

# O processo de ensino-aprendizagem relacionado à realidade da educação inclusiva

Patrícia Messias Santos Paulin Silva<sup>1</sup>    
Silvana Aparecida Rodrigues Campos<sup>2</sup>    
Maria Beatriz Ribeiro Prandi Gonçalves<sup>3</sup>  

## Resumo

Este artigo é resultado de uma revisão de literatura acerca do processo de inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares, de ensino comum. Tem o objetivo de, por meio de pesquisas recentes, conhecer como tem sido cumprida pelas escolas a garantia legal da inclusão escolar de alunos com deficiência. Para isso, foi necessário compreender o papel do gestor escolar frente a esse processo, analisar a relação pedagógica do professor regente e dos professores de apoio à comunicação, às linguagens e tecnologias assistivas com os alunos incluídos; identificar os fatores que constituem enfrentamento para o aluno deficiente no processo de inclusão escolar e extraescolar, objetivando assim uma educação de qualidade para todos. Concluiu que muitas vitórias foram alcançadas, porém, ainda existem muitas barreiras a serem derrubadas.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva, Aluno deficiente, Aprendizagem.

## The related teaching-learning process to the reality of inclusive education

### Abstract

This article is the result of a literature review on the process of inclusion of students with disabilities in regular schools, with regular education. Its purpose is, through recent research, to find out how schools have been complying with the legal guarantee of school inclusion of students with disabilities. For this, it was necessary to understand the role of the school manager in this process, to analyze the pedagogical relationship of the regent teacher and the teachers who support communication, languages and assistive technologies with the included students; to identify the factors that constitute a confrontation for the disabled student in the process of inclusion in school and out of school, thus aiming at a quality education for all. He concluded that many victories were achieved, however, there are still many barriers to be broken down.

**Keywords:** Education, Inclusion, Learning.

## El proceso de enseñanza - aprendizaje conexo a la realidad de la educación inclusiva

### Resumen

Este artículo es el resultado de una revisión de la literatura sobre el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas regulares, con educación regular. Su propósito es, a través de investigaciones recientes, conocer cómo las escuelas han venido cumpliendo con la garantía legal de inclusión escolar de estudiantes con discapacidad. Para ello, fue necesario comprender el papel del director escolar en este proceso, analizar la relación pedagógica del docente regente y los docentes que apoyan la comunicación, los lenguajes y las tecnologías asistenciales con los alumnos incluidos; Identificar los factores que constituyen un enfrentamiento para el alumno discapacitado en el proceso de inclusión escolar y extraescolar, buscando así una educación de calidad para todos. Concluyó que se lograron muchas victorias, sin embargo, aún quedan muchas

<sup>1</sup> Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP) Ribeirão Preto/SP, Brasil. E-mail: patrycia\_ms@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP) Ribeirão Preto/SP, Brasil. E-mail: silcampos@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP) Ribeirão Preto/SP, Brasil. E-mail: biaprandi90@gmail.com

barreras por romper.

**Palabras clave:** Educación, Inclusión, Aprendiendo.

## INTRODUÇÃO

Este estudo traz contribuição sobre o processo e funcionamento da inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema escolar público.

A ideal conduta escolar e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) são enfatizados dada sua importância no desenvolvimento dos alunos. É necessário conhecer a disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para a participação cidadã dos alunos com deficiências no âmbito escolar e viabilizem o desenvolvimento de sua aprendizagem.

“Nenhuma diferença pretende ser inclusa ou tolerada; são vidas e reinvenções – sofrimentos, alegrias, densidades que apontam caminhos – e um outro jeito de se relacionar com as coisas”, asseveram Abramowicz e Silvério (2015, p. 7). A obra traz à tona conceitos arraigados na história educacional brasileira e defende o trabalho docente na perspectiva de uma educação “com” e “pela” diferença. É preciso dizer não ao que não serve mais.

A reunião de vários textos de diferentes autores revela discriminações intoleráveis, tentativa de subalternização dos diferentes e, simultaneamente, apresenta os aspectos positivos do trabalho quando se tem as diferenças por mote da ação educacional (ABRAMOWICZ; SILVÉRIO, 2015).

Lima (2001 *apud* SILVA; CARVALHO, 2017), ao comentar a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente, afirma que esses documentos garantem a todos o direito à educação de qualidade, um processo que implica uma formação omnilateral - ou seja, uma formação humana oposta à formação unilateral - e cidadã.

A inclusão de alunos com diversos tipos de deficiências nas escolas comuns tem sido um assunto recorrente, especialmente com a publicação de estatutos e leis que reclamam a matrícula e a permanência produtiva desses estudantes em escolas regulares. Muitos debates ocorreram nas últimas décadas e a questão ganhou visibilidade, lembra Souza (2011).

