

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: UM PARADIGMA EM CONSTRUÇÃO

 <https://doi.org/10.56238/sevened2024.033-003>

**Andressa Miho Arai**

Graduanda do 5º ano do curso de psicologia do Centro Universitário de Adamantina/SP.  
E-mail: andressaarai95@gmail.com

**Ednéia Francisco Cavalcante**

Graduanda do 5º ano do curso de psicologia do Centro Universitário de Adamantina/SP.  
E-mail: kassis-cantylove@hotmail.com

**Maria de Fátima Belancieri**

Profª Drª do curso de psicologia do Centro Universitário de Adamantina/SP, Coorientadora do estudo.  
E-mail: mfbelancieri@fai.com.br

**Magda Arlete Vieira Cardozo**

Profª Drª do curso de psicologia do Centro Universitário de Adamantina/SP, Orientadora do estudo.  
E-mail: magdacardozo@fai.com.br

---

### RESUMO

A educação inclusiva no ensino regular ainda é uma realidade recente que enfrenta desafios significativos, como a exclusão escolar e o despreparo dos professores para adaptar os conteúdos de forma a incluir alunos com deficiência. Este estudo tem como objetivo identificar as práticas pedagógicas inclusivas que vêm sendo adotadas, discutindo o papel dos professores na efetividade dessas ações, as principais dificuldades encontradas e a importância da participação familiar no processo de inclusão. A pesquisa, de caráter qualitativo, baseia-se em uma revisão narrativa de literatura, com coleta de dados realizada através do cruzamento dos descritores "educação inclusiva" e "ensino regular" na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), com filtro para artigos publicados entre 2010 e 2024, resultando em 11 artigos selecionados. Os resultados indicam que alguns recursos adaptados e construídos para inclusão são relativamente simples e já estão disponíveis em sala de aula. Assim, com algumas adaptações específicas, é possível atender às demandas individuais de cada aluno. Estratégias lúdicas, como o uso de jogos, música, pintura, alfabeto móvel, e outros recursos ludopedagógicos, mostraram-se eficazes para promover a inclusão. Além disso, a utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pelos alunos surdos é destacada como uma prática relevante. As principais dificuldades enfrentadas pelos professores incluem o despreparo, a falta de conhecimento especializado sobre diferentes tipos de deficiência e a inexperiência prática. A ausência de materiais de apoio adequados e a falta de professores especializados para suporte em sala de aula configuram-se como barreiras adicionais, ressaltando a necessidade de educação continuada para os docentes.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Educação Inclusiva. Práticas pedagógicas.



## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva no ensino regular, ainda é uma realidade recente que possui obstáculos como a exclusão escolar e o despreparo dos professores para intervir ou adaptar os conteúdos para incluir o aluno com deficiência (Buytendorp, 2012).

Como um paradigma em ascensão, conforme descrito por Ferreira (2022), a inclusão escolar tem como principal objetivo garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas deficiências, diferenças e necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade e igualdade; logo, esta abordagem se baseia nos princípios de igualdade, diversidade e direitos humanos. No entanto, apesar dos avanços significativos nessa área, a eficácia das práticas inclusivas em ambientes escolares continua a ser um tema que demanda uma análise aprofundada.

De acordo com os entendimentos políticos e legislativos, a universalização da Educação tem sido uma temática interminável e discutida com maior repercussão a partir da década de 1990, por meio da difusão da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990), que deve necessariamente ser analisada visando à aquisição de resultados efetivos no processo de ensino pelos professores e aprendizagem pelos alunos.

Para este fim, ainda com base nos princípios de direitos, o acesso ao âmbito escolar deve estar garantido, inclusive, considerando as diferenças e excentricidades dos alunos no processo de desenvolvimento e escolarização, devendo a escola ser capaz de proporcionar reflexões acerca das variadas necessidades e dos ritmos de aprendizagem de seus alunos, utilizando-se de novas estratégias de ensino ou até mesmo de novos formatos curriculares. Tais estratégias vêm sendo amplamente discutidas tanto no âmbito internacional, inaugurados através de postulados como a Declaração de Salamanca, como também no âmbito nacional, por meio das discussões despertadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na perspectiva da Educação Inclusiva (Neves; Rahme; Ferreira, 2019).

Nesse sentido, indaga-se: as práticas pedagógicas, de fato, estão promovendo a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais? Quais os impactos destas práticas no cotidiano dos alunos com ou sem deficiência e seus familiares? Em última instância, espera-se contribuir para o fortalecimento da educação inclusiva, promovendo reflexões que subsidiem um ambiente escolar mais acolhedor e equitativo para todos os alunos.

Nestes termos, o objetivo deste estudo foi identificar quais práticas pedagógicas inclusivas têm sido adotadas, discutindo-se o papel dos professores na efetividade destas ações, seus principais empecilhos, além de ressaltar a importância da família em meio ao processo de inclusão.



## 2 FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Investigar os aspectos que tangenciam o processo inclusivo na educação, faz-se necessário buscar dados sobre como se constituiu a Educação Especial, especialmente no Brasil, bem como, quais obstáculos têm sido enfrentados pelos professores na prática pedagógica.

Ao fazer uma breve revisão dos estudos já publicados, sobre a constituição da história dos indivíduos com deficiência, encontra-se certa regularidade neste percurso, ou seja, eles descrevem quatro fases que se caracterizam por diversas formas de compreender e atender às pessoas com deficiência (Neres; Corrêa, 2008).

A primeira fase da Educação Especial, denominada Pré-Cristã, foi marcada pelo total desconhecimento sobre a deficiência e suas causas, o que originou um completo abandono dessas pessoas, que foram perseguidas e até dizimadas. Sabe-se que na sociedade greco-romana, as pessoas com deficiência tinham seu destino conforme os valores do momento histórico: eram mortas ou abandonadas à própria sorte.

Já na segunda fase, designada Era Cristã, constata-se certa ambiguidade do procedimento da questão: o bem e o mal. Esse dualismo pode ser detectado no próprio livro sagrado que, ora retrata a deficiência como “vítima”, que precisa ser cuidada, ora como “vilã” apresentada como castigo divino à desobediência, sendo a materialização da maldição. Entretanto, segundo Bianchetti (1995 *apud* Neres; Corrêa, 2008), outra maneira menos veemente de a igreja ver e explicar a existência de indivíduos com qualquer tipo de deficiência, era a de que eles eram instrumentos de Deus para advertir os homens, agraciando as pessoas com a possibilidade de praticarem a caridade.

