



Barreiras atitudinais na educação especial: o olhar de professores da Educação Especial

**Attitudinal barriers in special education:
the teacher's perspective**

**Barreras actitudinales en la educación especial:
la mirada docente**

Alessandra Santana Midlej Café¹



<https://orcid.org/0000-0001-9762-2399>

Andrea Soares Wu²



<https://orcid.org/0000-0003-2110-7184>

Resumo: A educação inclusiva busca assegurar acesso, permanência e aprendizagem de pessoas com deficiência nos diferentes espaços educativos. Contudo, a realidade escolar experimenta uma série de barreiras atitudinais que prejudicam o processo inclusivo. A presente pesquisa teve por objetivo analisar as compreensões de professoras das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) sobre o seu papel na desconstrução das barreiras atitudinais. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, de abordagem exploratória e de campo, utilizando questionários e entrevistas com professores das SRM de escolas dos anos finais, no município de Ilhéus-BA. Os resultados mostraram que, por meio de interações com os docentes das salas de aula comum, as professoras de SRM assumem o papel de contribuir para a desconstrução das barreiras atitudinais, persistindo em ações que possibilitam o entendimento sobre as necessidades das pessoas com deficiência, impulsionando mudanças.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Políticas educacionais. Acesso à educação.

Abstract: Inclusive education seeks to ensure access, retention, and learning for people with disabilities in various educational settings. However, the school environment often encounters attitudinal barriers that hinder the inclusion process. This study aimed to analyze the understandings of teachers working in Multifunctional Resource Rooms (MRRs) regarding their role in overcoming such barriers. A qualitative, exploratory field study was conducted using questionnaires and interviews with MRR teachers in middle schools in the municipality of Ilhéus, Bahia. The findings revealed that, through interactions with mainstream classroom teachers, MRR teachers play a key role in addressing attitudinal barriers by promoting understanding of the needs of students with disabilities and fostering inclusive practices.

Keywords: Inclusive education. Educational policies. Access to education.

¹ Mestra em Educação (FURB-SC). Professora da Educação Básica. E-mail: asmidlejcafe@hotmail.com

² Doutora em Educação: Psicologia da Educação (PUCSP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau. E-mail: awuo@furb.br

Resumen: La educación inclusiva busca garantizar el acceso, la permanencia y el aprendizaje de las personas con discapacidad en los diversos espacios educativos. Sin embargo, la realidad escolar enfrenta una serie de barreras actitudinales que dificultan el proceso de inclusión. El objetivo de esta investigación fue analizar las percepciones de docentes de Salas de Recursos Multifuncionales (SRM) sobre su papel en la deconstrucción de dichas barreras. Para ello, se realizó una investigación cualitativa, de carácter exploratorio y de campo, mediante cuestionarios y entrevistas con docentes de SRM que trabajan en los niveles finales de la educación básica, en el municipio de Ilhéus-BA. Los resultados mostraron que, a través de la interacción con docentes de aulas regulares, los docentes de SRM asumen un papel activo en la superación de las barreras actitudinales, mediante acciones persistentes que favorecen la comprensión de las necesidades de las personas con discapacidad y fomentan cambios inclusivos.

Palabras-clave: Educación inclusiva. Políticas educativas. Acceso a la educación.

Introdução

Se hoje, a realidade atual das escolas públicas brasileiras apresenta a educação inclusiva como uma perspectiva ao rompimento às barreiras da exclusão às pessoas com deficiência, assegurando o seu acesso, permanência e aprendizagem, os registros históricos apontam que, no passado, a educação das minorias ocorria às margens do sistema educacional.

Na Antiguidade Clássica, pessoas com deficiência eram frequentemente negligenciadas, abandonadas ou extermínadas. Em Esparta, por exemplo, o Estado inspecionava as crianças antes mesmo de seu primeiro contato com a família, avaliando seu estado de saúde. Sobre essa prática, Silva (2010, p. 15) relata que: “Após a inspeção, as crianças consideradas doentes, frágeis ou deficientes eram abandonadas até a morte”.

Historicamente, termos como “anormais”, “idiotas” e “débeis” foram utilizados para se referir às pessoas com deficiência, como observa Mazzota (2011, p. 21): “Também nesta época, começo do século XIX, iniciou-se o atendimento educacional aos ‘débeis’ ou ‘deficientes mentais’. O médico Jean Marc Itard (1774 – 1838) mostrou a educabilidade de um ‘idiota’, o denominado ‘selvagem de Aveyron’”.