Quando a legislação, especialmente a Lei nº 13.146/2015 – que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), é clara em relação às garantias da inclusão dos deficientes nas escolas de ensino comum, questiona-se: as escolas comuns têm procedido à inclusão de alunos com deficiência, garantindo-lhes acesso e permanência produtiva nas escolas? Esse é o problema que norteia esta pesquisa.

O objetivo geral deste estudo é conhecer, especialmente por meio de pesquisas recentes, como tem sido cumprida pelas escolas a garantia legal da inclusão escolar de alunos com deficiência.

E, para alcançar o objetivo geral, são objetivos específicos: investigar o processo de inclusão de alunos em turmas regulares de ensino – compreender o papel do gestor escolar frente a esse processo; analisar a relação pedagógica do professor regente e dos professores de apoio à comunicação, às linguagens e tecnologias assistivas com os alunos incluídos; identificar os fatores que constituem enfrentamento para o aluno deficiente no processo de inclusão escolar e extraescolar, objetivando assim uma educação de qualidade para todos.

O trabalho faz uso da metodologia da pesquisa bibliográfica, que busca na literatura científica referências ao tema, tendo como embasamento teórico publicações dos últimos anos - artigos de revistas educacionais, periódicos nacionais, livros e e-books, teses e dissertações e anais de conferências internacionais e nacionais. O sistema de busca será a partir das palavras-chave “educação; inclusão; autismo; aprendizagem; práticas pedagógicas”.

Para a realização desta pesquisa de cunho qualitativo, que pretende conhecer o processo de inclusão de alunos com deficiências diversas em turmas regulares de ensino, a revisão bibliográfica é imprescindível para delimitar o problema e obter ideia precisa sobre o tema, suas lacunas e sobre a contribuição da investigação ao desenvolvimento do conhecimento, conforme ensinam Lakatos e Marconi (2003).

Justifica-se a escolha do tema por tratar-se de um desafio direcionado a todos os profissionais de ensino - uma responsabilidade estendida a toda comunidade escolar - de promover a inclusão próspera em proficiência, contando com profissionais preparados para a relação pedagógica, com AEE (Atendimento Educacional Especializado), intérprete de Libras, Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas, que acompanhem o aluno nas suas atividades escolares, utilizando-se de metodologia eficaz para seu processo de aprendizagem.

## **REFLETINDO SOBRE ASPECTOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL**

Sartoretto (2017), ao analisar a história das pessoas com deficiência, leciona que, durante muito tempo, elas perderam a sua identidade para a sua deficiência: não eram chamadas pelo seu nome, mas pelo nome da sua deficiência: o cego, o down, o surdo. Como não tinham acesso à escola, ficavam em casa ou eram atendidas em espaços segregados, convivendo com colegas também deficientes.

Nas últimas décadas, o acesso de crianças, adolescentes e jovens com deficiência à escola comum foi ampliado. Segundo dados do Censo Escolar de 2018, mais de 90% dos

alunos que são público-alvo da educação especial estão matriculados na classe comum (JONATHAN, 2019). Porém, a trajetória foi longa e tortuosa.

### **Aspectos históricos da inclusão social e escolar**

O período do Renascimento – séculos XV e XVI – ficou conhecido por grandes descobertas da Medicina, pela filosofia humanista e primeiros direitos sociais dos homens. Apesar da marginalização dos deficientes, a Renascença pretendia livrar o homem da ignorância e da superstição e são dados os primeiros passos no atendimento às pessoas portadoras de deficiência, sem, contudo, extinguir com os postulados “contra as pessoas com deficiências físicas; as crianças com retardo mental profundo ainda eram consideradas, em certos meios, como não humanas, possuídas por maus espíritos, influenciadas por bruxas, fadas maldosas e duendes demoníacos” (SILVA, 1987, p. 230).

Durante o século XIX, os Estados Unidos e a Europa passam a ter um certo reconhecimento quanto à sua responsabilidade para com as pessoas com deficiências, no que tange especialmente à assistência e proteção dos grupos minoritários e marginalizados (SILVA, 1987, p. 237).

Porém, na contramão da história, com a Segunda Guerra Mundial, ocorreu a ascensão do nazismo na Alemanha e, com ele, o programa eugenista de Hitler, denominado “vida que não merecia ser vivida”, através de uma política de extermínio de minorias, dentre as quais faziam parte as pessoas com deficiências físicas e mentais.

Após o término da Segunda Guerra Mundial, nasce a Organização das Nações Unidas (ONU), a qual em 1948 aprova a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que em seu primeiro artigo, considerado a base da Declaração, afirma o seguinte: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (UNESCO, 1948).

Em 1975, foi aprovada pela ONU a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, garantindo-lhes os direitos inerentes à igualdade humana (PEREIRA; SARAIVA, 2017).

Maior (2016) relata a história das pessoas com deficiência no Brasil e conta que sua evolução teve início no século XIX. Na educação dos surdos no Brasil, ficou clara a cultura hegemônica de ouvintes se sobrepondo à cultura do grupo minoritário de surdos.