A terceira fase foi sublinhada pelo Renascimento, cabendo às pessoas com deficiência serem protegidas e afastadas, contudo, houve um destacamento de iniciativas contributivas que incentivaram as tentativas educacionais e as perspectivas científicas, que entrou em vigor no século XIX, fazendo com que a deficiência transcendesse a ideia de um problema moral e teológico, passando a ser uma questão médica, científica e digna a ser trabalhada. A partir desse período, inicia grandes avanços para os estudos com pessoas com deficiência, como criação de escolas, escritos e métodos orais para surdos e/ou mudos, a criação do sistema *braille* para facilitar a leitura aos alunos cegos. Ademais, essa fase se destacou pelo surgimento da Educação Especial, que visava a educação das pessoas com deficiência, a fim de torná-los produtivos e úteis. Essa fase destacou o período de institucionalização abarcado sob diversas representações, o que gerou inúmeras formas para conceber a deficiência, tanto com fundamentos médicos quanto educacionais.

Por fim, na quarta fase, destacada no começo do século XX, o movimento de institucionalização se fortaleceu pelas re-afirmações dadas pelos países ocidentais. Através de suas iniciativas, mesmo sendo camufladas, priorizavam a discriminação e a segregação dessas pessoas. E a Educação Especial era vista, a princípio, como um modelo médico ou clínico, onde hoje em dia é possível afirmar que



foram os primeiros a apontar a necessidade de desenvolver ações educativas de uma população psiquiatricamente hospitalizada, sem sequer considerar a idade ou se tratar da deficiência intelectual.

Neste mesmo período, conforme contextualizado por Nunes, Saia e Tavares (2015), foram concebidos estudos médicos e psicológicos que contribuíram para o advento de novas teorias a respeito da aptidão e inteligência das pessoas, tal como de uma nova visão sobre como conviver com pessoas com deficiências. Ainda no decorrer do mesmo século, a partir da institucionalização da escolaridade obrigatória e da averiguação de incapacidade da escola de responder pelo aprendizado de todos os alunos, surgiu a necessidade de criar salas especiais dentro de escolas regulares, para onde eram encaminhados os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Principalmente após as duas guerras mundiais houve crescimento significativo das escolas e salas especiais.

Sobre a formação de professores da educação básica, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais, recomenda uma série de parâmetros a serem considerados nos projetos pedagógicos de cursos de formação docente (Brasil, 2002). Sendo assim, as Instituições de Educação Superior devem contemplar em seus cursos, uma formação docente que possibilite o atendimento das diversidades étnica, social, cultural, política e econômica, abrangendo assim, os conhecimentos necessários sobre as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Perante este novo protótipo educacional, proposto por Secundino e Santos (2023), no qual os alunos com deficiência conquistaram o direito de frequentar as escolas regulares, aumentam-se as exigências em relação aos professores, que precisam de novos posicionamentos que envolvem um esforço de atualização e reorganização das condições atuais para o ensino.

Dessa forma, no contexto atual, embasados na perspectiva desses autores, se faz necessário romper com a visão fracionada que se tem do formativo do professor, pois se trata de um desenvolvimento, que essencialmente deve ser continuado, principalmente, quando se refere à Educação Especial.

## 2.1 CONCEITOS E LEGISLAÇÃO

Nos estudos de Buytendorp (2012) podem ser ressaltados dois momentos históricos marcantes na mudança de protótipo que marca a educação inclusiva: a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, que ocorreu em 1990 em Jomtien, na Tailândia, e a “Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais”, no ano de 1994, em Salamanca, Espanha, que deu origem à Declaração de Salamanca.

Nunes, Saia e Tavares (2015) apontam que, no primeiro momento, a educação aparece como preocupação mundial e, no segundo, foi aprovada a declaração tendo como objetivos: o



reconhecimento das diferenças, o atendimento às necessidades de cada um, a formação de professores, a progressão da aprendizagem e a aprovação da importância da “escola para todos”.

A proposta desses documentos consiste em defender a urgência da reforma educacional, de forma a garantir que todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, estivessem matriculados em escolas regulares e, dessa forma, a educação estivesse ao alcance de todos. O uso do descritor "necessidades educacionais especiais" baseia-se na Declaração Mundial de Salamanca (1994), que expõe em seus artigos a intenção de que os postulados inclusivos devam contemplar todos os alunos, que por diversos motivos encontram-se em situações desfavoráveis no processo de escolarização.

Discussões internacionais sobre o movimento da Escola para Todos e a Declaração de Salamanca, contribuíram para dar um real sentido à palavra inclusão. Este movimento teve reflexos no Brasil, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, interferindo diretamente nas legislações estaduais e municipais. Neste período, houve um debate crescente sobre as insatisfações com o sistema social e educacional, tencionando resgatar uma reflexão na busca da remoção da visão de integração como responsabilidade apenas da pessoa com deficiência, ficando a sociedade eximida desse processo e, esse princípio passou a ser “resistir a qualquer tipo de exclusão”.

Factualmente, Jannuzzi (2005), declara que desde a primeira constituição já se falava em educação para todos. Como isso não se vislumbrava na prática, criaram-se emendas constitucionais excluindo desse todo, sujeitos que, por motivos de saúde ou deficiência, não tivessem condição de frequentar a escola. A autora aponta que na década de 1960 o grande referencial era que os próprios indivíduos com deficiência passassem a lutar por seus direitos, movimento que passa a ser conhecido como auto advocacia.

## 2.2 PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A partir do século XIX, Capellini e Mendes (2021) apontam que ocorreram grandes descobertas no campo da medicina, da biologia e da saúde, que passaram a estudar as pessoas com deficiências de forma a procurar respostas para os seus problemas. Nesta perspectiva, a educabilidade de tais indivíduos ficava limitada à iniciativa da área médica, geralmente acontecendo em instituições religiosas ou filantrópicas, com o consentimento governamental, no entanto, sem qualquer tipo de envolvimento do poder público.

