

# A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA DOS FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Jamile Rodrigues de Souza<sup>1</sup>  
Luiz Augusto Alves dos Santos<sup>2</sup>  
Luana Azevedo Gonçalves de Sousa<sup>3</sup>  
Edicleia Santos de Sousa<sup>4</sup>  
Roseane Rabelo Souza Farias<sup>5</sup>

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar as principais reflexões promovidas por meio da disciplina de Educação Especial e processos de inclusão, no curso de Letras Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará, Campus de Altamira. Através de uma revisão bibliográfica, o estudo destaca a importância de preparar os futuros educadores para lidarem com a diversidade humana nas salas de aula. O estudo estrutura-se em torno de quatro eixos: histórico, epistemológico, legal e pedagógico. No campo histórico e epistemológico, são ponderados os paradigmas Tradicional, Biomédico e dos Direitos Humanos, elucidando uma mudança nas compreensões sobre deficiência e seus efeitos na prática educacional. No aspecto legal, o trabalho aponta os principais marcos da legislação brasileira com foco nas pessoas com deficiência, a saber, a Declaração de Salamanca (1994), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e a Lei nº 13.146/2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão que salienta o dever do Estado na garantia do direito à educação inclusiva, acessível e de excelência. Ademais, no eixo pedagógico, há uma discussão sobre o público alvo da educação especial, suas características e as necessárias implicações educacionais a serem consideradas na prática pedagógica, o que nos revela a importância da formação continuada de professores, do conhecimento e uso de tecnologias assistivas, do aprendizado acerca dos recursos didáticos adaptados e metodologias inclusivas que respeitem a diversidade dos estudantes. Em suma, esse artigo evidencia que a formação docente respaldada nos preceitos da inclusão é primordial para viabilizar práticas pedagógicas que garantem a equidade e a efetiva participação de alunos com deficiência na educação básica.

**Palavras-chave:** Inclusão, Deficiência, Formação Docente, Educação Especial, Tecnologias Assistivas.

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Letras Língua Inglesa (2023), *Campus* Universitário de Altamira, da Universidade Federal do Pará- UFPA, [rodriguesdesouzajamile@gmail.com](mailto:rodriguesdesouzajamile@gmail.com);

<sup>2</sup> Graduando do Curso de Letras Língua Inglesa (2023), *Campus* Universitário de Altamira, da Universidade Federal do Pará- UFPA, [luizaugustovalvesdosantos@gmail.com](mailto:luizaugustovalvesdosantos@gmail.com);

<sup>3</sup> Graduanda do Curso de Letras Língua Inglesa (2023), *Campus* Universitário de Altamira, da Universidade Federal do Pará- UFPA. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná- UNOPAR, [luana.agatham@gmail.com](mailto:luana.agatham@gmail.com);

<sup>4</sup> Graduanda do Curso de Letras Língua Inglesa (2023), *Campus* Universitário de Altamira, da Universidade Federal do Pará- UFPA, [edicleia1794@gmail.com](mailto:edicleia1794@gmail.com);

<sup>5</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Efetiva da Universidade Federal do Pará - UFPA, [roseanerabelo@ufpa.br](mailto:roseanerabelo@ufpa.br)



## INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a formação docente sob a perspectiva da educação inclusiva, destacando a necessidade de preparar professores para lidar com a diversidade nas salas de aula. O estudo tem como objetivo analisar os fundamentos históricos, legais e pedagógicos da Educação Especial na prática docente por meio de uma análise bibliográfica. A justificativa para este estudo fundamenta-se na necessidade de reexaminar a formação inicial e continuada dos professores, com o propósito de romper panoramas segregacionistas e medicalizantes, incrementando práticas pedagógicas inclusivas.

A metodologia utilizada trata-se de uma pesquisa qualitativa e revisão literária, que mobiliza referenciais teóricos como Marques (2022), Farias e Lopes (2015) e documentos legais nacionais e internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). A análise está ordenada em três eixos inter-relacionados: histórico-epistemológico, legal e pedagógico. Os resultados evidenciam a transição emblemática para o modelo social de direitos, o dever da legislação na inclusão de estudantes com deficiência, e a necessidade de adaptar práticas pedagógicas através de tecnologias assistivas e estratégias diversificadas.