As escolas especiais para crianças com deficiência mental (atualmente deficiência intelectual) surgiram no início do século XX e não havia participação do Estado. As associações Pestalozzi (nome do criador do método) e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) ficaram conhecidas por sua atuação. Tais centros surgiram nas décadas de

1950 e 1960, em decorrência da epidemia de poliomielite, adotando terapias instituídas a partir da II Guerra Mundial.

O Estado, no século XX, desenvolveu políticas assistencialistas, sem preocupação com a inserção social das pessoas com deficiências (MAIOR, 2016).

Sartoretto (2017) lembra que, na época do processo de integração de alunos às turmas das escolas regulares, era feita uma seleção dos que estariam aptos e adequados ao formato da escola. E, mais: a escola não precisaria mudar, os alunos, sim, teriam que mudar para se adequar às exigências escolares. Essa era a ideia de como promover a integração de alunos com deficiências.

O ano de 1981 foi proclamado pela ONU como o Ano Internacional da Pessoa Deficiente, trazendo mais uma vez o tema para o centro das discussões e, com ele, a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pelo Brasil, de acordo com Figueira (2008).

A Constituição Brasileira em vigência (1988) considera a educação um direito inalienável de todos os indivíduos, cabendo ao Estado e à família promovê-la, com a participação da sociedade (BRASIL, 2019).

Maior (2016, p. 2) acrescenta que:

A política de inclusão, acessibilidade, garantias para surdos, cegos e pessoas com baixa visão têm leis próprias. Outra parte importante dos direitos está inserida, de forma transversal, na legislação geral da saúde, educação, trabalho, proteção social, cultura, esporte, etc. As leis mais recentes apresentam o recorte da pessoa com deficiência, como, por exemplo, a acessibilidade nos programas habitacionais públicos e a política de mobilidade urbana.

Para que o direito à educação de todos seja uma realidade, é necessário que haja respeito à diversidade das pessoas e dos diferentes grupos humanos. A gestão escolar deve promover essa coesão; deve ter, por princípio de suas ações cotidianas, respeito pela diversidade, deficiências e pela especificidade dos indivíduos, considerando o pluralismo social e as diferentes expressões culturais dos grupos que formam a sociedade brasileira, argumentam Delors *et al.* (1998 *apud* SILVA; CARVALHO, 2017).

### **A inclusão escolar e seus desafios**

As pessoas com deficiência representam 15% da população mundial, cerca de um bilhão de habitantes, conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS), no Relatório Mundial sobre a Deficiência de 2011. É a maior minoria do planeta que sobrevive em extrema desigualdade social, como analfabetismo, desemprego e baixa renda (MAIOR, 2017).

A inclusão de alunos com diversos tipos de deficiências nas escolas comuns tem sido um assunto recorrente, especialmente com a publicação de estatutos e leis que reclamam

a matrícula e a permanência produtiva desses estudantes em escolas regulares. Muitos debates ocorreram nas últimas décadas e a questão ganhou visibilidade, lembra Souza (2011).

Diante desse desafio, só uma escola voltada para a qualidade da abordagem dos conteúdos e das relações sociais é capaz de promover o pleno desenvolvimento humano e as condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças dos seres humanos, ensinam Silva e Carvalho (2017).

O acesso à educação formal por alunos com deficiência é um tema que tem ganhado significativo espaço nos debates que se referem às necessárias adequações educacionais para o alcance da equidade, a fim de garantir tratamento com oportunidades escolares igualitárias a todos. Mas, para que a escola seja ideal e democrática, há que se discutir sobre as dificuldades e obstáculos que a instituição escolar deve transpor. Para tanto, é necessário refletir sobre as políticas públicas educacionais (SOUZA, 2011).

No Brasil, a inclusão escolar é garantida por leis e documentos oficiais, que defendem a criação e execução de políticas públicas para a formação de professores para a educação inclusiva, numa tentativa de diminuir os efeitos da exclusão e atender à nova ordem vigente, que é a de ensinar a todos, sem distinção (ALMEIDA *et al.*, 2007).

A educação especial é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente pelo ensino regular, para alunos com necessidades especiais, oferecendo, quando necessário, serviço de apoio especializado para atender às peculiaridades da clientela de educação especial, sendo sua oferta dever constitucional do Estado (BRASIL, 1996).

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), que antecedeu à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), as escolas devem acolher todas as crianças, sem considerar suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, alerta Souza (2011).

Segundo Mantoan (2006 apud SILVA; CARVALHO, 2017), as escolas classificam os alunos em normais e deficientes; o ensino, em regular e especial. É notória a dificuldade de desconstruir a visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista própria do pensamento científico moderno, ignorando o subjetivo, afetivo, criador, não conseguindo assim romper o velho modelo escolar, para efetivar a mudança que a inclusão busca.

