

DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RELATOS DE UMA PROFESSORA SUPERVISORA DO PIBID E DE UMA LICENCIANDA BOLSISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Talia Mendes Rocha ¹
Maria Sandra Albuquerque ²
Vivian Maria Mendonça Costa ³
Simone Cesar da Silva ⁴

RESUMO

Este relato de experiência objetiva discutir sobre vivências de uma professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental e uma licencianda em Matemática, participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no contexto da educação inclusiva na rede municipal de Fortaleza-CE. Para tanto, compreende-se a educação inclusiva como política educacional orientadora do sistema de ensino na perspectiva da acessibilidade e acolhimento a todas as pessoas, independente das suas necessidades específicas (MEC, 2008), baseando-se, ainda, no apoio garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), acerca da Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 1996). A trajetória metodológica para a pesquisa que originou este relato combina levantamento bibliográfico e registros sistemáticos da professora e da licencianda, que possibilitaram discutir os desafios enfrentados na prática docente inclusiva em sua relação com as condições da formação inicial e continuada dos professores. A experiência da professora supervisora mostra a necessidade constante de adaptação pedagógica para garantir a participação e o aprendizado de todos e que apesar dos esforços da gestão municipal para fortalecer a inclusão por meio da formação continuada, do Atendimento Educacional Especializado (AEE), dentre outras ações, persistem desafios, como a superlotação das turmas, falta de acompanhamento especializado dentro das salas de aula etc. A licencianda, por sua vez, relata a insuficiência da formação acadêmica para a inclusão, com disciplinas ofertadas de forma limitada e distantes da prática. A inserção no contexto escolar por meio do PIBID permitiu contato direto com a realidade e a compreensão dos desafios diários da inclusão. O estudo reforça que a educação inclusiva demanda mais do que o simples cumprimento legal: exige políticas públicas estruturadas, formação contínua, recursos adequados, condições de trabalho favoráveis e, sobretudo, uma profunda mudança cultural que valorize a diversidade como princípio fundamental para a aprendizagem, inclusão e convivência na escola.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Formação inicial de professores, Formação continuada de professores, PIBID.

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, proftaliamentes@gmail.com;

2 Especialista pelo Curso de Metodologia do Ensino de Matemática da Universidade Estadual do Ceará - UECE, sandraalbuquerque33@gmail.com;

3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, vivianmariamc@gmail.com;

4 Professora orientadora: doutora, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, simonecesar@ifce.edu.br.





1. INTRODUÇÃO

A construção de uma escola inclusiva não se resume à matrícula de estudantes com deficiência ou outras necessidades específicas, esta exige uma mudança de paradigma que valorize a diversidade como princípio pedagógico e ético. Conforme destaca Mazzotta (2010), a educação inclusiva demanda políticas públicas pautadas na justiça social, capazes de reduzir desigualdades históricas e promover a equidade. Para o autor, sua efetivação depende da mobilização coletiva, da conscientização da comunidade escolar e da formação crítica dos profissionais da educação, associadas ao acesso a recursos e tecnologias assistivas. Trata-se, portanto, de um compromisso que ultrapassa a dimensão técnica e se enraíza em uma luta social por direitos e dignidade.

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender como a prática pedagógica voltada à inclusão se constrói no cotidiano escolar. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) representa uma oportunidade valiosa de articulação entre teoria e prática, permitindo que licenciandos e professores vivenciem, de forma colaborativa, os desafios e as potencialidades da educação inclusiva. Assim, o presente relato de experiência tem como objetivo discutir sobre as vivências de uma professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental e de uma licencianda em Matemática, bolsista do PIBID, no contexto da educação inclusiva na rede municipal de Fortaleza-CE. A partir de reflexões e diálogos vivenciados nas atividades do Programa, busca-se articular a prática docente com os referenciais teóricos que embasam esta temática, evidenciando possibilidades, limites e aprendizados que permeiam a educação inclusiva.