Desta forma, a “inclusão” propõe, desde o início, não excluir ninguém do ensino regular. O realce nas escolas inclusivas é a construção de um sistema que garanta a permanência e o desenvolvimento de cada um. Nesse aspecto, acredita-se que, para facilitar a aprendizagem de todos os estudantes, é importante que o professor reflita sobre as diferenças existentes entre os alunos como um recurso capaz de enriquecer as atividades educativas. Em contrapartida, as dificuldades vivenciadas



pelo aluno podem, também, contribuir para o avanço da prática docente, visto que aprender consiste em dar um sentido próprio às experiências.

O prelúdio da inclusão começa a pleitear uma nova escola e uma nova sociedade, com atitudes e posturas diferentes, de maneira a garantir o direito ao acesso e permanência na escola e o direito de ser diferente sem ser rotulado, discriminado ou segregado.

Neste âmbito, muitos são os aspectos que ainda dificultam a realização da inclusão escolar. Um deles é a abordagem educacional estabelecida nos problemas do aluno, utilizada, ainda, por muitas escolas. Quando isso acontece, parte-se da hipótese de que, devido às suas deficiências, a criança necessita de ensino especial e que terá melhor desempenho se inserida em ambientes onde os demais tenham dificuldades ou deficiências semelhantes.

Consequentemente, não há qualquer entusiasmo para que professores de turmas regulares se esforcem ou se dediquem aos alunos que possuem necessidades especiais. Os professores podem se julgar até inaptos, já que ensinar crianças com necessidades especiais é uma tarefa para especialistas em educação especial.

Segundo Oliveira (2002 *apud* Capellini; Rodrigues, 2009), muitos professores eximem-se de qualquer responsabilidade, culpando o meio socioeconômico e cultural, justificando que a incapacidade está no aluno ou, ainda, que este não é dedicado ou não se esforça para aprender o que lhe é ensinado.

Portanto, acreditar que as classes especiais ou escolas especiais serão sempre a melhor escolha para as crianças com deficiência, significa reprimir seus processos de aprendizagem de maneira inclusiva, seja adaptando o material dado em sala ou na fala do próprio docente, pois, como Silva e Carvalho (2017) salientam, uma comunicação diferenciada concede não apenas expor as informações aos alunos, como também permite que os professores possam entender o que o aluno inserido em um ensino regular, num âmbito escolar na sala de aula anseia e por sua vez, acaba concedendo que este, se comunique com seus professores e os outros funcionários de sua escola.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este estudo de caráter qualitativo trata-se de uma revisão de literatura narrativa, sendo que a coleta dos dados, foi realizada por meio do cruzamento dos descritores “educação inclusiva” e “ensino regular”, na base científica *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), com filtro para artigos entre 2010 e 2024. Foram localizados 36 artigos, cujos resumos foram lidos, sendo selecionados 21, por tratarem de temas pertinentes aos objetivos propostos, sendo excluídos aqueles com temas apenas transversais ou em duplicidade. Os trabalhos estão apresentados no quadro abaixo em ordem decrescente pela data de publicação:



Quadro 1 - Publicações recuperadas por ano de publicação

	Ano de publicação	Título	Autores
1	2023	Interação entre Educação Especial e Ensino Regular: ações pedagógicas a estudantes cegos.	Lúcia Virginia Mamcasz-Viginheski, Lucia Eliziane de Fátima Alvaristo e Elsa Midori Shimazaki
2	2023	A influência do capacitismo no Decreto nº 10.502/2020 e no texto da PNEE 2020.	Bianca dos Santos Soares e Iara Pereira Ribeiro
3	2022	Vivências, Percepções e Concepções de Estudantes com Deficiência Visual nas Aulas de Matemática: os desafios subjacentes ao processo de inclusão escolar.	Fábio Garcia Bernardo
4	2021	Trajetórias de Alunos com Deficiência e as Políticas de Educação Inclusiva: da Educação Básica ao Ensino Superior.	Maria Cecília Alvim Guimarães, Adriana Araújo Pereira Borges, Adriana Maria Valladão Novais Van Petten
5	2020	Concepções de Professores Sobre A Política De Educação Inclusiva: Um Estudo de Caso.	Marcelo Domingues Roman, Elaine Soares da Silva Molero e Carla Cilene Baptista da Silva
6	2018	Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares.	Marcia Greguol, Bruno Marson Malagodi, Attilio Carraro
7	2015	Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família.	Sylvia da Silveira Nunes e Ana Lúcia Saia e Rosana Elizete Tavares.
8	2015	A Negociação de Sinais em Libras como Possibilidade de Ensino e de Aprendizagem de Geometria.	Elielson Ribeiro de Sales, Miriam Godoy Penteadó e Amanda Queiroz Moura
9	2015	Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos para o Ensino de Alunos com TDAH em Aulas de Educação Física.	Camila Rodrigues Costa, Jaqueline Costa Castilho Moreira, Manoel Osmar Seabra Júnior
10	2014	Capacitação de Agentes Educacionais: Proposta de Desenvolvimento de Estratégias Inclusivas.	Priscila Benitez e Camila Domeniconi
11	2014	Formação Continuada: Análise dos Recursos e Estratégias de Ensino Para a Educação Inclusiva sob a Ótica Docente.	Viviane Preichardt Duek
12	2013	Processos de Escolarização de Pessoas com Deficiência Visual.	Carla Ariela Rios Vilaronga e Katia Regina Moreno Caiado
13	2012	Um Estudo Sobre as Relações de Ensino na Educação Inclusiva: Índícios das Possibilidades de Desenvolvimento e Aprendizagem.	Ana Paula de Freitas
14	2012	Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual.	Elizabeth Humai de Toledo e Célia Regina Vitaliano
15	2012	Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem.	Jáima Pinheiro de Oliveira, Sabrina Antunes dos Santos, Patrícia Aspilicueta e Gilmar de Carvalho Cruz
16	2011	Educação Inclusiva e a Formação De Professores de Ciências: O Papel Das Universidades Federais Na Capacitação Dos Futuros Educadores.	Mayara Lustosa Oliveira, Adriana Maria Antunes, Thiago Lopes Rocha e Simone Maria Teixeira