A verdadeira educação inclusiva promove a aceitação das diferenças, não se trata de uma inserção em sala de aula. A inclusão escolar envolve respeito às diferenças individuais, cooperação entre os alunos, professores capazes de incluir todos os alunos em todas as atividades escolares e, principalmente, trabalhar a questão do respeito e da dignidade (MOREIRA, 2006).

Pensar em uma escola inclusiva significa pensar em uma escola para cada um, isto é, em uma escola em que cada aluno seja atendido de acordo com suas necessidades e di-

ficuldades, utilizando os recursos e metodologias que proporcionem o seu aprendizado e desenvolvimento. Nessa escola, o professor é o agente principal, como responsável maior no processo inclusivo da criança (MIRANDA, 2001 apud SILVA; CARVALHO, 2017).

A família deve ser envolvida no trabalho de inclusão, coparticipante no apoio ao aluno, argumenta Silva (2003).

Apesar dos avanços legais aqui relatados, Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) asseveram que a realidade da escola brasileira está fundamentada na ideia de que deve ser única e igual para todos – tradição herdada da escola republicana francesa – e, dessa forma, mantém uma indiferença em relação às diferenças. Ou seja, há uma indiferença ao outro como fundamento da escola.

A escola se funda em uma imposição de um saber, de uma racionalidade, de uma estética, de um sujeito epistêmico único, legitimado como hegemônico, como parâmetro único de medida, de conhecimento, de aprendizagem e de formação. A partir destes parâmetros únicos de medida e da avaliação levam a classificar o ‘outro’ como inferior, incivilizado, fracassado, repetente, bárbaro etc. Neste novo modo de ver o diferente, propõe-se a tolerância a alguns coletivos: as classes populares, os negros, os homossexuais, mas ainda os vemos como aqueles que não sabem, inferiores. Os estabelecimentos de ensino, ao lado de outras instituições, têm se empenhado no sentido de uniformização ou troca das culturas, utilizando, para tanto, padrões de raiz eurocêntrica. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 94).

Kassar (2016) defende a escola “como espaço de desenvolvimento humano, tendo como preocupação as políticas educacionais propostas para o acolhimento da diversidade e considerando desenvolvimento humano como direito de todo cidadão e dever do Estado”. A autora cita Anísio Teixeira que, em 1950, analisou os dados do alunado das escolas, verificando inconsistências na forma de agir e o caráter excludente e seletivo da educação obrigatória, à época. Apesar de grandes avanços, atualmente, ainda existem muitas mazelas escolares, como as diferentes formas de exclusão na escola e a constante seletividade do processo educacional (KASSAR, 2016).

Ressaltamos que a escola aparece como o equipamento social que, por sua obrigatoriedade, faz parte do cotidiano da quase totalidade dos indivíduos de todas as classes sociais. Nessa totalidade, encontra-se a diversidade e, para atendê-la, o país tem proposto e implantado um conjunto de programas de educação em Direitos Humanos, educação para as relações étnico-raciais, educação do campo, educação quilombola, escola indígena e os direcionado aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades. Este último grupo é registrado no Censo Escolar como ‘matrículas da educação especial’ (KASSAR, 2016, p. 1227).

Verifica-se, pois, a preocupação do Brasil em promover a inclusão escolar e social das crianças e jovens em idade escolar.

Quase a totalidade de municípios brasileiros registra, hoje, matrículas de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades. Existe um compromisso do país com a universalização do ensino fundamental, signatário

que é da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990. Identifica-se a implantação de uma política denominada de “Educação Inclusiva” com matrículas para alunos com diferentes tipos de deficiências nas escolas regulares, de ensino comum, principalmente a partir de 2003. Parte-se do princípio de que a escola regular/comum é o lócus de todas as crianças (KASSAR, 2016).

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais reforçou essa política, permitindo a organização de um modelo de “sistema educacional inclusivo” e o direcionamento de recursos à escola com a dupla matrícula de alunos que recebem AEE (Atendimento Educacional Especializado) nas salas de recursos.

A implantação de busca ativa de crianças de 0 a 18 anos para recebimento do Benefício da Prestação Continuada (BPC) na escola também corrobora para a matrícula e frequência dos alunos. Esse mecanismo ocorre numa parceria entre o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Educação, o Ministério da Saúde e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República desde 2007. Tem objetivo de garantir que os beneficiários do BPC, com idade até 18 anos, tenham assegurado o seu direito de frequentar a rede regular de ensino e conviver com os demais alunos (KASSAR, 2016).

Kassar (2016) afirma que o programa está em funcionamento em todos os Estados, no Distrito Federal, em 2.623 municípios, abrangendo 68% dos beneficiários de 0 a 18 anos. E reconhece que a taxa de escolarização de todos os alunos é uma medida de desenvolvimento humano no país.

Entre os problemas detectados por Kassar (2016), está o fato de haver uma concentração de matrículas de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental com deficiências em escolas para deficientes.

Observa-se também, como indício de exclusão/seletividade, a grande defasagem entre a idade dos alunos com deficiências e o ano de sua escolaridade. A taxa de distorção idade versus série é maior entre os alunos com deficiências, o que escancara a incompetência do processo educativo (KASSAR, 2016).