2. METODOLOGIA

Este relato de experiência foi elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica, utilizada para compor o quadro teórico sobre educação inclusiva e formação de professores, e da sistematização das vivências de duas participantes do PIBID: uma professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza-CE, supervisora do programa, e uma estudante da Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Fortaleza, bolsista de iniciação à docência.

Os relatos foram construídos a partir de registros reflexivos e diálogos produzidos no âmbito das atividades do Programa e foram considerados episódios que evidenciassem



desafios, estratégias e reflexões sobre a prática docente inclusiva. Além disso, os relatos da professora e

da licencianda foram apresentados de forma a dialogar com o referencial teórico, buscando estabelecer relações entre as vivências e os conceitos, princípios e orientações encontrados na literatura sobre educação inclusiva.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Educação especial e inclusiva: marcos históricos e legais

Ao longo da história, pessoas com deficiência enfrentaram diferentes preconceitos e exclusões nas interações sociais. As concepções sobre a deficiência variaram conforme os valores e as crenças de cada época.

Na Antiguidade, eram comuns práticas de eliminação e marginalização, refletindo a percepção da deficiência como algo negativo. Com o Iluminismo, entre os séculos XVII e XVIII, surgiram as primeiras instituições voltadas para pessoas com deficiência, como escolas para surdos e cegos. Embora essas iniciativas representassem um avanço importante, elas funcionavam à margem do ensino regular, operando sob um sistema excludente. No século XIX, essa estrutura se consolidou e contribuiu para reforçar a separação entre estudantes com e sem deficiência. Como aponta Jannuzzi (2004), a educação especial nesse período tinha como foco a “correção” e a normalização dos indivíduos, com pouca ou nenhuma preocupação com sua inclusão social ou educacional.

A partir da década de 1970, intensificaram-se as críticas ao modelo segregador, impulsionadas pelos movimentos de direitos civis e pelas discussões sobre justiça social. Ainda predominava, contudo, uma abordagem terapêutica, como observa Monteiro *et al.* (2016), em que a deficiência era tratada como algo a ser compensado ou superado.

Nas décadas de 1980 e 1990, consolidou-se uma mudança de paradigma em direção à educação inclusiva, fortalecida pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que estabeleceu os fundamentos da educação inclusiva, afirmando que todas as crianças, independentemente de suas características, deveriam aprender juntas nas mesmas escolas.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 assegurou a educação como direito universal e a igualdade de condições de acesso e permanência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, regulamentou esse princípio, prevendo a oferta da





educação especial preferencialmente na rede regular, com Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

(MEC, 2008) reafirmou o compromisso com a inclusão em todos os níveis de ensino, estabelecendo diretrizes para o AEE, para a formação docente e para a acessibilidade. Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, proibiu qualquer forma de exclusão escolar, garantindo um sistema educacional inclusivo e o aprendizado ao longo da vida.

Em 2020, o Decreto nº 10.502, que instituiu uma nova Política Nacional de Educação Especial, reacendeu o debate por sinalizar uma possível retomada do modelo segregador, ao prever o fortalecimento de escolas e classes especializadas. Diversas organizações e pesquisadores da área entenderam o decreto como um retrocesso frente às normativas já consolidadas pela legislação brasileira e por tratados internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU).

Apesar dos marcos legais, dos movimentos e das conquistas, ainda existem entraves para se compreender o verdadeiro conceito de educação inclusiva, uma proposta que busca garantir o direito de todas as pessoas à educação de qualidade, reconhecendo e respeitando a diversidade humana. Contudo, mesmo diante dos impasses, a mesma vem sendo reafirmada como um pressuposto ético e democrático. Além disso, o próprio conceito de inclusão tem se ampliado, abarcando múltiplas formas de diversidade, como raça, gênero, classe social, orientação sexual, etnia e territorialidade. Assim, as escolas são instadas a repensar suas estruturas, práticas pedagógicas e relações interpessoais, buscando garantir o direito à aprendizagem de todos os sujeitos, sem exceção.

