

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

BIANCA MORETTI VIEIRA PALMIERI

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DOS EDUCADORES:
DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

CURITIBA

2023

BIANCA MORETTI VIEIRA PALMIERI

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DOS EDUCADORES:
DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de **Mestra em Educação**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi

CURITIBA

2023

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Luci Eduarda Wielganczuk – CRB 9/1118

P179e 2023	Palmieri, Bianca Moretti Vieira Educação especial e formação dos educadores : desafios na implementação das políticas educacionais / Bianca Moretti Vieira Palmieri ; orientadora: Maria Lourdes Gisi. – 2023. 128 f. : il. ; 30 cm Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023 Bibliografia: f. 107-120 1. Educação especial. 2. Professores – Formação. 3. Educação inclusiva. 4. Educação e Estado. 5. Pandemia. I. Gisi, Maria Lourdes. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título. CDD 20. ed. – 371.9
---------------	--



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 949
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Bianca Moretti Vieira Palmieri

Aos primeiro dia do mês de junho do ano de dois mil e vinte e três, reuniu-se às 9h, na Sala de Projeção I - 1.º Andar, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi, Prof.ª Dr.ª Maria Rosa Machado Prado e Prof. Dr. Saulo Pfeffer Geber para examinar a Dissertação da mestranda **Bianca Moretti Vieira Palmieri**, ano de ingresso 2021, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A mestranda apresentou a dissertação intitulada "**EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DOS EDUCADORES: DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**" que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. Nada mais havendo a tratar o(a) Presidente da Banca Examinadora deu por encerrado os trabalhos às 10:45h sendo lavrada a presente ata, devidamente assinada pelo(a) Presidente, Examinadores e Coordenação do PPGE.

Observações: A Banca recomenda a publicação do trabalho em forma de artigos, capítulos e em eventos

Presidente:
Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi

M. Lourdes Gisi

Convidado Externo:
Prof.ª Dr.ª Maria Rosa Machado Prado

M. Rosa Machado Prado

Convidado Interno:
Prof. Dr. Saulo Pfeffer Geber

Saulo Pfeffer Geber

Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

AGRADECIMENTOS

*"O amor é a única coisa que cresce à medida
que se reparte."*

(Antoine de Saint-Exupéry, 1943/2021)

Penso ser muito difícil sintetizar os meus agradecimentos, tendo em vista o tamanho da gratidão e benção que sinto, com tanto amor recebido, por aqueles que se propuseram a repartir comigo. Os meus agradecimentos se estendem as pessoas aqui citadas, no entanto, não posso deixar de evidenciar aqueles que contribuíram diretamente:

A Deus e toda a equipe multidisciplinar, a minha eterna gratidão, pela onipresença, pela possibilidade de realizar esse sonho e sobretudo pela família que me deram nessa missão chamada vida, a qual dedico esta dissertação na tentativa de honrar e reconhecer todos os sacrifícios realizados para que eu pudesse chegar até aqui.

Para a minha mãe, meu grande exemplo de mulher e ser humano, jamais conseguirei descrever em palavras, o quanto sou grata pela sua vida, então me limito a agradecer por todos os cuidados, suporte financeiro e ensinamentos, em especial a importância atribuída a uma boa educação.

Para a minha irmã, minha grande companheira da vida, obrigada por compartilhar comigo o seu amor pela educação e se fazer presente como torcida incondicional, em toda a minha trajetória.

Para o meu pai, que sempre me incentiva a produzir conhecimento, de modo a eternizar a nossa marca no mundo, agradeço por insistir na importância de escrever, desde um simples farfalhar das folhas até os grandes galhos que compõem a árvore da vida.

Para os meus grandes amores (sempre presentes), em especial a minha Tante e minha Avó, grandes mulheres, tatuadas na minha história e no meu coração, agradeço o amor incondicional e todos os privilégios culturais, educacionais e emocionais.

A minha querida Nonna, que me ensina constantemente para além da educação formal, agradeço por se fazer presente, seja em ligação, nas marmitas preparadas com carinho ou nos crochês que tanto me aquecem. Agradeço também a minha boadrasta pelas constantes palavras de carinho e ao meu cunhado, por todo acolhimento.

Ao meu amor, agradeço por todo amor e cuidado compartilhado. Sua compreensão e dedicação nesse período foram fundamentais, obrigada por ser um grande porto-seguro.

Para todos que se fizeram presente, ou entenderam a minha ausência, o meu muito obrigada, é um prazer enorme poder chamá-los de amigos. Em especial ao melhor acaso da vida, o meu melhor amigo, obrigada pela escuta incansável e todos os conselhos dados.

Para a minha querida família do coração, obrigada por sempre me incentivarem nos estudos e na vida, contribuindo com bons exemplos, acolhimento e muito carinho.

Aos meus amados afilhados, Matheus e Felipe, sou muito grata em ser a Dinda de vocês, espero poder ser um exemplo vivo de que sonhos são alcançáveis. Mesmo com a distância física, vocês estão presentes na minha motivação em contribuir para um mundo mais inclusivo e respeitoso.

Ao professor Anderson, agradeço por todo cuidado com a minha saúde física, mostrando-se sempre inclusivo e sensível nas adaptações das aulas para que eu pudesse aprender a superar minhas limitações. Seus ensinamentos perpassam a piscina e contribuíram muito para as páginas aqui escritas, muito obrigada.

Para a Thalita, obrigada por toda disposição e dedicação em me ensinar a ouvir e respeitar meu corpo, alinhando com os aspectos mentais e espirituais. Obrigada por ser um exemplo, de desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos meus mestres, em especial a Renate e Leandro, que desde a graduação me reconheceram como pesquisadora, incentivando e acompanhando meu desenvolvimento nos grandes parênteses da vida. Jamais esquecerei todo o suporte de vocês.

Para todos os meus pacientes, agradeço pela compreensão com os compromissos acadêmicos e pela confiança em mim depositada.

Agradeço a Pontifícia Universidade Católica do Paraná, local no qual me tornei psicóloga e hoje, me torno mestra em Educação. Serei eternamente grata pelas vivências, desde a sua acolhedora biblioteca e paróquia, até os queridíssimos funcionários. Destaco a secretária do PPGE Solange, pela sua organização e eficiência em auxiliar, obrigada!

A professora Maria Rosa e ao professor Saulo Geber, agradeço por terem aceitado o convite para compor a minha banca avaliadora, e por todas as contribuições e tempo dedicado desde o exame de qualificação para o enriquecimento desta.

Para a minha querida orientadora, muito obrigada por me permitir concretizar esse grande sonho. Maria Lourdes, que com sua enorme inteligência emocional, me inspirou com seu conhecimento, trazendo tranquilidade durante todo o processo, momento em que a vida pessoal apresentou tantos desafios. Sem você, essa conclusão jamais seria possível.

RESUMO

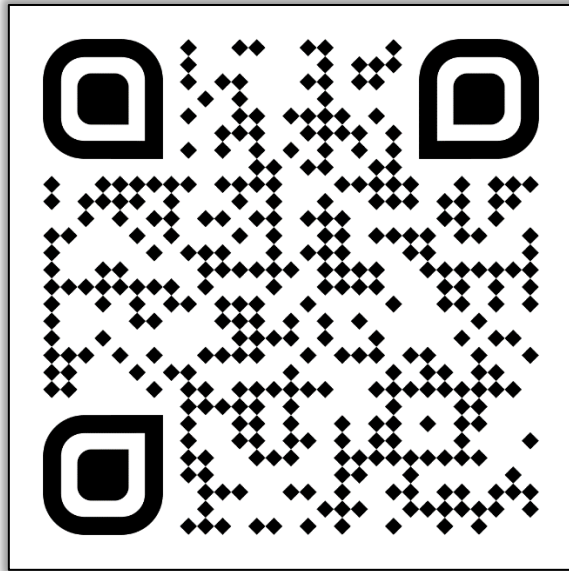
Palmieri, B. M. V. **Educação Especial e Formação dos Educadores:** desafios na implementação das Políticas Educacionais. 2023. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023.

O presente trabalho tem por objetivo investigar como vem sendo implementadas as políticas educacionais referente a Educação Especial, na perspectiva da formação dos professores. Trata-se de uma abordagem qualitativa por meio de pesquisa documental composta por uma pesquisa histórica-documental e uma revisão integrativa. Os resultados obtidos pela pesquisa histórica, foram apresentados em uma linha do tempo, desde 1825 (criação do Sistema Braille) até 2022. Por sua vez, os resultados obtidos por meio da revisão integrativa permitiram identificar as principais mudanças ocorridas na Educação Especial em função da pandemia da Covid-19. Para a análise qualitativa dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin (1977/2021). Destaca-se como principais desafios enfrentados pelos educadores, a falta de recursos e infraestrutura e a falta de formação adequada para lidar com a heterogeneidade posta pela educação inclusiva. Confirma-se que o período pandêmico intensificou as desigualdades sociais, dificultando ainda mais o sucesso educacional de estudantes com necessidades educacionais especiais. Superar esses desafios implica em esforços conjuntos do poder público, da comunidade escolar incluindo os familiares e toda a sociedade. Para Marchesi (2004) lidar com a diversidade de forma educativa é um dos desafios mais relevantes e complexos que as escolas enfrentam atualmente, exigindo mudanças profundas, visando garantir que todos os alunos alcancem o máximo desenvolvimento de suas capacidades pessoais, sociais, intelectuais, sem qualquer forma de discriminação. Devido a complexidade dessa tarefa, deve ser enfrentada pela sociedade, pelo Estado e, principalmente pela escola, onde a educação inclusiva é posta a prova (BUCCIO; BUCCIO, 2008).

Palavras-chave: Educação Especial; Formação dos Educadores; Políticas Educacionais; Educação Inclusiva; Pandemia.

RESUMO EM LIBRAS

Código QR



Tradução para Libras
Lígia Fernanda Giorgia de Oliveira Klein

Narração em Língua Portuguesa e
Filmagem em Libras
Luana Arrial Bastos

Edição do Vídeo
Kyarah Sayuri Chihaya Zagheni

Disponível em: https://youtu.be/c0_1p8Q5K9U

ABSTRACT

Palmieri, B. M. V. **Educação Especial e Formação dos Educadores: desafios na implementação das Políticas Educacionais.** 2023. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023.

This work aims to investigate how educational policies related to Special Education have been implemented, from the perspective of teacher training. It is a qualitative approach through documentary research composed of historical-documentary research and an integrative review. The results obtained by the historical research were presented in a timeline, from 1825 (creation of the Braille System) to 2022. In turn, the results obtained through the integrative review allowed identifying the main changes that occurred in Special Education due to the Covid-19 pandemic. For the qualitative analysis of the data, content analysis proposed by Laurence Bardin (1977/2021) was used. It stands out as the main challenges faced by educators, the lack of resources and infrastructure and the lack of adequate training to deal with the heterogeneity posed by inclusive education. It is confirmed that the pandemic period has intensified social inequalities, making the educational success of students with special educational needs even more difficult. Overcoming these challenges requires joint efforts by the government, the school community, including family members and society. For Marchesi (2004) dealing with diversity in an educational way is one of the most relevant and complex challenges that schools face today, demanding profound changes, aiming to guarantee that all students reach the maximum development of their personal, social, intellectual capacities, without any form of discrimination. Due to the complexity of this task, it must be faced by society, the State and, mainly, the school, where inclusive education is put to the test (BUCCIO; BUCCIO, 2008).

Keywords: Special education. Teacher training. Educational policies. Inclusive education. Pandemic.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
AMA - Associação de Amigos do Autista
APAE - Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
AT - Acompanhante Terapêutico
Brased - Thesaurus Brasileiro da Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB - Conselho Educação Brasileira
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CID - Código Internacional de Doenças
Ciptea - Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
CNE - Conselho Nacional de Educação
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ERE - Ensino Remoto Emergencial
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
MEC - Ministério da Educação e da Cultura
NEE - Necessidades Educacionais Especiais
ONU - Organização das Nações Unidas
PcD - Pessoas com Deficiência
PEI - Plano Educacional Individualizado
Pibid - Programa Institucional de Iniciação à Docência
PNE - Plano Nacional de Educação
PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNEE - Plano Nacional de Educação Especial
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROUNI - Programa Universidade para Todos
SEE - Secretaria de Educação Especial

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

TA - Tecnologia Assistiva

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

TDICs - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TILS - Tradutor e Intérprete de Línguas de Sinais

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação dos conceitos de igualdade e equidade	23
Figura 2 – Processo histórico da inclusão de Pessoas com deficiência.....	31
Figura 3 – Etapas da análise de conteúdo segundo Laurence Bardin (1977/2021).....	86
Figura 4 – Frequência e porcentagem de acordo com o ano de publicação dos artigos.	94
Figura 5 – Distribuição geográfica das publicações analisadas	95
Figura 6 – Nuvem de palavras após cálculo da frequência ponderada.....	96
Figura 7 – Gráfico de barras empilhadas sobre os participantes da pesquisa.....	97
Figura 8 – Áreas de ensino dos artigos analisados	98
Figura 9 – Níveis e modalidades de ensino	99
Figura 10 – Panorama geral dos contextos identificados	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação e caracterização dos documentos selecionados	87
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1. TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL	15
1.2. TRAJETÓRIA DA PESQUISA	17
2 REFLEXÕES SOBRE DIVERSIDADE E DESIGUALDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: GÊNERO, RAÇA E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	21
2. 1. RELAÇÕES ÉTNICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	24
2. 2. A QUESTÃO DE GÊNERO NA ESCOLA	26
2. 3. INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	27
3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO PROCESSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	30
4 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL	62
4.1. FORMAÇÃO DOCENTE: INICIAL E CONTINUADA.....	65
4.2. PRÁTICA DOCENTE COMO PROCESSO FORMATIVO	67
4.3. CONHECIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR	70
4.4. HISTÓRICO LEGAL DO PROCESSO FORMATIVO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL	74
5 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA//PÓS-PANDEMIA DA COVID-19	83
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
6.1 HISTÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS REFERENTE A EDUCAÇÃO ESPECIAL	104
6.2 A RESPEITO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	105
6.3 IMPACTO DO PERÍODO PANDÊMICO.....	106
6.4 QUANTO AO FUTURO	107
7 REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICE – DESCRIÇÃO NA ÍNTEGRA DAS LEGENDAS OCULTAS	123

1 INTRODUÇÃO

*"Todas as pessoas grandes foram um dia crianças – mas poucas se lembram disso."
(Antoine de Saint-Exupéry, 1943/2021)*

1.1. Trajetória Pessoal e Profissional

O presente trabalho deriva da experiência pessoal, acadêmica e profissional da autora. Assim sendo, permito-me iniciar, a partir da retrospectiva pessoal, compartilhando a minha primeira experiência escolar, na qual destaco duas memórias: a primeira, da minha mãe descrevendo a segurança que sentia em saber que escolheu uma boa instituição e a segunda, a animação de minha irmã, na época com 5 anos, dois a mais que eu, pegando na minha mão e dizendo "Vamos Bi, eu vou te mostrar a escola!". A alegria de amar o ambiente educacional, e o entendimento como lugar de segurança, aprendizado e inúmeras possibilidades de formação, se perpetuam ainda hoje em minha memória e prática. Hoje, como psicóloga, escrevendo a presente dissertação na área da Educação e compartilhando a vivência acadêmica com a minha irmã (hoje professora, escrevendo sua tese de doutorado também na Educação), entendo a confiança depositada pela minha mãe, na Educação, valorizando-a como formação humana, acadêmica e profissional. É com esse olhar que se dá toda a minha trajetória como estudante, psicóloga e pesquisadora.

No que diz respeito a pessoas com deficiência, não tive a oportunidade de tê-los como colegas de classe, e presenciei poucos matriculados nos locais em que estudei. Hoje, ao refletir sobre a estrutura física e curricular, entendo que as barreiras eram enormes e por si só, já impediam o acesso e a permanência de estudantes com deficiência, talvez alguns colegas meus apresentassem Necessidades Educacionais Especiais (NEE), mas não se tinha efetivado naquele momento, o compromisso e conhecimento sobre as possibilidades de busca de diagnósticos e intervenções adequadas. Desejando que essa vivência seja apenas um passado histórico, direciono hoje a atenção para contribuir com uma sociedade com oportunidades equitativas de acesso e permanência.

Uma característica importante da escola em que estudei era a convivência diária com a grande diversidade cultural, os estudantes eram de diferentes

nacionalidades, implicando em desafios, seja pelo choque cultural ou pelas barreiras linguísticas. No entanto, com o apoio dos professores e as adaptações necessárias, foi possível superar as barreiras e desafios aprendendo a viver de maneira harmoniosa, o que ocasionou grande enriquecimento do patrimônio cultural, social e linguístico de todos os envolvidos. Descrevo essa, como a primeira experiência inclusiva por mim vivenciada.

Ao ingressar na universidade, me deparei com uma realidade completamente diferente, logo nos primeiros dias de aula, tive o privilégio de conseguir um estágio extracurricular como Acompanhante Terapêutica (AT) de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), através da qual tive a possibilidade de vivenciar o mundo com outros olhos, aprendi para além do que eram critérios diagnósticos, a mais importante lição sobre inclusão que carrego ainda hoje: pessoas com deficiências não são limitadas, nós que limitamos, a medida em que nos limitamos a compreender uma vivência que se apresenta de uma maneira diferente daquela vivida pelos neurotípicos, e que a empatia e o respeito, perpassam qualquer barreira, possibilitando conhecimentos e reconhecimentos de ações transformadoras.

Dessa forma, iniciei a minha trajetória profissional na área da Educação Especial, trabalhando com pessoas com diferentes tipos de deficiência (Transtorno do Espectro Autista, Síndrome de Down, Paralisia Cerebral, Deficiência Auditiva e Deficiência Mental), em salas comuns, em Salas de Recursos Multifuncionais (SEM), no qual aprendi sobre as adaptações necessárias para garantir a acessibilidade (física, metodológica e instrumental). Os desafios vivenciados reforçaram a importância de uma boa formação, da qual destaco a realização de uma das minhas iniciações científicas denominada *Acesso e permanência de estudantes com Necessidades Educativas Especiais na PUCPR: um compromisso com os direitos humanos*, em que tive a oportunidade de acompanhar de perto estudantes bolsistas do ProUni com NEE, estudando as dificuldades por eles vivenciadas quanto ao acesso e permanência no ensino superior, além do fato de ter sido orientada pelo professor Saulo Geber que em todo momento, se mostrou inclusivo e atento aos direitos humanos.

Como reconhecimento do meu trabalho com uma das crianças com TEA, recebi o convite, e com ele a enorme missão, e me tornei madrinha. Descrevo essa experiência como fundamental na minha percepção sobre inclusão,

ampliando a urgência para contribuir para uma mudança de paradigma. Ser madrinha de uma criança com TEA (nível 2) me permitiu sentir na prática a in/exclusão, de uma maneira completamente diferente, na qual as dificuldades arquitetônicas e atitudinais da sociedade se fazem constantes.

Diante de tantos ensinamentos e desafios, grande parte da minha trajetória profissional se deu no ambiente educacional. Trabalhei como psicóloga educacional, no qual tive a oportunidade de ter contato mais próximo com as famílias e a equipe multidisciplinar externa, visando unir saberes e práticas em prol da melhora nas condições de ensino ofertadas e desenvolvimento de autonomia dos estudantes, em especial aqueles com NEE. Entendo-os como sujeitos de direitos e protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, afirmando que ninguém melhor que eles para dizer ou demonstrar o que é preciso ser feito. Também atuo como psicóloga clínica, o que me possibilitou ter um olhar mais atento à complexidade do trabalho feito no ambiente clínico, que é posto à prova nas vivências dos sujeitos fora dela.

Entendendo a formação como um processo contínuo, que possibilita enriquecimento pessoal e profissional (e visando concretizar mais um passo no sonho daquela menina que entra na escola aos 3 anos encantada com as diferentes possibilidades) sou aceita no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PPGE/PUCPR) na linha de pesquisa *História e Políticas da Educação*. A linha de pesquisa, bem como os pesquisadores que a compõem tem dedicado esforços na investigação do pensamento educacional brasileiro e sua relação com a história da educação e as políticas educacionais, compreendendo a formação de professores nesta perspectiva, que por sua vez, converge no grupo de estudos ao qual faço parte, sob orientação da professora Maria Lourdes Gisi. O grupo de pesquisa direciona seus estudos para a *Avaliação de Políticas Educacionais* de modo a analisar como vem sendo implementadas as políticas públicas educacionais no que se refere ao acesso, permanência e formação discutindo seus desafios na atualidade, em especial quando da ocorrência da pandemia da Covid-19.

1.2. Trajetória da Pesquisa

Coerente com a linha de pesquisa estudada e as contribuições do meu grupo de pesquisa, considera-se a avaliação de políticas como um requisito para a democracia, e seu estudo como fundamental para compreender a relação entre o que é proposto e a sua implementação.

Ao longo da história, vimos que a promulgação de leis foram modificando a concepção de Educação Especial, garantindo o acesso de pessoas com deficiência no ensino. Tais mudanças foram estimuladas e acompanhadas de um contexto histórico que corroborou diretamente. Por vezes a legislação nacional oriunda de convenções internacionais a respeito das temáticas Educação, Direitos Humanos e Direitos das Pessoas com Deficiência, no qual o Brasil se fez presente, como signatário, oficializando o compromisso na promoção da inclusão. Considera-se que pesquisas com a temática de um ensino inclusivo, onde a tônica é a valorização das diferenças, e que coloque o estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem, sejam de grande relevância em se tratando da atual reestruturação da educação nacional.

Ainda que a escolarização dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades na Educação Básica já seja garantida legalmente, não podemos esquecer da natureza excludente baseada em séculos de exclusão e segregação que por anos culpabilizou os estudantes pela não aprendizagem (CARNEIRO, 2012; NUNES, 2027). Entende-se a educação inclusiva como um processo árduo, uma vez que exige de toda a comunidade escolar preparação e disposição para lidar com as especificidades dos estudantes. A falta de formação específica, acrescida da falta de espaços preparados para atender a demanda que a Educação Especial exige, se constituem como uma das principais barreiras para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Apesar da existência de diversas políticas que garantem o acesso à Educação Básica, é preciso presar pela qualidade de ensino para garantir a permanência desses estudantes no ambiente escolar. Compreende-se que a permanência desses estudantes representa um desafio para o campo da Educação, uma vez que a inclusão dos estudantes não é mera inserção deles no corpo discente, e sim um exercício de cidadania e respeito aos direitos humanos.

Diante do contexto apresentado, surge a necessidade de compreender melhor a formação (inicial e continuada) dos educadores e quais são as dificuldades por eles enfrentadas no cotidiano de suas vivências sociais com estudantes com necessidades educacionais especiais, justificando assim a relevância do estudo, bem como a sua relação com a linha de pesquisa *Avaliação de Políticas Educacionais*, propondo a seguinte pergunta de pesquisa: **Como vem sendo implementadas as políticas educacionais referente a Educação Especial na Educação Básica, sob a perspectiva da formação dos educadores, considerando os impactos causados pela pandemia da Covid-19?**

Uma vez determinada essa questão, foram delimitados os seguintes objetivos específicos:

- Investigar o desenvolvimento histórico sobre as políticas educacionais referente a Educação Especial
- Contextualizar histórico e legalmente a formação docente
- Identificar o impacto da pandemia da Covid-19 na Educação Especial

Para além dos objetivos expostos, pretende-se promover reflexão sobre a temática. Para Carneiro (2012) qualquer mudança educacional exige reflexão e o professor como elemento fundamental não pode abster-se de tal tarefa. Mudanças estruturais são resultados de ações políticas, mas as mudanças de concepções, capazes de transformar atitudes em relação à diferença, requerem reflexão sobre a prática em uma escola aberta e acolhedora, em que a presença do diferente é elemento constituinte dela.

Com relação à metodologia, trata-se de uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisa documental com a utilização de documentos primários e secundários. O presente trabalho está estruturado em seis capítulos, sendo esta introdução o primeiro deles. O segundo capítulo apresenta conceitos importantes e reflexões a respeito da diversidade humana e as relações desiguais vivenciadas na Educação Básica, tendo como foco a questão de gênero, raça e pessoas com deficiência. O terceiro capítulo apresenta o processo histórico da inclusão de pessoas com deficiência, abordando suas diferentes fases, além de um levantamento detalhado dos principais marcos históricos e legislativos

(nacionais e internacionais) a respeito da Educação Especial, utilizando apenas documentos primários (leis, decretos, diretrizes e portarias interministeriais, encontrados por meio de busca nos sites oficiais do Governo Federal como Portal da Legislação, Diário da União, página do Ministério da Educação, dentre outros). O quarto capítulo concentra a atenção no processo formativo dos professores para a Educação Especial, apresentando os conceitos sobre formação inicial e continuada e o histórico legal do processo formativo no Brasil. O quinto capítulo versa sobre o impacto da pandemia da Covid-19 no contexto da Educação Especial apresentando uma revisão integrativa, que teve como metodologia a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin. E por sua vez, no sexto e último capítulo, são apresentadas algumas discussões e considerações finais, retomando os objetivos específicos propostos e concluindo com reflexões para futuras pesquisas.

Posteriormente são apresentadas todas as referências utilizadas ao longo deste trabalho. Cabe evidenciar que algumas citações indiretas foram referenciadas apenas ao final do trabalho, isso não deve ser visto como uma falta de cientificidade, tampouco desrespeito as normas ABNT. Todo cuidado foi tomado, incluindo consultas a especialistas tanto em referências e normas ABNT (referencio a atenciosa bibliotecária Joyce pela sua orientação e empatia) quanto em acessibilidade e inclusão (que possibilitaram a presença de legenda oculta nas imagens que serão apresentadas). Após as consultas, percebeu-se que, em alguns casos colocar a referência no corpo do texto, tornaria tal parte do trabalho menos acessível. Partindo do pressuposto que a inclusão deve ser praticada e vivificada, optou-se, portanto, por priorizar a acessibilidade às normas.

2 REFLEXÕES SOBRE DIVERSIDADE E DESIGUALDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: GÊNERO, RAÇA E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

*"As pessoas são solitárias porque constroem muros ao invés de pontes."
(Antoine de Saint-Exupéry, 1943/2021)*

Entende-se que versar sobre diversidade humana é condição prévia para entender a Educação Especial, principalmente sob a perspectiva da educação inclusiva que será frequentemente abordada neste trabalho. Para tal, esse capítulo visa apresentar algumas reflexões a respeito da diversidade humana e as relações desiguais vivenciadas na Educação Básica. Optou-se por dar ênfase as questões de gênero, raça e pessoas com deficiência, uma vez que estes marcadores sociais estão seguidamente expostos a situações excludentes no ambiente educacional e social. Consoante com tais propósitos, faz-se necessário iniciar o capítulo apresentando alguns conceitos e termos fundamentais, tais quais:

Diversidade é a característica ou estado do que é diverso, diferente; não semelhante. Pode ser descrita como a reunião do que contém vários e distintos aspectos, características ou tipos; é sinônimo de pluralidade, multiplicidade e heterogeneidade. A diversidade pode ser entendida como construção social constituinte dos processos históricos, políticos, culturais, econômicos e educacionais cada vez mais presente nos espaços sociais (GOMES, 2012).