17	2011	Educação Inclusiva e Alunos com Transtorno Mental: Um Desafio Interdisciplinar.	Antonio Carlos Gonsales Sanches e Márcia Aparecida Ferreira de Oliveira
18	2011	Educação inclusiva: Análise e intervenção em uma sala de recursos.	Marileide Antunes de Oliveira e Lúcia Pereira Leite
19	2010	Inclusão de Crianças com Síndrome de Down e Paralisia Cerebral no Ensino Fundamental I: Comparação dos Relatos de Mães e Professores.	Clara Regina Abdalla Ferraz, Marcos Vinícius de Araújo e Luiz Renato Rodrigues Carreiro
20	2010	A Formação do Professor para o Ensino Superior: Prática Docente com Alunos com Deficiência Visual.	Michele Xavier dos Reis, Daniela Aparecida Eufrásio e Fernanda Vilhena Mafra Bazon
21	2010	Interação Social de Crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil.	Patrícia Páfaró Gomes Anhão, Luzia Iara Pfeifer e Jair Lício dos Santos

Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

Através dos trabalhos localizados, foi possível identificar aspectos positivos no que tange ao percurso da inclusão escolar, mas também, muitas dificuldades, não sendo, portanto, divididos em categorias para discussão, mas partindo de discussões que entrelaçam a dualidade enfrentada no decurso do processo.

Inicia-se com o estudo da autora Duek (2014), pontuando que foram identificadas atividades modificadas pelos professores para ensinar um aluno com Paralisia Cerebral (PC), como mudanças na utilização de música, pintura, recorte, ou até jogos de encaixe; um exemplo disso, foi o fato de pedir para os demais alunos colocarem as letras em sua respectiva ordem, mas, para o estudante com PC, a professora utilizou o alfabeto móvel para que conseguisse localizar, identificar e colar conforme foi solicitado.

Um outro aluno que aparentava dificuldades de aprendizagem, visto que não conseguia compreender as letras do alfabeto e, por consequência, também não conseguia relacionar as palavras com seus respectivos grafemas, em virtude da percepção da professora foi realizada uma estratégia pedagógica diferenciada, colocando que a partir de seu nome, ela o auxiliasse a conhecer as letras. Isso contribuiu para que conseguisse identificar seu nome e reconhecer outras consoantes, ademais, a professora assegurou e transmitiu um olhar de confiança para que ele tivesse autonomia para garantir ainda mais a efetividade. Por meio desses dois relatos, uma professora conseguiu pensar em uma aula que tanto cria entusiasmo aos seus alunos e correlacionar com suas dificuldades, mas, também é descrito que há dificuldades dos professores em conciliar a atenção destinada aos alunos com PC com os demais alunos sem deficiência.

O mesmo estudo apontou ainda, uma docente que tinha uma aluna com Deficiência Intelectual (DI) e através do seu olhar atento, percebeu que a criança adorava ser elogiada e gostava de se apresentar. Ao reconhecer suas atitudes, conseguiu trabalhar com a valorização e a ampliação das habilidades e conhecimentos que cada aluno apresentava, mas também, disponibilizou vários recursos e materiais envolvendo a leitura, reestruturação ou interpretação de textos, nos quais se tratavam de

elementos motivacionais para a aluna, conseguindo incluí-la nas atividades. Ao estudante com DI, destaca-se “que o professor deve intervir para que o aluno possa confrontar e resolver os conflitos cognitivos” (Toledo; Vitaliano, 2012, p. 330), visto que isso contribuiu para que a aluna interagisse mais nas aulas e a melhorar positivamente seu comportamento.

Nas concepções dos professores de educação física sobre a inclusão de alunos com deficiência, Fiorini e Mazini (2015) identificaram dificuldades na adaptação de estratégias de ensino. Em muitos casos, observou-se um predomínio de atividades individuais para esses alunos, em detrimento das atividades coletivas. As principais dificuldades mencionadas incluem a falta de materiais de apoio, a ausência de assistentes para auxiliar nas aulas e a carência de experiência na atuação com alunos com deficiência.

Nesta perspectiva, os professores podem contornar atuando por meio lúdico, visto que o aluno “aprende a colocar em prática sua curiosidade, adquire iniciativa, autoconfiança, desenvolve a linguagem, pensamento e a concentração” (Costa; Moreira; Júnior, 2015, p. 113).

Destaca-se, ainda, a formação dos profissionais nessas áreas, que frequentemente não recebem informações adequadas sobre as deficiências dos alunos, assim como suas verdadeiras limitações e potencialidades. Nesse sentido, enfatiza-se que a valorização da Educação Física Escolar, aliada a uma formação continuada e ao apoio de uma equipe multidisciplinar, pode ser fundamental para consolidá-la como uma área estratégica na educação inclusiva. Isso transforma a Educação Física em um campo privilegiado para experimentação, inovação e aprimoramento da qualidade pedagógica nas escolas.

Durante as aulas desta disciplina, uma das professoras criou um levantamento sobre quais jogos e brincadeiras os alunos mais gostavam e/ou conheciam, para que assim, eles conseguissem vivenciar nas aulas práticas. E isso, contribuiu para que a professora conseguisse se libertar de uma angústia e fazer o possível para incluir também os alunos com deficiência. Além disso, essa mesma docente apontou algumas adaptações a serem feitas para que todos pudessem participar de uma mesma brincadeira, qual seja, mudar a cesta de basquete por um aro, abaixar as redes ou cordas de vôlei, adaptar as atividades recreativas como mudança de movimentos para aqueles que possuem alguma deficiência ou limitação motora possa realizar.

Vilaronga e Caiado (2013) destacaram as vivências escolares de alunos com Deficiência Visual (DV) ou com baixa visão, nas quais alguns deles relataram como os professores usavam práticas pedagógicas simples, mas, significativas para eles, como o uso da voz alta, para que conseguissem copiar o que estava escrito no quadro de giz e outros até escreviam com tamanho maior, em busca de facilitar na compreensão dos alunos com esse tipo de deficiência, do mesmo modo que ocorria com os jovens nas aulas de matemática de acordo com os dados de Bernardo (2022).