3.2 Formação inicial e continuada de professores para a educação especial na perspectiva inclusiva

A educação inclusiva requer que o professor esteja preparado para compreender e responder às diferentes formas de aprender e participar do espaço escolar. Isso implica superar a ideia de inclusão restrita à matrícula de estudantes com deficiência ou outras necessidades específicas, garantindo sua permanência e desenvolvimento acadêmico. Pedrosa, Campos e Duarte (2013) destacam que tal mudança exige a reorganização do ensino e a revisão das práticas escolares, historicamente pouco comprometidas com a aprendizagem





desse público. Segundo Mantoan (2003), a diversidade cultural, social e humana deve orientar a ação pedagógica, rompendo com a lógica de homogeneização e reconhecendo a pluralidade como condição do processo educacional. Essa perspectiva requer uma formação docente, inicial e

continuada, que promova o domínio de conteúdos e metodologias, articulados à compreensão crítica dos contextos sociais e institucionais em que o ensino ocorre.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, Resolução CNE/CP nº 4/2024, reforçam que o egresso da licenciatura deve desenvolver estratégias pedagógicas voltadas ao público da educação especial, considerando as especificidades culturais e linguísticas dos alunos (Brasil, 2024). No entanto, Soares e Soares (2021) apontam que a complexidade da inclusão não pode ser tratada por disciplinas isoladas, devendo perpassar toda a formação docente. Apesar de prevista em documentos como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a LDB (Brasil, 1996), a formação inicial ainda privilegia abordagens teóricas desvinculadas da prática, o que fragiliza a atuação frente à diversidade escolar.

Essa articulação entre teoria e prática se fortalece quando o futuro professor vivencia o cotidiano escolar em disciplinas como o Estágio Supervisionado e programas como o PIBID, que possibilitam compreender os desafios da inclusão e repensar estratégias pedagógicas (Pedroso; Campos; Duarte, 2013). Contudo, Grassi (2008) alerta que muitos licenciandos ainda idealizam um “aluno padrão” o que, associado ao caráter tecnicista da formação docente, centrada em metodologias padronizadas que desconsideram contextos e experiências diversas, os levam a perpetuar práticas excludentes.

A formação continuada também se mostra essencial para a atuação inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) propõe a articulação entre conhecimentos da docência e saberes específicos da educação especial, em diálogo com diferentes áreas, visando à acessibilidade e à equidade. No mesmo sentido, a LDB (Brasil, 1996) determina que os sistemas de ensino ofereçam formação especializada a todos os profissionais que atuam com estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades.

No contexto deste relato, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza-CE (2023) evidencia como políticas de formação em rede fortalecem a prática inclusiva. A SME compreende a inclusão como responsabilidade coletiva, priorizando a formação em contexto,





voltada à adaptação curricular, acessibilidade e participação dos alunos e envolvendo desde a Secretaria e seus distritos até gestores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), assistentes de inclusão, psicólogos escolares, estagiários e demais profissionais de apoio (Fortaleza, 2023).

Posto isso, a formação docente deve ser entendida como processo contínuo e articulado,

em que teoria e prática se complementam, desenvolvendo habilidades pedagógicas e compromisso ético com a aprendizagem e a valorização da diferença como parte constitutiva da educação.

3.3 O Projeto Educacional Individualizado (PEI) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

A Constituição Federal de 1988 garante o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Já o Estatuto da Pessoa com Deficiência estabelece a obrigatoriedade de um projeto pedagógico que institucionalize o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e os demais serviços, para atender as individualidades dos alunos e garantir o acesso de forma igualitária ao currículo, proporcionando sua autonomia (Brasil, 2015, art. 28º, inc. III). Contudo, o artigo 1 da Medida Provisória nº 1.025, de 31 de dezembro de 2020, altera o artigo 28 do Estatuto da Pessoa com Deficiência e determina que deverá ser adotado no âmbito educacional um Plano de Ensino Individualizado (PEI) destinado a atender pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, em que constarão todos os esforços pedagógicos realizados no decorrer do ano para a aprendizagem do estudante.