Desigualdade é o caráter ou condição do que não é igual, representada pela ausência de equilíbrio e falta de proporção. Ainda que caracterize o que é diferente, é descrito como particularidade do que é injusto, materializa-se no espaço social, podendo ser intelectual, econômico ou se apresentar sob outras formas como gênero, raça, deficiência, havendo uma distinção entre grupos, sendo uns favorecidos e outros desfavorecidos (DICIO, 2020).

Marcadores sociais é um termo utilizado para designar determinadas características sociais que as pessoas carregam ao longo da vida e que as diferenciam uma das outras: gênero, cor/raça, classe, geração, região, dentre outros. Os marcadores são importantes para destacar como os contextos influenciam a vida das pessoas, por vezes utilizado para desqualificar ou valorizar pessoas (LINS, MACHADO E ESCOURA, 2016).

Interseccionalidade é um conceito que foi utilizado pela primeira vez pela professora negra norte-americana Kimberlé Crenshaw (1989) ao identificar que em determinadas situações existe uma interseção entre os marcadores sociais, gerando um sistema de opressão que evidencia múltiplas maneiras de discriminação. Por exemplo: possuir os marcadores sociais: mulher, negra, moradora de bairro periférico, com deficiência é muito diferente de possuir os marcadores: homem, branco, residente de bairro urbano, neurotípico. Ainda que sejamos todos diferentes, alguns marcadores sociais já colocam a pessoa em determinada posição social, que por vezes dificulta o acesso e a permanência de direitos básicos como a educação, necessitando assim um olhar atento as especificidades de grupos mais vulneráveis, tal qual prevê a Educação Especial.

Educação Especial é entendida como a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Normativa diz respeito ao estabelecimento e à determinação de regras, padrões, e modelo a ser seguido. Para Lins, Machado e Escoura (2016), normativas são regras e ideias criadas historicamente que costumam delimitar a conduta das pessoas, limitando assim as possibilidades de existência, uma vez que não leva em consideração a diversidade e pluralidade humana. Um exemplo frequente de idealização normativa é homem branco de classe média, heterossexual e neurotípico. Essa idealização se faz presente nas relações verbais e não verbais interpessoais, nos diferentes meios sociais. Discutir essas questões no ambiente escolar, evidenciando as diversidades, é fundamental para repensar e ressignificar as relações humanas (DICIO, 2020).

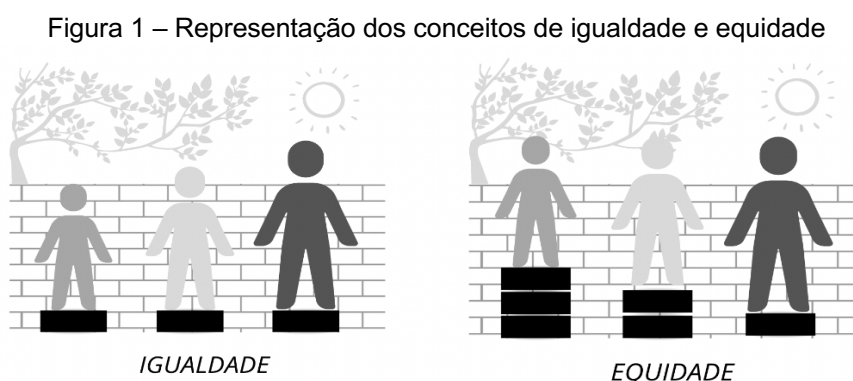
Alteridade é um substantivo feminino advindo do vocábulo latino *alter*, que significa **outro**. A alteridade está relacionada com o reconhecimento do outro, na condição de um ser distinto, diferente. É um termo constantemente abordado pela psicologia e pelas ciências sociais no sentido de reconhecer e valorizar a diversidade humana, respeitando as diferentes formas de agir e pensar, excluindo assim um padrão único (DICIO, 2020).

Igualdade é baseada na falta de diferenças; de mesmo valor ou de acordo com o mesmo ponto de vista, quando comparados com outra coisa ou pessoa. É um princípio de acordo com o qual todos os indivíduos estão sujeitos à lei e

possuem os mesmos direitos e deveres. Apresenta caráter de uniformidade; paridade; universalidade. Um exemplo de universalidade de condições é o Art. 205 da Constituição Federal brasileira que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Equidade indica o reconhecimento da imparcialidade do direito de cada indivíduo. Ainda que apresentado como sinônimo de igualdade pelo Dicionário de Sinônimos (2011), que julga de maneira imparcial, isenta e neutra, a equidade se diferencia da igualdade à medida que revela senso de justiça, segundo o qual o tratamento em relação ao indivíduo se dá através do reconhecimento das características individuais.

Vale referir a diferença entre igualdade e equidade, conceitos indispensáveis para uma educação inclusiva. Posto que seja fundamental a existência de leis que promovam o ingresso e permanência de todos os estudantes em uma escola de Educação Básica de qualidade (igualdade), a equidade reconhece que as necessidades dos estudantes são diferentes (PALMIERI, 2022). Entender e reconhecer as diferentes necessidades educacionais é fundamental para diminuir a existência das desigualdades eliminando barreiras históricas, conforme ilustrado na Figura 1.



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Conforme apresentado na Figura 1, o princípio da igualdade tende a distribuir os direitos de maneira igualitária e universal, ou seja, todas as pessoas têm o mesmo degrau para enxergar através do muro, sem levar em consideração

as especificidades dos indivíduos, que no caso é representado pela altura deles. É possível perceber, que um deles continua sem acesso a paisagem, a pessoa do meio tem acesso parcial e o mais alto tem acesso total. Neste caso, o tratamento igualitário não está contribuindo para que todos tenham acesso à mesma paisagem, uma vez que mantém a diferença existente entre eles (a altura).

Sendo assim, o ideal seria o tratamento com base na equidade, no qual o número de degraus é fornecido de acordo com o tamanho de cada indivíduo dando as condições necessárias para que todos possam ter acesso a mesma vista (o menor recebe mais degraus, e por sua vez o mais alto menos degraus). Com isso, é possível concluir que os direitos, por mais fundamentais que sejam, devem ser analisados de acordo com as necessidades específicas dos indivíduos para reverter as injustiças sociais (PALMIERI, 2022).

Apresentados os conceitos, afirma-se o papel da escola, tal qual a responsabilidade da família e da sociedade para que as diferenças não sejam transformadas em desigualdades.

Ramos (2021) atribui à escola a responsabilidade e o compromisso de intervir efetivamente para o processo de inclusão, de maneira contínua e dinâmica, uma vez que se constitui como instituição social com propósito educativo. Para Stevenson (2018) a escola, não é apenas um local de aprendizagem formal, mas também um local onde sujeitos sociais se constituem e interagem, podendo praticar a democracia diariamente. O autor define a escola democrática como aquela em que as diferenças são vistas como recurso obrigatório de promoção de um ambiente comum onde todos possam se desenvolver, se apresentando como local empático e crítico para enfrentar as históricas exclusões baseadas em deficiência, raça, gênero e outras características sociais e culturais.

2. 1. Relações étnicas na educação brasileira

A educação gratuita a todos os cidadãos brasileiros está determinada desde a Constituição Política do Império do Brasil, outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 24 de março de 1824 como disposição geral e garantia dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros. No entanto, no artigo 6, ao definir a

quem se estende a cidadania brasileira, exclui-se todos os escravos (BRASIL, 1824).

Passados sessenta e quatro anos, no dia 13 de maio de 1888, foi assinada pela Princesa Isabel, a Lei Áurea decretando a abolição da escravidão, tornando os africanos e afro-brasileiros iguais ao homem branco perante a lei. No entanto, exclui-se a possibilidade de cidadania para a grande massa de ex-escravos e de seus descendentes, os quais foram novamente segregados social e economicamente, uma vez que se encontravam despossuídos e com necessidades materiais imediatas para a garantia de sua sobrevivência (CAVALLEIRO, 2020).

Ainda que a política garanta a abolição da escravidão, as práticas de discriminação étnica em relação aos negros, pautadas por uma violência histórica, não foram abolidas. Longe disso, foram reproduzidas com o passar dos anos e estão ainda hoje enraizadas na realidade brasileira. Nesse sentido, Pereira (2016) reforça o contexto histórico das diversas culturas como construção das diferenças:

é no contexto da cultura, na forma como somos educados e socializados que aprendemos a perceber diferenças, comparar, classificar, e a enxergar negros e brancos como diferentes, a ponto destas diferenças serem introjetadas na forma de se ver e ver o outro. O problema é que aprendemos a tratar as diferenças de forma desigual e no caso dos negros, como inferiores, devido a seus atributos físicos, porque nosso país possui histórico racista originário do período escravocrata que afeta negativamente a vida, trajetória e inserção social dessa população (PEREIRA, 2016, p. 40-41).

No que diz respeito à educação, Cavalleiro (2020) aponta o silêncio dos professores perante as situações de discriminação, seja nas relações interpessoais ou pelo próprio material didático, como consequente vitimização dos estudantes negros, comprometendo o desempenho destes, bem como influenciando a formação de estudantes brancos com sentimento de superioridade, evidenciando tamanha necessidade do professor em intervir em situações excludentes, promovendo o respeito a diversidade.

Para Bourdieu (1983) o fato de os dominantes se sentirem como detentores de uma essência superior justifica-se na ideia de a reprodução do racismo ser parte da transmissão do capital cultural e herdado que tem como

propriedade o fato de ser um capital incorporado e, portanto, aparentemente natural, inato.

Ribeiro (2019) afirma que para desnaturalizar o processo de desigualdade é preciso que todos questionem. Trata-se não somente de refutar a ideia de um sujeito universal, mas reconhecer os privilégios e as responsabilidades diante de injustiças sociais contra grupos vulneráveis.

Com o intuito de promover uma educação para o entendimento das diferenças étnicas, foi aprovada em janeiro de 2003, a Lei N° 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação passando a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, além de incluir no calendário escolar o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra" (BRASIL, 2003). Outrossim Ribeiro (2019) ressalta que um ensino que valoriza as várias existências e que diferencia positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade.

2. 2. A questão de gênero na escola

Por sua vez, não é incomum ouvir frases como "meninas amadurecem mais cedo", "meninos são mais violentos" durante a trajetória escolar, com intuito de "explicar as diferenças" entre meninos e meninas. Lins, Machado e Escoura (2016) atentam ao fato de se reproduzir estereótipos de gênero quando ocorre a associação de um comportamento específico a um grupo de pessoas, apenas pelo fato de serem meninas/mulheres ou meninos/homens. Em outras palavras, esse pensamento expressa que as diferenças biológicas entre pessoas do sexo feminino e do sexo masculino justificam diferenças comportamentais.

O argumento de que homens e mulheres são distintos devido às características biológicas é utilizado como principal justificativa para as desigualdades sociais. Louro (1997) afirma de maneira imperativa a necessidade de contrapor esse tipo de argumentação:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo

o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (LOURO, 1997, p. 21).

No campo da educação, é possível identificar as desigualdades de gênero desde a própria história do magistério, no qual os professores homens das poucas salas de aula existentes eram transferidos para trabalhar na indústria, enquanto as mulheres viam na docência a possibilidade de trabalhar fora de casa. Não diferente das questões raciais, os estereótipos foram reproduzidos e reforçados com o tempo, tanto no que tange a desvalorização da profissão, quanto no comportamento esperado na escola marcado por expectativas de gênero ou pela maneira com a qual as disciplinas e os conteúdos escolares são apresentados (LINS, MACHADO E ESCOURA, 2016).

São vários os exemplos na sociedade marcado pela desigualdade de gênero, destaca-se a exclusão das mulheres em posição de prestígio nas áreas da educação (que passou a ser um ambiente descrito como feminino) e na ciência: apenas 58 mulheres foram premiadas com o Prêmio Nobel, desde sua criação em 1901 até o ano de 2001, em comparação aos 947 homens premiados (RODRIGUES, 2001).

Para Lins, Machado e Escoura (2016) os profissionais da educação acabam deixando pouco espaço para reflexão e questionamento das relações cotidianas, uma vez que estão sob constante pressão para executar as propostas pedagógicas e temem atrasar o planejamento curricular. No entanto, propiciar momentos de troca, reflexão e transformação devem ser incorporadas como prática cotidiana de toda a comunidade escolar, não se restringindo a situações de exceção ou problemática, propiciando um espaço mais democrático e seguro.

2. 3. Inclusão social de Pessoas com Deficiência na Educação Básica

Referenciando a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (promulgada pelo Decreto Nº 6.949/2009), a deficiência não deve ser entendida como um conceito estacionário, uma vez que resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras enfrentadas devido à acessibilidade. É através das atitudes e ambiente físico que se efetivam ou impedem a participação plena de pessoas com deficiência na sociedade em

equidade de oportunidades com as demais. Também se reconhece as difíceis situações enfrentadas por pessoas com deficiência que estão sujeitas a formas múltiplas ou agravadas de discriminação por causa de raça, cor, sexo, dentre outras, ainda que configure a discriminação contra qualquer pessoa como violação da dignidade e do valor inerente ao ser humano (BRASIL, 2009; PALMIERI, 2022).

No contexto educacional, ainda que seja reconhecido grande avanço e relevância no campo das políticas internacionais e nacionais, que visam o estabelecimento de princípios, ações e diretrizes para a garantia de direitos como a escolarização de pessoas com deficiência, percebe-se grande dificuldade na prática para implementar tais políticas. Faltam recursos, sejam eles técnicos, financeiros ou estruturais. Pereira (2016) discute a dificuldade da implementação dos direitos educacionais garantidos pela lei, afirmando que na prática, apresenta-se um conjunto de problemas e distorções que recaem sobretudo na população escolar pertencente às camadas populares.

A respeito das inúmeras barreiras postas na vida de pessoas com deficiência, a Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência da prefeitura de Curitiba (Paraná) atribui, diante de todas as formas de acessibilidade ou efetivação de leis, as barreiras atitudinais como as mais difíceis de serem derrubadas, tendo em vista o desconhecimento e preconceito historicamente cristalizados (Curitiba, 2014).

Como forma de combate ao preconceito e o desconhecimento, ressalta-se a importância da formação continuada. Uma vez capacitados, os educadores sentem-se instrumentalizá-los e conscientes para uma educação mais inclusiva, e podem atuar ativamente na eliminação de tratamentos excludentes entre os estudantes e a comunidade escolar. Apesar do expressivo aumento de cursos de formação continuada ofertados, microdados do Censo Escolar referente ao ano de 2019 indicam que 94,2% dos educadores da Educação Básica não tem formação adequada para atuar na Educação Especial, o que significa que apenas uma minoria (5,8%) estaria capacitada, explicitando assim os enormes desafios a serem enfrentados no que tange a adequação de formação docente para a Educação Especial, notabilizando a importância de estudos sobre a formação de professores sobretudo os que estão atuando em classes regulares (BRASIL, 2020). Nesse sentido, espera-se que a experiência vivida durante a

pandemia de Covid-19, possa ampliar a quantidade de profissionais matriculados em curso de formação continuada, tendo em vista a ampliação da modalidade remota de ensino, de modo que não somente a logística geográfica para estudar tenha sido facilitada, quanto a flexibilidade na carga horária para dar conta dessa formação para além do horário de trabalho.

Para transformar situações historicamente pautadas no preconceito e na violência, Ribeiro (2018) afirma ser preciso perceber-se criticamente, combater as desinformações e questionar o sistema de opressão, pois ainda que seja desafiador, é fundamental para interromper a reprodução de situações excludentes, que antes do processo informativo e de conscientização sequer seriam questionadas. Assim sendo, destaca-se a importância dos movimentos sociais e sua pressão histórica, em especial aqueles de caráter identitário (pessoas com deficiência, indígenas, negros, feministas, LGBTQIA+, quilombolas, entre outros) como responsáveis por trazer o olhar afirmativo da diversidade, uma vez que reivindicam uma educação que considere, nos seus diferentes níveis de ensino, a relação entre desigualdade e diversidade (GOMES, 2012).

Pessoas com deficiência, juntamente com seus familiares engajados, lutando por inclusão e acesso às escolas regulares; pessoas negras na luta antirracista; população LGBTQIA+ lutando por reconhecimento e respeito, bem como outros movimentos sociais com as suas reivindicações comprovam a importância de se repensar atitudes, tendo em vista que são as condutas humanas que efetivam as leis e através delas que as desigualdades podem e devem ser combatidas (PALMIERI, 2022).

Um grande primeiro passo na construção de uma sociedade inclusiva é nos reconhecer como parte do problema, identificando e desconstruindo nossos preconceitos enraizados, por vezes referenciado como estruturais. É dever de toda a sociedade lutar por um mundo no qual a diversidade seja vista e tratada como condição humana, construindo relações (pontes) e não muros, como sugere a epígrafe de Saint-Exupéry (1943) no início do capítulo.

É urgente que se compreenda a corresponsabilidade da família, da sociedade e da escola no desenvolvimento humano, a fim de adversar as desigualdades diante das diferentes formas de apresentação da diversidade humana.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO PROCESSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

"É preciso exigir de cada um o que cada um pode dar."

(Antoine de Saint-Exupéry, 1943/2021)

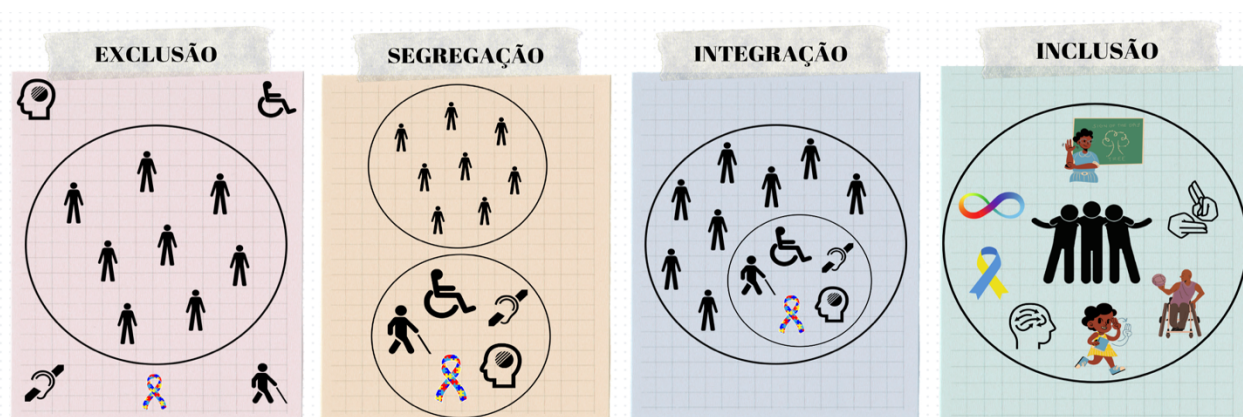
A educação inclusiva busca garantir o acesso, a participação e aprendizado de todos os estudantes levando em consideração as suas especificidades, construindo um ambiente educacional em que a diversidade é valorizada e respeitada pelo princípio da equidade. No contexto brasileiro, o processo inclusivo decorre de muitas lutas sociais, refletidas em mudanças nas políticas públicas nas últimas décadas. Ainda que a inclusão seja o paradigma educativo atual, é preciso, a fim de evitar anacronismos, entender o processo histórico, bem como seus marcos que corroboram para a modalidade atual denominada Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Buccio e Buccio (2008) afirmam que a história da Educação Especial está intrinsecamente relacionada à história da deficiência, evidenciando assim a importância de se analisar como a pessoa com deficiência tem sido compreendida ao longo do tempo, a fim de compreender o presente e explorar as possibilidades, como a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular ou a implementação da Educação Especial como uma resposta à exclusão social.

De acordo com Ziliotto (2015) ao examinarmos a trajetória histórica da Educação Especial é evidente o trágico percurso daqueles que apresentavam alguma deficiência. Ao longo das diferentes épocas, essas pessoas foram rotuladas com terminologias depreciativas, trazendo consigo o estigma daquele que não se encaixa nos padrões da maioria, sofrendo o desprezo da sociedade devido à sua suposta incapacidade, evidenciando a falta de conhecimento da sociedade perante a diversidade humana.

O processo (nem sempre) evolutivo da inclusão de pessoas com deficiência é pautado por diferentes fases, repleto de desafios e obstáculos, desde a exclusão de pessoas com deficiência da sociedade até a inclusão proposta atualmente, conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2 – Processo histórico da inclusão de Pessoas com deficiência



Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Na primeira etapa (**exclusão**), como apresentado na Figura 2, as pessoas com deficiência foram completamente excluídas e marginalizadas da sociedade. Desde a antiguidade, foram consideradas incapazes/inválidas, sofrendo grande discriminação e violência, por meio da negação de seus direitos, oportunidades e participação plena na sociedade. Mazzota (2011) descreve que até o século XVIII, as noções sobre deficiência eram predominantemente ligadas a crenças místicas e ocultas, não havendo uma base científica para compreender e avaliar as diferenças individuais de forma realista. Buccio e Buccio (2008) afirmam que apesar das poucas e dispersas informações sobre deficiência, na antiguidade prevalecia a filosofia da eugenia que considerava as deficiências como degeneração da raça humana, sendo necessário excluí-las do convívio social. De acordo com Ziliotto (2021), por se tratar de uma questão negligenciada por um longo período, a própria documentação histórica contém inconsistências e dificuldades em datar esse registro de exclusão. Uma vez que pessoas com deficiência não participavam da sociedade, os estudos não eram direcionados a tais questões e tampouco era pauta de política.

Com o advento da ciência, não houve mais lugar para explicações místicas e o homem passou a ser livre de uma predestinação divina, mas não de estigmas sociais, sendo esse período conhecido pela **segregação**, em que as pessoas com deficiência eram separadas e isoladas do restante da sociedade, passando a frequentar ambientes específicos, tais quais instituições especializadas. Essa perspectiva resultou no surgimento dos primeiros hospitais psiquiátricos. Houve uma legitimação do tratamento dado às pessoas com

deficiência, caracterizado por uma abordagem médica, que se concentrava exclusivamente na gestão da deficiência, sem considerar a inclusão desses indivíduos na sociedade. A deficiência passa a ser vista de maneira mais natural, tendo sua condição humana (menos sobrenatural) reconhecida, mas não mais aceitável. Não se trata, portanto, de um período evolutivo. Além disso, do ponto de vista econômico, o trabalho e a produtividade passam a ser valorizados, desconsiderando ainda mais aqueles que não podiam produzir (BUCCIO; BUCCIO, 2008). Nesse momento, quando não nascidas em famílias influentes, pessoas com deficiência eram acolhidas em instituições religiosas, numa perspectiva caridosa e assistencialista através de cuidados básicos, sem necessariamente a perspectiva de desenvolvimento. Esse caráter assistencialista se manifestou dentro de atitudes de segregação e segmentação das deficiências, fato que contribuiu para o isolamento da vida escolar e social dessas pessoas, reforçando estigmas e perpetuando a exclusão (BUCCIO; BUCCIO, 2008).

Em um terceiro momento, a partir da década de 1950, começou a surgir um movimento em direção a **integração** das pessoas com deficiência em ambientes e serviços que até então haviam sido projetados para pessoas sem deficiência. A partir dos relatos de Buccio e Buccio (2008) podemos constatar que somente após a Segunda Guerra Mundial, devido ao grande número de pessoas mutiladas, a sociedade sentiu a necessidade de integrá-las, impulsionando o surgimento de políticas de integração. Nesse contexto, a concepção de homem e de desenvolvimento não é mais atrelada somente ao biológico, mas ao referencial social e histórico. Conforme exemplificado na Figura 2, as pessoas com deficiência foram meramente inseridas na sociedade, mas seguiram, devido as barreiras já postas, segregadas em seus grupos. O acesso educacional ao ensino regular passou a ser garantido, mas não havia garantia quanto a permanência e sucesso educacional desses estudantes. A respeito da proposta educacional de integração, Marchesi (2004) afirma que:

O foco não é mais a deficiência do aluno, mas na relação aos fatores ambientais e, particularmente à resposta que a escola proporciona. O déficit já não é uma categoria com perfis clínicos estáveis, mas se estabelece em função da experiência educativa. O sistema educacional, portanto, pode intervir para

favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com alguma característica deficitária (MARCHESI, 2004, p. 17).

Vale reforçar que para integrar é preciso sobretudo refletir sobre as condições educativas, as adaptações necessárias e a provisão de recursos para que os estudantes com necessidades educacionais especiais recebam um ensino de qualidade que respeite suas condições. Nesse sentido, Ziliotto (2021) alerta que no paradigma integracionista, o processo educacional era caracterizado pela substituição do ensino comum, onde os estudantes com deficiência eram submetidos a práticas de “normalização”, a fim de se adaptarem ao modelo padrão. Um exemplo é a educação de surdos, na qual dominava a filosofia oralista que visava desenvolver a língua oral por meio de intensos treinamentos de leitura labial, discriminação auditiva, exploração das vibrações corporais e articulação exaustiva de fonemas na tentativa de alcançar o padrão de fala dos ouvintes. Em determinados momentos da história, a língua de sinais chegou a ser proibida alegando-se que ela prejudicava a capacidade de fala dos surdos, evidenciando a supremacia da visão clínica-terapêutica da época em achar que a deficiência deve ser tratada.

Outrossim, Buccio e Buccio (2008) destacam que a história educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais foi caracterizada por tentativas práticas individuais, ou seja, por meio de resiliência e determinação dos próprios estudantes que buscaram soluções para viabilizarem sua participação social.

Até a década de 1990 havia carência de pesquisas e bibliografia disponível. Nesse sentido, as diretrizes e orientações dos organismos internacionais desempenharam importante papel ao fortalecer as políticas educacionais de **inclusão** (dando início a quarta fase representada na Figura 2). Os primeiros esforços para atender às necessidades das pessoas com deficiência surgiram principalmente na Europa (MAZZOTA, 2011). Destaca-se como reconhecido marco legal a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca assinada em 1990, consolidando o conceito de inclusão, afirmando a escola como um lugar que acolhe todas as crianças e adolescentes independentemente de suas características físicas, cognitivas, emocionais, culturais, sociais, linguísticas, dentre outras. Visando acabar com o histórico excludente, a Declaração de Salamanca se atentou aos grupos em

desvantagem ou marginalizados, promovendo uma educação bem-sucedida para todos, trazendo um paradigma de pedagogia centrada no estudante (GUEBERT; FRAGOSO, 2017). O conceito de inclusão, no qual as pessoas com deficiência não estão somente inseridas na sociedade, implica o convívio social das pessoas e suas diversidades, em um mesmo ambiente, efetivamente acessível, exigindo planejamento adequado e grandes investimentos, além da participação ativa da sociedade, das famílias e do corpo docente, para que as barreiras sejam eliminadas promovendo uma cultura inclusiva na qual os direitos e a dignidade de todas as pessoas sejam respeitados.

Conforme apontado por Ziliotto (2015) o paradigma da inclusão traz consigo novas concepções e uma visão renovada da diversidade. Sobretudo que as escolas inclusivas fomentem a autonomia de pensamento e a produção de conhecimento, rompendo com as antigas práticas educativas que se baseavam em uma aprendizagem passiva, padronizada e excludente. Para Marchesi (2004) lidar com a diversidade de forma educativa é um dos desafios mais relevantes e complexos que as escolas enfrentam atualmente, exigindo mudanças profundas, visando garantir que todos os alunos alcancem o máximo desenvolvimento de suas capacidades pessoais, sociais, intelectuais, sem qualquer forma de discriminação. Devido a complexidade dessa tarefa, deve ser enfrentada pela sociedade, pelo Estado e, principalmente pela escola, onde a educação inclusiva é posta a prova (BUCCIO; BUCCIO, 2008).