O estudo de Mamcasz-Viginheski, Alvaristo, Shimazaki (2023) mostrou que está validado ao professor a utilização de instrumentos mediadores de ensino, como o uso do *soroban* - o ábaco japonês

- avaliações orais ou transcritas em braile. Além de que, às práticas pedagógicas nessa perspectiva, foram feitas adaptações dos materiais de matemática e a utilização de almofadinhas lógicas, ou com texturas, tamanhos diferentes, essa adaptação foi colocada até em jogos que desenvolvem a autonomia, ademais, essas modificações foram consultadas aos professores de apoio que eram solicitados aos professores fixos.

Sob essa perspectiva de simplicidade nas práticas, a docente do estudo de Freitas (2012), fazia gestos indicativos para ajudar todos os alunos a compreender a contação de histórias, entretanto, ela teve que modificar para que o aluno com DI, pudesse prestar atenção, como a modificação da entonação da voz, elaborar perguntas para criar suspenses, gesticulava-se muito mais, trabalhando de maneira geral a linguagem e isso contribuiu para que a criança com deficiência sentisse interesse e foco nas narrativas.

Do mesmo modo, os autores Pedrinelli e Verenguer (2013 *apud* Greguol; Malagodi; Carraro, 2018) apontam que com o passar do tempo, a maneira como os professores de educação física escolar percebe sua atuação com pessoas com deficiência tem se transformado de forma significativa. Ainda recente, esta prática de atividades físicas para essa população era considerada uma responsabilidade exclusiva de fisioterapeutas ou terapeutas ocupacionais, além de que, os cursos de educação física no ensino superior começaram a incorporar conhecimentos específicos sobre pessoas com deficiência apenas no início da década de 1980.

Segundo Rodrigues (2003 *apud* Greguol; Malagodi; Carraro, 2018), a educação física na escola deve ser assegurada como um direito do aluno e não colocada como uma opção a ser descartada. Assim sendo, a educação física nas escolas deve ser garantida como um direito do aluno, e não tratada como uma mera opção que pode ser eliminada. Dessa forma, nenhum aluno deve ser dispensado da disciplina, mesmo que seja apenas em relação ao seu conteúdo teórico.

Em contrapartida, nas aulas de artes, por mais que os professores utilizem recursos pedagógicos diferentes como dança, música, poesia e os desenhos para facilitar a aprendizagem dos alunos, indicam que ainda há muito desrespeito nas diferenças individuais e nas estratégias pedagógicas ou nos recursos não houve preocupação quanto aos interesses dos alunos com PC.

Aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma professora solicitou o auxílio de uma professora de apoio, pois, a aluna além de ficar inquieta, trazia jogos do seu interesse, o que contribuiu negativamente para seu desenvolvimento nas atividades em sala de aula, que por conseguinte, permaneciam sem modificações, enfatizando o quão importante é a consolidação dos papéis de ambos os professores trabalharem com o aluno com deficiência.

Os autores Briant e Oliver (2012) salientaram que os professores tiveram que modificar as suas práticas pedagógicas por meio de adaptações do material escolar, como um engrossamento de lápis,

utilização de objetos concretos para facilitar mais a compreensão ou atividades recreativas como aprender as cores por meio de jogos ou contação de histórias com os alunos com ou sem deficiência.

Em relação à contagem de narrativas, na análise de Oliveira e Leite (2011), apontam que em salas de recursos, os professores já queriam realizar leituras, interpretações e produções de texto com a intenção de minimizar as dificuldades de aprendizagem e alfabetização dos alunos defasados ou a utilização de recursos ludopedagógicos, no entanto, não houve a menção de quais materiais foram utilizados.

Por outro lado, são mostradas as dificuldades de criar atividades adaptadas inclusivas, tanto que utilizavam materiais de alunos com problemas de aprendizagem ou defasagem no conteúdo que seriam para crianças com deficiências ou Síndrome de Down (SD), como é apontado na pesquisa de Ferraz, Araújo, Carreiro (2010). Entretanto, para se criar um ambiente de fato inclusivo, Greguol, Malagodi e Carraro (2018, p. 35) propõem que alterações “na organização da formação inicial e continuada dos professores, juntamente com uma estrutura administrativa escolar mais eficaz, podem ser fatores que contribuem para o desenvolvimento de atitudes mais positivas por parte dos educadores”.

Aos alunos com Deficiência Auditiva (DA), mostram que é fundamental ao professor ser dotado da Língua Brasileira de Sinais (Libras), indicados pelos autores Sales, Penteado, Moura (2015) e Guimarães, Borges, Van Petten (2021), facilitando na compreensão dos conteúdos curriculares, destacando que não se deve considerar apenas uma característica da deficiência e ofuscar as outras, estariam de certo modo desconsiderando o sujeito.

Os três primeiros autores também apresentaram aspectos relevantes sobre a surdez e princípios fundamentais para considerar a educação de pessoas surdas, bem como, trechos das interações ocorridas na sala de aula e sobre a importância do Libras no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de matemática.

Vale ressaltar, que a surdez não é um problema intrínseco e na realidade, todos os seres humanos nascem com capacidades auditivas que variam em grau e intensidade; alguns apresentam uma diminuição da audição, enquanto outros enfrentam uma perda maior, sobretudo, o verdadeiro desafio reside na maneira como a sociedade interage e se relaciona com as pessoas surdas.

O surdo percebe o mundo através de outros sentidos, como olfato, tato, paladar e, é claro, a visão. Esses sentidos permitem que as sensações do mundo sejam experimentadas por meio de vias que não são afetadas pela perda auditiva. Segundo Sacks (1998 *apud* Sales; Penteado; Moura, 2015, p. 1271), além dos sentidos tradicionais, devem ser considerados os sentidos acessórios como o exemplo de uma aluna com uma surdez profunda, era reclinar um dedo sobre a tecla do piano e reconhecer como um acorde dominante ou interpretar vozes altamente amplificadas em telefonemas. Também destaca-se que o ambiente criado pela resolução de problemas auditivos e pelo ensino de geometria, utilizando a Libras e recursos visuais, estabeleceu um canal de comunicação favorável e permitiu aos alunos

interagir tanto com seus colegas quanto com o grupo, facilitando a apropriação dos conceitos matemáticos relacionados ao conteúdo abordado.