Por sua vez, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), o AEE é um ensino transversal ao ensino comum em todos os níveis e modalidades educacionais, enfatizando a atuação complementar/suplementar ao ensino regular. De acordo com esse documento:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 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: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de



O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, estabelece que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família, atender às necessidades específicas do público-alvo e ser realizado em conjunto com as políticas públicas existentes (Brasil, 2011, art. 2º, par. 2). Ademais, o documento disponibiliza os objetivos do Atendimento Educacional Especializado que são: adotar condições em conjunto com os educadores para su-

prir os déficits e garantir a participação e aprendizagem para que os indivíduos possam desfrutar de um ensino regular de qualidade; garantir tais condições através da transversalidade dos procedimentos da educação especial; desenvolvendo recursos didáticos e pedagógicos adaptados que superem as barreiras existentes no processo de aprendizagem; e garantir que os estudantes tenham oportunidades e suporte para prosseguir seus estudos em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (Brasil, 2011, art. 3º).

No âmbito municipal o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor) apresenta orientações específicas sobre o AEE. Esse documento busca garantir que as ações pedagógicas voltadas para os alunos público-alvo da educação especial sejam planejadas conforme o currículo do Ensino Fundamental, garantindo que ocorra a integração entre o ensino comum e o atendimento especializado. O DCRFor orienta que o AEE deve ser realizado em conformidade com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, consolidando a colaboração complementar entre o profissional do AEE e o professor regular, colaboração essa essencial para o alcance da inclusão (Fortaleza, 2024).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Experiências e desafios de uma professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental no contexto da educação inclusiva

A experiência como professora de Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental tem revelado desafios significativos para o alcance da educação inclusiva, especialmente diante das limitações da minha formação inicial. Durante a graduação, percebi que os conteúdos voltados à inclusão foram tratados de forma superficial e pouco conectados à realidade da sala de aula. Embora disciplinas como Didática e Psicologia da Aprendizagem tenham contribuído para a compreensão geral do processo educativo, houve pouco





aprofundamento sobre o trabalho com estudantes que apresentam, por exemplo, deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades. Essa lacuna formativa impacta diretamente a prática profissional, comprometendo a autoconfiança e as intervenções pedagógicas do(a) docente em situações que exigem conhecimentos específicos.

Apesar dessas limitações, percebo esforços da rede municipal de Fortaleza-CE em fortalecer a política de inclusão por meio de formações continuadas, como o curso oferecido pelo Projeto Vincular, em parceria com o Instituto da Primeira Infância (IPREDE) e a SME. O apoio do Atendimento Educacional Especializado e a ampliação do número de professores e

assistentes de inclusão também têm contribuído para uma escola mais inclusiva.

Entretanto, o cotidiano da sala de aula ainda me impõe desafios expressivos. Nas escolas de tempo integral, observo que alguns alunos com necessidades específicas enfrentam dificuldades para permanecer durante todo o turno devido ao cansaço, ao desconforto ou a efeitos de medicações. Minhas turmas são compostas por estudantes com diferentes necessidades, como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a Deficiência Intelectual (DI) e os transtornos de aprendizagem, como a dislexia, além de estudantes com transtornos mentais, como a esquizofrenia, e outros que enfrentam dificuldades relacionadas a aspectos socioemocionais ou à integração com os colegas. Esses perfis de alunos atípicos exigem que eu desenvolva múltiplas estratégias pedagógicas e de gestão de sala de aula, na tentativa de alcançar a participação e a aprendizagem de todos. Contudo, a superlotação das salas, muitas vezes com mais de 38 alunos, dificulta o acompanhamento individualizado e o desenvolvimento de práticas realmente inclusivas.

Por conseguinte, é comum lidar com estudantes sem acompanhamento médico adequado, sem uso regular de medicação ou com crises comportamentais em sala. A ausência de profissionais de apoio suficientes e a falta de tempo e formação para um planejamento mais especializado e para adaptações curriculares, reforçam o meu sentimento de impotência como professora. Além disso, percebo que a pouca participação das famílias agrava as dificuldades no processo de inclusão.