O autor denuncia que a organização escolar não possibilita a apreensão do conhecimento esperado pela escola por parte dos alunos, ainda que a escola ofereça os elementos necessários ao “sucesso escolar” (número reduzido de alunos nas salas de aulas, professores com a formação legalmente exigida, atenção dos alunos às atividades propostas em sala). O problema é não haver a relação pedagógica adequada.

A pesquisa qualitativa realizada por Silva e Carvalho (2017), consultando 16 obras, revelou o reclame por inserção de adaptações e utilização de recursos no ensino, objetivando facilitar o processo de inclusão escolar para os alunos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais), permitindo-lhes participação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Para a efetivação desse processo e desenvolvimento do ensino, os professores apontam a necessidade da realização de adequações metodológicas, pedagógicas, de infraestrutura e comunicativas. Quanto às adequações metodológicas, consta a necessidade de análise de currículo para inclusão ou exclusão de determinados conteúdos ou para adaptações na estrutura curricular de matérias, como no caso da prática da educação física, em que se verifica um grande despreparo para o trabalho de inclusão (SILVA; CARVALHO, 2017).

Além disso, verifica-se a necessidade de adequação das tarefas e utilização de atividades pedagógicas alternativas, garantindo aos alunos com NEE o acesso ao conhecimento e desenvolvimento. Também, a modificação no critério de avaliação e de exposição dos conteúdos ministrados em sala de aula (SILVA; CARVALHO, 2017).

Os recursos devem facilitar o caráter geral do trabalho escolar, como equipamentos de tecnologia assistiva e o uso da comunicação alternativa com alunos que tenham limitações funcionais. Para isso, os professores e auxiliares precisam receber orientações relativas à utilização dos recursos. Nota-se a necessidade de suporte de pessoas especializadas “para a confecção destes equipamentos de tecnologia assistiva, consolidando a necessidade da participação de órgãos da educação e da terapia ocupacional para elaboração e indicação de recursos de tecnologia assistiva” (SILVA; CARVALHO, 2017, p. 301).

Não são necessários somente recursos e estratégias para efetivar a inclusão, é imprescindível “um olhar mais amplo, um olhar para a estrutura externa do ambiente educacional, como também para o interior da instituição, observando a forma como este aluno chega à escola e como este adentra o prédio” (SILVA; CARVALHO, 2017, p. 301).

Silva e Carvalho (2017) reconhecem que, além das barreiras físicas, existem as barreiras comunicativas no processo de inclusão. Havendo a inacessibilidade dos alunos relativa às informações expostas, há dificuldade de seu envolvimento na sala de aula. A comunicação alternativa é importante, pois facilita a exposição de informações aos alunos, bem como a compreensão dos professores em relação ao que o aluno deseja naquele momento.

Em relação ao processo ensino-aprendizagem, é preciso compreender o processo de inclusão escolar, planejar a aula com antecedência e estabelecer as estratégias e os recursos a serem utilizados. A equipe escolar - professores e profissionais da educação especial – deve estar junta nesse movimento, discutindo-o e refletindo sobre a prática pedagógica e situações do cotidiano escolar (SILVA; CARVALHO, 2017).

São variadas as dificuldades apresentadas pelos professores e demais profissionais que atuam na educação especial. A maior delas é a dificuldade em comunicar-se com o aluno ou interpretá-lo em certas situações. Depois, vem a dificuldade da participação dos alunos com deficiência; às vezes por não aceitarem as atividades da forma como estão adap-

tadas ou os recursos; outras vezes, por não quererem participar ou não compreenderem as atividades.

Como já foi anteriormente enfatizado, a família é muito importante nesse processo. Ela é responsável pelas decisões sobre a participação ou não das crianças nas atividades propostas pela escola. Fiorini e Manzini (2014) alegam que algumas famílias dificultam a efetivação do processo de inclusão escolar, pois não aceitam a deficiência da criança e nem que seu filho participe das atividades da forma sugerida. Sem a aceitação dos pais, a criança não tem acesso ao professor de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas e à sala de recursos multifuncionais no contraturno.

O estudo de Silva e Carvalho (2017) revelou a carência na formação de professores para atuarem com alunos com NEE, um real despreparo em sua atuação, seja referente ao conhecimento teórico ou de atuação prática.

Tal despreparo decorre da falha de sua formação, assim como também das especificidades da educação especial, e os professores, muitas vezes, têm o sentimento de angústia e insegurança sobre sua capacidade de ensinar o outro (SILVA; CARVALHO, 2017).

## **A legislação e a inclusão das pessoas com deficiência**

O Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 10.172/2001 -, entre seus objetivos e metas, estabelece favorecer o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, em salas de aula comuns. O documento expressa a pretensão de abarcar toda a diversidade do país, considerando ter o Brasil muitas peculiaridades. O PNE é fruto da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ensinam Macena, Justino e Capellini (2018).