Evidencia-se a importância de políticas que garantam/disponham sobre os direitos das pessoas com deficiência, em especial no acesso ao ensino regular com qualidade e respeito a sua alteridade, para que a inclusão de pessoas com deficiência não fique a mercê das práticas sociais, como fora no passado. Para tal, propõe-se por apresentar neste capítulo, um levantamento detalhado dos principais marcos históricos e legislativos a respeito da Educação Especial.

Inicialmente a proposta era apresentar apenas a legislação brasileira, no entanto, ao longo da pesquisa, percebeu-se que muitas leis brasileiras foram promulgadas em função das convenções internacionais, das quais o Brasil foi signatário, portanto para uma ampla visualização de como se deu esse processo até os dias de hoje, e em respeito a importância de um olhar que não seja anacrônico, optou-se por construir uma linha do tempo contendo a legislação

nacional (representada pela cor amarela ●), a legislação internacional (representada pela cor verde ●) e os principais acontecimentos históricos (representada pela cor azul ●).

Cabe ressaltar que a construção da linha do tempo, se deu por meio de pesquisa histórica-documental. Com bases nos estudos de Matar e Ramos (2021), a pesquisa histórico-documental procura compreender fatos do passado a partir de fontes diversas, sendo esse tipo de pesquisa bastante utilizado para traçar a história da educação. Ainda que existam muitos eventos significativos no campo da representatividade, o recorte desse capítulo buscou incluir elementos significativos para a melhor compreensão, organização e apresentação, em ordem cronológica, das políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência e educação inclusiva desde 1825 até os dias de hoje, levando em consideração o contexto mundial e nacional, por meio de busca livre em sites oficiais.

Reiterando o compromisso de tornar esse trabalho o mais inclusivo possível, optou-se por apresentar as referências dos documentos apresentados na linha do tempo somente ao final deste trabalho, salvo as situações que constem citação direta. Para os critérios de seleção dos dados, todos os documentos encontrados foram acessados na íntegra (vide referências). Ainda que toda a legislação esteja divulgada virtualmente, constatou-se grande dificuldade em encontrar as políticas educacionais pertinentes a Educação Especial em um único local. Portanto, espera-se com esse capítulo, não somente a construção de uma sequência cronológica, mas o compartilhamento de saberes fundamentais a respeito da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, a quem interessar possa, de modo que esse conhecimento seja ampliado nos meios acadêmicos.

1.1. Levantamento histórico das políticas educacionais

1825 ● (azul) **Criação do Sistema Braille:** Sistema criado pelo educador francês Louis Braille em 1825, formado por códigos táteis que possibilitam a leitura e a escrita de pessoas com deficiência visual, chegou ao Brasil somente em 1854.

- 1854 ● (amarelo) **Fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Brasil:** considerado a primeira instituição da América Latina no atendimento às pessoas com deficiência, o Instituto foi criado por Dom Pedro II na cidade do Rio de Janeiro, por meio do Decreto Nº 1.428. Atualmente é conhecido como Instituto Benjamin Constant (em homenagem ao professor e diretor do instituto por muitos anos) sendo um centro de referência nacional na área da deficiência visual.
- 1857 ● (azul) **Fundação do Instituto dos Surdos-Mudos:** idealizado pelo professor francês surdo Édouard Huet, que apresentou a proposta para Dom Pedro II. Atualmente é conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) funcionando como centro de referência nacional da educação de surdos, também localizado na cidade do Rio de Janeiro.
- 1902 ● (azul) **Primeira descrição oficial do Transtorno do Déficit de Atenção:** descrito pelo pediatra inglês George Still, ao apresentar casos clínicos de crianças com hiperatividade e outras alterações de comportamento, que na sua opinião não podiam ser explicadas por lacunas educacionais ou ambientais.
- 1926 ● (azul) **Fundação do Instituto Pestalozzi:** instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. Cabe ressaltar que nessa época, a deficiência mental por vezes era confundida com transtornos mentais, tendo seu direcionamento às instituições psiquiátricas.
- 1944 ● (azul) **Primeira descrição do Transtorno do Espectro Autista:** descrito pelo psiquiatra e pediatra austríaco Hans Asperger, em seu estudo intitulado *Psicopatia Autista na Infância* ao relatar o comportamento de crianças que apresentaram dificuldade de socialização.

- 1945 ● (azul) **Criação da Sociedade Pestalozzi:** criada pela pesquisadora e educadora da criança com deficiência Helena Antipoff, sendo o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação/altas habilidades.
- 1948 ● (verde) **Declaração Universal dos Direitos Humanos:** adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, dispõe em seu Art. 26 que:
1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
 2. A instrução orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).
- 1954 ● (azul) **Fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais:** criada no dia 11 de dezembro (consagrado pela Lei Nº 10.242 como o Dia Nacional das APAEs) por um grupo de pais e amigos, na cidade do Rio de Janeiro.
- 1957 ● (amarelo) **Decreto Nº 42.728:** institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, promovendo “por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, aos deficientes da audição e da fala” em todo o território brasileiro.
- 1958 ● (amarelo) **Decreto Nº 42.236:** institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais, promovendo no seu mais amplo sentido a educação e a reabilitação em todo o território nacional, cabendo a Campanha, dentre outras funções,

promover a integração de pessoas com deficiência visual nas instituições de ensino “dedicadas aos videntes”.

- 1960 ● (amarelo) **Decreto Nº 48.961:** institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, visando promover em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças “retardadas e outros deficientes mentais” de qualquer idade ou sexo.
- 1960 ● (azul) **Criação dos Jogos Paraolímpicos:** realizados pela primeira vez em Roma, na Itália, com 400 inscritos, de 23 países. É considerado um marco por ter oficializado pela primeira vez o maior evento esportivo global envolvendo pessoas com deficiências.
- 1961 ● (amarelo) **Lei Nº 4.024/61:** fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (posteriormente revogada pela Lei Nº 9.394, de 1996), incluindo a “Educação de Excepcionais” afirmando que esta, deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação para integrá-los na comunidade.
- 1972 ● (azul) **Primeira participação brasileira nas Paralimpíadas:** primeira participação da delegação brasileira, na cidade de Heidelberg, na Alemanha, com 20 atletas homens. Cabe salientar que atualmente o Brasil é considerado uma das maiores potências dos esportes paralímpicos, conquistando diversas medalhas.
- 1973 ● (amarelo) **Criação do Centro Nacional de Educação Especial (Decreto Nº 72.425):** foi criado no Ministério da Educação e Cultura, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento as pessoas com deficiência.
- 1975 ● (verde) **Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência:** aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, dispõe sobre

a garantia de direitos fundamentais a todas as pessoas com deficiência, nos mais variados campos de atividades, sem que haja nenhuma exceção ou distinção.

1981 (azul) **Ano Internacional das Pessoas Deficientes:** proclamado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, pela Resolução 31/123, tendo como símbolo oficial a representação de duas pessoas que se dão as mãos, numa atitude mútua de solidariedade e de apoio em plano de igualdade, circundadas por parte do emblema das nações unidas.

1983 (azul) **Criação da Associação de Amigos do Autista (AMA):** criada por pais que decidiram se reunir para construir um amparo para seus filhos, tornando-se a primeira associação de autismo no Brasil. Durante seu primeiro ano de fundação, criou uma escola que funcionava no quintal de uma igreja batista, cedida por um pastor que tinha um filho com autismo. Desde então, a Associação se dedicou a pesquisa e ao desenvolvimento e aplicação de métodos de tratamento adequados, tornando-se referência na causa.

1988 (amarelo) **Constituição da República Federativa do Brasil:** apresenta como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos e quaisquer formas e discriminação (Art.3º, inciso IV) e estabelece o direito das pessoas com deficiência a receberem educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

1989

(amarelo) **Lei Nº 7.853/89:** dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, estabelecendo normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais e sua efetiva integração social (Art. 1º) considerando os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana e do bem-estar (§ 1º). Especificamente na área da educação (Art. 2º, inciso I), estabelece as seguintes medidas:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilidade e a reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989).

1990

(amarelo) **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei Nº 8.069):** dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente (Art. 1º), considerando criança, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente entre doze e dezoito anos de idade (Art. 2º). A disposição do Art. 5º é incisiva:

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990).

A respeito do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer (Capítulo IV), o Estatuto reforça as disposições propostas na Constituição de 1988, assegurando igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, estabelecendo atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, visando ao pleno desenvolvimento da criança e do adolescente para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Art. 53).

1990

(verde) **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** documento que foi adotado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, reconhece as falhas da educação e aborda os princípios e compromissos globais para alcançar uma educação de qualidade para todos. Em relação a Educação Especial, o documento inclui a necessidade de atenção especial as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência, a importância de medidas de garantia a igualdade de acesso à educação e a definição do atendimento a pessoas com deficiência, como grupo prioritário.

1994

(verde) **Declaração de Salamanca:** documento, no qual o Brasil é um dos signatários, adotado durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha. O documento dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, sendo considerado um grande marco ao promover a Educação Inclusiva como um modelo de educação que busca garantir a participação de todas as pessoas, promovendo principalmente o respeito à

diversidade e os direitos humanos. Dentre várias proclamações a respeito da Educação Inclusiva, destaca-se:

- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Desde a sua publicação, tem sido uma grande referência para a formulação de políticas e práticas educacionais pois além de reforçar e valorizar a diversidade humana, destaca a importância da colaboração entre os diferentes setores da sociedade: governo, organizações internacionais, família e comunidade para efetivar a inclusão.

1994 ● (azul) **Criação da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down:** é uma organização sem fins lucrativos, dedicada ao fortalecimento das entidades e movimentos no Brasil em defesa e garantia dos direitos das pessoas com Síndrome de Down.

1994 ● (amarelo) **Política Nacional de Educação Especial:** foi instituída a primeira Política Nacional de Educação Especial produzida pela equipe da Secretaria de Educação Especial, com a colaboração dos dirigentes estaduais e municipais de Educação Brasileira, dos

representantes dos Institutos Benjamin Constant e Nacional de Surdos, e das Organizações Não-Governamentais em Educação Especial:

Entenda-se por Política Nacional de Educação Especial a ciência e a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos (BRASIL, 1994).

1994 (amarelo) **Portaria do Ministério da Educação Nº 1.793:** considera a necessidade de complementar a formação de docentes e outros profissionais que interagem com pessoas com deficiência, recomendando a inclusão da disciplina *Aspectos Ético-Político-Educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais* prioritariamente, nos cursos das áreas de Educação, Saúde e Ciências Sociais.

1996 (amarelo) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394):** considerada a mais importante lei que versa sobre a educação no Brasil, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, entendendo a Educação Especial como uma modalidade a ser oferecida para alunos com necessidades educativas especiais preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 58). A respeito da Educação Especial, a declaração afirma que os sistemas de ensino deverão assegurar aos estudantes:

Art. 59. I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

1999

(verde) **Convenção da Guatemala:** a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, ocorrida na Guatemala, tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade. O documento reafirma que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais, incluindo o direito de não serem submetidas a discriminação, emanados da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. Entende-se por discriminação contra as pessoas com deficiência:

Toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (CONVENÇÃO DA GUATEMALA, 1999).

1999

(azul) **Carta para o Terceiro Milênio:** aprovada em Londres, Inglaterra, pela Assembleia Governativa da *Rehabilitation International*, proclama a transformação em realidade, de um mundo onde as oportunidades iguais para pessoas com deficiência se tornem uma consequência natural de políticas e leis que apoiem o acesso e a plena inclusão, em todos os aspectos da sociedade.

Para tal, é preciso entender a deficiência como uma parte comum da variada condição humana, eliminando todas as barreiras ambientais, eletrônicas e atitudinais que se antepõem à inclusão de pessoas com deficiência na vida comunitária. A Carta apela para que toda a humanidade entre em ação, na convicção de que a implementação desses objetivos constitui uma responsabilidade primordial de cada governo e de todas as organizações não-governamentais e internacionais relevantes.

1999

(amarelo) **Decreto Nº 3.298:** regulamenta a Lei Nº 7.853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, consolidando as normas de proteção e outras providências. Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I – deficiência: toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II – deficiência permanente: aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos;

III – incapacidade: uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho da função ou atividade a ser exercida (BRASIL, 1999).

Em relação ao acesso à Educação, considera a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino (Art. 24, inciso II).

1999

(amarelo) **Portaria do Ministério da Educação Nº 319:** adota para todo o País, uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a

Língua Portuguesa, a Matemática e outras Ciências, a Música e a Informática.

2000

(verde) **Declaração de Dakar:** documento adotado pelos participantes do Fórum Mundial de Educação, reunidos em Dakar, Senegal, oficializando o compromisso coletivo de alcançar os objetivos e as metas de Educação para todos, como uma educação que se destina a captar os talentos e potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades. Dentre os objetivos assumidos na Declaração, estão:

- 7. III. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida;
- 8. VIII. criar ambientes seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente supridos, que conduzam à excelência na aprendizagem e níveis de desempenho claramente definidos para todos;
- 8. IX. melhorar o status, a autoestima e o profissionalismo dos professores (DECLARAÇÃO DE DAKAR, 2000).

2000

(amarelo) **Lei Nº 10.048:** dispõe sobre a prioridade de atendimento, incluindo as pessoas com deficiência como grupo prioritário, por meio de serviços individualizados que assegurem tratamento diferenciado e atendimento imediato às pessoas a que se referem, além da reserva de assentos, devidamente identificados.

2000

(amarelo) **Lei Nº 10.098:** estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (Art. 1º).

2001 ● (amarelo) **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:** instituída por meio da Resolução CNE/CEB Nº2, objetiva assegurar os serviços de Educação Especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. No artigo 2º, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001).

2001 ● (amarelo) **Lei Nº 10.172:** aprova o Plano Nacional de Educação, com duração de dez anos, reforçando a importância em priorizar a matrícula de estudantes com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, ressaltando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigirem outras formas de atendimento.

2001 ● (amarelo) **Decreto Nº 3956:** promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência. Para alcançar os objetivos desta Convenção, o Estado se compromete a tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra pessoas com deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade. O documento define como prioridade, trabalhar nas seguintes áreas:

- a) prevenção de todas as formas de deficiência preveníveis;
- b) detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência;

- c) sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 2001).

2002

(amarelo) **Lei Nº 10.436:** reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. De acordo com o Art. 4º, o ensino de Libras deve ser incluído nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais:

A forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

2002

(verde) **Declaração de Madrid:** aprovada em Madrid, Espanha, no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, comemora a proclamação de 2003 como o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência. A declaração chama a atenção especial às mulheres com deficiência, entende o emprego como fator-chave para a inclusão social, convoca o sistema educacional a assumir um dos papéis principais da mensagem de compreensão e aceitação dos direitos das pessoas com deficiência, auxiliando a extinguir medos e falsas concepções, enfatizando que a inclusão é um esforço comum a que todos podem e devem contribuir, o que requer que todos reexaminem suas práticas.

Um dos grandes avanços apresentados no documento é a importância de uma **nova visão** em relação às pessoas com deficiência, em contraste com a antiga, para uma real inclusão social:

- a) Pessoas com deficiência como **detentores de direitos** e NÃO como objeto de caridade.

b) Pessoas com deficiência como **cidadãos e consumidores com autonomia** e NÃO como pacientes.

c) **Tomada de decisões com independência**, por pessoas com deficiência em assuntos que lhe dizem respeito e NÃO profissionais tomando decisões pelas pessoas com deficiência.

d) **Promoção de ambientes acessíveis** visando a eliminação de barreiras, revisão de culturas, políticas e normas sociais e NÃO enfoque apenas nas deficiências das pessoas.

e) **Ênfase nas habilidades e nas medidas efetivas de apoio** e NÃO rotulação de pessoas como dependentes ou não-empregáveis.

f) **Projetar um mundo flexível para muitos** e NÃO projetar processos econômicos e sociais para poucos.

g) **Inserção de pessoas com deficiência na corrente principal da sociedade** e NÃO segregação desnecessária em educação, emprego e outras áreas da vida.

h) **Inserção de políticas sobre deficiência como uma responsabilidade geral do governo** e NÃO políticas sobre deficiência como uma questão que afeta apenas os órgãos especiais.

Optou-se por apresentar a nova visão em negrito, para destacar a sua importância, e a palavra *não* foi escrita todas as vezes em letras maiúsculas para ressaltar a necessidade de extinguir concepções antigas, dando espaço para o novo que efetivamente constitui um caminho para a inclusão.

2003

(amarelo) **Portaria Nº 2.678:** o Ministério da Educação aprova a Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Lembrando que o Sistema Braille foi criado por um educador francês, o que impôs algumas modificações na sua utilização no Brasil. No entanto, pela ausência de uma definição governamental, as alterações ficaram a mercê dos esforços de professores, técnicos e instituições ligadas à educação de cegos. Portanto, com a publicação desta Portaria,

além de reafirmar o compromisso com a formação intelectual, profissional e cultural do cidadão cego brasileiro, contribuirá significativamente para a unificação da grafia braille nos países de língua portuguesa, sendo este documento produto de um trabalho em conjunto com Portugal.

2003

(amarelo) **Portaria Nº 3.284:** dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Segundo o Ministério da Educação (2003) os requisitos de acessibilidade são:

Com respeito aos estudantes com deficiência física:

- a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo;
- b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço;
- c) construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas;
- d) adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas;
- e) colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros;
- f) instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas;

Em relação aos estudantes com deficiência visual:

- a) de manter sala de apoio equipada como máquina de datilografia braille, impressora braille acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador;
- b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braille e de fitas sonoras para uso didático;

Quanto aos estudantes com deficiência auditiva:

- a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
- b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
- c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;
- d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva.

2004

(amarelo) **Divulgação do documento *O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*:**

trata-se de um documento publicado pelo Ministério Público que tem como objetivo a divulgação dos conceitos mais atuais e adequados às diretrizes mundiais de inclusão da pessoa com deficiência na área educacional. Com base nas dificuldades alegadas pelas escolas em receber estudantes com deficiência, especialmente em casos mais severos, o grupo responsável pela elaboração do documento optou por abordar:

- a) informações referentes a aspectos jurídicos e educacionais;
- b) orientações pedagógicas que demonstram não só a viabilidade de se receber na mesma sala de aula TODAS as crianças e jovens, mas o quanto qualquer escola, que adote esses princípios inclusivos, pode oferecer educação escolar com qualidade para alunos com e sem deficiência (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2004)

2004

(amarelo) **Decreto Nº 5.296:** regulamenta as Lei Nº 10.048 que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica e 10.098 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Em relação ao atendimento prioritário de pessoas com deficiência, considera as seguintes categorias:

a) **deficiência física:** alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

b) **deficiência auditiva:** perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

c) **deficiência visual:** cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

d) **deficiência mental**: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. comunicação; 2. cuidado pessoal; 3. habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. habilidades acadêmicas; 7. lazer; e 8. trabalho;

e) **deficiência múltipla**: associação de duas ou mais deficiências.

2005 (amarelo) **Lei Nº 11.096**: institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI) que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais ou parciais (50%) a estudantes de baixa renda aos cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Dentre o público-alvo estão as pessoas com deficiência, na forma prevista na legislação.

2005 (amarelo) **Programa de Acessibilidade na Educação Superior**: conhecido como Programa Incluir, trata-se de um programa que propõe ações visando o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), fomentando a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, garantindo a integração destes estudantes à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

2005 (amarelo) **Lei Nº 11.126**: assegura a pessoa com deficiência visual (restringe-se à cegueira e à baixa visão) o direito de ingressar e permanecer acompanhado de cão-guia em todos os meios de transporte e em estabelecimentos abertos ao público, de uso público e privados de uso coletivo (Art. 1º).

2006 (amarelo) **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**: incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas da sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça

social e pela construção de uma cultura de paz. O PNEDH tem como um de seus objetivos gerais, incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência, tais quais, a produção de recursos pedagógicos especializados, aquisição de materiais e equipamentos acessíveis e a promoção do uso de Libras em eventos ou divulgação em mídia.

2007

(verde) Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: realizada na sede das Nações Unidas, em Nova Iorque, nos Estados Unidos, teve a participação de 192 países membros da ONU e centenas de representantes da sociedade civil de todo o mundo, sendo o Brasil um dos países signatários. A Convenção tem como objetivo tornar efetivos os direitos das pessoas com deficiência, considerando deficiência um conceito em evolução, resultando da interação entre a deficiência de uma pessoa e os obstáculos que impedem sua participação na sociedade. No entendimento da ONU:

Quanto mais obstáculos, como barreiras físicas e condutas atitudinais impeditivas de sua integração, mais deficiente é uma pessoa. Não importa se a deficiência é física, mental, sensorial, múltipla ou resultante da vulnerabilidade etária. Mede-se a deficiência pelo grau de impossibilidade de interagir com o meio da forma mais autônoma possível (Organização das Nações Unidas, 2007).

2007

(amarelo) Decreto Nº 6.094: dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, conjugando esforço da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em colaboração com famílias e comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. A respeito da inclusão educacional, reforça a permanência dos estudantes com

necessidades educativas especiais nas classes comuns do ensino regular, nas escolas públicas.

- 2007 (amarelo) **Portaria Normativa Interministerial Nº 18:** o Ministro da Educação, o Ministro de Desenvolvimento Social e de Combate a Fome, o Ministro da Saúde e o Secretário Especial dos Direitos Humanos criam o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola de Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC/LOAS.
- 2008 (amarelo) **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:** reconhece as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino, evidenciando a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, repensando a organização da escola, repensando classes especiais, o que significa mudanças estruturais e culturais da escola de modo que a diversidade seja respeitada e as especificidades atendidas.
- 2008 (azul) **48º Conferência Internacional de Educação em Genebra:** promovida pela Organização das Nações Unidas, a Conferência aconteceu em Genebra, na Suíça com o tema *A Educação Inclusiva, estrada do futuro*, visando discutir soluções para a inclusão efetiva que valorizem a diversidade dos estudantes, além de avaliar a função dos governos na atuação de políticas inclusivas.
- 2008 (amarelo) **Decreto Nº 6.571:** dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (parágrafo primeiro do Art. 1.) orientando que este, deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e ser

realizado em articulação com as demais políticas públicas. O decreto também regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN):

O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 2008).

2009 (amarelo) **Decreto Nº 6.949:** promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 2007, que serão executados e cumpridos tão inteiramente como neles se contém.

2011 (amarelo) **Decreto Nº 7.612:** institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência. São diretrizes do Plano Viver sem Limite:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo;
- II - garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado;
- III - ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional;
- IV - ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza;
- V - prevenção das causas de deficiência;
- VI - ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de habilitação e reabilitação;
- VII - ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade; e
- VIII - promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva (BRASIL, 2011).

2011 ● (amarelo) **Decreto Nº 7.611:** dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, prestado das seguintes formas:

I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011)

2011 ● (amarelo) **Nota Técnica Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial/GAB Nº 06:** diz respeito a avaliação de estudantes com deficiência intelectual, descrevendo a avaliação como parte integrante e inseparável do processo de ensino e aprendizagem, por meio da qual, as estratégias pedagógicas são definidas, reorientadas ou aprimoradas, de acordo com as especificidades educacionais dos estudantes. A nota reafirma o objetivo da avaliação como aprendizado e não a classificação, retenção ou promoção dos estudantes, ressalta a importância de não confundir atendimento educacional especializado com atividades de reforço (estas, quando parte do Projeto Político Pedagógico, assim como qualquer outra atividade extracurricular devem ser oferecidas a todos os estudantes que delas se beneficiem, sem prejuízo das atividades regulares) e recomenda às famílias, o compartilhamento do processo de escolarização do estudante, visando o acesso, participação e sucesso em todas as atividades escolares para seu pleno desenvolvimento: pessoal, social, educacional e profissional, com autonomia e independência.

2012 ● (amarelo) **Lei Nº 12.764:** lei denominada *Lei Berenice Piana* em homenagem a Berenice Piana, mãe de uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista e a primeira brasileira a conquistar aprovação de lei por meio de iniciativa popular.

Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes

para a sua consecução (Art. 1º), considerando a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (§ 2º). Dentre as diretrizes (Art. 2º) estabelecidas, destaca-se: a intersectorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas no atendimento à pessoa com TEA (I), a participação da comunidade na formulação de políticas públicas (II), a atenção integral às necessidades de saúde (III) e o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com TEA, bem como pais e responsáveis (VII). O Parágrafo único do Art. 3º explicita o direito a acompanhante especializado, em casos de comprovada necessidade, a pessoa com TEA incluída nas classes comuns de ensino regular.

2013

(verde) **Relatório situação mundial da infância:** é um documento produzido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) apresentando uma análise detalhada sobre a situação das crianças em todo o mundo. A edição de 2013 é voltada às crianças com deficiências, abordando os fundamentos da inclusão, saúde inclusiva, educação inclusiva, condições essenciais de proteção e um capítulo inteiro (7) dedicado a ações para combater a discriminação, eliminar as barreiras à inclusão, dar apoio às famílias e coordenar serviços em apoio à criança.

2014

(amarelo) **Lei Nº 13.005:** aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo diretrizes e metas para a educação nacional com vigência por 10 anos. Em relação aos estudantes público-alvo da Educação Especial, prevê:

- a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua aos alunos surdos e com deficiência auditiva, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (4.7);
- a articulação intersectorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias visando desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar (4.12);
- promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatísticas competentes, a obtenção de informações detalhadas sobre o perfil destes estudantes (4.15);

- parcerias com instituições comunitárias, conveniadas com o poder público para ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral (4.17);
- apoiar a alfabetização considerando as especificidades dos alunos, sem estabelecimento de terminalidade temporal (5.7);
- garantir a educação em tempo integral, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas (6.8);
- garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência (7.18);
- expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio (11.10);
- institucionalizar programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais para os cursos de graduação, assegurando a acessibilidade (12.15), e para os cursos de pós-graduação (14.7);
- promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, integrando as demandas e necessidades das redes de educação básica, permitindo aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (13.4).

2014

(amarelo) **Portaria Interministerial Nº5:** os Ministros da Educação e do Trabalho e Emprego organizam a Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede CERTIFIC) como instrumento de política pública de Educação Profissional e Tecnológica voltada para o atendimento de trabalhadores que buscam o reconhecimento formal de saberes, conhecimentos e competências profissionais, por meio de certificação profissional, assegurando o atendimento adequado no desenvolvimento do processo de certificação profissional, inclusive às pessoas com deficiência, conforme oficializado no inciso VII do artigo 17.

2015

(azul) **Educação de Qualidade como Objetivo de Desenvolvimento Sustentável:** a Organização das Nações Unidas estabeleceu 17 objetivos de desenvolvimento sustentável, compondo uma agenda mundial para a construção e implementação de políticas públicas que visam guiar a humanidade até 2030. Dentre os objetivos está a Educação de qualidade, garantindo o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

2015

(amarelo) **Lei Nº 13.146:** institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)

destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania:

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).