Tais termos adquiriram conotações pejorativas e, ainda hoje, são utilizados de forma ofensiva, mesmo fora do contexto da deficiência. Esse uso revela uma visão etnocêntrica, que atribui superioridade a um determinado grupo social, o qual passa a ser referência normativa. Sendo assim, o grupo do “outro”, o diferente é visto como desigual ao grupo do “eu” e essa diferença é “ameaçadora porque fere nossa própria identidade cultural” (Rocha, 1988, p. 5). O “outro” é aquele desprovido de voz, o que causa estranheza, àquele por quem o “nós” demonstra o seu preconceito.

Mattos (2005, p. 483) define preconceito como uma “opinião negativa que se forma contra pessoas ou coisas antes de ter um melhor conhecimento sobre elas”. Sendo um pré-julgamento, uma opinião formada sem reflexão pode desencadear em atitudes hostis, que ferem, humilham, machucam, estigmatizam. O estigma, com base em Goffman (1988), é entendido como uma relação que se constrói

a partir dos estereótipos, inferiorizando o outro por sua diferença. Este processo reforça a discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais, como a escola.

A inferiorização da diferença constrói-se a partir de padrões socialmente impostos de normalidade (Amaral, 1998). Esses padrões se infiltram nas instituições escolares, gerando barreiras que impactam negativamente os estudantes com deficiência. Conforme a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), essas barreiras são compreendidas como “atitudes ou comportamentos que impeçam a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”. Em outras palavras, essas barreiras limitam a possibilidade de participação social dos sujeitos, violando os direitos das pessoas com deficiência.

No campo jurídico, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) marco legal internacional, orienta os países sobre a necessidade de se instituir políticas públicas educacionais apoiadas na igualdade de direitos para todos. Internamente, a Constituição Federal, em seu Título I, apresenta a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos e a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, como um dos objetivos fundamentais (Brasil, 1988).

Na Carta Magna, embora o capítulo referente à educação, assegure o ensino ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Art. 206), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência pode ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, o que abre espaço para que se permita interpretações equivocadas sobre o lugar desses alunos, contribuindo para o surgimento de barreiras atitudinais.

No cenário interno infralegal, somente com a Política Nacional de Educação Especial, de 2008, a Educação Especial passa a ser tratada de forma transversal, integrando todos os níveis e modalidades de ensino. Essa perspectiva promove uma compreensão ampliada da escola como espaço que respeita o direito de todos aprenderem juntos. É objetivo dessa política:

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 educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

É importante destacar que as mudanças na política nacional não repercutem necessariamente em transformações no âmbito das interações sociais. Assim, embora no cenário macropolítico a

Política Nacional da Educação Especial de 2008 garanta a transversalidade da educação especial, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, há elementos microssociais, relativos ao preconceito, ao estigma e à resistência ao ‘diferente’ que permanecem no cotidiano escolar.

Por essa razão, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as compreensões de professoras das Salas de Recursos Multifuncionais sobre o seu papel na desconstrução das barreiras atitudinais e os específicos são:

- a) descrever o trabalho desenvolvido das Salas de Recursos Multifuncionais das escolas dos anos finais do município de Ilhéus;
- b) evidenciar práticas voltadas à interação entre a Sala de Recursos Multifuncionais e a sala comum;
- c) identificar ações de professoras de Sala de Recursos Multifuncionais voltadas ao processo de desconstrução das barreiras atitudinais.

Metodologia

O espaço-escola constitui, sobretudo, um espaço privilegiado para a realização de pesquisas, contribuindo para o desvelamento de problemáticas cotidianas que, muitas vezes, passam despercebidas ou não recebem a devida atenção.

Com o objetivo de analisar as compreensões de professoras das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) sobre seu papel na desconstrução das barreiras atitudinais, os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com três docentes dessas salas, atuantes em escolas dos anos finais do Ensino Fundamental no município de Ilhéus-BA. As entrevistas ocorreram nos meses de maio e junho de 2021, utilizando os aplicativos Google Meet e WhatsApp, em razão das restrições impostas pela pandemia da COVID-19³.

As falas das entrevistadas foram adotadas como ponto de partida para a análise, considerando-se que, segundo Franco (2005, p. 13), a mensagem “expressa um significado e um sentido [...] vinculado às condições contextuais de seus produtores”.