Apesar dos obstáculos, considero importante destacar que a convivência com alunos que aprendem de maneiras diferentes e a necessidade constante de me reinventar, seja ao adaptar estratégias pedagógicas, buscar novas formas de engajar os estudantes ou lidar com





comportamentos desafiadores, têm me proporcionado importantes reflexões sobre a minha prática pedagógica. Há colaboração entre os professores da escola, a gestão escolar e os profissionais do AEE; juntos, em reuniões de fluxo, conselhos de classe e conversas informais durante os intervalos, compartilhamos nossas experiências e buscamos soluções conjuntas. No entanto, acredito que esse trabalho coletivo ainda pode ser ampliado, com mais espaços de diálogo, uma maior participação das famílias na escola, formações integradas e mais ações colaborativas que fortaleçam o atendimento às diversas necessidades dos alunos.

4.2 A educação inclusiva na formação inicial docente: percepções e dificuldades de uma

licencianda

Durante a graduação em Licenciatura em Matemática no IFCE, *campus* Fortaleza, percebi várias lacunas na minha formação voltada para a inclusão. O contato com a educação inclusiva foi pequeno e superficial, revelando um ensino dissociado das necessidades presentes no contexto educacional. A componente curricular de Língua Brasileira de Sinais (Libras), ofertada no 2º semestre da graduação com carga horária de 40 horas, mostrou-se insuficiente, pois o curto período não possibilitou o aprendizado efetivo da língua. Muitos estudantes concluíram a disciplina sem dominar sinais básicos ou realizar diálogos simples. Quando o processo de aprendizagem começava a avançar, a carga horária da componente já se encontrava próxima ao fim, o que impedia o alcance dos objetivos previstos no Programa da Unidade Didática (PUD). Outro exemplo é a disciplina de Psicologia da Aprendizagem, que deveria abordar as dificuldades e transtornos de aprendizagem, mas que, na prática, não contemplou essas discussões. Ou seja, as vivências com práticas inclusivas na graduação foram aquém do esperado.

Entretanto, foi através do PIBID que tive meu primeiro contato direto com a docência e onde pude observar a realidade das escolas públicas. No Programa, atuo como bolsista de iniciação à docência em uma escola pública municipal de Fortaleza-CE, que contempla os Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, percebi os desafios da professora supervisora em lidar com a educação inclusiva em turmas superlotadas, com média de 38 alunos, aspecto este que dificultava oferecer atenção individualizada aos educandos com necessidades específicas. Reiteradamente, esses estudantes não conseguiam acompanhar o conteúdo no mesmo ritmo da turma e necessitavam de apoio. Com isso, procurei auxiliá-los





durante as atividades, explicando os conteúdos de forma mais detalhada e identificando suas dificuldades.

Sob esse olhar e buscando compreender melhor o funcionamento do AEE, aproximei-me deste setor da escola. O AEE atende alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, oferecendo atendimento individualizado semanalmente. O profissional responsável elabora atividades pedagógicas adaptadas a estes discentes e busca integrar o trabalho com o professor da sala de aula regular. Um dos casos que acompanhei foi o de um aluno do 9º ano, cuja atividade foi planejada conforme seu hiperfoco em computação e o seu desempenho mostrou-se superior ao obtido em abordagens tradicionais.

Ademais, observei as consequências da falta de alinhamento entre família, escola e acompanhamento médico. Uma aluna, que havia interrompido o uso de suas medicações, pas-

sou a apresentar hipersensibilidade auditiva, dificuldades de interação e crises frequentes em sala, o que exigiu o apoio do AEE, juntamente com os professores da turma a qual a mesma fazia parte, para garantir sua permanência nas aulas. Em certa ocasião, durante uma atividade preparatória para a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), no auditório da escola, a aluna teve uma crise de sobrecarga sensorial, e foi necessário agir com calma e empatia até o momento de estabilidade.