Essa discussão foi fundamentada em uma interação com alunos que se comunicam em Libras e conseguem realizar a leitura em Português. Destaca-se a negociação de alguns sinais, que se mostrou necessária durante a conversa sobre Geometria, o tema que estava sendo estudado. Posto isto, foram encontradas dificuldades para descobrir um sinal da língua que correspondesse ao que estava sendo abarcado ou a ausência de sinais específicos, para representar alguns elementos de geometria, o que poderia ter sido um obstáculo para o processo de comunicação em sala de aula. No entanto, essa situação parece ter contribuído positivamente para o envolvimento dos alunos com a atividade proposta.

Vale destacar que os professores dos estudos realizados por Reis, Eufrásio e Bazon (2010) apontam que, para ocorrer o processo inclusivo, os professores precisam estar preparados, facilitando “para que seja conhecida a percepção de qual é a efetividade da inclusão escolar na visão de quem a vivencia” (Soares; Ribeiro, 2023, p.12). Apesar da Educação Inclusiva centralizar na universalização do ensino, é notório que todos possuem direito a uma educação de qualidade que busca acolher e aceitar as diferenças individuais. Por meio dessa perspectiva, é perceptível notar os desafios crescentes diante das dificuldades multifatoriais decorrentes desse processo inclusivo, nas quais estas são “fatores de ordem individual, parental, escolar e social.” (Oliveira *et al.*, 2012, p. 95).

Teoricamente, a atuação em classes inclusivas não considera a preparação emocional dos professores, que é uma dimensão frequentemente negligenciada na formação desses profissionais (Faria; Camargo, 2018) e a colocação da necessidade de mais profissionais capacitados aos alunos com deficiência enfatizado por Sanches e Oliveira (2011), além de destacar a falta de conhecimento, ausência de formação adequada, apoio insuficiente e a desconsideração da gravidade da deficiência, sendo estes os principais empecilhos da parte docente apontadas por Greguol, Malagodi e Carraro (2018).

Além disso, a ênfase excessiva na cognição em detrimento da emoção reflete um padrão cartesiano que historicamente permeia o sistema educacional, marginalizando e ignorando a emoção, afirma que ainda prevalece a velha e enganosa idealização de que emoção e razão são atribuições independentes e excludentes. Portanto, não é inesperado o fato de que para muitos professores, as emoções e os sentimentos ainda são vistos como ameaçadores da aprendizagem, e dessa forma, devem ser controlados, sufocados ou ignorados.

Conseqüentemente, ressalta-se a importância dos fatores emocionais no processo de ensino e aprendizagem dos profissionais que trabalham com pessoas com deficiência; logo, a atuação do professor deve levar em consideração os elementos que despertam emoções, pois estes são os principais

impulsionadores da aprendizagem, visto que Tezani (2004 *apud* Oliveira *et al.* 2012, p. 103) salienta que é indispensável a “reestruturação pedagógica e administrativa no processo de inclusão escolar.”

Assim, a escola não pode se concentrar apenas no desenvolvimento cognitivo: “o aspecto emocional do indivíduo não é menos significativo do que outros aspectos e deve ser uma preocupação educacional nas mesmas proporções que a inteligência e a vontade” (Vigotski, 2004 *apud* Faria; Camargo, 2021, p. 4).

Ainda que a escola e os professores possuam papéis relevantes, a família também é um ponto essencial para o processo inclusivo (Menino-Mencia *et al.*, 2019); vale ressaltar que, geralmente, o adoecimento de um membro da família gera um forte abalo, deste modo, devem ser emitidos diante de uma parceria colaborativa através de atitudes como comunicar com os profissionais, além de respeitá-los e questioná-los de maneira adequada, participar das atividades e reuniões.

Benitez e Domeniconi (2014) salientam que o familiar também necessita ser compreensivo e elaborar o mínimo de dicas durante o aprendizado da pessoa com deficiência e elogiar a cada resposta correta, contribuindo assim para os apoios e motivações. E é por meio dessas contribuições que auxiliam no processo de inclusão e ajudam a “manter expectativas adequadas” (Ferraz; Araújo; Carreiro, 2010, p. 403). Por outro lado, os pais dos que possuem deficiência, também possuem suas preocupações, por exemplo, com o desenvolvimento da aprendizagem de seus filhos e temem como eles irão progredir, seja positivamente quanto negativamente.

Por fim, vale ressaltar que o tema da educação inclusiva é frequentemente elencado por indefinições e empecilhos que são apresentadas no cotidiano escolar, por mais que seja aparente a clareza nas legislações (Roman; Molero; Silva, 2020) e a colaboração entre os pais e professores pode ser vista como uma estratégia promissora para o desenvolvimento do processo de inclusão escolar, além de favorecer o ensino de habilidades acadêmicas para alunos com deficiência.

Tendo reforço de que a maior parte do público dos estudos é infantil, vale finalizar que independente de suas “condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais, são crianças que têm as mesmas necessidades básicas de afeto, cuidado e proteção, e os mesmos desejos e sentimentos das outras” (Anhão; Pfeifer; Santos, 2010, p. 43) pessoas sem deficiência.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio desta revisão de literatura foi possível perceber práticas pedagógicas inclusivas advindas de recursos já existentes e que foram modificados para que se consiga trabalhar com discentes com necessidades educacionais especiais, como a ampliação de textos, modificações nos esportes tradicionais e atividades recreativas, ou a utilização de gestos indicativos para a efetivação do papel dos professores. Logo, alguns dos recursos adaptados e construídos são simples e já estão disponíveis



na sala de aula, sendo assim, com algumas modificações feitas são específicas e vão ao encontro das demandas de cada aluno em especial.

Estratégias utilizadas nas aulas de Educação Física, com o objetivo de incluir todos os alunos, principalmente aqueles que possuem alguma deficiência, levando em consideração os jogos e brincadeiras preferidos pela turma. O lúdico na sala de aula, como o uso de jogos, música, pintura, alfabeto móvel entre outros, a utilização de instrumentos mediadores e recursos ludopedagógicos.

Nota-se o uso da Língua Brasileira de Sinais pelos alunos surdos nas aulas de Matemática, como um facilitador da aprendizagem dos conteúdos propostos, para, posteriormente, inserir o ensino da língua da comunidade ouvinte, bem como do papel da escola como um ambiente propício para a construção da visualidade dos alunos cegos.