Para a realização das entrevistas, houve contato inicial com a Secretaria de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC), por meio da assessoria pedagógica e de comunicação, com o intuito de apresentar a proposta da pesquisa e obter autorização para seu desenvolvimento. Essa etapa envolveu a assinatura

³ A pandemia de Covid-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, foi um evento global de saúde pública que teve início em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, China. A doença se espalhou rapidamente pelo mundo, levando a uma crise sanitária sem precedentes na história recente.

do Formulário de Solicitação e Autorização para o Desenvolvimento de Pesquisa (FAPE), posteriormente submetido ao Comitê de Ética.

Em março de 2021, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética (parecer nº 4.594.429), as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) foram contatadas por meio de um convite físico, convidando-as a participar da entrevista semiestruturada. Todas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), manifestando concordância em participar do estudo. Durante as entrevistas, demonstraram-se confortáveis para falar sobre suas realidades de trabalho.

As docentes expressaram compreensão quanto à finalidade da pesquisa, voltada à discussão de um tema socialmente relevante, com potencial para contribuir com a qualidade da educação e a melhoria de vida das pessoas com deficiência. Após a transcrição, o material foi enviado às participantes para validação, sendo mantidas as falas originais e incluídas novas contribuições.

Na fase de pré-análise, procedeu-se à leitura flutuante, conforme orienta Franco (2005, p. 47), como momento de aproximação inicial com o material, buscando identificar impressões gerais e estabelecer os primeiros contatos interpretativos. A partir dessa leitura, foram construídos quadros ilustrativos que facilitaram a visualização das informações e o processo reflexivo.

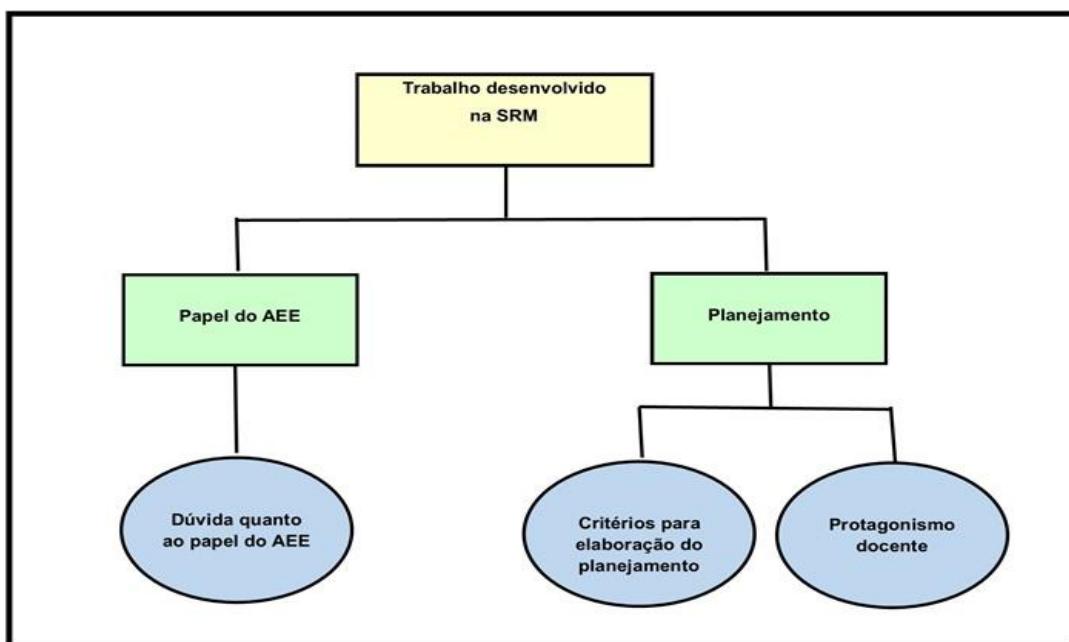
Esses quadros foram elaborados a partir das respostas aos objetivos específicos da pesquisa: (a) descrever o trabalho desenvolvido nas SRM das escolas dos anos finais do município de Ilhéus; (b) evidenciar práticas de interação entre as SRM e as salas de aula comuns; e (c) identificar ações das professoras das SRM voltadas à desconstrução de barreiras atitudinais.