O referencial teórico desta pesquisa perpassa uma trajetória histórica e epistemológica da compreensão da deficiência, evoluindo de paradigmas de exclusão e medicalização para o modelo social baseado nos direitos humanos. As antigas civilizações, como Esparta, eliminavam pessoas com deficiência, enquanto a Idade Média, dominada pelo cristianismo, defendia a vida, todavia marginalizava esses indivíduos (Pereira; Saraiva, 2017; Marques, 2022). Com o advento da modernidade e o avanço das ciências médicas, estabeleceu-se o paradigma biomédico, que compreende a deficiência como patologia a ser tratada, reduzindo a pessoa a objeto de intervenção (Farias; Lopes, 2015). Este modelo, marcado por uma abordagem prescritiva e centralizada no diagnóstico, foi posteriormente transposto pela urgência do modelo social, interpretando a deficiência como decorrência de um ambiente inacessível e excludente (Marques, 2022).

No campo legal, a educação inclusiva é embasada por demarcações normativas internacionais e nacionais que corroboram o direito à educação sem discriminação. A Declaração de Salamanca (1994) simboliza um marco ao apontar a importância de sistemas educacionais inclusivos e de redes de apoio contínuas. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996),



a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) revigoram a responsabilidade do Estado em promover educação de qualidade para todos, impactando significativamente a formação e a atuação dos docentes.

No eixo pedagógico, destaca-se na necessidade de adaptações curriculares, metodologias variadas e tecnologias assistivas para atender estudantes com deficiência física, visual, surdez e Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com autores como Sá, Campos e Silva (2007) e Damázio (2007) ressaltam a importância de recursos como o Braille, a Língua de Sinais (Libras) e a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), enquanto Gaiato e Teixeira (2018) apontam a importância de rotinas estruturadas de rotinas e a diminuição de estímulos sensoriais para alunos com TEA. Estas abordagens requerem do professor uma postura mediadora, criativa e reflexiva, capacitada a proporcionar um ambiente escolar acolhedor.

Em suma, a neurodiversidade emerge como um conceito transformador que valoriza as diferenças neurológicas, recusando visões patologizantes e propõe uma sociedade adaptativa diversificada (Marques, 2022). Esta visão consolida o processo epistemológico, ao declarar que a inclusão não se limita apenas à adaptação do indivíduo, mas à transformação do ambiente, atribuindo à escola e aos educadores o papel central nesta trajetória.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada neste estudo, configura-se como uma pesquisa qualitativa, traçada no método de revisão bibliográfica sistemática, com o objetivo de analisar os fundamentos históricos, legais e pedagógicos da Educação Especial sob a perspectiva da formação docente inclusiva. A abordagem qualitativa possibilitou uma investigação detalhada e crítica das produções acadêmicas e dos marcos normativos que conduzem a educação inclusiva, sem o uso de instrumentos de coleta de dados empíricos. A escolha desse esquema metodológico procede-se pela imposição de entender as discussões teóricas e legais que fundamentam a prática pedagógica inclusiva.

Para esta revisão bibliográfica, foram consultadas diversas fontes, incluindo artigos científicos, livros, documentos legais e publicações institucionais, com ênfase na Declaração de Salamanca (1994), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusiva (Lei nº 13.146/2015). A análise do material priorizou obras publicadas entre 1994 e 2023, com



foco em autores referenciais na área, como Marques (2022), Farias e Lopes (2015), e publicações do Ministério da Educação. A análise do conteúdo foi categorizado em três eixos: histórico-epistemológico, legal e pedagógico, acarretando uma lógica argumentativa sólida.

Destaca-se que, por se tratar de uma consulta unicamente bibliográfica, não houve exigência de submissão do projeto à comissões de ética em pesquisa, uma vez que não foi necessário o envolvimento de seres humanos, coleta de dados primários ou utilização de imagens. Todo este material referenciado é de propriedade pública ou está corretamente citado, de acordo as normas éticas e acadêmicas vigentes, atestando a legitimidade e a transparência no uso das fontes consultadas.

## **1. COMPREENSÕES HISTÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS SOBRE A DEFICIÊNCIA**

O contexto social da deficiência percorre um longo processo histórico gradual que designa uma reconstrução importante na idealização e no acolhimento das pessoas com deficiência. No decorrer dos séculos, é possível constatar um progresso que se principiou com a exclusão e eliminação para um eixo médico-assistencial, consolidando-se, com o passar do tempo, em um paradigma socio inclusivo constituído nos direitos humanos e no reconhecimento da neurodiversidade. Esta trajetória retrata modificações nas estruturas culturais, sociais e políticas, ela também indica mudanças epistemológicas relevantes sobre o sentido de ter uma deficiência, mudando o foco do indivíduo para as adversidades sociais.