A Constituição Federal de 1988, no seu art. 214, assim dispõe:

Art. 214 A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino [...] (BRASIL, 1988).

Também a LDB – Lei de Diretrizes e Bases, no art. 9º, incumbe a União de elaborar o PNE, “em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996).

O último PNE, compreendendo o decênio 2014–2024, estabelece 20 metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade. A noção de “universalização” é recorrente, compreendida como uma necessidade.

#### A meta 4 do PNE consiste em:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 24).

Constata-se que a meta referida tem seu foco no atendimento da pessoa com algum tipo de deficiência, altas habilidades ou superdotação, sem mencionar as diversidades decorrentes de diferenças étnicas etc.

Essa meta é a que mais se preocupa com a formalização da educação numa Cultura Inclusiva, visando, prioritariamente, ao atendimento a todos os cidadãos, “independentemente de qualquer característica que os diferencie dos demais” (MACENA; JUSTINO; CAPPELLINI, 2018).

A LBI – Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão), promulgada em 06 de julho de 2015, baseia-se na Convenção da ONU (Organização das Nações Unidas) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Além de medidas instituídas pela Convenção - acesso à saúde, educação, trabalho, cultura, lazer, informação etc. -, a lei se preocupou com a carência de serviços públicos no Brasil e nas demandas populacionais.

Sua elaboração não admitiu qualquer retrocesso quanto aos direitos já conquistados. A LBI nasceu para avançar em direitos; é um documento que altera algumas leis já existentes, adequando-as à Convenção Internacional. Sua principal inovação reside na mudança do conceito de deficiência, hoje não mais entendida como uma condição estática e biológica da pessoa, mas sim como o resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo (GUIMARÃES, 2018).

A escola é um espaço social no qual todos os alunos, irrestritamente, devem ter a garantia do direito ao seu acesso e permanência produtiva. Porém, são evidentes as dificuldades enfrentadas por esses alunos ao tentar romper as barreiras impostas pelo meio social e educacional, graças à arraigada cultura segregadora. É necessário um olhar sensível da escola em relação ao processo de escolarização dos alunos que necessitam do AEE (Atendimento Educacional Especializado).

A LBI traz, de forma esclarecedora, a definição legal de pessoa com deficiência, no seu artigo 2º:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência 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 Capítulo IV da Lei 13.146/2015 trata exclusivamente dos direitos do aluno com deficiência física.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É 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, 2015).

O dispositivo legal deixa patente o dever do Estado e da família, da comunidade escolar e da sociedade de garantir a educação de qualidade, da mesma forma que o faz em relação aos demais alunos (BRASIL, 2015).

Abaixo, a transcrição do artigo 28, na sua íntegra, devido à importância de seu conteúdo. Todos os educadores devem conhecer a Lei 13.146/2015, especialmente este artigo que enumera as obrigações do sistema escolar inclusivo, em todos os níveis e modalidades de ensino, com o fito de garantir aos deficientes “pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia”.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira de Inclusão; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; VIII - participação dos

estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento; XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino; XVII - oferta de profissionais de apoio escolar; XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações. § 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte: I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras; II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras. (BRASIL, 2015).

**Não se admite que as escolas particulares neguem matrícula às pessoas com deficiências, atribuindo a obrigatoriedade da inclusão escolar às escolas públicas. O §1º do artigo 28 esclarece que as disposições do artigo acima se aplicam igualmente à rede pública e à rede privada de ensino.**

A literatura e a legislação, especialmente a Lei 13.146 (BRASIL, 2015) e a recente Resolução 4.256, da SEEMG (MINAS GERAIS, 2020), mostram que todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades de aprendizagem em espaços comuns da escola regular. No entanto, parte da organização escolar ainda se mostra engessada, o que dificulta a efetivação do processo de inclusão escolar. Cabe à direção de cada escola tomar as devidas providências para não causar prejuízos aos alunos.

A fim de que haja fruição de benefícios decorrentes da legislação vigente, o movimento inclusivo deve alcançar todos os servidores da escola, pessoas que diariamente estão convivendo com os alunos, em parceria com os professores do AEE.

A Resolução nº 4.256/2020, que institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais, no seu art. 2º, conceitua Educação Especial.

Art. 2º - A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis, anos de escolaridade e modalidades de ensino oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação. (MINAS GERAIS, 2020).

A LBI determina como princípios e objetivos da educação especial inclusiva o direito de acesso ao conhecimento, desde o início de sua vida escolar, sem nenhuma forma de negligência, segregação, violência e discriminação. Determina que a educação seja de qualidade, igualitária, equitativa, inclusiva e centrada no respeito e na valorização à diversidade humana, com acesso de todos e atendimento educacional especializado e demais serviços e recursos de acessibilidade àqueles que necessitarem, observa Miranda (2015).