2016 (amarelo) **Lei Nº 13.409:** dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

2019 (azul) **Discurso em Libras na posse presidencial:** pela primeira vez na história do Brasil, uma primeira-dama, discursou em Libras no parlatório do Palácio do Planalto durante solenidade de posse presidencial, com apoio da tradutora de Libras, que leu o seu discurso. Além de toda a visibilidade para a comunidade surda, o discurso em Libras, foi considerado um marco por se tratar de uma quebra de protocolo, colocando Libras pela primeira vez em evidência em um discurso oficial, sendo a tradução realizada em português (oral) e não o contrário.

2021 (amarelo) **Lei Nº 13.977:** lei denominada *Lei Romeo Mion* em homenagem ao filho com Transtorno do Espectro Autista do apresentador Marcos Mion, importante figura pública que traz bastante visibilidade a respeito da conscientização e na luta por direitos das pessoas com TEA.

Institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro autista (Ciptea), visando garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social (Art. 3º- A). A Ciptea tem validade de 5 anos, devendo ser mantidos atualizados os dados cadastrais de

identificação e sua revalidação, com o mesmo número, permite a contagem das pessoas com TEA em todo o território nacional.

2021

(amarelo) **Lei Nº 14.191:** acrescenta o Capítulo V-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a modalidade da Educação Bilíngue de surdos.

2022

(azul) **Recorde de matrículas de estudantes com deficiência em classes regulares:** segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica, o número de matrículas chegou a 1,5 milhão em 2022. O recente relatório mostrou que o percentual de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado expressiva e gradualmente para a maioria das etapas de ensino. Com exceção da EJA, as demais etapas da Educação Básica apresentam mais de 90% de alunos incluídos em classes comuns. Vale ressaltar que a inclusão efetiva não é a mera inserção desses estudantes nas classes comuns, entretanto esses dados revelam grande avanços na luta da inclusão, tornando as salas ainda mais diversas propícias para um ambiente rico de aprendizagem.

Diante do levantamento apresentado, fica evidente a existência de diversas leis que tem por finalidade a garantia de uma educação de qualidade a todos os estudantes. A pesquisa histórico-documental possibilitou obter qualidade de informação a fim de estruturar o pensamento educacional brasileiro ao longo dos anos. Foi possível perceber que as políticas educacionais brasileiras foram se constituindo calçadas nos princípios e experiências internacionais, fortemente embasadas nos direitos humanos e no conceito de cidadania.

Buccio e Buccio (2008) afirmam o cuidado que se deve ter, para que as políticas públicas brasileiras não existam apenas para justificar e cumprir os acordos internacionais assumidos, resultando em um enfoque predominantemente quantitativo em detrimento da qualidade do ensino, isto é, obrigam as escolas a matricular todos os alunos, porém não há uma

contrapartida, no sentido de oferecer apoio especializado necessário que englobam materiais adequados, formação específica para os professores, entre outras ações indispensáveis para efetivar a educação inclusiva.

Seguindo a ideia de Ziliotto (2021), se a implementação das leis não se efetua, coloca-se em risco o propósito inclusivo, afetando negativamente a qualidade da educação oferecida, o que pode acarretar a evasão e exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais das escolas regulares, assim como ameaçar o fechamento das escolas bilíngues para surdos, colocando em risco o progresso dessa abordagem educacional.

Mesmo que seja amplamente reconhecido como um avanço político no reconhecimento das diferenças, não se deve supor que a oficialização dos direitos *per si* resultará em mudanças concretas nas práticas sociais e educacionais voltadas as pessoas com deficiência. Entende-se que a garantia efetiva das políticas educacionais se dá através da implementação delas, sendo este um processo complexo e custoso que envolve a tradução das diretrizes e objetivos estabelecidos em práticas concretas e vigentes nas vivências cotidianas e escolares através da participação ativa das partes interessadas e de toda a sociedade, uma vez que a inclusão pressupõe a valorização a toda diversidade humana.

Conclui-se que a aprovação de uma extensa legislação não garante automaticamente a implementação de práticas inclusivas, mas se reconhece os avanços no acesso à educação, exemplificado pelo número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculadas no ensino regular, além da crescente diversidade humana presente nas salas de aula. Tal realidade implica que todo o cuidado com acessibilidade seja efetuado, destacando a imensa importância da formação dos professores, para que estes estejam capacitados para lidar com a heterogeneidade dos estudantes, proposta pela educação inclusiva. Na sequência se busca destacar o papel dos professores na promoção de uma educação inclusiva de alta qualidade para todos.

4 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL

"O amor não consiste em olhar um para o outro, mas sim em olhar juntos para a mesma direção."

(Antoine de Saint-Exupéry, 1943/2021)

É evidente que o propósito da educação escolar seja aprender a conhecer, a fazer, a conviver com os outros e a desenvolver a humanidade, potencializando as capacidades individuais, como ressalta Alarcão (1998), no entanto, para que a escola possa cumprir essa função e os professores possam ser genuínos agentes de desenvolvimento humano é necessário que a escola seja, sobretudo um centro de formação para todos os seus membros, incluindo os professores e que haja uma organização para nela se viver em conjunto com um projeto: seu projeto de formação.

Freire (1996/2016) lamenta que o caráter socializante da escola e a dimensão informal na experiência de formação ou deformação sejam negligenciados. Muitas vezes discute-se apenas sobre o ensino dos conteúdos, que infelizmente é frequentemente compreendido como uma simples transferência do saber. Freire acredita que uma das razões para essa falta de preocupação com o que acontece no ambiente escolar além da atividade de ensino é uma concepção limitada do que é educação e do que é aprender. Numa perspectiva progressista, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

A docência tem sido desafiada na contemporaneidade a buscar novos caminhos para ensinar e aprender, especialmente em dimensões políticas, sociais, educacionais e financeiras. De acordo com Alarcão (1998), para além da função de instruir e avaliar, a escola tem como uma de suas várias responsabilidades, a participação na formação de seus próprios professores. Quanto a isso, Ferreira e Behrens (2017) afirmam que a formação de professores é uma questão complexa, uma vez que a atuação dos professores transcende a sala de aula e afeta a vida dos estudantes, das famílias, da comunidade escolar e da sociedade em geral. A influência de fatores sociais, políticos e econômicos afeta diretamente a formação docente, demandando que os professores

enfrentem as mudanças e as incertezas do sistema educacional e enfrentem os desafios impostos à carreira docente.

De modo geral, constata-se que as salas de aula estão se tornando cada vez mais diversas exigindo que os professores estejam preparados para lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão. Para construir uma escola diferente, é necessário se comprometer prioritariamente com a transformação do modelo tradicional de formação de professores, sendo fundamental a coerência entre o que os educadores aprendem e o que se espera que ensinem. Na percepção de Nunes (2017) em relação ao trabalho com estudantes público-alvo da Educação Especial, tem-se uma formação deficitária dos profissionais.

Por essa razão, torna-se cada vez mais importante que haja programas de formação continuada para garantir uma inclusão efetiva com ensino de qualidade. Nesse sentido, a reflexão desempenha um papel crucial nessa relação (teórico-prática) implicando uma tomada de consciência do próprio processo de ensino e aprendizagem, possibilitando uma elaboração e reelaboração constante de sua prática e seus conhecimentos.

O professor possui papel fundamental, porém apesar das altas exigências, estes não se sentem suficientemente preparados para a demanda prática, experimentando num primeiro momento, sentimentos (comuns) de incapacidade e medo frente ao ingresso de um estudante com necessidades educacionais especiais. Diante disso, é necessário considerar a formação e a valorização do professor como um processo contínuo que engloba a formação inicial, a formação continuada e as experiências vividas (CARNEIRO, 2012; NUNES, 2017).

Nunes (2017) constata a importância de investir na formação de professores, uma vez que a atuação destes, desempenha papel fundamental no processo de mudança do sistema educacional, com o objetivo de estabelecer uma educação de qualidade para todos. A formação e o ensino também são processos de aprendizagem, e na Educação Especial, é necessário ir além desses dois processos e compreender a realidade político-social do estudante para contextualizá-lo adequadamente. Alarcão (1998) descreve a atividade docente como uma atividade psicossocial que se desenvolve em diferentes contextos (espaciais, temporais, sociais e organizacionais) com valores educativos e singularidades específicas, que tem como foco central da ação educativa, o

aluno, tornando imprescindível que o professor possua conhecimento sobre suas características, incluindo sua história de aprendizagem, nível de desenvolvimento e contexto sociocultural.

Segundo Alexandrino *et al.* (2017) a qualidade do ensino de um professor pode ser influenciada por momentos de aprendizagem ao longo de sua carreira; práticas reflexivas, trabalho cooperativo e inclusão em projetos escolares ou comunitários são exemplos de experiências que podem desempenhar um papel crucial no desenvolvimento de habilidades e atitudes relacionadas à profissão.

Marchesi (2004) considera a formação dos professores e seu desenvolvimento profissional como fundamentais para que se produzam práticas inclusivas efetivas na escola. Se tratando da Educação Especial, a formação dos professores se torna ainda mais importante, devendo abranger conhecimentos teóricos, práticos e metodológicos que permitam aos professores compreender as diferentes especificidades dos estudantes e suas necessidades educacionais.

Nunes (2017) atenta a importância de alterar concepções preconceituosas sobre a educação inclusiva e oferecer aos professores conhecimentos adequados (como aprofundamento de conhecimento sobre as deficiências, a formação da identidade, o desenvolvimento da autonomia pessoal, social e intelectual, metodologias e estratégias didáticas-metodológicas de acesso ao conhecimento, às artes e à cultura) para que estes se sintam melhor preparados para receber estudantes com necessidades educacionais especiais. Pois uma vez capacitado, o professor se sente seguro para facilitar a aprendizagem dos alunos e garantir a qualidade da educação. Com isso, ganham não só os educandos e educadores, mas toda a comunidade escolar e a sociedade com profissionais cada vez mais capacitados, cidadãos inclusivos e com seus direitos garantidos.

Por vezes, a escola inclusiva é vista como algo difícil de ser alcançado, sugerindo que os estudantes com necessidades educacionais especiais não sejam capazes de acompanhar o ensino regular. Entretanto, na realidade, constata-se que as barreiras encontradas são mais relacionadas a atitudes do que a métodos, evidenciando a inegável necessidade de investir na formação dos professores para ajudá-los a desconstruir conceitos e preconceitos, tornando-os mais conscientes, críticos, participativos e comprometidos na

construção de uma sociedade mais democrática (CARNEIRO, 2012; ALEXANDRINO *et al.*, 2017).

4.1. Formação docente: inicial e continuada

A formação de professores se faz em dois momentos, formação inicial e formação continuada, que de acordo com Nunes (2017) deveriam ser complementares, sendo diferentes etapas de um mesmo processo de formação, que se compreende como inacabado, se constituindo como contínuo e permanente. A formação de maneira contínua é essencial para que os professores possam atualizar seus conhecimentos e desenvolver novas habilidades para atender às necessidades de seus alunos.

De acordo com Santos (1998), a formação do professor envolve a discussão sobre o próprio processo de formação desse profissional que se inicia antes mesmo do ingresso nos cursos de preparação para o magistério e continua durante toda a prática profissional. É importante destacar a influência das experiências anteriores e posteriores aos cursos de formação profissional, uma vez que os estudantes chegam aos cursos com conceitos e representações sobre o papel do professor, com base em suas vivências escolares.

Ao examinar as representações sociais de estudantes do curso de Pedagogia sobre a profissão do professor, Ens, Gisi e Eyng (2010) afirmam que as representações sociais revelaram características que podem ser relacionadas à discussão sobre os traços constitutivos da profissão docente, como a vocação, responsabilidade, dedicação, capacitação, diálogo, compromisso e amor, com destaque para a referência à capacitação, ainda que sem distinguir entre formação inicial ou continuada, mas afirmando a formação docente como uma profissão que exige um saber especializado e por sua vez, necessita de formação constante. Evidencia-se, portanto, que a formação do professor envolve a aquisição de novas competências, a partir da reflexão crítica e da modificação das práticas pedagógicas para atender a todos os alunos, sendo a formação inicial apenas o ponto de partida para um processo que se estende ao longo de toda a carreira do professor.

A formação inicial é definida por Alexandrino *et al.* (2017) como a fase propícia à reflexão sobre as próprias práticas, na qual ocorre o desenvolvimento de habilidades e criação de subsídios para a futura profissão, sendo identificada

por muitos professores como uma fase decisiva para o desenvolvimento das suas atitudes e competências como profissionais. Carneiro (2012) afirma que durante essa etapa, além da aprendizagem dos conteúdos básicos, a reflexão "na e sobre" a ação é fundamental para proporcionar um bom suporte para o exercício profissional.

Santos (1998) afirma que a formação docente:

"[...] pressupõe a reelaboração ou a recriação dos saberes dados pelos cursos, feita com base nas experiências vivenciadas tanto como aluno, antes e durante o curso de formação inicial, como também, posteriormente adquiridas no desempenho da atividade profissional. Para essa reelaboração concorrem também os valores e as atitudes, e os diferentes traços de personalidade do docente (SANTOS, 1998, p. 124)."

Por sua vez, a formação continuada é definida por Alarcão (1998) como um processo dinâmico no qual o professor vai adequando a sua formação às exigências de sua prática profissional, não se limitando a ações de reciclagem acadêmica, ainda que mobilize conhecimentos e capacidades conducentes à produção de novos saberes ou à conscientização do já tacitamente sabido, e sim visando o desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, mas também ao desenvolvimento de si como pessoa.

Santos (1998) distingue os processos de formação continuada de acordo com a origem iniciativa, podendo ser pessoal quando professor assume a responsabilidade de buscar cursos de especialização, ou institucional, quando a própria instituição oferece capacitações aos seus docentes. Acrescenta-se a iniciativa por meio de políticas públicas, que por meio de decretos ou emendas, determinam que secretarias de educação (estaduais e municipais) desenvolvam programas de capacitação. Independente de sua origem iniciativa, a prática profissional deve ser entendida como elemento constitutivo da formação continuada dos professores. Todavia, denomina a formação continuada (ou contínua ou formação em serviço):

"[...] todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do docente, seja através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas. Dessa forma, a formação contínua a que nos referimos consiste em propostas voltadas para a qualificação do docente, tendo em vista as possibilidades de melhoria de sua prática pelo domínio de conhecimentos e de métodos de seu campo de trabalho (SANTOS, 1998, p. 124)"

Sobre a formação continuada para a Educação Especial, Nunes (2017) afirma ser preciso o desenvolvimento de conhecimento, competências e habilidades necessárias para o ensino na diversidade, visando o aperfeiçoamento de conhecimentos técnicos que possibilitam a atuação no atendimento educacional especializado que aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar, nos diferentes contextos de ensino: salas de recurso, salas comuns do ensino regular, centros de atendimento educacional especializado, núcleos de acessibilidades das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares para a oferta dos recursos da Educação Especial.

Segundo Carneiro (2012), ainda que se destaque o papel fundamental do professor para a construção de uma sociedade mais inclusiva que valoriza a diversidade social, a formação para a inclusão é essencial para todos os envolvidos no ambiente escolar (incluindo gestores, equipe de apoio, equipes técnicas, alunos, pais e comunidade), uma vez que para atender as mais variadas necessidades educacionais especiais dos alunos é necessário adaptações em vários níveis do planejamento educacional, como no âmbito dos Planos Políticos de Educação (do Ministério da Educação, Secretarias de Estados e Municípios), nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas e o Plano de Ensino do Professor.

Em relação à responsabilidade educacional, a formação de professores não deve esquecer a importância das atitudes dos professores para o sucesso de uma educação inclusiva, no entanto, Alexandrino *et al.* (2017) ressaltam a importância de compreender que todos os sujeitos envolvidos, incluindo o Estado, a escola, a família e os professores têm responsabilidades compartilhadas. É fundamental que cada um assuma seu papel para fortalecer o sistema educacional e construir uma sociedade mais inclusiva.

4.2. Prática docente como processo formativo

Carneiro (2012) enfatiza que a preparação do professor não termina nos cursos de formação inicial, mas é continuada e aprimorada por meio da prática pedagógica em serviço, proporcionando ao professor oportunidades de

crescimento pessoal e profissional. A experiência prática em sala de aula é um aspecto importante da formação de professores. De acordo com Alexandrino *et al.* (2017), para a educação inclusiva é necessário que a prática educacional inclua valores e concepções diversas sobre o processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes, de modo que o professor esteja preparado para lidar com a adversidade e abandonar os padrões cruelmente impostos pela sociedade, visando uma transformação ideológica na Educação.

Nesse sentido, programas de incentivo à docência, como o Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) contribuem para essa mudança ideológica ao fomentar a troca de saberes entre a universidade, a comunidade e a escola, valorizando e aprimorando a formação dos futuros professores. Santos (1998) afirma que a formação é ampliada por meio da prática em que o professor está imerso, envolvendo não apenas conhecimentos e experiências sobre ensino, mas também valores, atitudes e disposições pessoais que conferem a cada professor um estilo singular e pessoal.

Nóvoa (2022) reitera que a formação de professores não se limita à aquisição de conhecimentos e competências, requerendo vivências, interações, dinâmicas de socialização, exigindo trabalho cooperativo entre quem está se formando e quem já está formado, de modo que seu conhecimento profissional seja expandido para fora das escolas e do ensino, para o espaço público da educação. À vista disso, o mais recente relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura afirma que:

A profissão docente não termina no espaço profissional, mas continua no espaço público, na vida social e na construção do bem comum. Nesse sentido, é especialmente importante que os professores participem da definição das políticas públicas. Em vários contextos, este não é o caso com professores destituídos de poder, com pouca margem de ação e que não são bem acolhidos nos debates e nas deliberações sobre as políticas educacionais. Ser professor é se posicionar na profissão e se posicionar publicamente sobre as grandes questões educacionais e a construção de políticas públicas. Essa participação não visa primordialmente a defender seus interesses, mas projetar sua voz e conhecimento em uma esfera social e política mais ampla (UNESCO, 2021, p.88)

Para Nóvoa (2022) uma profissão que não é registrada por escrito não é reconhecida socialmente, fica limitada em sua capacidade de participar do espaço público e da construção de políticas públicas. Escrever bem torna-se

condição necessária para pensar bem, que por sua vez, nos aproxima da possibilidade de agir bem. O conhecimento profissional dos professores se manifesta na prática pública, o que implica um processo de sistematização e divulgação através da escrita. Embora muitas vezes seja tácito, é necessário que o conhecimento profissional docente seja explicitado e publicado para ganhar legitimidade e relevância na sociedade.

Apesar da existência de diretrizes e orientações gerais, a viabilidade das práticas inclusivas está condicionada ao funcionamento de cada instituição de ensino. Constituída por diferentes indivíduos, cada escola terá sua variação (facilidades e dificuldades) na implementação prática das políticas educacionais. Carneiro (2012) ressalta que muitos argumentam que a escola não está adequadamente preparada para a inclusão, em virtude da falta de recursos e da suposta falta de preparo dos professores. No entanto, a preparação adequada do professor só poderá ser alcançada por meio de uma formação em serviço que leve em consideração a realidade docente. Cursos teóricos de formação que abordem as deficiências, diagnósticos e prognósticos são importantes, mas se mostram insuficientes, na medida em que o professor ainda terá dificuldades em reorganizar sua prática, reforçando a importância de um conhecimento informativo sobre esses aspectos. É preciso que a formação de professores vá além, trabalhando diretamente com o professor em suas necessidades emergenciais diárias, a fim de aprimorar sua prática docente.

Numa visão complexa, a formação de professores exige considerar múltiplos fatores e adversidades, tais quais:

[...] as dificuldades de aprendizagem que o aluno apresenta, a dissociação entre teoria e prática, a violência na escola e na comunidade, as incidências de indisciplina, as desigualdades social e cultural, a deficiência da gestão acadêmica, a fragilização dos currículos desarticulados da realidade dos alunos, a falta de infraestrutura e de equipamentos tecnológicos, a manutenção do paradigma conservador na atuação de alguns professores, a resistência dos muitos docentes em querer enfrentar um novo paradigma para ressignificar sua prática docente, pois necessita de estudo e dedicação e o impacto da formação com visão mercadológica sem diálogo com a realidade da profissão, entre outras (FERREIRA; BEHRENS, 2017, p. 24).

Para a superação desses fatores e adversidades, é necessário considerar políticas educacionais, contextos sociais, econômicos e principalmente a visão

do profissional formador de professores. Ferreira e Behrens (2017) afirmam ser fundamental que este profissional tenha consciência do paradigma que moldou a sua própria formação, e que possua a experiência necessária para contextualizar o conhecimento teórico com a prática, a fim de promover o desenvolvimento adequado do profissional da educação.

Ens, Gisi e Eyng (2010) evidenciam o fato de muitos professores trabalharem em diferentes escolas em um único dia, ou ensinando nos três turnos (manhã, tarde e noite) visando melhorar seus salários. Contudo é essencial incentivar uma maior identificação entre o professor e a escola, o que só pode ser alcançado por meio do aumento da permanência dos professores no espaço escolar e da possibilidade de permanecerem nesse ambiente além do tempo de aula, para o desenvolvimento de atividades de reflexão sobre o trabalho docente.

Pletsch (2009) ressalta em seu estudo, a diversidade regional e socioeconômica do Brasil, como fatores que também precisam ser levados em consideração no que diz respeito à formação de professores, reforçando a importância da disseminação do conhecimento produzido pela academia. Ademais, Nóvoa (2022) destaca a contribuição de universidades como importante apoio para a profissão docente, tornando-se fundamental a construção de novos ambientes educacionais nos quais os professores possam construir diferentes pedagogias e novas organizações do trabalho docente, para que no prazo de uma geração, possam promover uma verdadeira mudança na educação.

4.3. Conhecimento profissional do professor

De acordo com Freire (1996/2016) deve fazer parte da formação discutir quais são as características indispensáveis para a prática docente, mesmo sabendo que elas precisam ser criadas pela própria prática. O autor ressalta a importância da formação de professores em relação ao conhecimento necessário para compreender a influência do contexto ecológico, social e econômico em que vivemos. Além do saber teórico sobre essa influência é necessário incluir o saber teórico-prático da realidade em que os professores atuam.

Consonante, Nóvoa (2022) afirma que entender o conhecimento profissional docente é fundamental para refletir sobre a formação de professores,

especialmente em termos de suas dimensões institucionais, profissionais e públicas. No entanto, se considerarmos que o conhecimento profissional dos professores é a base do trabalho e identidade, é necessário realizar transformações significativas na estrutura e nos métodos de formação docente.

Por sua vez, Roldão (2010, p. 29-30) sistematizou os diferentes eixos de conhecimento que os professores precisam dominar para exercer a função de ensinar. Esses eixos são:

- ✓ Saber *o que* ensinar: refere-se ao conhecimento de conteúdo que define o que deve ser ensinado ao aprendente.
- ✓ Saber *porque* e *para que* ensinar: trata-se do conhecimento curricular que contextualiza os conteúdos na sua razão de ser e finalidade dentro de um determinado currículo.
- ✓ Saber *como* ensinar: envolve o conhecimento pedagógico-didático do conteúdo e das diversas estratégias de ensino que podem ser utilizadas.
- ✓ Saber *a quem* se ensina: diz respeito ao conhecimento do sujeito, seu histórico e contexto, para ajudar a explicar seus modos e processos de aprendizagem.
- ✓ Saber *conceber e escolher como ensinar* de acordo com cada situação: envolve o conhecimento estratégico que combina conteúdos, sujeitos, estratégias e técnicas disponíveis para adotar em cada situação singular.
- ✓ Saber *analisar e avaliar* como se ensinou: é um conhecimento reflexivo que permite ao professor reanalisar sua ação, retroagir ou reorientar com base na análise realizada.
- ✓ Saber *reorientar* as estratégias com base na avaliação feita: trata-se do conhecimento regulador que permite ao professor reorientar suas estratégias futuras com base na avaliação de sua prática.

Cabe expor que é preciso ter cuidado ao descrever as capacidades, competências e saberes que os professores devem possuir, para evitar que sejam utilizados como instrumentos de controle e autoridade em detrimento da autonomia, liberdade e reconhecimento da complexidade da vivência docente.

Segundo Nóvoa (2022), o conhecimento profissional dos professores é construído com base na singularidade pedagógica. O trabalho pedagógico é caracterizado pela imprevisibilidade e pelos desafios de tomar decisões em novas situações que surgem na sala de aula, ou fora dela. Condizente, Alarcão (1998) afirma que o conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de fatos, noções e teorias, tampouco feito somente de experiências, mas sim:

Um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa em que, em cada instante, se situa sem perder de vista os objetivos traçados. É um saber agir em situação (ALARCÃO, 1998, p. 104).

Não se deve limitar a visão do papel do professor na sociedade a uma perspectiva meramente funcional e pragmática. O professor deve ser alguém de cultura, capaz de pensar e criticar, e que assume responsabilidades sociais na construção e no desenvolvimento da sociedade (ALARCÃO, 1998). É com base na imprevisibilidade e singularidade pedagógica que Nunes (2017) defende a criação de espaços para a formação contínua do professor no seu cotidiano escolar. Pois além das questões teóricas, é fundamental que os professores possam colocar em prática os conhecimentos e discuti-los por meio de diálogo, discussões e debates, como uma possibilidade para a reconstrução do Projeto Político Pedagógico, na perspectiva da escola estar efetivamente aberta para todos.

Diante do contexto apresentado, torna-se indispensável valorizar os diálogos e encontros profissionais e os dispositivos que permitam a cooperação e a colaboração entre os educadores, possibilitando um trabalho conjunto de reflexão, compartilhamentos e análise (NÓVOA, 2022). A prática de trabalho colaborativo não é comum na rotina profissional dos professores. Segundo Carneiro (2012), historicamente tem-se observado uma tendência para o trabalho individualizado no qual cada professor é responsável pela sua turma e resultados obtidos. Essa abordagem separatista acaba sendo um grande obstáculo para um trabalho inclusivo, em que diferenças, inclusive de atuação, precisam ser valorizadas. Frequentemente situações de inclusão são compartilhadas e atribuídas a figura de um professor específico que se comprometeu a incluir, superando as barreiras impostas e com sua sensibilidade

promoveu mudanças. Vale ressaltar, que não raramente, situações escolares de inclusão são facilmente desvinculadas dos objetivos e do trabalho e do currículo da escola. A inclusão, para além da acessibilidade atitudinal, deve estar inscrita no Projeto Político Pedagógico da escola, tal qual no processo formativo dos professores. É crucial que os professores compartilhem seus conhecimentos e experiências bem-sucedidas para promover um ambiente inclusivo e colaborativo.

Os professores não devem permanecer invisíveis, conforme afirma Nóvoa (2022), eles precisam assumir plenamente suas responsabilidades na escola e na sociedade como um coletivo. Para tal, a dimensão ética e política é fundamental, com a ética representando o compromisso em lutar pela equidade e justiça social, sem o qual o conhecimento profissional não existe. A política implica a presença no espaço público da educação, o que torna os professores mais vulneráveis, na medida em que saem do seu próprio espaço protegido para explorar outros, mas é condição necessária para o desenvolvimento profissional baseado em um conhecimento coletivo que ajuda a projetar a profissão publicamente.

De acordo com Freire (1996/2016), a educação não se torna política simplesmente por causa da escolha de um determinado educador, pois ela já é política por natureza. O educador consciente da impossibilidade de neutralidade na educação precisa desenvolver um conhecimento especial. Embora se reconheça que a educação não possa fazer tudo, ela tem um papel fundamental a desempenhar:

Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queria, nem tampouco é a perpetuação do *status quo*, porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isso reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 1996/2016, p. 110).