Sob uma perspectiva histórica, a jornada das pessoas com deficiência foi marcada por um contexto de práticas de exclusão e eliminação. No contexto das civilizações clássicas, a deficiência era interpretada por meio de lentes míticas e de perfeição corporal, resultando em práticas de eliminação. Segundo o registro de Pereira e Saraiva (2017, p. 172), “em Esparta, a prática de lançar crianças deficientes em abismos ou deixá-las abandonadas em cavernas e florestas foi considerada normal por muitos séculos [...]”. A chegada do Cristianismo garantiu o direito à vida, mas confinou a pessoa com deficiência à esfera privada ou a instituições.

A partir do século XIX, com o progresso das ciências e o fortalecimento da medicina, inicia-se uma nova etapa, caracterizada pelo paradigma médico. Sob essa perspectiva epistemológica, a deficiência abandona o âmbito da moral religiosa e passa a



ser concebida como uma patologia, um desvio da normalidade a ser corrigido ou reabilitado. Farias e Lopes (2015, p. 229) ressaltam que, neste modelo, “[...] a deficiência é conceituada como um problema e a pessoa com deficiência é vista como objeto de atendimento e intervenção clínica”. O conhecimento científico, especialmente nas áreas da medicina e da psicométrica, torna-se hegemônico para definir e classificar a deficiência.

Uma mudança de paradigma de natureza epistemológica instaurou-se com a emergência do modelo social na segunda metade do século XX, que deslocou o eixo analítico da esfera individual para as estruturas societárias. Sob essa ótica, a deficiência não é uma tragédia pessoal, mas uma experiência de opressão gerada por barreiras atitudinais, arquitetônicas e comunicacionais. Farias e Lopes (2015, p. 229-230) afirmam que, neste paradigma, “[...] a deficiência é gerada ou agravada pelo entorno sociocultural e físico da pessoa, cabendo ao Estado a responsabilidade de realizar ações para contrapor-se aos obstáculos criados socialmente”.

Dado esse contexto histórico, a neurodiversidade revolucionou uma nova esfera a epistemologia ao superar bases patologizantes sobre diferenças neurológicas. Estabelecido na década de 1990, o termo sugere que variações nos mecanismos neurológicos, como no Transtorno do Espectro Autista (TEA) e no Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), são partes naturais do espectro humano. Marques (2022, p. 14) esclarece que “[...] um sujeito com uma conexão neuronal não-típica, ou neurodivergente, não tem uma doença que pode ser tratada ou curada. Estamos diante de um sujeito com um processamento neuronal e cognitivo diferenciado [...]”. Configura-se, assim, um extenso percurso epistemológico: da invisibilidade na Antiguidade, passando pela medicalização e, finalmente, à superação por intermédio de um constructo que celebra a diferença.

## 2. FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação docente, sob a ótica da educação inclusiva, está diretamente atrelada às questões legais que asseguram a universalização do acesso à escola. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) destaca que:

“Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola



expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo” (UNESCO, 1994, p. 9).

Esta conduta internacional reforça o entendimento de que a escola regular é um ambiente adequado para a inclusão. Levando isso em consideração, tal entendimento requer do professor qualificação para lidar com a diversidade. No Brasil, documentos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) evidenciam esse direito ao estabelecer que a educação precisa acontecer sem discriminações e de maneira igualitária, enfatizando que a prática pedagógica deve ser baseada nos princípios da inclusão e equidade.

O papel docente não deve limitar-se à transmissão de conteúdos, mas incluir práticas adaptativas, estratégias educacionais e estruturas curriculares flexíveis para o desenvolvimento integral de todos os alunos. Esta orientação impacta diretamente a formação de professores, que necessitam ser capacitados para atender estudantes com diferentes deficiências, transtornos ou dificuldades de aprendizagem na realidade escolar comum, sendo tal reorientação de paradigma respaldada por políticas públicas que instituem a obrigatoriedade de aperfeiçoamento técnico sobre educação inclusiva.

