ferreira. Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo. **Revista Observatório**, v.5, n.3, p.405-423, 2019.

SANTOS. Daísy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência. **Ensaio**, Rio de Janeiro, 2012, v.20, n. 75, p.347-372.

SANTOS, Janaína de Souza; SILVA, Luane da Costa; OLIVEIRA, Gláucia Caroline Silva. Cenas do cotidiano escolar de surdos em Braga. **Revista EDaPECI**, Pará, v.19, n. 2, p.52-61, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo: 2002, ano 5, n. 24, p. 6-9, jan./fev.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 5 ed. Rio de Janeiro: WVA. 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SOUTO, Maricélia Tomaz de; LIMA, Beatriz da Silva; PEREIRA, Erica Domingos; FARIAS, Gilvanildo Gonçalves. **Educação Inclusiva no Brasil**: contexto histórico e contemporaneidade, João Pessoa: UFPB, 2014, p. 1-10.

SOUZA, Maira; GANDA, Danielle Ribeiro. A Inclusão do aluno autista na educação infantil: um relato de um caso. **Psicologia e saúde em debate**, v.4 (Supl1), p.37-37, 2018.

SOUZA, André Luis Santos de; SOUZA, Vinícius Catão de Assis; GEDIEL, Ana Luisa Borba; MENDES, Josiene Sathler Furtado; GONÇALVES, Roselia Aparecida. Formação inicial e continuada de professores em LIBRAS utilizando metodologias ativas focadas no imagético. **Elo**, Viçosa, v.4, n.1, p.12-21 ,2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

TADA, Iracema Neno Cecílio; LIMA, Vanessa Aparecida Alves de; MELO, Tânia Gonçalves; . Conhecendo o processo de inclusão escolar em Porto Velho, RO. **Psicologia, teoria e pesquisa**, v.28, n. 1, p.65-69, 2012.

TAMASHIRO, Mitsi Martins; DIAS, Maria Angélica Dornelles. Síndrome de Down: um estudo de caso sobre a inclusão no ensino regular. **Eventos Pedagógicos**, v.3, n.3, p.192-201, 2012.

TAVARES, Fabiana S.S. **Educação não Inclusiva**: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-graduação em

Educação (PPGE/UFPE). 2012. f.595. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

TEIXEIRA, Maira Cristina Souza; GANDA, Danielle Ribeiro. Inclusão e Autismo: relato de caso sobre o trabalho com uma criança na educação infantil. **Psicologia e saúde em debate**, v.4 (Suppl1), p.37-37, 2019.

TORRES, Alfonso. **El planteamiento de problemas de investigación social**. Bogotá, UPN, Icfes, noviembre de 2001 (documento sin publicar)

APÊNDICE A – FICHA INDIVIDUAL PARA OS ARTIGOS

FORMULÁRIO DE FICHAMENTO DOS ARTIGOS			
SOBRENOME, Autor. Título. Revista , Cidade, Volume, Número, páginas, Mês, Ano.	QUALIS	A Ed	
		A En	
Palavras-chave:			

ANO DE PUBLICAÇÃO DO ARTIGO:	
-------------------------------------	--

OBJETIVO OU PERGUNTA DE PESQUISA DO ARTIGO		
O(s) objetivo(s) e/ou pergunta(s) de pesquisa do artigo estão explícitos no trabalho?	SIM	
	NÃO	
Caso tenha respondido SIM, transcreva-os a seguir indicando a página: encontra-se no resumo do artigo.		

CONTEXTO DA PESQUISA		
Em qual região do país foi realizada a pesquisa? (considerar o lugar onde a pesquisa foi desenvolvida e não o lugar onde estão localizadas as instituições onde os autores do artigo trabalham)	Sul	
	Norte	
	Nordeste	
	Centro-Oeste	
	Sudeste	
	Não especifica	
Em qual nível de ensino foi realizada a pesquisa?	Educação Infantil	

(É possível marcar mais de um nível de ensino)	Anos Iniciais Ens. Fund.	
	Anos Finais Ens. Fund.	
	Ensino Médio	
	Não especifica	

SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

Quais são o(s) tipo(s) de deficiência considerados na pesquisa? (É possível marcar mais de uma opção)	Física	
	Auditiva	
	Visual	
	Surdomudo	
	Mental	
	TEA- AUTISMO	
	Intelectual	
	Múltipla	
	Não especifica	
Quem são os sujeitos da pesquisa? (É possível marcar mais de uma opção)	Alunos com deficiência	
	Alunos sem deficiência	
	Professores	
	Pais	
	Membros da equipe gestora	
	Outros (especificar)	
	Não especifica	

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA		
Qual é a abordagem metodológica da pesquisa?	Qualitativa	
	Quantitativa	
	Quali-quantitativa	
Quais procedimentos metodológicos foram empregados? (É possível marcar mais de uma opção)	Etnográfica ou participante	
	História oral ou de vida	
	Pesquisa ação	
	Pesquisa da própria prática	
	Estudo de caso	
	Outros (especificar)	
	Não especifica	
Quais instrumentos foram utilizados para a coleta dos dados? (É possível marcar mais de uma opção)	Entrevista	
	Questionário	
	Diário de campo	
	Relato ou narrativa	
	Observação de aulas (com registro escrito, de vídeo ou de áudio)	
	Outros (especificar)	
	Não especifica	

REFERENCIAIS TEÓRICOS DA PESQUISA

Descrever os principais conceitos teóricos utilizados para fundamentar a pesquisa.

RESULTADOS DA PESQUISA**RELATIVOS ÀS PRÁTICAS QUE FAVORECEM A INCLUSÃO**

Descrever ou transcrever quais práticas pedagógicas foram desenvolvidas no cotidiano escolar para favorecer a integração de pessoas com deficiência em classes comuns de escolas regulares da Educação Básica.

Caso realize transcrição, colocar entre aspas e indicar o número de página.

RELATIVOS ÀS POTENCIALIDADE E DIFICULDADES DE PROFESSORES, PAIS E ALUNOS

Descrever ou transcrever as potencialidades vivenciadas por professores, alunos com deficiência, e pais no processo de inclusão

Caso realize transcrição, colocar entre aspas e indicar o número de página.

Descrever ou transcrever as dificuldades vivenciadas por professores, alunos com deficiência, e pais no processo de inclusão

Caso realize transcrição, colocar entre aspas e indicar o número de página