Ao citar a importância da representação do professor na vida de um estudante, Freire (1996/2016) reforça o impacto que um simples gesto (aparentemente insignificante) pode ter um enorme valor, seja como força

formadora ou como uma contribuição para o desenvolvimento autônomo do aluno. São os professores que vivificam as políticas públicas, efetivando práticas inclusivas no ambiente escolar, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico e pessoal de seus estudantes.

4.4. Histórico Legal do Processo Formativo para a Educação Especial

Corroborando com a linha do tempo construída no capítulo anterior, optou-se por apresentar de maneira detalhada e separada, todo o histórico legal relativo à formação docente, para que se possa compreender melhor, como se deu o processo formativo dos professores no Brasil.

Entre as décadas de 1950 e 1960 surgiu no Brasil, a formação de professores especializados para o atendimento educacional de alunos com deficiência em escolas e classes especiais. Neste momento, a Educação Especial era norteadada pelo princípio da integração, no qual os professores especializados tinham como objetivo preparar os estudantes para a superação das limitações da deficiência para posterior integração em escolas e classes regulares, o que majoritariamente não acontecia, uma vez que as questões educacionais não eram trabalhadas a partir das deficiências, ou até mesmo considerando a deficiência (CARNEIRO, 2012).

Em 1971, foi regulamentada a habilitação do magistério, através da Lei Nº 5.692, sancionada pelo Presidente da República que apesar de destinar um capítulo (Capítulo V) aos professores e especialistas, somente faz uma menção direta aos estudantes com deficiências físicas ou mentais, ou os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, no Art. 9 afirmando que estes deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Segundo Alarcão (1998), o direito (e dever) dos professores à formação continuada foi consagrado em 1986 com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo e seus princípios e modalidades foram estabelecidos com as reformulações introduzidas por meio do Decreto-Lei 274 em 1994.

Com o passar do tempo, as discussões acerca da melhora dos índices da Educação Básica, tanto em termos de acesso, quanto de permanência e resultados da escola, passaram a ser associadas às preocupações sobre a

formação docente. Sobretudo nas décadas de 1990 e 2000, a formação do professor situou-se como aspecto central nas formulações das políticas educacionais para a educação básica (ENS; GISI; EYNG, 2010).

Aos 20 dias de dezembro de 1996 foi sancionada a Lei Nº 9.394, amplamente conhecida como Diretrizes e Bases da Educação Nacional, oficializando importantes mudanças nas políticas educacionais, dentre as quais, um capítulo inteiro (Capítulo V) destinado à Educação Especial, com destaque ao Art.59. que reconhece a importância de se formar professores especializados para atender os estudantes da Educação Especial:

Art. 59. (Redatado pela Lei Nº 12.796, de 2013) Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Nunes (2017) ressalta que o referido inciso (III) apresenta uma distinção entre o professor da classe regular capacitado (que comprove em sua formação inicial ou continuada disciplinas da Educação Especial que o capacite para o trabalho pedagógico com os estudantes com necessidades educacionais especiais) e o professor especializado em educação especial (formado em cursos de licenciatura em Educação Especial ou Pedagogia com habilitação em Educação Especial). Para Carneiro (2012) a formação de professores especializados requer ressignificação de sua prática para atender as demandas atuais da Educação Especial, uma vez que sua formação e atuação até então preconizavam outro modelo educacional.

Uma das inovações introduzidas pela Lei Nº 9.394 foi o tratamento dado aos docentes e especialistas da Educação Básica, sob diversos aspectos como formação e aperfeiçoamento, incluindo a terminologia "profissionais da educação" para denominar os professores:

(Título VI - Dos Profissionais da Educação):

Art. 61. Parágrafo único. (Incluído pela Lei Nº 12.014, de 2009) A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos

fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Para Ens, Gisi e Eyng (2010) a utilização do termo "profissional da educação" incorporada nas políticas educacionais e seus dispositivos recentes, reporta-se em especial à qualificação do professor, à formação inicial e à formação continuada, que sem dúvidas são as questões mais prementes na Educação Básica, voltando-se à pessoa do professor, à prática docente e a melhoria da condição docente.

Na sequência, em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, regulamentado pela Lei Nº 10.172, que ao tratar da qualificação dos profissionais de magistério reforça a importância da formação de recursos humanos com capacidade de oferecer atendimento aos "educandos especiais", uma vez que não é possível ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem desses estudantes, sem que os professores e os demais técnicos (administrativo e auxiliar) sejam preparados para atendê-los adequadamente (BRASIL, 2001).

O Plano Nacional de Educação, ao tratar do Magistério da Educação Básica, estabelece que a melhoria da qualidade de ensino somente poderá ser alcançada com a valorização do magistério, considerando de forma simultânea: a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada (BRASIL, 2001).

Em 2002, a resolução do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, apresentando um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada instituição de ensino, aplicada a todas as etapas e modalidades da Educação Básica, dentre os quais destaca-se o acolhimento a o trato da diversidade, conforme apresentado no III inciso do Art. 2 como orientação inerente à formação para atividade docente (CNE/CP, 2002). O terceiro parágrafo do Art. 6 versa sobre a definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências,

incluindo conhecimento sobre as especificidades dos estudantes da Educação Especial:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: [...] II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas (BRASIL, 2002).

Portanto, a Educação Especial passa a aparecer nas grades curriculares como "Introdução à Educação Especial" ou "Fundamentos da Educação Especial" compreendendo aspectos históricos, legais, conceituais e a construção de práticas educacionais (NUNES, 2017).

Ainda a respeito da história da formação do professor no Brasil, Carneiro (2012) descreve que até o ano de 2006, o curso de graduação em Pedagogia era o locus de formação do professor especialista, por meio da habilitação em Educação Especial (dividida entre as áreas de deficiências auditiva, mental, visual e física) que posteriormente, com a nova Diretriz Curricular Nacional, foi extinta. No modelo de Habilitação em Educação Especial, no curso de Pedagogia, o aluno tinha uma formação de quatro anos: sendo dois destinados à formação geral como pedagogo e dois de maior aprofundamento teórico e prático específicos à atuação da Educação Especial. Para a autora, tal medida foi equivocada, uma vez que desloca a formação do especialista em sua maioria para cursos de pós-graduação, que pode ser realizado por qualquer graduado e tem duração de carga horária menor. Por mais que se tenham críticas à estrutura curricular geral da Pedagogia, esta é a graduação responsável pela formação de professores, proporcionando conteúdos de fundamentos da educação, de desenvolvimento humano, de didática e metodologias, que são fundamentais para as vivências do cotidiano escolar.

No ano seguinte, em 2007, é sancionada a Lei Nº 11.502, que atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a responsabilidade pela formação de professores da Educação Básica e Superior visando o desenvolvimento científico e tecnológico. O objetivo na Educação Básica é induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais de

magistério estimulando a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2007).

Em 2008 é promulgada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir, dentre diversas questões, a oferta do atendimento educacional especializado e a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão (BRASIL, 2008).

Nunes (2017) contrapõe que apesar da formação continuada estar mais presente na agenda política das gestões públicas, a partir da implementação da Política Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva, não se identificam nas ações de formação continuada, conteúdos que abordem temáticas e espaço de aprendizado e reflexão para a articulação do atendimento educacional especializado com a proposta pedagógica do ensino regular. De acordo com a autora, o ingresso de estudantes que aprendem em modos e tempos diferentes ao ideal da homogeneização, expresso na maior parte dos currículos escolares tornam-se os pilares da problematização entre os conhecimentos e os fazeres docentes para os processos inclusivos.

Por sua vez, Carneiro (2012) defende que apesar do discurso da falta de preparo para atuar com a diversidade dos educandos, por acreditarem ser necessários métodos e técnicas de ensino diferenciado, a perspectiva da escola inclusiva requer o entendimento por parte do professor de que pessoas aprendem diferente, coisas diferentes em tempos diferentes, e para tal, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva prevê, aos estudantes matriculados no ensino regular com necessidades educacionais especiais, recursos e estratégias diferentes no período contrário ao de sua escolarização, de acordo com as especificidades de suas necessidades educacionais.

Visando ações de investimento na formação de professores para o atendimento educacional especializado, em 2011, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, desenvolveu em parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil, o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial constituindo uma rede nacional de

instituições públicas de educação superior que ofertam cursos à distância de formação continuada (NUNES, 2017).

Em 2013, foi incluído pela Lei Nº 12.796, o parágrafo único do Art. 62-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que dispõe sobre a formação continuada dos profissionais da educação:

Art. 62-A. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

A Lei em questão reafirma o incentivo à formação profissional mediante programas institucionais de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. Alexandrino *et al.* (2017) entendem o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) como um importante instrumento de enriquecimento da formação docente voltada à educação inclusiva, posto que aproxima os alunos da realidade escolar, preparando os futuros docentes para os desafios que enfrentarão posteriormente, estabelecendo assim, relações necessárias ao percurso formativo inicial e continuado através da reflexão e investigação.

Três anos depois, por meio do decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016, fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, em consonância com o Plano Nacional de Educação. Os princípios foram descritos no Art. 2º do documento do qual destaca-se os incisos (IV e VIII) que reforçam a importância do processo formativo de qualidade e permanente:

Art. 2º: IV - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada; [...] VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar.

A respeito da formação permanente, Carneiro (2012) reafirma como algo inerente à função profissional do professor, independente da formação em

serviço institucionalizada, posto que buscar formação constante implica em reconhecer a incompletude do ser professor e do ser humano, oportunizando abertura para o novo, o diferente. Ens, Gisi e Eyng (2010) evidenciam as constantes modificações do próprio campo de trabalho do professor, afirmando que o professor sofre ingerências não só das inovações tecnológicas como também da ameaça de desemprego e das exigências do mundo globalizado.

De acordo com Paulo Freire (1996/2016):

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isso não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE, 2016, p. 89-90).

Freire, oficializado como patrono da educação brasileira, devido as suas contribuições progressistas, afirma que o momento fundamental na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática docente, entendendo que pensar criticamente a prática de hoje ou de ontem, permite que a próxima prática melhore (FREIRE, 1996/2016).

Na mesma direção, Nunes (2017) corrobora que a formação vai além dos aspectos instrumentais, por efeito de constante reflexão sobre a própria prática em busca de caminhos pedagógicos da inclusão, descrevendo as experiências concretas como matéria-prima para a mudança. Alarcão (1998) exalta a necessidade do professor em ser um profissional reflexivo, questionador, pesquisador, que reflete sobre os problemas vividos na sua escola e se organiza para encontrar para eles uma solução. Outrossim, Carneiro (2012) afirma que uma formação adequada deve garantir a formação de um professor reflexivo e consciente de seu ensino, capaz de analisar as diferentes situações que se apresentam na prática docente, utilizando um repertório variado de soluções para a tomada de decisões responsáveis.

No ano de 2020, foi publicada a Resolução do Conselho Nacional de Educação Nº1, de 27 de outubro de 2020, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica que reconhece a Educação Especial como campo de atuação que exige saberes e

práticas contextualizadas que devem ser organizadas atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação além do prescrito nesta Resolução (CNE/CP, 2020).

Representando um grande avanço para a Educação de Surdos, em 2021 foi sancionada a Lei Nº 14.191, que insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como uma modalidade de ensino independente, antes incluída como parte da Educação Especial:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021).

Para viabilizar a implementação desta lei, o Art. 60-B assegura materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior (BRASIL, 2021).

Com base na contextualização apresentada, é reafirmado o papel fundamental das políticas educacionais na formação dos professores em relação à educação inclusiva, visando conectar a teoria à realidade prática. Assim como constatado no capítulo anterior, a formação adequada dos professores é primordial para garantir a implementação efetiva da educação inclusiva, o que envolve o desenvolvimento de conhecimentos sobre os diversos tipos de deficiências, estratégias pedagógicas inclusivas, adaptações curriculares, avaliações adaptadas, o uso de recursos como tecnologia assistiva, entre outros aspectos. Uma vez preparados para atender às diferentes necessidades educacionais especiais de seus estudantes, os professores contribuem para a promoção de um ambiente inclusivo baseado em uma cultura de aceitação e valorização da diversidade.

Percebe-se que muitas vezes falta apoio para o professor, o que favorece o distanciamento do fazer pedagógico das práticas mais assertivas. Ziliotto (2021) aponta que algumas políticas educacionais inclusivas não levam em consideração as especificidades individuais de cada estudante. As normas

parecem tentar enquadrar todos os estudantes em um único decreto, promovendo uma uniformidade obscura, assumindo teoricamente que todos tem necessidades educacionais semelhantes, sendo esse um enorme desafio para o professor na atuação com a diversidade do corpo discente, além de representar uma abordagem controversa do paradigma inclusivo.

Entende-se que a participação dos professores na promoção da inclusão tornou-se ainda mais crucial durante a Pandemia da Covid-19. Além da readequação do planejamento das aulas no ambiente virtual, foi interrompido o acompanhamento terapêutico (AT) aos alunos, resultando em maiores dificuldades para manter uma rotina escolar que garantisse a aprendizagem. Cabe, assim, destacar o contexto escolar durante a pandemia e os obstáculos enfrentados na área da Educação Especial.

5 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA//PÓS-PANDEMIA DA COVID-19

*“Se tu choras por ter perdido o sol, as lágrimas
te impedirão de ver as estrelas.”*

(Antoine de Saint-Exupéry, 1943/2021)

Em março de 2020, com o alastramento da Covid-19, seguindo recomendações do governo, as escolas brasileiras entraram em Ensino Remoto Emergencial (ERE). Da noite para o dia, a escola ficou vazia e as atividades escolares passaram a ser no ambiente digital: as salas de aula passaram a ser espaços improvisados em casa, a lista de presença se tornou um *login*, os recreios foram impossibilitados e as interações sociais ficaram restritas. Com o prolongamento da pandemia, a situação inicialmente tida como emergencial (e por sua vez, temporária) passou a se perpetuar e impactar cada vez mais a rotina da comunidade escolar. No que tange a Educação Especial, as adaptações curriculares que já eram desafiadoras no período regular, passaram a ser ainda mais desafiadoras no ambiente virtual, seja pelo pouco tempo de adaptação exigido ou pela falta de recursos tecnológicos disponíveis de maneira igualitária por parte da comunidade escolar.

Devido ao caráter impremeditado da pandemia da Covid-19, e o desenvolvimento simultâneo do presente trabalho, optou-se por iniciar esse capítulo com base na narrativa da prática profissional da autora, como psicóloga educacional em uma escola privada de Educação Básica no Paraná, para corroborar com as informações acerca das inúmeras dificuldades vivenciadas pelos professores, estudantes e seus familiares neste momento de pandemia. Para Mattar e Ramos (2021) a narrativa pode ser tanto o método, quanto o fenômeno estudado, uma vez que ao interagir com o outro, criamos e contamos histórias, revelando assim os significados da experiência vivida. E com base na experiência vivida, foi possível averiguar que até março de 2020, a maior demanda se dava por parte dos alunos, no acompanhamento de suas dificuldades, seguido do atendimento às famílias frente às dificuldades apresentadas pelos filhos. Raras vezes, os professores apresentavam queixas próprias, adverso ao período pandêmico, no qual passaram a compor majoritariamente as demandas do setor de psicologia escolar.

Em relação às dificuldades trazidas pelos familiares durante o período da pandemia, muitos relataram sobrecarga em trabalhar na modalidade remota e dar assistência aos filhos durante o período escolar, além de apresentarem grande preocupação frente às dificuldades no processo ensino e aprendizagem e às alterações comportamentais e emocionais apresentadas pelos filhos na modalidade remota. Vale ressaltar que os estudantes que necessitam da presença do Acompanhante Terapêutico (AT) em sala de aula, passaram meses sem acesso devido ao fechamento físico das escolas. Com a volta das aulas presenciais, devido a ampliação da cobertura vacinal, a maior preocupação apresentada pelos pais passou a ser a defasagem de aprendizagem neste período.

Em relação aos desafios vivenciados pelo corpo docente durante esse período, para além das demandas trazidas pelos familiares e pelos alunos, os professores tiveram que lidar com as suas próprias demandas, das quais destaca-se a readequação do planejamento das aulas na realidade digital, além do expressivo aumento da carga de trabalho, ocasionando grande impacto, incluindo esgotamento físico e mental. O acesso aos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) tornou-se ainda mais distante, frente às barreiras sanitárias. Ao professor, que como figura de autoridade e sabedoria tem como dinâmica de trabalho responder perguntas, foram direcionadas muitas perguntas, cujas respostas cabiam somente a órgãos públicos, e muitas vezes correspondiam a dúvidas que eles mesmos tinham em relação a pandemia.

Já em relação ao corpo discente, além das demandas pedagógicas e emocionais causadas pelo distanciamento social, os principais impactos observados foram em relação às funções executivas (a atenção, concentração e metacognição). Cabe destacar que para muitos alunos da Educação Especial, também ocorreu a interrupção/descontinuidade das intervenções terapêuticas com equipe multidisciplinar externa que ocasionou significativo agravamento de sintomas e dificuldades de manter uma rotina escolar funcional. Diante deste contexto, foi percebida grande dificuldade em estabelecer os limites e as responsabilidades na interação Saúde e Educação, todavia a pandemia da Covid-19 constatou a emergência do cuidado à saúde da comunidade escolar, a fim de minimizar os impactos no desenvolvimento escolar.

Passados quase três anos desde o início da pandemia, com o intuito de ampliar o conhecimento a respeito da Educação Especial no contexto da pandemia e pós-pandemia, bem como atender ao objetivo específico da pesquisa, foi realizada uma revisão de literatura, tecendo um levantamento dos trabalhos já publicados sobre o assunto. Para tal, optou-se por uma revisão integrativa, devido a sua exigência de sistematização e possibilidade de incluir estudos que utilizem não apenas dados quantitativos, mas também qualitativos, teóricos e empíricos (MATTAR e RAMOS, 2021). Ao que se questiona: quais as mudanças ocorridas na Educação Especial devido a pandemia da Covid-19?

Para responder essa pergunta, inicialmente foi realizada uma pesquisa preliminar nos periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para verificar a correlação do tema com as publicações existentes. O acesso ao portal de periódicos CAPES foi possibilitado via NA (Comunidade Acadêmica Federal) em parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) que possibilitou a visualização gratuita na íntegra de diversos artigos. A fim de empregar estratégias de busca avançadas foi realizada uma consulta a terminologias, tesouros e dicionários especializados para realizar o mapeamento de sinônimos, assim como para traduzir adequadamente os conceitos que integram o objetivo de pesquisa. Nesse caso, optou-se por utilizar o Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased) mantido pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) que tem por objetivo promover a padronização de assuntos da área de Educação. Para o mapeamento terminológico, consonante com o tempo disponível para a realização da revisão, foram utilizados os descritores: Educação Especial e Pandemia, utilizando o operador booleano AND (E) que equivale à intersecção.

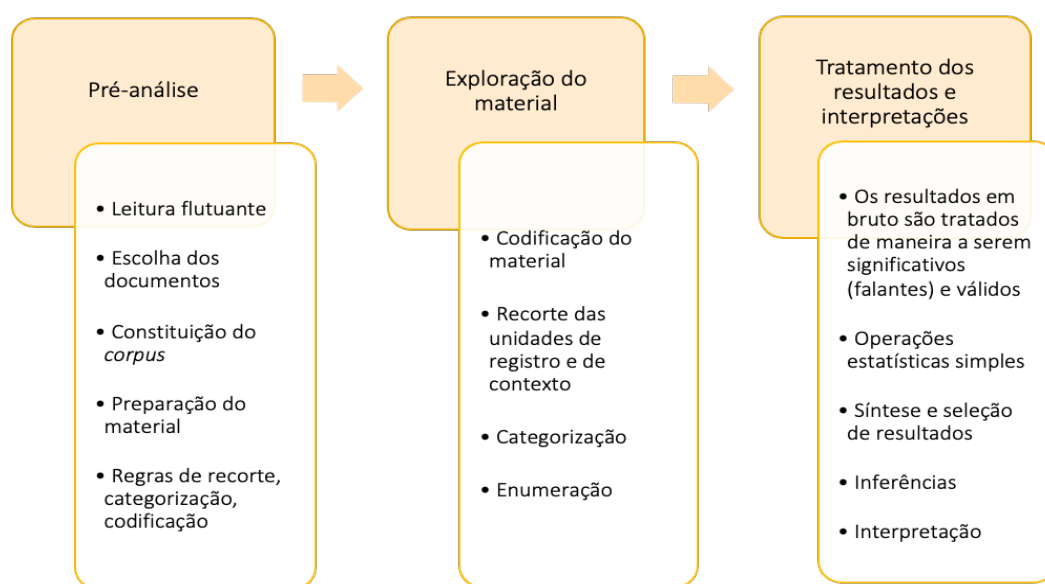
Buscou-se identificar publicações que compreendiam o período de março de 2020 a janeiro de 2023. O recorte temporal foi definido pelo início da pandemia Covid-19 até o momento presente (janeiro de 2023 – máximo possível em função da escrita final da dissertação), resultando em 619 publicações no total. Por se tratar de uma revisão integrativa, inicialmente todos os resultados encontrados foram incluídos e exportados para um software específico, denominado *Mendeley Desktop*, para a gestão das referências bibliográficas, bem como a deduplicação, restando 522 trabalhos para análise.

Definiu-se como critérios de exclusão: publicações duplicadas; publicações indisponíveis ou incompletas; idiomas diferentes do português, inglês e espanhol; publicações que apresentam fuga do tema (artigos que apareceram na busca com o uso do operador booleano, entretanto não falam sobre a temática foco da revisão) e publicações que correspondiam a mensagens editoriais, transcrição de entrevista ou textos de apresentação de revista.

Por sua vez, os critérios de inclusão foram: obras disponíveis completas; trabalhos que apresentam reflexões teóricas e práticas acerca da Educação Especial; publicações nos idiomas: português, inglês e espanhol; trabalhos publicados a partir de março de 2020 até janeiro de 2023 (que correspondem ao período da pandemia da Covid-19) e trabalhos que possam ser identificados os itens: autores, ano de publicação, palavras-chave, objetivos e aspectos metodológicos.

Após a preparação, seleção e organização dos dados coletados deu-se início a etapa de análise qualitativa dos dados. Para tal, foi escolhida a metodologia denominada análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977/2021), que consiste em um conjunto de técnicas de análise divididas em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, conforme apresentado no Figura 3.

Figura 3 – Etapas da análise de conteúdo segundo Laurence Bardin (1977/2021)



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Na fase de pré-análise foi realizada a leitura dos títulos e resumos dos 522 artigos encontrados. Para Bardin (1977/2021) a leitura flutuante consiste em estabelecer contato com os documentos que serão analisados e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Visando otimizar a escolha dos documentos a serem submetidos para a análise, durante a leitura, foi adicionada uma coluna com comentários (para possíveis consultas posteriores) contendo a justificativa da seleção de artigos, com base na aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. Mattar e Ramos (2021) ressaltam a possibilidade da fase de leitura dos documentos, bem como outras etapas da revisão, gerar revisão dos critérios de inclusão e exclusão. Revisados os critérios, os documentos que atendiam a todos os critérios de inclusão foram identificados na cor verde. Seguidamente a aplicação de todos os procedimentos da pré-análise, incluindo os critérios de inclusão e exclusão do estudo, a amostra se restringiu a 77 artigos para a fase de exploração do material (conforme apresentado no Quadro 1), constituindo o *corpus*, ou seja, o conjunto dos documentos para serem submetidos aos procedimentos analíticos por meio da regra de pertinência, dado que os documentos selecionados são adequados enquanto fonte de informação e correspondem ao objetivo que suscita a análise (BARDIN, 1997/2021).