Neste sentido, é primordial ressaltar que a legislação reforça ainda a obrigatoriedade de infraestrutura de apoio pedagógico às escolas. Segundo a Declaração de Salamanca, “[...] mobilizar o apoio de organizações dos profissionais de ensino em questões relativas ao aprimoramento do treinamento de professores [...]” (UNESCO, 1994, p. 02). O entendimento normativo considera que a inclusão escolar é reflexo de um compromisso com parceria entre o professor, a escola, a família e o Estado. Esta prescrição salienta que a formação docente não acontece de modo isolado, entretanto requer conexão a uma rede de profissionais e instituições que proporcionam o monitoramento necessário no contexto de ambiente escolar, estabelecendo como condição para os docentes habilidades não somente pedagógicas, como também de colaboração com equipes multidisciplinares e serviços sociais.

Os documentos legais evidenciam a necessidade de capacitação permanente do professor, exigindo do Estado e das instituições formadoras que se comprometam com uma formação inicial e continuada instruída pela inclusão. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estipula que a educação especial esteja integrada de forma transversal em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sistematizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que tem a função de complementar e dar suporte à escolarização.



Em síntese, entende-se que a legislação internacional e nacional legitima e revigoriza a tarefa do professor como interventor da diversidade. A UNESCO (1994) declara que a eficiência, a flexibilidade e o compromisso dos professores são agentes imprescindíveis para o êxito de um ambiente escolar acolhedor. Portanto, as políticas de educação não apenas presidem a inclusão, mas também impulsionam a construção de práticas pedagógicas transformadoras que tencionam garantir os direitos humanos e a justiça social, cabendo ao Estado propiciar amparo jurídico, estrutural e pedagógico para sua concretização.

### 3. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: SUPERANDO BARREIRAS NA APRENDIZAGEM

As questões pedagógicas constituem o eixo central no qual se materializam os fundamentos da educação inclusiva, profundamente influenciadas por paradigmas históricos que evoluíram do modelo caritativo e médico para o modelo social de direitos. Conforme Farias e Lopes (2015), as práticas pedagógicas ainda carregam resquícios de uma visão clínica e compensatória, que prioriza limitações em detrimento das potencialidades, perpetuando processos de exclusão. Torna-se urgente, portanto, a reestruturação dessas práticas com base em uma perspectiva inclusiva e multidimensional, envolvendo formação docente, integração de metodologias, recursos e tecnologias, e a reorganização dos sistemas de avaliação.

Para ilustrar a necessidade dessa reestruturação, concebe-se como exemplo a **deficiência física**, que se configura como um campo que exige abordagem pedagógica específica, conforme subsidiam publicações como *Entendendo a Deficiência Física* (2012) e *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física* (2007). Essa abordagem requer a superação sistemática de barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas, visando assegurar a participação efetiva do aluno no contexto escolar. Isto implica a integração de Tecnologias Assistivas (TA), definida como “[...] todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência[...]” (Schirmer, *et al.*, 2007, p. 31), incluindo adaptações posturais, comunicação alternativa e adequação de materiais. De acordo com São Paulo (2012, p. 39), “Muitas das dificuldades escolares apresentadas por esses alunos são consequência da falta de vivência decorrente de sua limitação física [...]”.



Já em relação a inclusão da pessoa com **surdez**, o enfoque distinto centra-se na acessibilidade linguística. Damázio (2007) salienta a necessidade de um ambiente bilíngue (Libras/Português), estruturado em três momentos didático-pedagógicos no Atendimento Educacional Especializado (AEE): o atendimento em Libras para os conteúdos curriculares, o ensino da Libras como primeira língua e o ensino da Língua Portuguesa. Essa estruturação visa superar a visão que reduz os desafios escolares “[...] ao uso desta ou daquela língua [...]” (Bueno, 2001, p. 41 *apud* Damázio, 2007, p. 15), garantindo a acessibilidade linguística, o desenvolvimento cognitivo e a plena participação discente.

Compreender, também, a **deficiência visual** e suas implicações é fundamental na formação de professores. Esta deficiência demanda uma abordagem pedagógica que supere desafios de acessibilidade e comunicação. Práticas eficazes englobam a descrição oral minuciosa, o ensino do Sistema Braille, criado por Louis Braille, em 1825, como um código universal de leitura e escrita (Sá; Campos e Silva, 2007, p. 22) e a adaptação de recursos didáticos. A implementação de estratégias abrangentes inclui a avaliação funcional da visão e a adoção de recursos especializados, ópticos e não ópticos, como lupas, telescópios, CCTV<sup>6</sup> e softwares como DOSVOX<sup>7</sup> e JAWS<sup>8</sup> (Sá; Campos e Silva, 2007, p. 19-20, 33-34). Dessa forma, superar tais obstáculos significa viabilizar uma educação que efetivamente inclui, respeita e capacita todos os alunos.