Essas experiências evidenciaram que minha formação inicial ainda é incompleta. Os poucos fundamentos teóricos abordados durante a graduação não foram suficientes para promover uma compreensão ampla e crítica sobre as necessidades educacionais específicas dos alunos. Além disso, as discussões sobre inclusão ocorreram de forma fragmentada e pouco integrada às vivências concretas da sala de aula, dificultando a articulação entre teoria e prática. Essa dissociação entre o conhecimento acadêmico e a realidade escolar compromete a formação docente e reforça a necessidade de cursos que tratem a inclusão como eixo estruturante, aproximando a formação teórica das práticas pedagógicas vivenciadas no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir uma escola inclusiva exige compromisso coletivo, formação contínua de educadores, acessibilidade integral e, sobretudo, a superação de práticas ainda marcadas pelo capacitismo, preconceito e exclusão. É necessário transformar a cultura escolar, de modo que





a diversidade seja valorizada como um aspecto positivo e enriquecedor, e não apenas vista como um desafio. Assim, a reflexão constante sobre o papel do professor frente à inclusão torna-se indispensável, pois é preciso ir além do cumprimento formal de normas e assegurar, de fato, a participação e o aprendizado de todos os alunos, inclusive daqueles que, mesmo sem deficiência ou transtornos específicos, enfrentam dificuldades de integração ou acompanhamento do ritmo da turma. Somente ao reconhecer e acolher a diversidade em sua totalidade será possível construir uma educação verdadeiramente inclusiva, e não apenas uma “doce ilusão”.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio institucional por meio do PIBID, que viabilizou as atividades formativas desenvolvidas. Agradecemos também ao IFCE pelo incentivo e pelo custeio da participação no X Encontro Nacional das Licenciaturas, permitindo a apresentação e socialização deste relato.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27860, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 ago. 2025.

BRASIL. 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**: seção 1, Brasília, DF, ano 148, n. 221, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=12&data=18/11/2011>. Acesso em: 27 jul 2025.

BRASIL. Lei nº13.146, 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**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=07/07/2015&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=72>. Acesso em: 2 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário**





Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 189, p. 6-8, 1 out. 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/10/2020&jornal=515&pagina=68&totalArquivos=886>. Acesso em: 2 ago. 2025.

BRASIL. Medida Provisória nº1.025, de 31 de dezembro de 2020. Altera a Lei nº13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 250, p. 1, 31 dez. 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=603&pagina=1&data=31/12/2020&totalArquivos=1>. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP no 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 7 ago. 2025.

FORTALEZA. **A Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza:** um olhar para todos. Orientações para profissionais da educação. Fortaleza: Publicação interna SME Fortaleza, 2023.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Modalidades: Educação Especial**

Inclusiva e Educação de Jovens e Adultos. Fortaleza: Publicação interna SME Fortaleza, 2024.

GRASSI, T. M. **A inclusão e os desafios para a formação de docentes:** uma reflexão necessária. Paraná, 2008. Disponível em: <https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1376-8.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2025.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. Inclusão Escolar e Educação Especial: das Diretrizes à Realidade das Escolas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (orgs.). **Das Margens ao Centro:** perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 79-87.

MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2025.





MONTEIRO, C. M.; SALES, J. J. A.; SALES, R. J. A.; NAKAZAKI, T. G. Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. **Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**, v. 2, n. 3, p. 221-233, jul. 2016. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4231>. Acesso em: 28 jul. 2025.

PEDROSO, C. C. A.; CAMPOS, J. A. P. P.; DUARTE, M. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Revista Educação Unisinos**, v. 17, n. 1, p. 40-47, jan./abr. 2013. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2013.171.1953>. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.171.05>. Acesso em: 7 ago. 2025.

SOARES, V. D.; SOARES, N. A. Formação Inicial Docente x Educação Inclusiva: desafios e possibilidades. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 26, n. 2, p. 113-126, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2021v26n2p113>. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/2397>. Acesso em: 8 ago. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, UNESCO: MEC-Espanha, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2025.