Quadro 1 – Relação e caracterização dos documentos selecionados

Nº	Título do trabalho	Autor(es)	Ano	Fonte
1	“Cadê o Museu?” Reflexões Sobre o Impacto da Pandemia nos Espaços Culturais e Educadores Surdos de Museus	GARCIA, M. I. dos S.; CABRAL, R. G.; SILVA, B. R. da.	2022	Revista Lusófona de Estudos Culturais
2	A convergência tecnológica e digital, o Ensino Remoto Emergencial e os alunos com TDAH que frequentam os anos finais do ensino fundamental	GONÇALVES, S.; FERREIRA, B. E. B.	2021	Texto livre: Linguagem e Tecnologia
3	A docência dos professores alfabetizadores	BAHIA, S. B. de M. H; LIMA, S. D. de.	2022	Educação e Emancipação
4	A Educação de Jovens e Adultos: as concepções sociais que interferem nas questões curriculares cotidianas	BASTOS, S. A.	2022	Revista Nova Paideia
5	A educação especial e a covid-19: aprendizagens em tempos de isolamento social	SILVA, K. W. da; BINS, K. L. G.; ROZEK, M. A.	2020	Interfaces Científicas – Educação

Nº	Título do trabalho	Autor(es)	Ano	Fonte
6	Uma experiência formativa no contexto universitário: o projeto Arte e diferença	RAHME, M. M. F.; VIANA, A. F. V.	2022	Revista Periferia
7	A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial?	CAMIZÃO, A. C.; CONDE, P. S.; VICTOR, S. L.	2021	Educação e Pesquisa
8	A importância da Educação Especial e Inclusiva na formação de docentes: uma experiência de Estágio Supervisionado no Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia	FERREIRA, D. C. K.; CRUZ, M. C. S. da.	2021	Olhar de professor
9	A Organização do Trabalho Didático da educação física em tempos de pandemia: alternativas inclusivas ante o isolamento social do estudante com deficiência	MOISES, R. R.; LOPES. E.	2022	Caderno de Educação Física e Esporte
10	A prática da equoterapia e da educação em arte como experiência de ensino em tempos de pandemia	PIC, C. V.	2021	Design + Arte Journal
11	Acessibilidade educacional, comunicacional e social em tempos de pandemia: desafios e perspectivas	FERNANDES, E. M.; MONTEIRO, F. V.; OLIVEIRA, A. G. de.	2020	Revista Artes de Educar
12	Ações da rede estadual de ensino no Pará voltadas à Educação Especial em tempos de pandemia do COVID-19	CALIXTO, H. R. da. S.; BRASILEIRO, T. S. A.	2022	Revista Horizontes
13	Análise das postagens em torno de surdez e educação realizadas na plataforma Youtube®, durante o período de pandemia decorrente da COVID-19	MAINIERI <i>et al.</i>	2022	Revista Educação Especial
14	Antigas demandas, novos tempos: análise da Educação Especial em Goiás e Tocantins	MIRANDA, L. R.; FARIA, S. de.; PEREIRA, C. A.	2022	Linhas Críticas
15	Apontamentos de elementos educacionais pertencentes ao contexto de famílias de pessoas com deficiências na pandemia	LIMA <i>et al.</i>	2022	Revista Nova Paideia
16	Atuação de docentes do gênero masculino na educação especial sul-mato-grossense	PESSOA, M. K.; GONÇALVES, J. P.	2020	Cadernos Cajuína
17	Atuação do Professor de Educação Especial no Cenário da Pandemia de Covid-19	ESPER, M. V.; ARAÚJO, J. S.; SANTOS, M. A. dos.; NASCIMENTO, L. C.	2022	Revista Brasileira de Educação Especial
18	Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19	QUEIROZ, F. M. M. G. de.; MELO, M. H. da. S.	2021	Revista Educação Especial

Nº	Título do trabalho	Autor(es)	Ano	Fonte
19	Crianças com Transtorno do Espectro Autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na educação infantil	SANTOS, I. S.; ABREU, A. R. P. de.	2021	Revista Zero-a-Seis
20	Crianças e adolescentes com deficiência: assistência, cuidado e educação especial em tempos de pandemia	SILVEIRA <i>et al.</i>	2022	Revista Enfermagem Atual In Derme
21	Desafios e Medidas de Enfrentamento na Educação dos Surdos e Deficientes Auditivos em Tempos de Pandemia	LIMA, P. V. de.; NOVATO, T. da. S.; CARVALHO, M. P. de.	2022	Revista Brasileira de Educação Especial
22	Direitos humanos e o direito à educação em tempos de covid-19: desigualdade social e educacional no contexto da sociedade	SILVA, S. M. da	2021	Pensares em Revista
23	É preciso erguer a voz: diálogos sobre movimentos sociais, infâncias e pandemia	SOUZA, F. C. de	2020	Revista Zero-a-Seis
24	Educação de sujeitos escolares em contexto de isolamento social: princípio político da escola e da docência	KRAEMER, G. M.; LOPES, L. B.; GIORDANI, L. F.	2022	Horizontes
25	Educação especial e a Covid-19: o exercício da docência via atividades remotas	TORRES, J. P.; BORGES, A. A. F.	2021	Retratos da escola
26	Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial	SOUZA, F. F. de.; DAINEZ, D.	2020	Práxis educativa
27	Educação especial em tempos de pandemia	ZUIN, L. F.; COSTA, M. da. P. R. da.	2021	Olhares & Trilhas
28	Educação especial nas escolas federais de EPT de Santa Maria: desafios da pandemia Covid	MARASCHIN, M. S.; BRANCHER, V. R.; FILHO, C. A. R.	2022	Horizontes
29	Educação especial no contexto de pandemia: reflexões sobre políticas educacionais	CARDOSO, A. A.; TAVEIRA, G. D. de. M.; STIBEL, G. P.	2021	Revista Teias
30	Educação Especial, pandemia e o projeto educativo do capital: a produção de um consenso	VAZ, K.	2021	Revista Linhas
31	Educação física escolar e estudantes com deficiência múltipla sensorial visual em tempos de covid-19	MOREIRA, F. D. dos. S.; JUNIOR, A. F. P. de. C.	2021	Revista Aleph
32	Educação inclusiva e ensino de matemática mediado por tecnologia em período pandêmico	FERNANDES, M. N.; SANTANA, J. de. J.; BRITO, T. N.	2021	Educativa

Nº	Título do trabalho	Autor(es)	Ano	Fonte
33	Educação inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota	ROCHA, G. F. S.; VIEIRA, M. de. F.	2021	Dialogia
34	Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas	FACHINETTI, T. A.; SPINAZOLA, C. de. C.; CARNEIRO, R. U. C.	2021	Educação em revista
35	Educação remota em tempos da COVID-19: inquietações acerca da pessoa com deficiência e o Exame Nacional do Ensino Médio	ARAUJO, S. L. de. Q. P. de.; DUTRA, F. B. da. S.	2021	Revista Thema
36	El cumplimiento del Derecho a la Educación en tiempos de pandemia en el contexto costarricense	BRILLA, D. E.	2021	Innovaciones educativas
37	Ensinando Conceitos sobre a Pandemia com Símbolos Tangíveis	MOREIRA, F. D. dos. S.	2021	Revista Brasileira de Educação Especial
38	Ensino de Engenharia de Software a distância para alunos com Transtorno Espectro Autista: Relato de experiências	REIS, H. M.; JÚNIOR, S. L. S.; TIOSSO, F.	2022	Extensão em Foco
39	Ensino remoto para estudantes do público-alvo da educação especial nos institutos federais	BUENO <i>et al.</i>	2022	Educação em revista
40	Ensino remoto vivenciado por estudantes superdotados do Rio de Janeiro	SOUTO, K. C.; DELOU, C. M. C.	2022	Revista Contemporânea de Educação
41	Entre a espera e a urgência: propostas educacionais remotas para crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus durante a pandemia da COVID-19	PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L.	2020	Práxis Educativa
42	Formação de professores	TORRES, J. P.; MARCIANO, R. H. de. R.	2022	Revista Docência do Ensino Superior
43	Formação de professores da Educação Básica no contexto da pandemia da Covid-19: as vulnerabilidades da Educação Especial	LIMA, A. H. de.; FERREIRA, V. da. S.	2022	Educação Matemática Debate
44	Formação docente na APAE: desenvolvimento de materiais pedagógicos sobre vida diária	LIMA, A. H. de.; FERREIRA, V. da. S.	2022	Revista Nova Paideia
45	Formação Médica e Processos Inclusivos: práticas interdisciplinares de ensino balizadas pelos saberes da educação especial	BASTOS, A. R. B. de.; NUNES, L. de. S.	2022	Educação e filosofia
46	Fragmentos de uma história: Rick, seus objetivos e suas conquistas pelos movimentos dos olhos	ARENA, D. B.; SANTOS, S. de. O.; PIMENTA, R. de. P.	2022	Revista Olhares

Nº	Título do trabalho	Autor(es)	Ano	Fonte
47	Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19	BARBOSA, A. L. de. A.; ANJOS, A. B. L. dos.; AZONI, C. A. S.	2022	CoDAS (Communication Disorders, Audiology and Swallowing)
48	Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do Estado de Minas Gerais	OLIVEIRA <i>et al.</i>	2021	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
49	Inclusão de estudantes com deficiência visual em uma Universidade Federal Mineira	SALES, I. H.; TORRES, J. P.	2022	Revista Educação Especial
50	Inclusão no ensino superior e pandemia: alguns trabalhos realizados pelo PEE/foz do Iguaçu	KLAUS, V. L. C. de. A.; GÓES, E. P. de.; BONDEZAN, A. N.	2022	Educere et Educare
51	Las prácticas educativas de la educación física para estudiantes con necesidad educativa especial durante la pandemia	BENNASAR-GARCÍA, M. I.; FERNÁNDEZ, L. M. D.; NADAL, H. A. M.	2023	Revista em Ciencias del Movimiento Humano y Salud
52	Narrativas de crianças com deficiência: Vivências escolares no contexto da pandemia do coronavírus	FREITAS, A. P. de.; SARMENTO, T.	2022	Revista @mbienteeducação
53	O aluno com deficiência intelectual e o ensino remoto durante a pandemia do novo coronavírus: a realidade de uma escola do campo no interior do paraná	CAMPOS, A. F. de.; BARBOSA, M. M.; BRANDELERO, N.	2022	Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática
54	O compartilhamento de conhecimento pelos professores da APAE de Douradina, no período da pandemia	CERVINHANI, R.; CACILDA, V. J. dos. S.; FORNO, L. F. D.	2022	Revista Iniciação Científica
55	O ensino dos estudantes da Educação Especial na pandemia: estudo da realidade de um município cearense	MOTA, A. P. A.; MOTA, L. A.; SANTOS, G. C. S.	2022	Horizontes
56	O mundo em distanciamento: as escolas pararam, as necessidades educacionais não	CECCIM, R. B.; CORREA, R. da. R.	2022	Espaço Pedagógico
57	O trabalho do professor de Educação Especial na escola pública em tempos de pandemia: o compromisso com o ensino	SANT'ANA, I. M.; DAINEZ, D.; ALVES, T. C. L. S.	2022	Horizontes
58	Os desafios das atividades pedagógicas não presenciais: formação para o uso de estratégias e recursos de acessibilidade educacional	SILVA <i>et al.</i>	2021	Cadernos do Aplicação
59	Os professores de geografia na perspectiva da educação especial e inclusiva	BRINCO, L. A. da. S.	2021	Revista Ensino de Geografia
60	Pandemia, educação e deficiência: narrativas de pais e professores	BALBINO <i>et al.</i>	2022	Diversitas Journal

Nº	Título do trabalho	Autor(es)	Ano	Fonte
61	Percepciones sobre el abordaje de las Necesidades Educativas Especiales na la Práctica Profesional Virtual de Educación Física	CASTILLO-RETAMAL <i>et al.</i>	2021	Retos (Madrid)
62	Pessoas com deficiência em tempos de pandemia da COVID-19: algumas reflexões	ORLANDO, R. M.; ALVES, S. P. F.; MELETTI, S. M. F.	2021	Educação Especial
63	Políticas de in/exclusão escolar no contexto da pandemia de COVID-19	BASTA, L.; SAKAUE, S. M. S.; SOUZA, K. R.	2021	Nuances
64	Políticas públicas para o atendimento educacional especializado em Fortaleza durante a pandemia	OZÓRIO <i>et al.</i>	2020	Práticas Educativas, Memórias e Oralidades
65	Práticas educacionais pautadas no Plano Educacional Individualizado durante o ensino remoto	NASCIMENTO, I. C. A. O. do.; FELIZARDO, C. T.; BRAUN, P.	2022	Horizontes
66	Práticas educativas em tempos de pandemia: relato de experiência	REIS, E. A. dos.; STEVANATO, P. de. A. A.; MENEGASSO, M. G. de. L.	2021	Olhar de professor
67	Práticas tecnológicas na educação inclusiva durante a pandemia do COVID-19	VITORINO, M.; SANTOS, B. C. de. L. S. dos.; GRESSER, V.	2021	Dialogia
68	Processo de Escolarização dos Estudantes com Transtorno do Espectro Autista: Contribuições da Família durante a pandemia	SOARES, C. H. F. C.; SANTOS, S. D. G.	2022	Educação em Foco
69	Propostas para a educação especial em tempos de pandemia: exclusão escancarada	VAZ, K.; BARCELOS, L. G. de.; GARCIA, R. M. C.	2021	Olhar de professor
70	Reflexões acerca dos desafios do trabalho remoto nas salas de recursos multifuncionais durante a pandemia de Covid-19	RIBEIRO, E. B. V.; COSTA, S. K. H. T.	2022	Revista Alterjor
71	Retos de la política inclusiva na la Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI-2010	REYES-PAZ, W. M.	2022	Revista Criterios
72	Surdos e a educação bilíngue em tempos de pandemia: o enunciATO de professores em análise	ALBRES, N. de. A.; JUNG, A. P.	2021	Fórum Linguístico
73	Tecnologia assistiva, educação especial e a pandemia da Covid-19: A necessidade da continuidade do suporte em tempos de isolamento social	MAIA <i>et al.</i>	2022	Revista Brasileira de Extensão Universitária
74	Tradutor e intérprete de libras na Unioeste: da criação da central de TILS à atuação na pandemia covid – 19	MALACARNE <i>et al.</i>	2022	Educere et Educare

Nº	Título do trabalho	Autor(es)	Ano	Fonte
75	Transición de la presencialidad a la virtualidade em las actividades de trabajo cooperativo en un taller de teatro inclusivo	POVEDA, A. S.; BERMÚDEZ, L. M.	2022	Innovaciones Educativas
76	Utilização de tecnologias digitais da informação e comunicação na educação especial e inclusiva: uma pesquisa descritiva em tempos de pandemia da Covid-19	JUNIOR, L. F. de. F.; PAIXÃO, G. A. M. da.; ROCHA, R. S.	2022	Horizontes
77	Viable-transformative inclusion: diverse means of agency by an adolescent with Specific Intellectual Educational Needs (SIEN) and his educators	MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.; CARRIJO, V. L. S.; CARVALHO, M. P. de.	2022	Revista Delta

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados extraídos dos periódicos CAPES (2023)

Devido ao grande número de informações presentes nos artigos selecionados, optou-se por apresentar no Quadro 1, apenas o título do trabalho (no idioma original em que foi publicado), a identificação dos autores (conforme as normas da ABNT), o ano de publicação e a fonte em que foi publicado.

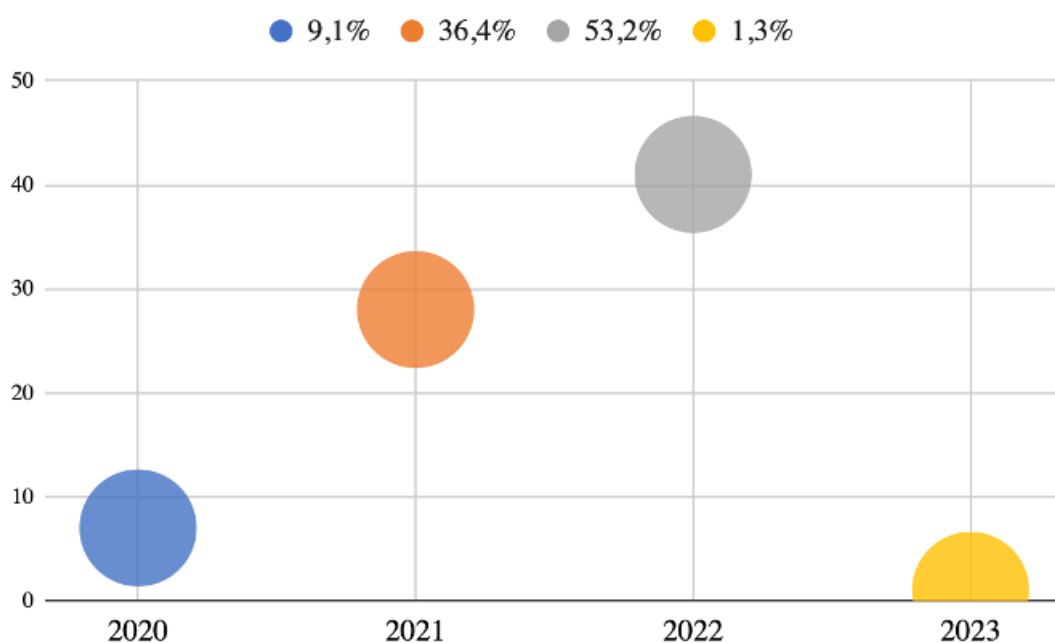
Ainda que alguns títulos não indiquem relação com necessidades educacionais especiais, para a realização da fase de exploração do material, todos os artigos selecionados foram lidos na íntegra e tiveram suas principais informações extraídas e organizadas em uma planilha no *Microsoft Excel*. Por se tratar de uma leitura flutuante, maior ênfase foi dada ao resumo, objetivos, metodologia e resultados. Aplicados os processos de decomposição e codificação, foram criadas as seguintes categorias: temática central, participantes, contexto, área de ensino, modalidade/nível de ensino, tipo de deficiência e local em que a pesquisa foi realizada. Cabe informar, que nem todos os artigos apresentaram informações completas correspondentes a todas as categorias.

Consequente foi realizado o tratamento dos resultados e interpretações, que segundo Bardin (1977/2021) consiste no momento em que os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos. Operações estatísticas simples (cálculos de frequência e percentuais) foram realizadas para condensar e ressaltar as informações fornecidas pela análise. Para a apresentação dos resultados obtidos foram utilizados diferentes formatos de visualização, tanto para possibilitar enxergar os dados por perspectivas

distintas, quanto para compreendê-los melhor, como afirmam Matar e Ramos (2021).

Considerando o recorte temporal da revisão, averiguou-se que o número de artigos publicados relacionando a pandemia e Educação Especial aumentou nos últimos anos (conforme ilustrado na Figura 4). Durante o primeiro ano de pandemia (em 2020) foram encontrados 7 artigos que atendiam aos critérios para a etapa de análise. No ano seguinte (em 2021), o número de publicações quadruplicou ($n=28$), e por sua vez, no ano de 2022 manteve um crescimento em relação ao número de publicações ($n=41$).

Figura 4 – Frequência e porcentagem de acordo com o ano de publicação dos artigos



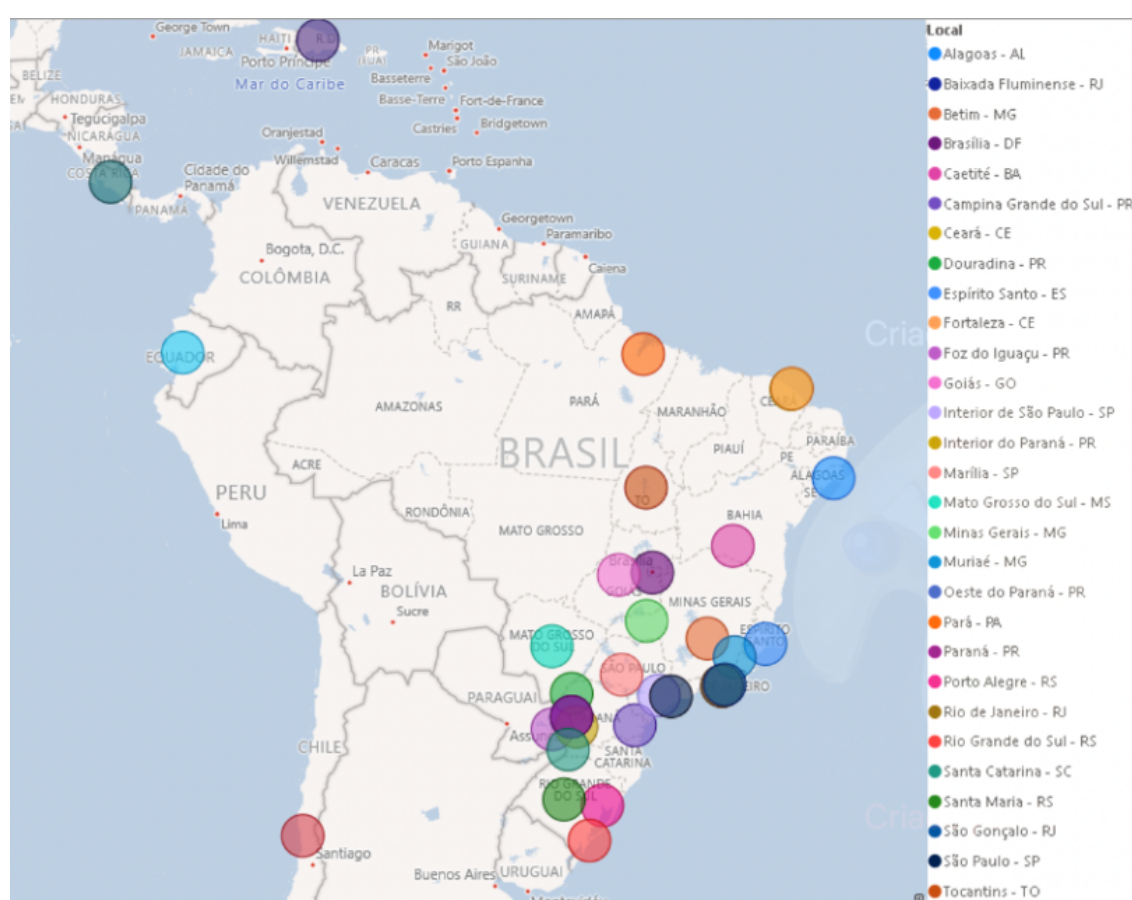
Fonte: Elaborada pela autora, com base nos resultados obtidos (2023)

Ainda que muitos questionamentos sejam atemporais, foi possível perceber que à medida que a pandemia foi se alastrando, e o tempo passando, houve aumento significativo de publicações em relação à Educação Especial. Esse aumento pode estar relacionado ao tempo de viabilização da escrita e aprovação para a publicação de trabalhos científicos, bem como aos novos desafios vivenciados durante esse período que, por sua vez, suscitaram novas perguntas de pesquisa. Cabe ressaltar que a porcentagem atribuída ao ano de 2023, não deve ser vista como decréscimo do número de produções científicas, uma vez que a revisão se limitou apenas a um mês do ano.

Em relação a rede de ensino, apenas 27 trabalhos dedicaram suas considerações exclusivamente a rede pública, 1 trabalho comparou a rede pública com a rede privada e os demais trabalhos não especificaram essa informação.

Levando em consideração a inclusão do idioma espanhol nos critérios de seleção de material, foram identificadas publicações oriundas de outros países como Chile, Costa Rica, Equador e República Dominicana (vide Figura 5). Contudo, a maior parte corresponde às publicações produzidas no Brasil.

Figura 5 – Distribuição geográfica das publicações analisadas

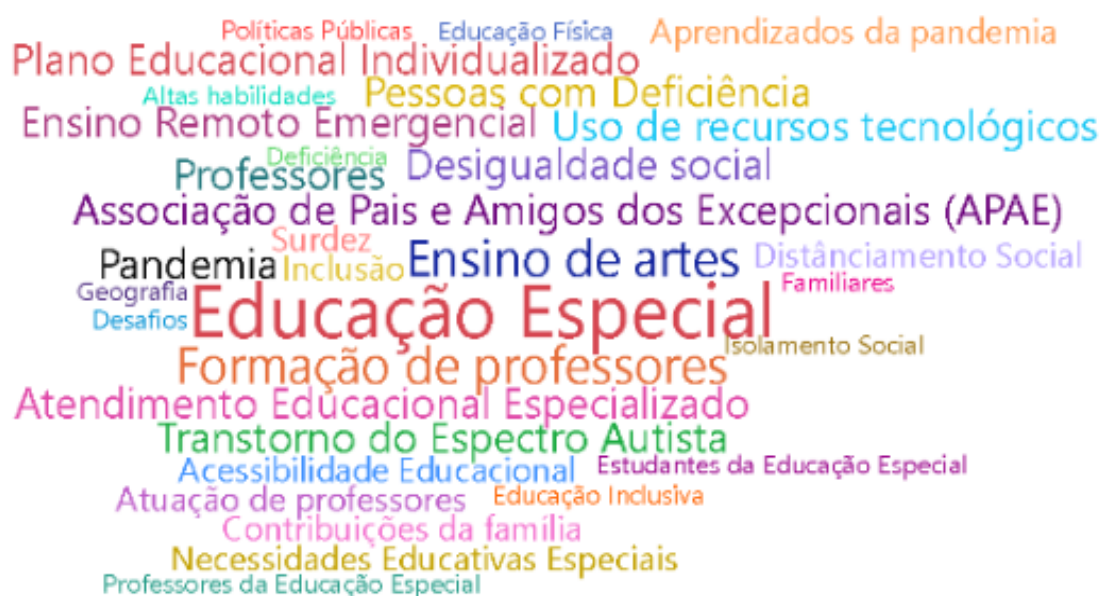


Fonte: Elaborada pela autora, com base nos resultados obtidos (2023)

Levando em consideração as cinco regiões brasileiras, fica evidente que as regiões Sul e Sudeste concentraram o maior número de publicações (totalizando 43,9% e 34,1% respectivamente), seguida das regiões Nordeste (9,8%), Centro-oeste (7,3%), sendo a região Norte com o menor número de publicações (4,9%).

De modo a investigar as principais temáticas abordadas, as unidades de registro que apareceram com maior frequência foram transpostas para um gráfico de nuvem, devido a representação visual das palavras que mais se repetem de acordo com o tamanho em que são destacadas. No entanto, ainda que diferentes palavras tenham aparecido com maior frequência, ao transpor para o gráfico, não foi possível perceber grande ênfase em nenhuma palavra específica. Nesse caso, recorreu-se a um sistema de ponderação, na qual o pesquisador toma uma decisão ao supor que a aparição de um determinado elemento tenha mais importância do que um outro (vide Figura 6), de acordo com os objetivos propostos, obtendo assim, resultados diferentes daqueles que foram obtidos na enumeração da frequência não ponderada (BARDIN, 1977/2021).

Figura 6 – Nuvem de palavras após cálculo da frequência ponderada

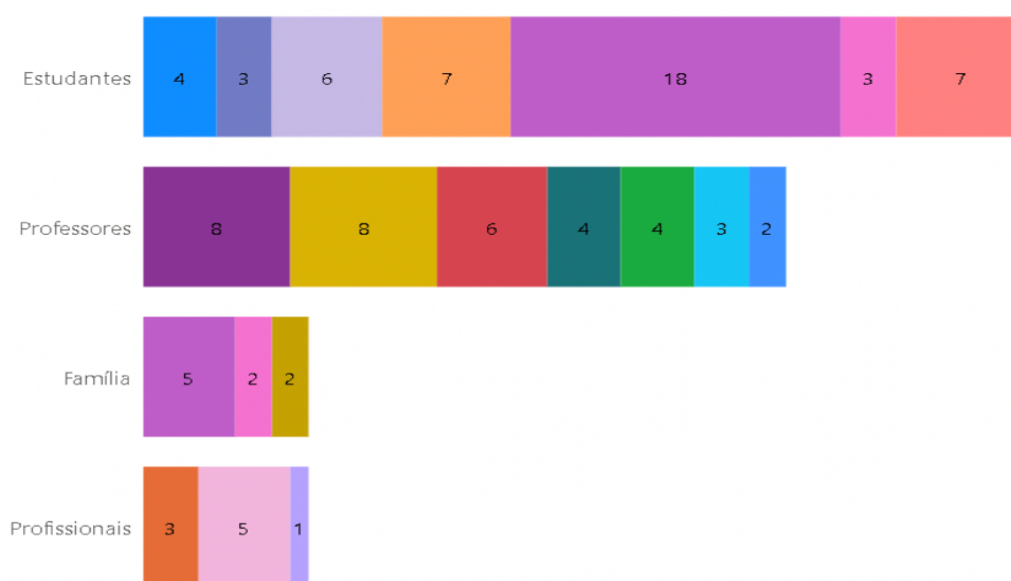


Fonte: Elaborada pela autora, com base nos resultados obtidos (2023)

O levantamento realizado permitiu visualizar, conforme apresentado na Figura 6, o foco das preocupações investigadas: Educação Especial, Ensino Remoto Emergencial, Professores, Formação de professores, Pessoas com Deficiência, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Transtorno do Espectro Autista, Desigualdade social, Pandemia e Uso de recursos tecnológicos. Constatou-se que não houve padronização nos termos utilizados, por vezes apresentavam o mesmo sentido ou eixo temático, mas com escrita distinta.

Outrossim, ao analisar a quem se referiam as publicações identificou-se diversas variações. Bardin (1977/2021) atribui ao fato de comumente os personagens dos estudos serem identificados por atributos e características. E se tratando da diversidade humana, surgem inúmeras possibilidades de descrição. Para melhor visualização e interpretação dos resultados, optou-se por codificar os participantes, compilar as variações, e apresentá-las no modelo gráfico de barras empilhadas (Figura 7).

Figura 7 – Gráfico de barras empilhadas sobre os participantes da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora, com base nos resultados obtidos (2023)

No que se refere aos estudantes (que corresponderam a 47,5% do total de participantes), as variações identificadas foram: adolescentes (n=4), surdos (n=3), crianças (n=6), universitários (n=7), pessoas com deficiência (n=18), alunos (n=3) e necessidades educacionais especiais (n=7). Conforme citado anteriormente, algumas variações se referem a escrita diferente como em alunos/estudantes, e outras variações servem como indicadores específicos quanto ao público referido.

Referente aos professores (representando 34,7%), as variações compiladas foram: atendimento educacional especializado (n=8), docentes (n=8), Educação Especial (n=6), educação infantil (n=4), educação física (n=4), educadores com deficiência (n=3) e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (n=2). No caso dos professores as variações encontradas se referem à atuação docente.