Com base nas falas, identificaram-se convergências e divergências, o que possibilitou a definição de categorias emergentes dos discursos, não previamente estabelecidas. As categorias foram agrupadas por similaridade semântica, conforme os temas recorrentes entre as entrevistadas:

- a) Papel do AEE
- b) Planejamento
- c) Formação de professores
- d) Relação dialógica
- e) Ações persistentes

A partir das categorias, foram estabelecidos eixos temáticos, considerando as asserções feitas pelas professoras entrevistadas, pois de acordo com Franco (2005, p. 39), estes incorporam “o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito”. O caminho descrito acima será visto nas Figuras 1, 2 e 3.

FIGURA I - Trabalho desenvolvido na SRM

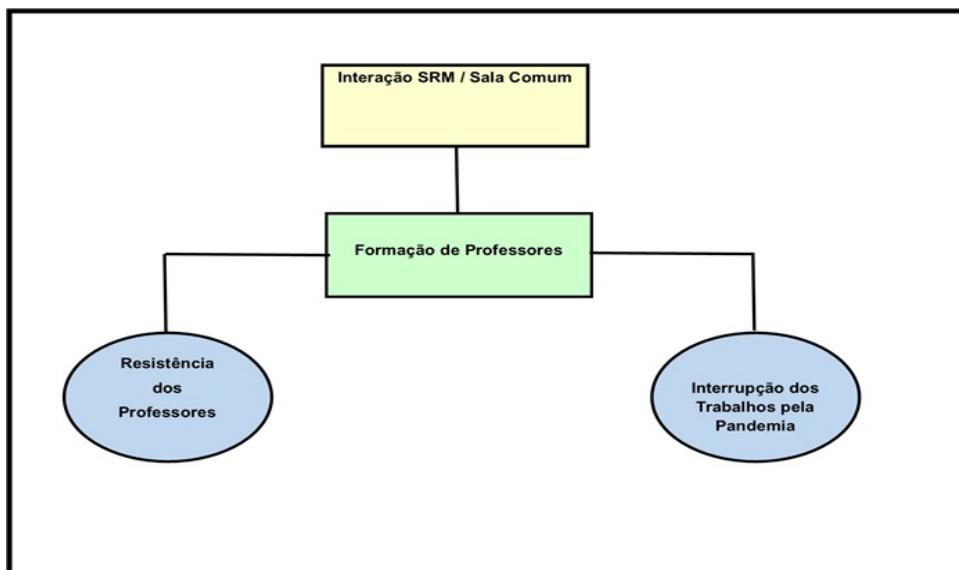


Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

A Figura I representa o caminho percorrido para se chegar às categorias Papel do AEE e Planejamento. Tendo como ponto de partida os pontos convergentes nos discursos das entrevistadas, sobre o bloco de perguntas referentes ao objetivo descrever o trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas dos anos finais do município de Ilhéus, chegou-se às referidas categorias. Da categoria Papel do AEE, emergiu o tema dúvida quanto ao papel do AEE. Já a categoria Planejamento, deu origem aos temas critérios para elaboração do planejamento e protagonismo docente.

A Figura 2 refere-se às mensagens reveladas nos discursos das professoras a respeito do objetivo evidenciar práticas voltadas à interação entre Sala de Recursos Multifuncionais e sala comum, das quais emergiu a categoria Formação de professores, destacando-se a resistência dos professores à inclusão dos estudantes no ensino regular e a interrupção dos trabalhos pela pandemia da COVID-19.