De acordo com o Observatório do Plano Nacional de Educação – OPNE (apud JONATHAN, 2019), em 2009, os atendimentos especializados eram menos de 20%, e, cresceu para quase 40% em 2017. Hoje, (quase) 1 em cada 5 escolas oferece o AEE.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido nas escolas a partir de 2008, com base no documento “Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva” (BRASIL, 2008), tem objetivos de eliminar barreiras no processo de ensino-aprendizagem e garantir o pleno acesso e participação de todos os alunos em escola regular. Esse documento estabeleceu diretrizes para a criação de políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar, integrando o AEE à proposta pedagógica. É preciso, além do acesso à escola, garantir o acesso ao currículo e à aprendizagem (JONATHAN, 2019).

O AEE é um serviço desenvolvido por um profissional especializado em educação inclusiva, que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade com foco na eliminação das barreiras para a plena participação dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (JONATHAN, 2019).

Esse atendimento é realizado em uma sala de recursos multifuncionais (SRM) na própria escola ou em uma escola próxima (escola polo), no contraturno escolar, pois essas atividades não substituem as atividades da sala de aula comum. Os profissionais de AEE devem trabalhar em cooperação com os professores regentes da turma, com a comunidade escolar e também com os familiares dos estudantes (JONATHAN, 2019).

Guimarães (2018) reconhece avanços, mas também entraves – ainda há muito a avançar. Alexandre Munck, superintendente da Fundação Dorina Nowill para Cegos (apud GUIMARÃES, 2019), lembra que somente a legislação não basta – as pessoas com deficiência precisam se sentir parte integrante da sociedade, e a sociedade deve tomar conhecimento sobre as potencialidades desse público.

Os alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento podem necessitar, no seu turno de escolaridade, dos seguintes profissionais especializados: Professor Intérprete de Libras ou Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas, ambos de importância imensurável (MINAS GERAIS, 2014).

O Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, publicado em 2014, especifica, no seu bojo, todas as atribuições de cada profissional que atua na Educação Especial em escolas comuns (MINAS GERAIS, 2014).

O Professor Intérprete de Libras ocupa o cargo de professor na função de Intérprete de Libras na escola comum, tendo como função estabelecer a intermediação comunicativa entre os usuários de Língua de Sinais (Língua Brasileira de Sinais) e os de Língua Oral (Língua Portuguesa) no contexto escolar, traduzindo/interpretando as aulas, com o objetivo de assegurar o acesso dos surdos à educação.

O Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas oferece o suporte pedagógico ao processo de escolarização do aluno com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla e (ou) transtornos globais do desenvolvimento.

Esse apoio pressupõe uma ação integrada com o(s) professor(es) regente(s), visando favorecer o acesso do aluno à comunicação, ao currículo, por meio de adequação de material didático-pedagógico, utilização de estratégias e recursos tecnológicos. Para atuar no atendimento, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais da docência e capacitação específica na área da deficiência que irá atuar. A demanda para professor de Apoio se justifica quando o aluno a ser atendido tiver necessidades de suporte na comunicação alternativa com o uso de recursos de tecnologia assistiva e na ambientação escolar de alunos com quadros psiquiátricos que apresentam alto nível de auto e heteroagressividade (MINAS GERAIS, 2014, p. 20).

O Professor Guia-Intérprete ocupa o cargo de professor na função de guia-intérprete, tendo como função estabelecer a intermediação comunicativa e visual do aluno surdocego no contexto escolar, transmitindo-lhe todas as informações de modo fidedigno e compreensível e assegurando-lhe o acesso aos ambientes da escola. Ele domina diversas formas de comunicação utilizadas pelas pessoas com surdocegueira, podendo fazer interpretação ou transliteração. São utilizadas diferentes formas de comunicação, como Braille, Libras tátil e Tadoma (MINAS GERAIS, 2014, p. 22).

De acordo com o decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esse decreto representa um retrocesso ao avanço à educação inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial voltada para a educação inclusiva soma muitas vitórias recentes, mas ainda existem obstáculos a serem vencidos; fronteiras a serem transpostas.

A inclusão é um processo e, como processo, muda à medida que caminha; ao se deparar com dificuldades, pode voltar e fazer novo trajeto, descobrir o melhor caminho. Ela é construída na interação das pessoas com as circunstâncias. A inclusão nasce e renasce dentro de cada indivíduo, pois sempre se tem algo a aprender. A inclusão da pessoa com deficiência é dinâmica e tarefa para os fortes. E fortes são os educadores.

Foram séculos sem direito de se expressar, de demonstrar sentimentos e desejos, de ter e dar opiniões, vivendo a discriminação, a invisibilidade e a desigualdade. E dependendo do assistencialismo do Estado e da caridade da igreja e da família. Quebrou-se esse paradigma de que o deficiente é inútil. Essas pessoas hoje podem reclamar direitos que sempre lhe foram negados – hoje, reconhecidos.