Por sua vez, ao referenciar a família (8,9%), as variações foram de acordo com o tipo de deficiência de seus filhos: pessoas com deficiência (n=5), surdos (n=2) e transtorno do espectro autista (n=2).

Quanto aos profissionais referenciados (também representando 8,9%), estes correspondem a: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (n=3), coordenadores/gestores educacionais (n=5) e tradutores e intérpretes de línguas de sinais (n=1).

Analisando somente o tipo de deficiência, a necessidade educativa especial ou o transtorno apresentado, dos 77 artigos, menos da metade (n=37) especificou ao público específico que se referia. O transtorno do espectro autista apareceu com maior frequência (24%) nas publicações, seguido da surdez (16%) e deficiência intelectual (11%). Representando 8% aparecem deficiência visual e paralisia cerebral espástica, conseguinte (com 5%) aparecem necessidades educacionais especiais, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e com menor percentual (apenas 3%) apareceram: cegueira, deficiência auditiva, necessidades educacionais intelectuais específicas, síndrome congênita do Zika vírus e síndrome de Down.

Durante a fase de codificação, foi possível identificar que os artigos analisados configuram diferentes áreas de ensino, que foram listadas e transpostas para um diagrama de árvore (também conhecido como *treemap*) para melhor visualização (Figura 8).

Figura 8 – Áreas de ensino dos artigos analisados

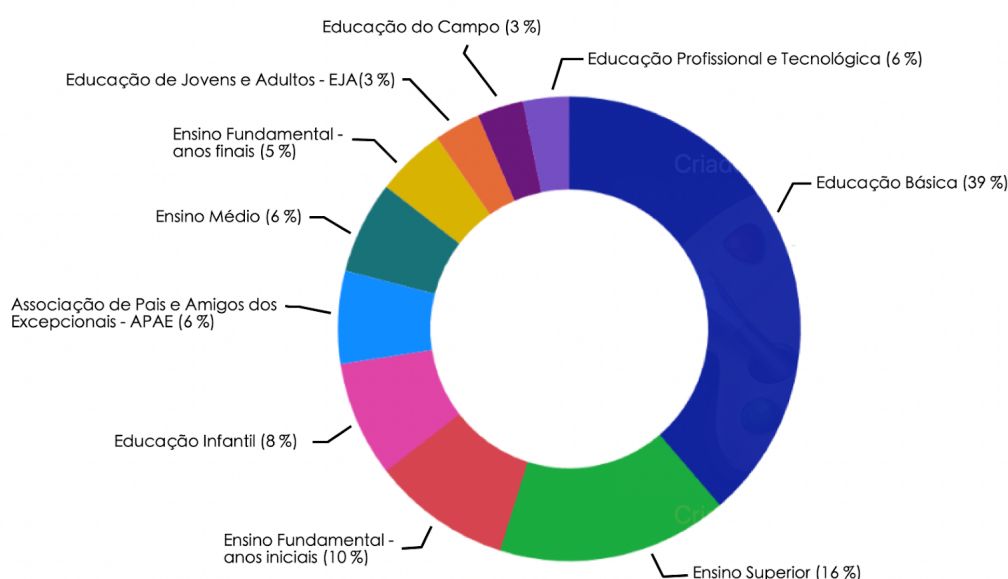


Fonte: Elaborada pela autora, com base nos resultados obtidos (2023)

Pela variedade de cores, é notório a diversidade das áreas de ensino exploradas. Os principais destaques são a leitura e escrita (incluindo a alfabetização e redação do ENEM) e o ensino de Artes (especificando aulas de teatro, dança, música e artes visuais). Garcia, Cabral e Silva (2022) ressaltam a importância do ensino de artes, com o fomento a passeios culturais como idas a museus, em especial para crianças e adolescentes surdas, para que esses estudantes possam ter ferramentas para exprimir e demarcar a sua identidade cultural e linguística.

Em relação aos níveis e modalidades de ensino, foi elaborado um gráfico de rosca (Figura 9) com os resultados obtidos, no qual evidencia-se que a maior parte dos artigos se referem à Educação Básica. De acordo com o Art. 21. Da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, compreendendo dois níveis: a Educação Básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e a Educação Superior (BRASIL, 1996).

Figura 9 – Níveis e modalidades de ensino



Fonte: Elaborada pela autora, com base nos resultados obtidos (2023)

Com base nos resultados obtidos, 39% citam a Educação Básica como um todo, no entanto, 16% especificam as dificuldades vividas na universidade durante a pandemia, 8% relatam as especificidades da infância e seus prejuízos no momento de pandemia, 6% dizem respeito ao ensino médio e 15% se referem ao ensino fundamental (dos quais 10% correspondem aos anos iniciais e 5% aos

anos finais). Em relação às diferentes modalidades de ensino, além da Educação Especial (questão centralizadora do presente trabalho), durante a revisão foram encontradas produções sobre a Educação Profissional e Tecnológica (6%), seguido da Educação de Jovens e Adultos (3%) e Educação do Campo (3%); também foram identificados trabalhos a respeito da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (6%).

Visto que a Educação Básica compreende diferentes momentos da vida do estudante, desde a sua infância (educação infantil) até a vida adulta (ensino superior), a trajetória escolar apresenta diferentes demandas, condizentes com cada fase da vida. Apesar da pandemia da Covid-19 ter afetado todos os níveis de ensino, cada nível foi impactado de acordo com as suas especificidades, a exemplo (com base na experiência profissional da autora): crianças pequenas perderam o momento do brincar no parque com os coleguinhas durante o ensino remoto emergencial, que é de extrema importância para o desenvolvimento e estimulação dessas; crianças maiores tiveram dificuldade na utilização de recursos tecnológicos para o acompanhamento das aulas, já os pré-adolescentes e adolescentes que já são muito conectados e adaptados ao uso de ferramentas digitais, tiveram dificuldade em manter o foco e a atenção nas aulas, por se distraírem com facilidade frente a diferentes recursos, muitos deles assistiram as aulas, participando concomitantemente de ligações de áudio em grupo com a turma.

A respeito da heterogeneidade dos níveis de aprendizagem, Bahia e Lima (2022) constata que antes da pandemia (Covid-19) existia uma busca da homogeneização da aprendizagem, em especial nos anos de alfabetização, que difere da realidade pós-pandemia, no qual a heterogeneidade tanto das crianças como das turmas se tornou ainda mais acentuada devido a falta de acesso das crianças à escola, bem como as dificuldades em receber auxílio das famílias nas tarefas escolares durante esse período. Ainda que não explicitem o público-alvo da Educação Especial, no qual a heterogeneidade é ainda mais estrutural e acentuada, os autores evidenciam o desafio para pensar a docência com tamanha diversidade, para que exista um planejamento que alcance a diversidade de níveis de aprendizagem, de nível social e de acesso.

Um fenômeno interessante observado durante a pandemia, foi o aumento expressivo do número de estudantes com deficiência matriculados na Educação

de Jovens e Adultos. Bastos (2022) afirma que uma das razões neste caso, é o fato dos estudantes que possuem laudo médico contendo CID (Código Internacional de Doenças) serem contemplados com um professor de apoio que tem como objetivo auxiliar individualmente o estudante a acompanhar as aulas regulares, reforçando a ideia da inclusão social e não segregação ou exclusão.

No que se refere ao número de alunos matriculados no ensino superior, Behrens (1996) defende a necessidade de se repensar o número de alunos que frequentam a mesma classe para garantir um ensino competente, uma vez que qualquer proposta metodológica corre o risco de se tornar estéril com grande número de alunos, bloqueando a participação efetiva dos alunos, tal qual a aproximação do professor e dos colegas para trabalhos coletivos.

Analisando um panorama geral de todos os resultados encontrados, foi possível identificar que os principais contextos abordados nas publicações a respeito da Educação Especial durante a pandemia, versavam sobre: a atuação docente, acessibilidade, políticas públicas, formação docente, estratégias educacionais, utilização de recursos e participação das famílias no processo de escolarização. No entanto, conforme apresentado na Figura 10, os contextos só se tornaram evidentes após o longo processo de análise, incluindo as etapas de codificação, categorização e interpretação dos dados, compilando as diferentes variações das unidades de registros em grandes categorias, aqui denominadas de contexto.

Figura 10 – Panorama geral dos contextos identificados

Contexto	Variações
Atuação docente	Ação docente
	Atuação de docentes
	Vivência de docentes
Acessibilidade	Acessibilidade educacional
	Suporte para permanência
Políticas Públicas	Educação Especial
	Educação Remota
	Direitos Humanos
Formação docente	Preparo docente
Estratégias educacionais	Práticas educacionais
	Práticas educacionais inclusivas
Utilização de recursos	Comunicação alternativa tátil
	Tecnologia Assistiva
	Dispositivo digital ocular
Participação das famílias no processo de escolarização	

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos resultados obtidos (2023)

Analisando a intersecção dos contextos, evidenciou-se que a preocupação com as estratégias educacionais utilizadas estava associada com a formação docente, em 28,6% dos artigos encontrados. Apesar de não ter sido amplamente discutida nos artigos encontrados, Políticas Públicas apareceu como a maior intersecção com os demais contextos, representando 42,9% dos artigos.

Cabe ressaltar, coerente com a temática central da presente dissertação que a intersecção entre políticas públicas e formação docente apareceu apenas em 2 dos artigos, reforçando ainda mais a necessidade de estudos como este. Silva, Bins e Rozek (2022) atentam que o público-alvo da Educação Especial ficou novamente invisível nas políticas públicas, decretos e decisões criadas pela pandemia, uma vez em que as condições humanas foram generalizadas, deixando as pessoas com deficiência à margem das decisões e processos, sem que seus direitos, suas necessidades e especificidades fossem reconhecidas e contempladas.

De todos os contextos identificados, o que mais se diferenciou durante a pandemia foi a discussão sobre a utilização de recursos no processo de ensino e aprendizagem. Diante da situação de ensino remoto emergencial imposta pela pandemia da Covid-19, muitos educadores passaram a utilizar recursos tecnológicos como metodologias ativas no ensino de seus conteúdos programáticos. Gonçalves e Ferreira (2021) constataram as contribuições do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como atividade inclusiva, uma vez que podem ser muito úteis para facilitar a aprendizagem, bem como incentivar a leitura e a escrita de estudantes com necessidades educacionais especiais, em especial estudantes com transtorno de déficit de atenção com hiperatividade.

Valendo-se da interpretação dos dados apresentados, conclui-se que o objetivo do presente capítulo foi atendido, na medida em que foi possível identificar quais foram as mudanças ocorridas na Educação Especial em função da pandemia da Covid-19. Espera-se que com toda mudança provocada no cotidiano das pessoas, os desafios enfrentados durante a pandemia sirvam de lição, para promover mudanças de pensamentos e atitudes, em especial nos campos sociais e educacionais, com pessoas com deficiência, quebrando

paradigmas excludentes, promovendo acolhimento e valorização da diversidade humana.

Conclui-se, apresentando as três principais lições que o período de pandemia proporcionou a respeito da Educação Especial, destacados por Silva, Bins e Rozek (2022):

1. O Isolamento social: experimentando o que as pessoas com deficiência vivem no cotidiano

Referenciando as diversas vezes em que alunos da Educação Especial não são incluídos em confraternizações ou não são ‘aceitos’ em ambientes com a justificativa de que não estejam aptos para atender as demandas exigidas, ainda que seu acesso e permanência sejam previstos em lei.

2. A evidência das desigualdades sociais e a valorização dos vínculos afetivos para a constituição enquanto sujeitos das pessoas com deficiência ou alunos público-alvo da Educação Especial.

Ainda que o vírus não seja democrático, uma vez que afeta mais indivíduos com comorbidades e pessoas socialmente vulneráveis, a pandemia proporcionou, pelo menos no início, uma sensação de coletividade e empatia, uma vez que todos estavam vivendo a mesma situação de excepcionalidade.

3. A Educação Especial: aprendizagens que precisamos construir em tempos de pandemia.

Para muitos, com o final da pandemia, o isolamento social e as privações vividas ficaram no passado, no entanto, pessoas com deficiência apresentam vulnerabilidade e dificuldade preexistentes à quarentena, e que em situações de crise, ficam ainda mais acentuadas, evidenciando a precariedade das políticas públicas de saúde, educação e assistência social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas."

(Antoine de Saint-Exupéry, 1943/2021)

Conforme determinado no início desta pesquisa, pretendeu-se compreender como vem sendo implementadas as políticas educacionais referente à Educação Especial. De modo a responder o problema de pesquisa, bem como atender aos objetivos específicos propostos, optou-se por apresentar as considerações finais de acordo com cada objetivo estabelecido.

6.1 Histórico sobre as políticas educacionais referente a Educação Especial

Foi possível constatar que ao longo da história, a deficiência foi entendida socialmente sob o viés do capacitismo, sendo este a discriminação e preconceito contra as pessoas com deficiência, baseado na crença de que são menos capazes do que aquelas sem deficiência. A visão capacitista desvaloriza e marginaliza pessoas com deficiência e acaba influenciando a visão que a sociedade tem sobre as deficiências como inadequações individuais. Para combater o capacitismo, é preciso promover inclusão, acessibilidade, igualdade de oportunidades, sobretudo reconhecendo a deficiência como parte natural da diversidade humana.

Paulo Freire (1996/2016) defende de maneira incisiva que qualquer discriminação é uma transgressão da natureza humana, e, portanto, não pode ser justificada por características genéticas, sociológicas, históricas ou filosóficas, e por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar, a discriminação é imoral e lutar contra é um dever de todos.

Nesse sentido as políticas educacionais são desenvolvidas com o objetivo de efetivar os direitos de uma educação de qualidade e equidade, considerados inquestionáveis e fundamentais. Ainda que no passado a Educação Especial fosse vista como segregada em instituições especializadas, com o passar do tempo e a promulgação de leis, o paradigma da educação inclusiva para todos, valorizando a diversidade humana, possibilitou englobar no 'todos' uma série de minorias que por questões diversas (sociais, econômicas, políticas, biológicas, culturais, dentre outras) estiveram à margem do processo educativo (CARNEIRO, 2012).

A mudança foi impulsionada principalmente por uma perspectiva de direitos humanos, que busca reconhecer pessoas como sujeitos de direitos, promovendo igualdade de acesso tanto na educação como na participação plena em outras esferas da sociedade.

Conclui-se portanto a importância das políticas educacionais como grande avanço no que tange a promoção de uma sociedade inclusiva, entretanto cabe reiterar as reflexões propostas ao longo do trabalho: estar oficializado na forma de lei não é garantia automática de que a inclusão se estabeleça (essa deve ser colocada em prática por todos os envolvidos) e embora o levantamento histórico tenha sido apresentado de maneira cronológica, não é possível afirmar que se trata sempre de um processo evolutivo, infelizmente é possível perceber muitas vezes retrocessos, que se dão pelas mudanças de governo, alteração das prioridades nas agendas públicas e até mesmo visão da sociedade naquele momento histórico.

6.2 A respeito da Formação dos Professores

Foi possível confirmar a importância atribuída à formação dos professores como elemento fundamental para a implementação das políticas educacionais e efetivação de uma educação inclusiva. As políticas educacionais incluem as diretrizes e exigências necessárias nos cursos de formação inicial e continuada, a fim de minimizar os desafios postos pela Educação Especial.

Alguns dos principais desafios enfrentados pelos professores, identificados na presente pesquisa são: a falta de recursos e infraestrutura adequada, a sobrecarga de trabalho, a resistência a mudanças (exemplificada na dificuldade em acreditar que a inclusão efetiva é possível diante dos desafios vivenciados) e a falta de formação adequada. Superar esses desafios, implica em esforços conjuntos do poder público, da sociedade, das famílias e da administração escolar.

Nunes (2017) apresenta a reflexão sobre a interação entre os professores e estudantes, dizendo que esta se relaciona diretamente com a formação continuada de professores e equipes pedagógicas, a fim de se atualizar com as demandas, uma vez que não existem respostas prontas para a inclusão. Para tal, é preciso que a formação seja adequada, sólida e contínua, pois uma vez

preparados os professores se sentem mais seguros para atender às demandas exigidas pela educação inclusiva, promovendo um ambiente respeitoso e inclusivo, no qual os estudantes são incentivados a participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Alexandrino *et al.* (2017) reforça o cuidado em não atribuir toda a responsabilidade ao professor, alegando que muitas vezes a inclusão escolar não acontece por não se compreender que a responsabilidade é compartilhada com a escola, familiares, sociedade e poder público. Aos professores cabe, portanto, ser capaz de reconhecer e valorizar a heterogeneidade dos estudantes entendendo que apesar de serem submetidos ao mesmo estímulo, cada um se relaciona com o conteúdo de uma maneira diferente, apresentando inclusive velocidades diferentes, que devem ser respeitadas para uma efetiva inclusão e sucesso acadêmico.

6.3 Impacto do período pandêmico

Quanto às principais mudanças ocorridas na Educação Especial em função do período pandêmico, confirma-se a intensificação das desigualdades sociais, que interferiram diretamente, dificultando o sucesso educacional dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Por outro lado, entendeu-se que as adaptações exigidas pela escola para acessar os diferentes estudantes, através do ensino remoto emergencial, serviram de aprendizado atemporal. Evidenciou-se a importância de pensar em uma educação que atinja todos os estudantes, que só é possível quando a diversidade humana é levada em consideração.

Durante a pandemia, muitos desacreditaram ser possível incluir, no entanto, a flexibilização nas entregas dos trabalhos, a empatia exercida neste período, bem como o uso de recursos tecnológicos possibilitou para muitos, melhor acesso aos conteúdos propostos. Conforme exposto na introdução deste trabalho, a inclusão não deve ser vista como uma escolha, e sim como um exercício de cidadania, que por sua vez, deve ser exercida, através do conhecimento adequado e disposição.

Conforme ensinado por Freire (1996/2016), ensinar requer a convicção de que a mudança é possível, é essencial compreender a história como

possibilidade e não como determinação. A situação não é, ela está sendo. Somos sujeitos ativos da história, capazes de intervir na realidade modificando-a, e não só nos adaptando. Para tal, exige-se a denúncia de situações desumanizantes e o anúncio de sua superação, alimentado pelo nosso sonho de um mundo melhor. Ainda que seja difícil, mudar é possível e no caso da Educação Especial é preciso.

6.4 Quanto ao futuro ...

Diante de tudo que foi exposto, acredita-se que o futuro será o que iniciarmos a construir dele. Espera-se que os diferentes tipos de acessibilidade sejam levados em consideração, a fim de eliminar as barreiras ainda hoje existentes. Destaca-se a acessibilidade atitudinal (que se dá através dos comportamentos das pessoas, sem preconceitos, estereótipos e estigmas, fazendo uso da terminologia correta), a acessibilidade arquitetônica (extinguindo as barreiras físicas e ambientais nos espaços públicos e privados), as acessibilidades metodológicas e instrumentais (podendo ser chamada também de acessibilidade pedagógica, vivificada nas adaptações realizadas no ambiente educacional, por meio do conhecimento das necessidades educacionais especiais, no uso de recursos inclusivos tais quais o braille e tecnologia assistiva) e a acessibilidade linguística (promovida pela presença de intérprete de Libras, uso de audiodescrição e legendas adaptadas nos ambientes diferentes ambientes sociais).

Uma sociedade inclusiva só acontece quando todas as pessoas têm seus direitos e oportunidades reconhecidos e garantidos, por meio de políticas efetivas, formações adequadas à realidade e participação ativa de todos na luta por um mundo mais inclusivo, no qual todos são beneficiados através do respeito, sendo a diversidade uma qualidade humana.

Freire (1996/2016) em um dos seus muitos ensinamentos afirma que é pela ética inseparável da prática educativa que devemos lutar. Independente do público trabalhado, a melhor maneira de lutar é vivê-la em nossa prática, seja pela maneira que lidamos com os conteúdos ensinados, no modo como citamos autores, concordando ou discordando da obra, mas sempre, testemunhando aquilo que acreditamos vorazmente nas relações.

Espera-se (de maneira pretensiosa) que a pesquisa realizada possa contribuir de alguma forma para aqueles que se interessam pela temática e que possam usufruir dos conhecimentos aqui apresentados para suscitar novas pesquisas.

Sugere-se um próximo passo, na evolução do conceito de inclusão, que é o empoderamento e reconhecimento da autonomia. Quando a diferença for valorizada, conforme proposto no paradigma da inclusão, que se possam ser destacados o empoderamento, a autonomia e a autodeterminação. Reconhecendo pessoas com deficiência como capazes de tomar as próprias decisões, controlar suas próprias vidas, sendo ativas e fundamentais na definição das políticas e práticas que afetam diretamente suas vidas.

Conforme afirmado por Freire (1996/2016) o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Sabemos que ainda temos um caminho longo para percorrer, que exige o fornecimento de apoios adequados como tecnologias assistivas e modificações razoáveis para garantir que as pessoas com deficiências possam de fato exercer a autonomia e participar plenamente da sociedade.

Conclui-se, ressaltando que as discussões aqui apresentadas, não devem se esgotar e finalizar junto com a dissertação apresentada, e sim, permanecer sempre ativas em nossos pensamentos para a manutenção de condutas e práticas sociais, visando e efetivando uma sociedade genuinamente inclusiva.

7 REFERÊNCIAS

48º Conferência Internacional de Educação em Genebra. 2008, Suíça. Promovida pela Organização das Nações Unidas com a temática da educação inclusiva. Disponível em: <https://www.inclusive.org.br/arquivos/2170>. Acessado em: 4 abr. 2023.

1981: Ano Internacional da Pessoa Deficiente. 1981. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>. Acessado em: 8 abr. 2023.

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ALEXANDRINO, D. F. L. *et al.* Formação Docente, PIBID e Educação Inclusiva: apresentando algumas ações e tensões. *In*: XII Congresso Internacional de Educação (EDUCERE), 2017, Curitiba. **Anais do XII Congresso Internacional de Educação (EDUCERE)**. Curitiba: PUC/BR, 2017. p. 8916-8930.

ALTERIDADE. *In*: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/alteridade/>. Acesso em: 17 mar. 2022.

ASPERGER, H. Autistic Psychopathy in Childhood. *In*: **Autism and Asperger Syndrome**, edited by Uta Frith (Cambridge: Cambridge University Press, 1991), 37-92. Originally published as *Die Autistischen Psychopathen' im Kindesalter*, Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten, 76-136. Disponível em: <https://bpb-us-e1.wpmucdn.com/blogs.uoregon.edu/dist/d/16656/files/2018/11/Asperger-Autistic-Psychopathy-in-Childhood-2h51vw4.pdf>. Acessado em: 02 abr. 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. Cartilha: **Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade**. Disponível em: <https://tdah.org.br/wp-content/uploads/site/pdf/cartilha%20ABDA.final%2032pg%20otm.pdf>. Acessado em: 04 abr. 2023.

BAHIA, S. B. de M. H.; LIMA, S. D. de. A docência dos professores alfabetizadores: a relação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], v. 15, n. 2, 2022. DOI: 10.18764/2358-4319v15n2.2022.25. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/20403>. Acessado em: 8 fev. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. [1997] Tradução de: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2021.

BASTOS, S. A. A Educação de Jovens e Adultos: as concepções sociais que interferem nas questões curriculares cotidianas. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 836 - 847, 2022.

DOI: 10.36732/riep.vi.209. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/209>. Acessado em: 8 fev. 2023.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Apresentação: Marcos T. M. Curitiba: Champagnat, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 3 fev. 2023.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acessado em: 7 fev. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 24 de março de 1824 em seu título 8º das disposições gerais e garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. Criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Brasil. **Palácio do Rio de Janeiro**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 04 abr. 2023.

_____. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acessado em: 02 mar. 2023.

_____. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acessado em: 07 mar. 2023.

_____. Decreto Nº 42.236, de 1º de agosto de 1958. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. **Diário Oficial da**

União. Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-44236-1-agosto-1958-383373-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Institui%20a%20Campanha%20Nacional%20de,Art.> Acessado em: 20 mar. 2023.

_____. Decreto Nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 20 mar. 2023.

_____. Decreto Nº 48.961, de 22 de setembro de 1960. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48961-22-setembro-1960-388634-publicacaooriginal-1-pe.html/>. Acessado em: 04 mar. 2023.

_____. Decreto Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis que dão prioridade de atendimento às pessoas específicas e estabelecem normas gerais para a promoção da acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acessado em: 2 mar. 2023.

_____. Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acessado em 13 mar. 2023.

_____. Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acessado em: 8 mar. 2023.

_____. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acessado em: 8 mar. 2023.

_____. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acessado em: 07 mar. 2023.

_____. Decreto Nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acessado em: 5 mar. 2023.

_____. Decreto Nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 7 de mar. 2023.

_____. Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acessado em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico, Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf Acesso em: 04/05/2022. Acessado em: 4 mai. 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: resumo técnico, Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acessado em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acessado em: 13 fev. 2023.

_____. Lei Nº 10.242, de 19 de junho de 2001. Institui o Dia Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10242.htm. Acessado em: 1 abr. 2023.

_____. Lei Nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm. Acessado em: 8 abr. 2023.

_____. Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial**

da União. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acessado em: 14 mar. 2023.

_____. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acessado em: 28 abr. 2022.

_____. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acessado em: 15 mar. 2023.

_____. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acessado em: 10 mar. 2023.

_____. Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação das entidades beneficentes de assistência social no ensino superior. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acessado em: 2 fev. 2023.

_____. Lei Nº 11.126, de 27 de junho de 2005. Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11126.htm. Acessado em 13 mar. 2023.

_____. Lei Nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior - CAPES. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acessado em: 15 mar. 2023.

_____. Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acessado em: 20 mar. 2023.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acessado em: 4 abr. 2023.

_____. 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). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acessado em: 2 fev. 2023.

_____. Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei Nº 12.711 de 2012 para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acessado em: 6 abr. 2023.

_____. Lei Nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm#art2. Acessado em: 13 mar. 2023.

_____. Lei Nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acessado em: 2 abr. 2023.

_____. Lei Nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Dispõe sobre a modalidade da Educação Bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acessado em: 18 mar. 2023.

_____. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acessado em: 5 mar. 2023.

_____. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em: 24 mar. 2023.

_____. Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acessado em: 5 fev. 2023.

_____. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acessado em: 8 mar. 2023.

_____. Lei Nº 9.294, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [LDBEN]. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em: 23 mar/ 2023.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação e do Desporto. **Portaria Nº 1.793**, de 16 de dezembro de 1994. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acessado em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Ministérios da Educação e de Trabalho e Emprego. **Portaria Interministerial Nº 5**, de 25 de abril de 2014. Brasília, DF.

BRASIL. Ministérios da Educação, De Desenvolvimento Social e de Combate a Fome, Da Saúde e o Secretário Especial dos Direitos Humanos. **Portaria Interministerial Nº 18**, de 24 de abril de 2007. Brasília, DF. Disponível em: http://bpcnaescola.mec.gov.br/site/arquivos/port_18.pdf. Acessado em: 11 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 319**, de 26 de fevereiro de 1999. Brasília, DF. Diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port319.pdf>. Acessado em: 13 fev. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Nº 3.284**, de 7 de novembro de 2003. Brasília, DF. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acessado em: 27 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acessado em: 15 mar. 2023.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acessado em: 20 mar. 2023.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acessado em: 20 mar. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acessado em: 26 mar. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica**, de 11 de março de 2011. Brasília: MEC/SEESP/GAB, 2011. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2011/06/02/avaliacao-de-estudante-com-deficiencia-intelectual-nota-tecnica-062011-mecseespgab/>. Acessado em: 14 mar. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria Nº 2.678**. Grafia Braille para a Língua Portuguesa. Brasília: SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>. Acessado em: 15 mar. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acessado em: 26 mar. 2023.