Observa-se também que estratégias simples adotadas pelos professores, como o uso da voz alta e um olhar de confiança, podem auxiliar significativamente no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência.

Entretanto, também foi possível verificar que as dificuldades desses profissionais vão desde o despreparo, pela ausência de conhecimento especializados sobre as deficiências e inexperiência prática, até às experiências e vivências com a exclusão escolar, pelas angústias e falta da preparação emocional para lidar com os alunos e suas necessidades especiais. A partir dessa perspectiva, torna-se desafiador perceber o aluno com deficiência em sua realidade escolar, pois não se pode restringir sua identidade a uma única característica. Essa visão limitada acaba ofuscando suas outras qualidades e limitações, não considerando o aluno como um todo. A falta de materiais de apoio adequados, a ausência de professores especializados que possam oferecer suporte durante as aulas, também se configuram como barreiras que podem impactar negativamente o processo de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que a família também ocupa um papel importante no processo inclusivo, visto que a vida da pessoa com deficiência inicia com a família e esta é influenciada de maneira positiva ou negativa e quando as pessoas com deficiências são colocadas em ambientes educacionais, se torna necessário uma parceria colaborativa com os profissionais que educarão seus filhos ou parentes.

Portanto, serão necessárias políticas públicas que respaldem e façam valer as necessidades de cada aluno com deficiência, além de capacitações de educação continuada permanente para os docentes e gestores que atuam em educação inclusiva.



## REFERÊNCIAS

ANHÃO, Patrícia Páfaro Gomes; PFEIFER, Luzia Iara; SANTOS, Jair Lício dos. Interação social de crianças com Síndrome de Down na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 16, n. 1, p. 31-46, jan. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Zp9WPjxhLMKDnBX3ZgWN9Tk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2024.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, n. 3, p. 371-386, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NyzS3SDxgrwnRcSjLkzbg6v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2024.

BERNARDO, Fábio Garcia. Vivências, Percepções e Concepções de Estudantes com Deficiência Visual nas Aulas de Matemática: os desafios subjacentes ao processo de inclusão escolar. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, v. 36, n. 72, p. 47-70, jan. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/BpxYwQv8zLNW83ZGVMXx4fC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília, 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Brasília, 2008. Impõe os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 17 maio. 2024.

BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 18, n. 1, p. 141-154, jan. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/yCKYPwRPkTPPNQdGrvQZtBz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2024.

BUYTENDORP, Adriana Aparecida Burato Marques. *Educação Especial: Fundamentos legais, filosóficos e contexto socioeconômico*. São Paulo. Editora know how, 2012.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. *História da Educação Especial: Em Busca de Um Espaço na História da Educação Brasileira*. Bauru: Unesp, 2021. Disponível em: [https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/V/Vera%20lucia%20messias%20fialho%20capellini.pdf](https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/V/Vera%20lucia%20messias%20fialho%20capellini.pdf). Acesso em: 22 nov. 2023.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. *Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da Educação Inclusiva*. Educação, Porto



Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/5782/4203/> Acesso em: 22 nov. 2023.

COSTA, Camila Rodrigues; MOREIRA, Jaqueline Costa Castilho; SEABRA JÚNIOR, Manoel Osmar. Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos para o Ensino de Alunos com TDAH em Aulas de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 21, n. 1, p. 111-126, jan. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/bv9tRkHHtGWrHqp9KXhS7Bw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2024.

DIAS, Marian Ávila de Lima e; ROSA, Simone Conceição; ANDRADE, Patrícia Ferreira. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. *Psicologia USP*, v. 26, n. 3, p. 453-463, set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/d9HGdRRLGXLWK8Xr8rk7pxL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2024.

DUEK, Viviane Preichardt. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. *Educação em Revista*, v. 30, n. 2, p. 17-42, abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V5wPYb6fwdyNpNHmRXwmPqz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2024.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de; Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e64536, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4nyNfD8g7LH6SgTbjv8RbHk/?lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2024

FARIAS, Elizabeth Regina Streisky de; CRUZ, Gilmar de Carvalho; SCHASTAI, Marta Burda. Inclusão de alunos com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental: algumas considerações. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 10, n. 1, p. 197-214, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7641>. Acesso em: 25 jul. 2024.

FERRAZ, Clara Regina Abdalla; ARAÚJO, Marcos Vinícius de; CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues. Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 16, n. 3, p. 397-414, set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/KTNFgG58f69ycQrQwjGvYNN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2024.

FERREIRA, Felipe. Educação inclusiva: conheça os princípios e saiba como colocar em prática. *PROESC - Blog*, São Paulo, 3 nov. 2022. Disponível em: <https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer/>. Acesso em: 17 mai 2024.

FRANCO, Renata Maria da Silva; GOMES, Claudia. Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. *Rev. psicopedag.* [online], v. 37, n.113, p. 194-207, 2020. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0103-84862020000200007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-84862020000200007). Acesso em: 23 out. 2023.

FREITAS, Ana Paula de. Um estudo sobre as relações de ensino na educação inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 18, n. 3, p. 411-430, jul. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ZK8vpBMmGVPngj8y7z9BLxt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2024.



FREITAS, Elisabete Matos; ARROJA, Luísa Novais; RIBEIRO, Paula Magalhães; DIAS, Paulo César. Percepção dos pais em relação à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 28, n. 52, p. 443-458, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/15273>. Acesso em: 25 jul. 2024.

GLAT, Rosana. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, n. spe, p. 9-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 maio 2024.

GREGUOL, Marcia; MALAGODI, Bruno Marson; CARRARO, Atílio. Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares<sup>1</sup>. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, n. 1, p. 33-44, jan. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HWcyz3zrkHLwYRMMCHT9j6D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2024.

GUIMARÃES, Maria Cecília Alvim; BORGES, Adriana Araújo Pereira; VAN PETTEN, Adriana M. Valladão Novais. Trajetórias de Alunos com Deficiência e as Políticas de Educação Inclusiva: da Educação Básica ao Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, p. e0059, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/WFpCcPQN95YxfqRjPW49sVz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2024.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 255-256, 2005. Acesso em: 07 abr. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100012>. Acesso em: 04 mai. 2024.