Outro público que demanda uma reflexão sobre as práticas pedagógicas, são as que dizem respeito as pessoas com **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Tal público requer um olhar multidimensional, considerando adaptações curriculares, estratégias comportamentais e sensoriais. O ensino deve priorizar a previsibilidade e a estruturação, elementos fundamentais para reduzir a ansiedade e promover a organização interna do estudante com TEA. O professor deve estar atento às sobrecargas sensoriais e disponibilizar espaços de acolhimento, “reduzir a estimulação ambiental” (Gaiato; Teixeira, 2018, p. 65-66). Diante do exposto, a comunicação clara e o uso de recursos

---

<sup>6</sup>Circuito fechado de televisão – aparelho acoplado a um monitor de TV monocromático ou colorido que amplia até 60 vezes as imagens e as transfere para o monitor;

<sup>7</sup> Sistema operacional desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui um conjunto de ferramentas e aplicativos próprios além de agenda, chat e jogos interativos. Pode ser obtido gratuitamente por meio de “download” a partir do site do projeto DOSVOX: <http://intervox.ce.ufrj.br/dosvox>.

<sup>8</sup> Software desenvolvido nos Estados Unidos e mundialmente conhecido como o leitor de tela mais completo e avançado. Possui uma ampla gama de recursos e ferramentas com tradução para diversos idiomas, inclusive para o português. No Brasil, não há alternativa de subvenção ou distribuição gratuita do Jaws, que é o mais caro entre os leitores de tela existentes no momento. Outras informações sobre esse software estão disponíveis em: <http://www.lerparaver.com>; <http://www.laramara.org.br>.





visuais, como histórias sociais, são pilares indispensáveis para compreender situações complexas, sendo crucial uma abordagem que valorize a funcionalidade e a generalização da aprendizagem.

Conclui-se que a construção de sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos está alicerçada na reestruturação das práticas pedagógicas a partir da formação docente continuada. A garantia do direito à educação de qualidade para todos só se concretizará quando a escola se reorganizar para responder positivamente à diversidade humana, materializando o princípio de que a educação de qualidade é um direito inalienável de cada indivíduo, transformando-se em um ambiente onde cada estudante tenha condições reais de aprender, desenvolver-se e exercer sua cidadania de maneira equitativa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise bibliográfica, os resultados foram organizados em três categorias analíticas principais: histórico-epistemológica, legal e pedagógica. Foi possível identificar, no eixo histórico-epistemológico, um marcante deslocamento paradigmático: abandonou-se progressivamente a exclusão e eliminação da Antiguidade, adotou-se a medicalização, principalmente no século XIX e, por fim, busca-se solidificar o modelo social de direitos e a neurodiversidade no contexto contemporâneo. Esse percurso não é uniforme, e espelha uma transformação epistemológica crucial: da concepção da deficiência como patologia individual para uma compreensão que a situa como resultado de obstáculos sociais (Marques, 2022; Farias; Lopes, 2015). Tal mudança influencia diretamente a formação docente, requerendo uma ruptura com perspectivas segregacionistas e a adoção de uma postura ética e inclusiva.

Do ponto de vista jurídico, os resultados revelam que o ordenamento jurídico nacional e internacional exerce a responsabilidade determinante na garantia do direito à educação inclusiva. Documentos como a Declaração de Salamanca (1994), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) não apenas legitimam a inclusão, também impõem ao Estado e às instituições de ensino a obrigatoriedade de ofertar formação docente inicial e continuada, além de suporte técnico e infraestrutura adequados. Desta forma, os marcos enfatizam a necessidade de o professor atuar como agente de transformação, mediando a aprendizagem em contextos de diversidade e corroborando com redes de apoio multiprofissionais (Dutra, 2008; UNESCO, 1994).