BRASIL. Ministério Público Federal. O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/SAM_2008_cartilha_acesso_alunos_com_deficiencia.pdf. Acessado em: 9 jan. 2023.

BOURDIEU, P. **O racismo da inteligência**: questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/14-bourdieu-o-racismo-da-inteligencia.pdf>. Acessado em 23 abr. 2022.

BUCCIO, M. I.; BUCCIO, P. A. **Educação Especial**: uma história em construção. 2ªed. Curitiba: Ibpex, 2008.

CARNEIRO, R. U. C. Formação de professores: da educação especial à inclusiva. In: ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. (org.) **Inclusão Escolar**: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

Carta para o Terceiro Milênio. 1999, Inglaterra. Aprovada em Londres pela Assembléia Governativa da Rehabilitation International apela para que toda a humanidade entre em ação para um mundo de oportunidades iguais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf. Acessado em: 3 abr. 2023.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6 ed., 6a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

Convenção da Guatemala. 1999, Guatemala. Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência. Disponível em: http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/comentarios_a_convencao_sobre_os_direitos_das_pessoas_com_deficiencia.pdf. Acessado em: 10 fev. 2023.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, v. 1989, n. 1, artigo 8, p. 139 - 167. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>. Acesso em: 09 mai. 2022.

Criação da Associação de Amigos do Autista (AMA). 1983, Brasil. Primeira associação de autismo no Brasil, criada por pais. Disponível em: <https://www.ama.org.br/site/ama/historia/>. Acessado em: 02 abr. 2023.

Criação da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down. 1994, Brasil. Organização sem fins lucrativos em defesa da garantia dos direitos das pessoas com síndrome de down. Disponível em: <http://federacaodown.org.br/historico/>. Acessado em: 21 mar. 2023.

Criação da Sociedade Pestalozzi. 1945, Brasil. Criada pela educadora Helena Antipoff para o atendimento das pessoas com superdotação/altas habilidades.

Criação do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir). 2005, Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acessado em: 19 fev. 2023.

Criação do Sistema Braille. 1825, França. Descrito pelo educador francês Louis Braille. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/sistema-braille>. Acessado em: 03 abr. 2023.

CURITIBA. **Cartilha de Comportamentos, Mitos e Verdades.** Curitiba: Equipe da Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Prefeitura Municipal de Curitiba, 2014.

Declaração de Madri. 2002, Espanha. Aprovada no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência. Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao_e_especial/legislacao/declaracao_de_madri_de_2002.pdf. Acessado em: 10 fev. 2023.

Declaração de Dakar. 2000, Senegal. Adotada pela Cúpula Mundial de Educação. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/6_Declaracao_Dakar.pdf. Acessado em: 8 abr. 2023.

DESIGUALDADE. *In*: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/desigualdade/>. Acesso em: 20/03/2022.

DIVERSIDADE. *In*: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/diversidade/>. Acesso em: 20/03/2022.

ENS, R. T.; GISI, M. L.; EYNG, A. M. **PROFISSÃO DOCENTE EM QUESTÃO: tensões e desafios.** *In*: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (org.). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar.** Curitiba: Champagnat, 2010.

EQUIDADE. *In*: **Sinônimos**, Dicionário de Sinônimos Online de Português. Porto: 7Graus, 2011. Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br/equidade>. Acesso em: 17/03/2022.

FERREIRA, J. de L.; BEHRENS, M. A. **Formação docente para diferentes níveis e modalidades de educação e ensino.** *In*: FERREIRA, J. de L. (org.). **Formação de professores em diferentes níveis e modalidades de educação e ensino.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** [1996] 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

Fundação do Instituto dos Surdos-Mudos. 1857, Rio de Janeiro. Idealizado pelo professor surdo Édouard Huet. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/365-instituto-dos-surdos-mudos>. Acessado em: 04 abr. 2023

Fundação do Instituto Pestalozzi. 1926, Brasil. Primeira Instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental.

GARCIA, M. I. dos S.; CABRAL, R. G.; SILVA, B. R. da. “Cadê o Museu?” Reflexões Sobre o Impacto da Pandemia nos Espaços Culturais e Educadores Surdos de Museus. **Revista Lusófona de Estudos Culturais**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 105–125, 2022. Disponível em: <https://rlec.pt/index.php/rlec/article/view/3679>. Acessado em: 8 fev. 2023.

GOMES, N. L. **Desigualdades e diversidade na educação.** Educação & Sociedade [online]. 2012, v. 33, n. 120, pp. 687-693. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300002>. Acesso: 05 mai. 2022.

GONÇALVES, S.; FERREIRA, B. E. B. A convergência tecnológica e digital, o ensino remoto emergencial e os alunos com TDAH que frequentam os anos finais do ensino fundamental. **Texto Livre**, Belo Horizonte, MG, v. 14, n. 1, p.

e25043, 2021. DOI: 10.35699/1983-3652.2021.25043. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/25043>. Acessado em: 8 fev. 2023.

GUEBERT, M. C. C.; FRAGOSO, F. M. R. A. Uma comparação do processo de Educação Inclusiva no Brasil e em Portugal. *In*: FERREIRA, J. de L. (org.). **Formação de professores em diferentes níveis e modalidades de educação e ensino**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

IGUALDADE. *In*: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/igualdade/>. Acesso em: 17 mar. 2022.

LINS, B. A.; MACHADO, B. F.; ESCOURA, M. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARCHESI, A. **Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas**. *In*: COLL, C.; Marchesi, A.; Palacios, J. Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos do Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais. 2ª. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2011.

NORMATIVA. *In*: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/normativa/>. Acesso em: 30 mar. 2022.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. v. 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?lang=pt>. Acessado em: 12 mar. 2023.

NUNES, L. F. Formação de professores na Educação Especial. *In*: FERREIRA, J. de L. (org.). **Formação de professores em diferentes níveis e modalidades de educação e ensino**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2007, Nova Iorque. Disponível em: http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/comentarios_a_convencao_sobre_os_direitos_das_pessoas_com_deficiencia.pdf. Acessado em: 12 fev. 2023.

_____. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**, de 09 de dezembro de 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acessado em: 05 abr. 2023.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acessado em: 05 abr. 2023.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** 1990. Jomtien, Tailândia. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acessado em: 2 mar. 2023.

_____. **Declaração de Salamanca:** sobre os Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Salamanca, Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acessado em: 2 mar. 2023.

_____. **Objetivo de Desenvolvimento Sustentável:** Educação de qualidade. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acessado em: 05 abr. 2023.

PALMIERI, B. M. V. DIVERSIDADE E DESIGUALDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: reflexões sobre gênero, raça e pessoas com deficiência. *In*: GISÍ, M. L.; PEGORINI, D. G. (org.). **As Desigualdades sociais na Educação:** desafios e perspectivas. Curitiba: CRV, 2022.

PEREIRA, M. M. G. del P. N. **Deficiência, raça e gênero:** análise de indicadores educacionais brasileiros. Programa de estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/18946>. Acesso em: 04 mai. 2022.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100010&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 9 nov. 2020.

Primeira participação da delegação brasileira nas Paralimpíadas. 1972, Alemanha. Foi realizada na cidade de Heidelberg, com a presença de 20 atletas.

Primeiro Jogos Paraolímpicos. 1960, Itália. Aconteceu na cidade de Roma com 400 atletas de 23 diferentes nacionalidades. Disponível em: <http://rededoesporte.gov.br/pt-br/megaeventos/paraolimpiadas/historia#:~:text=Os%20primeiros%20Jogos%20Paraol%C3%ADmpicos%2C%20sob,sede%20em%20%C3%96rnsk%C3%B6l,%20na%20Su%C3%A9cia>. Acessado em: 03 abr. 2023.

RAMOS, L. R. **A interseccionalidade na educação inclusiva:** marcadores sociais da diferença. Programa de Pós-graduação em Diversidade e Gênero na Educação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu, 2021. Disponível em:

<https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/6131/A%20Interseccionalidade%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva%3A%20Marcadores%20Sociais%20da%20Diferen%C3%A7a?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 abri. 2022.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. 1 ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2019. ISBN 978-85-359-3287-4

RODRIGUES, A. Nobel completou 120 anos premiando poucas mulheres e nenhum brasileiro. **Agência Brasil**, 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-10/nobel-completou-120-anos-premiando-poucas-mulheres-e-nenhum-brasileiro>. Acesso em: 06 mai. 2022.

ROLDÃO, M. d. C. ENSINAR E APRENDER: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (org.). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010.

SAINT- EXUPÉRY, A. de. **O Pequeno Príncipe**. 1ª ed. São Paulo: Faro Pop, 2021. 112 p. ISBN 6586041082

SANTOS, L. L. de C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

SILVA, K. W. da; BINS, K. L. G.; ROZEK, M. A Educação Especial e a Covid-19: aprendizagens em tempos de isolamento social. **EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 124–136, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p124-136. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8914>. Acessado em: 8 fev. 2023.

STEVENSON, N. A educação e a alteridade da democracia. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 150-171, Mar. 2018. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742018000100150&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 abr. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Paris: UNESCO, 2021, 88 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acessado em: 12 mar. 2023.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Situação mundial da infância**. 2013. Caderno Brasil UNICEF, Brasília, DF. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef_sowc/sit_mund_inf_2013_deficiencia.pdf. Acessado em: 29 mar. 2023.

ZILIOOTTO, G. S. **Educação de surdos: políticas e práticas em construção**. 1ªed. Curitiba: Appris, 2021.

ZILIOOTTO, G. S. **Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**: fundamentos psicológicos e biológicos. Curitiba: InterSaberes, 2015.

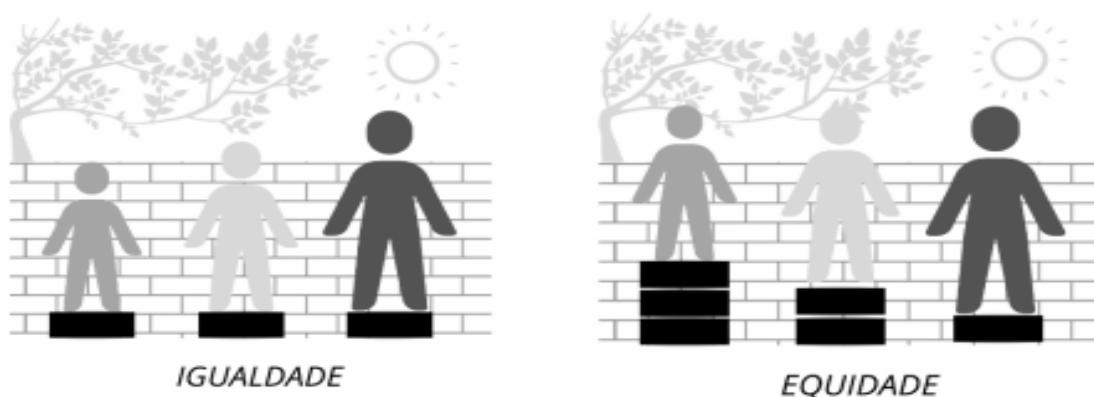
APÊNDICE – Descrição na íntegra das legendas ocultas

"Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos."

(Antoine de Saint-Exupéry, 1943/2021)

Optou-se por apresentar no apêndice a descrição na íntegra das legendas ocultas presentes nas Figuras apresentadas para que as pessoas tenham contato com esse material, bem como reiterar a importância em oportunizar a acessibilidade de todas as formas que pudermos. Todas as legendas ocultas do presente trabalho foram realizadas pela empresa *Cinema Cego* que tem como principal objetivo democratizar o acesso de pessoas cegas a produtos e serviços por meio da audiodescrição criativa.

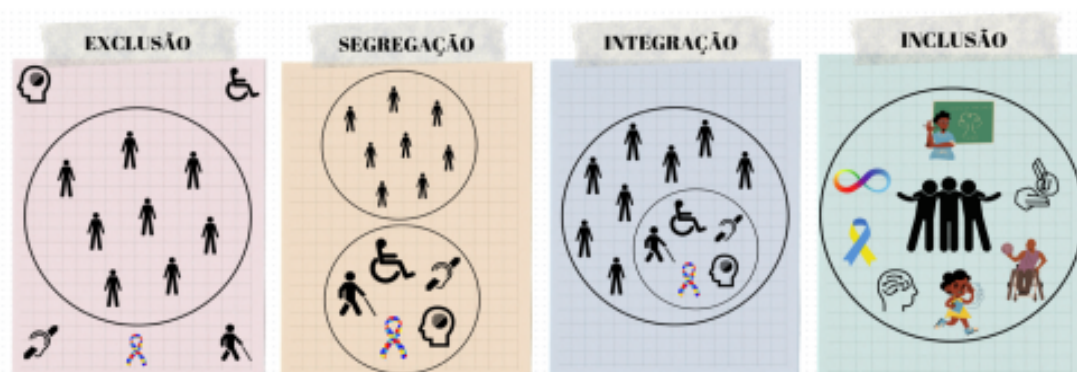
Figura 1 – Representação dos conceitos de igualdade e equidade



Título: Imagens representativas de igualdade e equidade.

Descrição/legenda: As duas imagens estão dispostas lado a lado e possuem o desenho de três pessoas, de alturas diferentes, à frente de um muro alto que impede a visão. A primeira figura, à esquerda, representa a igualdade. Nela, todos estão sobre um banquinho do mesmo tamanho e apenas a pessoa mais alta consegue enxergar além do muro. Na segunda imagem, que representa a equidade, cada banquinho tem o tamanho diferente para possibilitar que todos consigam enxergar além do muro.

Figura 2 – Processo histórico da inclusão de pessoas com deficiência



Título: Imagens representativas do processo evolutivo da inclusão de pessoas com deficiência.

Descrição/legenda: Quatro imagens lado a lado representando a exclusão, segregação, integração e inclusão, respectivamente. A primeira, à esquerda, representa a exclusão. Nela, há várias pessoas dentro de um círculo no meio. Ao redor, estão as pessoas com deficiência. A segunda imagem representa a segregação e tem dois círculos, um em cima e outro em baixo. Somente no círculo de baixo estão somente as pessoas com deficiência. A terceira, representa a integração e tem dois círculos, um dentro do outro. No menor, estão as pessoas com deficiência. A quarta e última imagem representa a inclusão e todas as pessoas, com e sem deficiência, ocupam o mesmo espaço.

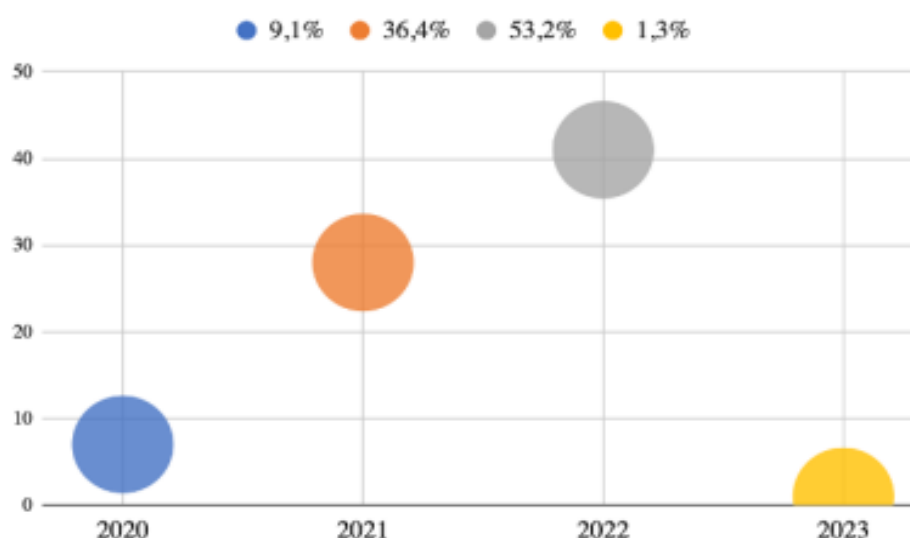
Figura 3 – Etapas da análise de conteúdo segundo Laurence Bardin (1977/2021)



Título: Imagem com as etapas da análise de conteúdo.

Descrição/legenda: Ela está dividida em três partes, com as fases e suas respectivas etapas. Na primeira, está a Pré-análise, que envolve a leitura dominante, escolha dos documentos, constituição do corpus, preparação do material, regras de recorte, categorização e codificação. Em seguida, está a Exploração do material, que envolve a codificação do material, recorte das unidades e de registro, categorização e enumeração. Por último, está o Tratamento dos resultados e interpretações. Nessa última fase os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos; envolve operações estatísticas simples, síntese e seleção de resultados, inferências e interpretação.

Figura 4 – Frequência e porcentagem de acordo com o ano de publicação dos artigos



Título: Gráfico com a frequência e a porcentagem de acordo com o ano de publicação dos artigos.

Descrição/legenda: O gráfico possui seis linhas e quatro colunas. As linhas vão de 0 a 50, com intervalo de 10. E as colunas vão do ano 2020 a 2023. No ano de 2020, um círculo azul marca 7. Em 2021, um círculo laranja marca 28. Em 2022, um círculo lilás marca 41. Em 2023, um círculo amarelo marca apenas 1.

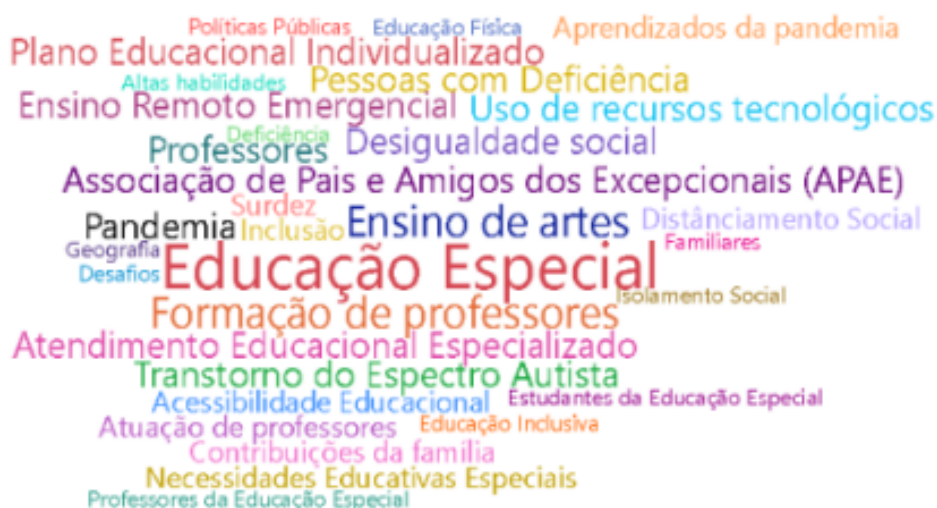
Figura 5 – Distribuição geográfica das publicações analisadas



Título: Mapa com a distribuição geográfica das publicações analisadas.

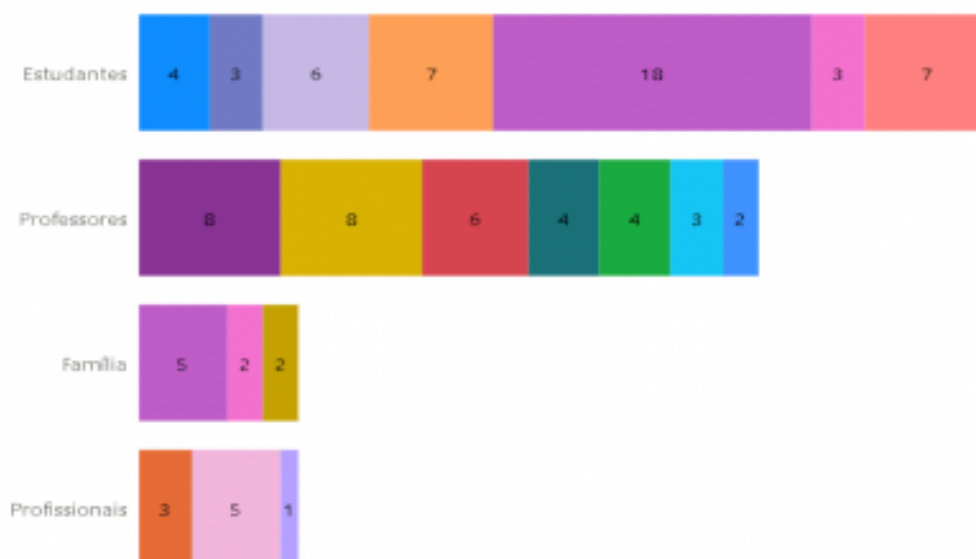
Descrição/legenda: Mapa das Américas Central e Latina com a marcação de círculos coloridos sobre os países e cidades que tiveram publicações analisadas. Na América Central, há um círculo verde sobre a Costa Rica e outro roxo sobre a República Dominicana. Na América Latina, um círculo azul sobre o Equador e um vermelho no Chile. No mapa do Brasil, há vários pontos marcados, com predominância nas regiões Sul e Sudeste. Em ordem alfabética, as cidades sinalizadas são: Alagoas (AL), Baixada Fluminense (RJ), Betim (MG), Brasília (DF), Caetité (BA), Campina Grande do Sul (PR), Ceará (CE), Douradina (PR), Espírito Santo (ES), Fortaleza (CE), Foz do Iguaçu (PR), Goiás (GO), Interior de São Paulo (SP), Interior do Paraná (PR), Marília (SP), Mato Grosso do Sul (MS), Minas Gerais (MG), Muriaé (MG), Oeste do Paraná (PR), Pará (PA), Paraná (PR), Porto Alegre (RS), Santa Catarina (SC), Santa Maria (RS), São Gonçalo (RJ), São Paulo (SP) e Tocantins (TO).

Figura 6 – Nuvem de palavras após cálculo da frequência ponderada



Descrição/legenda: Nuvem de palavras com as principais temáticas abordadas na pesquisa. Os termos, distribuídos de forma aleatória, são coloridos e possuem tamanhos diferentes, de acordo com o número de vezes em que se repetem. Os maiores, são os que apareceram em maior quantidade e assim, regressivamente. No centro da imagem, em vermelho, destaque para Educação Especial. De forma aleatória, os outros termos na imagem são: Formação de Professores, Ensino de Artes, Pessoas com Deficiência, Professores, Desigualdade social, Ensino Remoto Emergencial, Plano Educacional Individualizado, Políticas Públicas, Educação Física, Aprendizados da pandemia, Altas habilidades, Uso de recursos tecnológicos, Deficiência, Professores, Associação de pais e amigos dos excepcionais (APAE), pandemia, surdez, inclusão, ensino de artes, distanciamento social, geografia, Desafios, isolamento social, formação de professores, atendimento educacional especializado, transtorno do espectro autista, acessibilidade educacional, estudantes da educação especial, acessibilidade educacional, atuação de professores, educação inclusiva, contribuições da família, necessidades educacionais especiais e professores da educação especial.

Figura 7 – Gráfico de barras empilhadas sobre os participantes da pesquisa



Descrição/legenda: O gráfico está dividido em quatro barras horizontais coloridas e compreende estudantes, professores, família e profissionais. As barras de cada perfil possuem pequenos blocos com cores diferentes e estão empilhadas uma após a outra, de acordo com as variações de cada um.

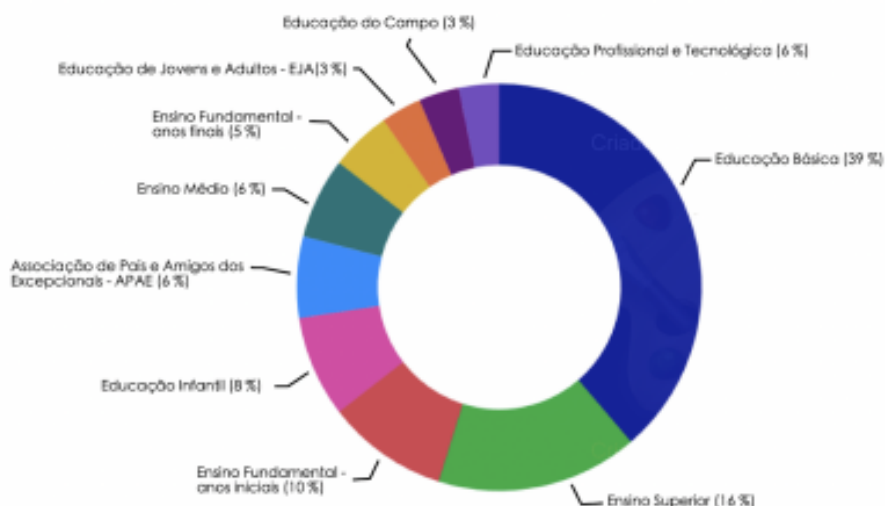
Figura 8 – Áreas de ensino dos artigos analisados



Descrição/legenda: Imagem retangular com as áreas de ensino dos artigos analisados. Cada área tem uma cor diferente. Em amarelo claro estão as artes visuais, dança, teatro e música. Em vermelho, a educação especial. Em roxo, leitura e escrita, com alfabetização e redação do ENEM. Em rosa, linguística. Em

azul escuro, educação física. Em lilás, ciência e tecnologia. Em amarelo, engenharia de software. Em vermelho, extensão universitária. Em cinza, geografia. Em verde, matemática. Em azul bebê, medicina. E por último, processos educativos mediados por tecnologia em azul.

Figura 9 – Níveis e modalidades de ensino



Descrição/legenda: Gráfico circular com os resultados obtidos em relação aos níveis e modalidades de ensino. Em azul, está a educação básica, com 39%. Em verde, o ensino superior, com 16%. Em vermelho, o ensino fundamental, com 10%. Em rosa, a educação infantil, com 8%. Em azul celeste, a associação de pais e amigos dos excepcionais, com 6%. Em cinza, o ensino médio, com 6%. Em amarelo, o ensino fundamental - anos finais, com 5%. Em laranja, a educação de jovens e adultos, com 3%. Em roxo, a educação do campo, com 3% e, por fim, a educação profissional e tecnológica com 6%.

Figura 10 – Panorama geral dos contextos identificados

Contexto	Variações
Atuação docente	Ação docente
	Atuação de docentes
	Vivência de docentes
Acessibilidade	Acessibilidade educacional
	Suporte para permanência
Políticas Públicas	Educação Especial
	Educação Remota
	Direitos Humanos
Formação docente	Preparo docente
Estratégias educacionais	Práticas educacionais
	Práticas educacionais inclusivas
Utilização de recursos	Comunicação alternativa tátil
	Tecnologia Assistiva
	Dispositivo digital ocular
Participação das famílias no processo de escolarização	

Descrição/legenda: Tabela com o panorama geral dos contextos identificados e suas variações. Ela possui duas colunas. A primeira, à esquerda estão identificados os contextos, e à direita, suas respectivas variações. No contexto da atuação docente constam as variações ação docente, atuação de docentes e vivência de docentes. Em acessibilidade, constam acessibilidade educacional e suporte para permanência. Em políticas públicas, educação remota e direitos humanos. Em formação docente, consta apenas preparo docente. Em estratégias educacionais, práticas educacionais e práticas educacionais inclusivas. Em utilização de recursos, constam tecnologia assistiva e dispositivo digital ocular. E por fim, participação das famílias no processo de escolarização.