MAMCASZ-VIGINHESKI, Lucia Virginia; ALVARISTO, Eliziane de Fátima; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Interação entre Educação Especial e Ensino Regular: ações pedagógicas a estudantes cegos. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 29, p. e23008, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/ggkVbCYcQr5vnMGxWPNYh3v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2024.

MAKIDA-DYONISIO, Cristiane; MARTINIC, Sergio; GIMENEZ, Roberto. Prática Pedagógica, Contextos Físicos e Sociais: Implicações Para a Inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 30, p. e0016, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HPCfWMfDGq4CdVwtrZpKBcB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2024.

MARQUES, Circe Mara; CARON, Lurdes; CRUZ, Adriane Alves da. Inclusão da criança com deficiência no ensino regular: olhar das famílias sobre a inclusão na escola. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 15, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13499>. Acesso em: 5 maio. 2024.

MATSUMOTO, André Suehiro; MACEDO, Adriane Roberta Ribeiro de. A importância da família no processo de inclusão. *Interfaces da Educação*, [S. l.], v. 3, n. 9, p. 5-15, 2012. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/546>. Acesso em: 30 ago. 2024.

MENINO-MENCIA, Gislaíne F.; BELANCIERI, Maria de Fátima.; SANTOS, Mônica P. D.; CAPELLINI, Vera Lúcia M. F. Escola Inclusiva: uma iniciativa compartilhada entre pais, alunos e equipe escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 23, e191819, 2019.



MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. *Acta Scientiarum Education*, v. 38, n. 1, p. 51-59, 1 jan. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i1.26236>. Acesso em: 17 maio 2024.

NERES, Celi Corrêa; CORRÊA, Nesdete Mesquita. O trabalho como categoria de análise na educação do deficiente visual. *Cadernos CEDES*, v. 28, n. 75, p. 149-170, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/f5jSZtYhRDw4gQ4hNMgJsDb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2024.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/J8j5ZYK99htRZyQnW7Cqbrs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2023.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lucia; TAVARES, Rosana Elizete. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 35, n. 4, p. 1106-1119, out. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/gtPdzXy4yHrX9Lz9txCtQ7c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2023.

OLIVA, Diana Villac. Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. *Psicologia USP*, v. 27, n. 3, p. 492-502, set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/nRttR45rzJXc5D8NWNQCKMx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2024.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. et al. Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 18, n. 1, p. 93-112, jan. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ckMKLwrG63dMDY9Y8cHYFNp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 ago. 2024.

OLIVEIRA, Marileide Antunes de; LEITE, Lúcia Pereira. Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 21, n. 49, p. 197-205, maio 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/ZYcKYkrqkCNND3XydMSfBrC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2024.

OLIVEIRA, Mayara Lustosa *et al.* Educação Inclusiva e a Formação de Professores de Ciências: O Papel das Universidades Federais na Capacitação dos Futuros Educadores. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, v. 13, n. 3, p. 99-117, set. 2011. Acesso em: 31 ago. 2024.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; ARAÚJO, Mariane Andreuzzi de; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça; SILVA, Glaciélma de Fátima da. *Inclusão escolar: Perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas*. Porto Alegre/RS: Editora Fi, 2018. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2018/07/7ba6db-40f42f3797bf4e7ebf9b0012263417c4.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2024.

REIS, Michele Xavier dos; EUFRÁSIO, Daniela Aparecida; BAZON, Fernanda Vilhena Mafra. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. *Educação em Revista*, v. 26, n. 1, p. 111-130, abr. 2010. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-46982010000100006&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982010000100006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 31 ago. 2024.



ROMAN, Marcelo Domingues; MOLERO, Elaine Soares da Silva; SILVA, Carla Cilene Baptista da. Concepções de professores sobre a política de educação inclusiva: um estudo de caso. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, p. e217022, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kwdtR4NcmmBqkBkN674L4v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2024.

SALES, Elielson Ribeiro de; PENTEADO, Miriam Godoy; MOURA, Amanda Queiroz. A Negociação de Sinais em Libras como Possibilidade de Ensino e de Aprendizagem de Geometria. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, v. 29, n. 53, p. 1268-1286, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/sRmRTLmbfb8QsFL7ZM7Czzf/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 31 ago. 2024.

SANCHES, Antonio Carlos Gonsales; OLIVEIRA, Márcia Aparecida Ferreira de. Educação inclusiva e alunos com transtorno mental: um desafio interdisciplinar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 27, n. 4, p. 411-418, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/xv3cvMXQbdr67y3C9fpRsvD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2024.

SECUNDINO, Francisco Karyvaldo Magalhães; SANTOS, João Otacílio Libardoni dos. Educação especial no Brasil: um recorte histórico-bibliográfico. *Universidade Federal do Amazonas, Brasil. SciELO Preprints*. fevereiro, 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5582/version/5904>. Acesso em: 23 abr. 2024.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 23, n. 2, p. 293-308, abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/5QWT88nTKPL4VMLSGRG7dSM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2024

SOARES, Bianca dos Santos; RIBEIRO, Iara Pereira. A influência do capacitismo no Decreto nº 10.502/2020 e no texto da PNEE 2020. *Educação e Pesquisa*, v. 49, p. e257304, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/HxnKM9bKfc3RzPG3mYYPCGG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2024.

SOUZA, Domitília Lopes de; Inclusão Escolar: carências e desafios da formação continuada e atuação profissional docente na inclusão de alunos com deficiência no Ensino Regular e Política Nacional de Educação Inclusiva. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 37-50, 2019. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4576>. Acesso em: 25 jul. 2024.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, n. 4, p. 527-542, out. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2024.

TOLEDO, Elizabete Humai de; VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 18, n. 2, p. 319-336, abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/FThd5f3dcbHVT49vHnKdvhz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2024.



UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 23 out. 2023.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Conferência de Jomtien, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 23 out. 2023.

VIEIRA, Alexandro Braga; RAMOS, Ines de Oliveira; SIMÕES, Renata Duarte. Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: Atravessamentos nos currículos escolares. Educação e Pesquisa, v. 44, p. e180213, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vYybKS3wH7D9yfPrvLNstCR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 maio 2024.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; CAIADO, Katia Regina Moreno. Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 19, n. 1, p. 61-78, jan. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/y7MKpNvwWVBKzf5YDJJDnkkkr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2024.