A violação dos direitos e a violência contra as pessoas com deficiência não podem ser ignoradas nem aceitas. Espera-se que o movimento em prol da inclusão escolar e social, a legislação vigente, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), os professores de apoio, o engajamento das gestões públicas - estadual, regional e escolar -, todo o sistema de ensino e a capacitação dos profissionais promovam a mudança pretendida, seja um novo marco para a consolidação da educação inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, n. 2, p. 85-97, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/38>. Acesso em: 18 ago. 2022.

ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (org.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

ALMEIDA, D. B. *et al.* Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 327-342, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf> Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Subchefia para Assuntos Jurídicos Presidência da República. Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase), 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf) Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2022.

FIGUEIRA, E. **Caminhando no silêncio:** uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz Editora, 2008.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, set. 2014. DOI: 10.1590/S1413-65382014000300006.

GABRILLI, M. **Guia sobre a Lei Brasileira de Inclusão digital.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf> Acesso em: 17 ago. 2022.

GUIMARÃES, L. Ainda há muito a avançar. **Rede Filantropia**, 22 fev. 2018. Disponível em: <https://www.filantropia.org/informacao/ainda-ha-muito-a-avancar#:~:text=%22A%20principal%20inova%C3%A7%C3%A3o%20da%20LBI,intelectual%20e%20sensorial%20do%20indiv%C3%ADduo>. Acesso em: 8 set. 2022.

JONATHAN, A. O papel dos professores de AEE na criação de uma cultura inclusiva nas escolas. **Diversa - educação inclusiva na prática**, 06 ago. 2019. Disponível em: <https://diversa.org.br/professores-aeecultura-inclusiva-escolas/> Acesso em: 8 set. 2022.

KASSAR, M. C. M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, out./dez. 2016. DOI: 10.1590/ES0101-73302016157049.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACENA, J. O.; JUSTINO, L. R. P.; CAPELLINI, V. L. M. O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva. **Ensaio:**

**Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, out./dez. 2018. DOI: 10.1590/S0104-40362018002601156.

MAIOR, I. M. M. L. **Breve trajetória histórica do movimento das pessoas com deficiência**. Brasília, DF: 2016. Disponível em: <http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosapoio/texto2.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

MAIOR, I. M. M. L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Revista Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 10 n. 2, p. 28-36, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em: 29 ago. 2022.

MINAS GERAIS. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG: SEE, 2014. v. 3.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.256/2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2020. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>. Acesso em: 8 set. 2022.

PEREIRA, J. A.; SARAIVA, J. M. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. **SER Social**, [S. l.], v. 19, n. 40, p. 168-185, 2017. DOI: 10.26512/ser\_social.v19i40.14677.

SARTORETTO, M. L. Inclusão Escolar, um Direito de Todos Alunos, com e sem Deficiência. **Fundação Maurício**, [S. l.], 26 out. 2017. Disponível em: <http://www.fmss.org.br/artigo-inclusao-escolar-um-direito-de-todos-alunos-com-e-sem-deficiencia/>. Acesso em: 18 ago. 2022.

SILVA, A. C. Escola e família: uma parceria em prol da escola inclusiva. **Fórum Crítico da Educação - Revista do ISEP**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 41-55, 2003.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23 n. 2, abr./jun. 2017. DOI: 10.1590/S1413-65382317000200010.

SILVA, O. M. **A epopeia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1987.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, 2012. DOI: 10.1590/S1413-65382012000400011

SOUZA, A. M. S. Acesso de alunos com deficiência às escolas regulares de Salvador. In: PRASERES JUNIOR, J. O.; LIMA, E. F.; OLIVEIRA, R.; OLIVEIRA, F. **Diversidade e Convivência**: construindo saberes. Grupo Conviver. Salvador, BA: Editora da Universidade da Universidade Federal da Bahia – Edufba, 2011. P. 81-100.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela

resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em: 25 ago. 2022.

**COMO CITAR — APA**

SILVA, PP. M. S. P., CAMPOS, S. A. R., & GONÇALVES, M. B. R. P. (2024). O processo de ensino-aprendizagem relacionado à realidade da educação inclusiva. *PARADIGMA*, *XLV*(1), e2024004. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024004.id1349>.

**COMO CITAR — ABNT**

SILVA, Patrícia Messias Santos Paulin; CAMPOS, Silvana Aparecida Rodrigues; GONÇALVES, Maria Beatriz Ribeiro Prandi. O processo de ensino-aprendizagem relacionado à realidade da educação inclusiva. *PARADIGMA*, Maracay, v. XLV, n. 1, e2024004, Ene./Jun., 2024. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024004.id1349>.

**HISTÓRICO**

Submetido: 30 de marzo de 2023.

Aprovado: 02 de Diciembre de 2023.

Publicado: 30 de Enero de 2024.

**EDITORES**

Fredy E. González 

Luis Andrés Castillo 

**ARBITROS**

Dos árbitros evaluaron este manuscrito y no autorizaron la publicación de sus nombres