Sob a perspectiva pedagógica, os resultados demonstram que uma inclusão efetiva está diretamente vinculada à adaptação de práticas educativas e ao uso de tecnologias assistivas. Para cada especificidade, como deficiência física, visual, surdez e Transtorno do Espectro Autista (TEA), são indispensáveis estratégias diferenciadas, que vão desde a implementação de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e do Sistema Braille até a estruturação de ambientes previsíveis e com redução de estímulos sensoriais (Sá; Campos e Silva, 2007; Damázio, 2007; Gaiato; Teixeira, 2018). A discussão demonstra que a formação docente deve ser contínua, crítica e prática, capacitando os educadores para flexibilizar currículos, utilizar recursos especializados e proporcionar a participação efetiva de todos os estudantes, em consonância com o modelo social de direitos e a valorização da neurodiversidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na metodologia aplicada, constatou-se que a formação docente, quando fundamentada nos princípios da educação inclusiva, é um elemento catalisador para a mudança das práticas pedagógicas e para a garantia de equidade no âmbito escolar. A análise bibliográfica permitiu concluir que a transição dos paradigmas de isolamento e medicalização para o modelo social de direitos e o reconhecimento da neurodiversidade demanda do educador um posicionamento crítico, reflexivo e mediador. A interface entre os elementos históricos, legais e pedagógicos certificam que a inclusão não se limita à mera inserção de estudantes com deficiência na sala de aula regular, contudo demanda adaptações curriculares, uso de tecnologias assistivas e estratégias pedagógicas diversificadas, aptos a atender às particularidades de cada aluno.

No que concerne à aplicabilidade dos resultados, espera-se que este trabalho contribua para a reflexão sobre a formação inicial e continuada de professores, especificamente nos cursos de licenciatura, destacando a necessidade de integrar, de forma transversal e permanente, discussões sobre educação especial e inclusiva. A efetiva aplicação das políticas públicas, como a Lei Brasileira de Inclusão (2015), depende diretamente de um corpo docente qualificado e apoiado por redes colaborativas que envolvam escola, família e Estado. A prospecção empírica sugere que a implementação de projetos de intervenção e a criação de núcleos de acessibilidade nas instituições de ensino superior servem como modelos replicáveis para a educação básica.



Ressalta-se, por fim, a urgência em fomentar investigações que aprofundem temas como a interseccionalidade entre deficiência e outros marcadores sociais, a formação de professores para o uso criativo de tecnologias assistivas em contextos de escassez de recursos e a avaliação de políticas inclusivas em diferentes realidades educacionais. Verifica-se que a contínua produção de conhecimento nesse campo é essencial para efetivar uma educação plenamente inclusiva, na qual a diversidade seja vista não como um empecilho, mas como um valor indispensável à construção de uma sociedade mais justa e democrática.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Casa Civil. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 05 out. 2025.

BRASIL. **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, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Casa Civil. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 02 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 01 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Secretaria-Geral. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 02 out. 2025.

DAMÁZIO, M. F. M. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez**. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_da.pdf](https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf). Acesso em: 05 out. 2025.

DUTRA, C. P. *et al.* Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, Brasília (DF), edição especial, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52470/1/2008\\_art\\_rvfigueiredoacnosorio.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52470/1/2008_art_rvfigueiredoacnosorio.pdf). Acesso em: 2 out. 2025

FARIAS, R. R. S.; LOPES, T. A. C. F. As pessoas com deficiência no contexto da educação escolar brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 65, p. 228–241, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i65.8642707. Disponível



em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642707>.  
Acesso em: 2 out. 2025.

GAIATO, M.; TEIXEIRA, G. **O rezinho autista: guia para lidar com comportamentos difíceis**. São Paulo, SP: Editora nVersos, 2018. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/05/o-rezinho-autista.pdf>. Acesso em: 05 out. 2025.

MARQUES, S. Reflexões sobre os fundamentos epistemológicos da inclusão: do extermínio à compreensão da neurodiversidade. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, v. 24, n. 1, p. 1-22, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18224/educ.v24i1.8592>. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8592>. Acesso em: 05 out. 2025.

SÁ, E. D. CAMPOS. I. M. SILVA. M. B. C. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência visual**. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_dv.pdf](https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf). Acesso em: 05 out. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. **Entendendo a deficiência física**. São Paulo: SE, 2012. Disponível em: [https://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/ED\\_ENTENDENDO-A-DEFICI%C3%8ANCIA-F%C3%8DSICA\\_SECRETARIA-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-DE-SP.pdf](https://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/ED_ENTENDENDO-A-DEFICI%C3%8ANCIA-F%C3%8DSICA_SECRETARIA-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-DE-SP.pdf). Acesso em: 05 out. 2025.

SCHIRMER, C. R. R. B. *et al.* **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física**. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_df.pdf](https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_df.pdf). Acesso em: 05 out. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 02 out. 2025.