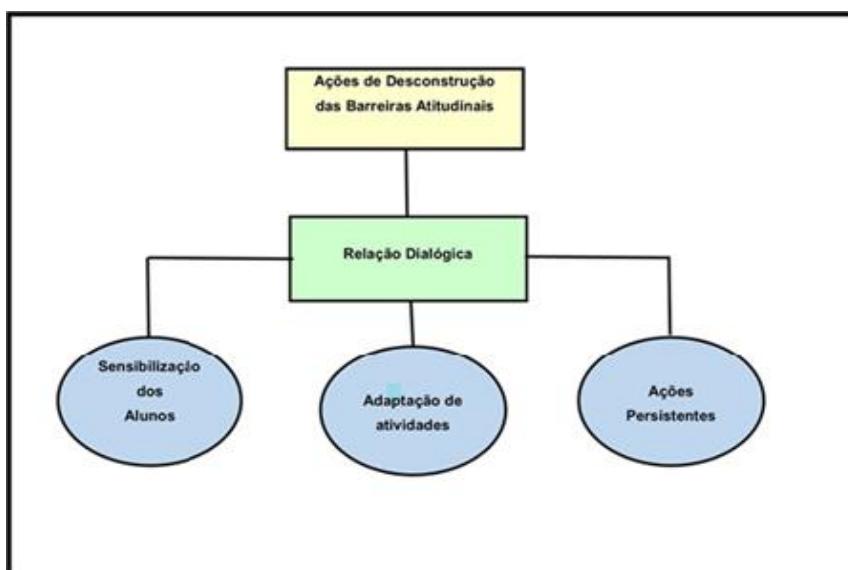
FIGURA 2 - Interação SRM/sala comum



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Quanto ao objetivo identificar ações das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais voltadas para a desconstrução das barreiras atitudinais, conforme mostra a Figura 3, a relação dialógica emergiu como categoria central, tendo como eixos temáticos a sensibilização dos alunos, a adaptação de atividades e as ações persistentes.

FIGURA 3 - Ações de desconstrução das barreiras atitudinais



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Para aprofundar a análise das políticas educacionais voltadas à Educação Especial, foram consultados documentos oficiais referentes à temática, abrangendo os âmbitos nacional, estadual e municipal. Entre os principais documentos analisados, destacam-se: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); as Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (2017), voltadas para pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; e o Documento Curricular Referencial de Ilhéus (DCRI) (Ilhéus, 2021). Ademais, foram consideradas as vivências pessoais de uma das pesquisadoras, atuante como servidora pública da rede estadual da Bahia.

A pesquisa contou com a participação de três professoras de Salas de Recursos Multifuncionais, oriundas de três escolas do Ensino Fundamental II no município de Ilhéus-BA. Para preservar a identidade das participantes, foram identificadas como P1, P2 e P3. Todas manifestaram consentimento em participar da pesquisa, formalizado por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Não houve recusas ou desistências, e as participantes demonstraram grande disposição em colaborar com o estudo.

O município de Ilhéus está localizado na região Sul da Bahia e é conhecido por diversas denominações, como "Princesinha do Sul", "Capital do Cacau", "Berço de Jorge Amado", "Terra de Gabriela" e "Terra do Chocolate". Segundo dados do IBGE (2010), possui uma população de 184.236 habitantes e uma área de 1.588,555 km². Sua beleza natural atrai muitos turistas, e o município está imortalizado nas obras do escritor baiano Jorge Amado.

A seleção das escolas participantes levou em conta o ano de implantação das primeiras SRM: uma em 2012, outra em 2013 e a terceira em 2014. Optou-se por escolas dos anos finais do Ensino Fundamental, em virtude da convivência dos estudantes com um número maior de professores, o que representa uma mudança significativa em sua rotina escolar em comparação aos anos iniciais, nos quais o contato com docentes é mais restrito.

Conforme aponta o DCRI,

[...] nos Anos Finais, os alunos possuem mais do que três professores, o que acarreta num período de convivência menor entre eles. Logo, se tira de cena o contexto do cuidado e do espaço para que o aluno, agora pré-adolescente, possa exercitar e construir progressivamente a sua autonomia (Ilhéus, 2021, p. 480).

O quantitativo total de estudantes matriculados na rede municipal de Ilhéus nos anos de 2019 e 2020, conforme dados do setor de matrícula da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC), é apresentado no Quadro I.

QUADRO I - Matrícula de estudantes da rede municipal de Ilhéus

Ano	Número de Alunos		Ano	Número de Alunos	
2019	Total	19.546	2020	Total	19.768
	Ensino Fundamental II	4.726		Ensino Fundamental II	5.369
	Estudantes com deficiência no Ensino Fundamental II	657		Estudantes com deficiência no Ensino Fundamental II	485

Fonte: Ilhéus, 2021 – SEDUC, Setor de Matrícula.

Do total geral de alunos matriculados nesses dois anos, destaca-se o número de estudantes do Ensino Fundamental II, segmento focal da presente pesquisa, e, dentro desse grupo, o contingente de estudantes com deficiência. Embora em 2020 tenha havido aumento no total de matrículas, inclusive nesse segmento, observou-se uma redução de 172 estudantes pertencentes ao público-alvo da educação especial. Tal queda pode ser atribuída ao encerramento antecipado das matrículas, em decorrência da suspensão das aulas provocada pela pandemia da COVID-19, conforme previsto na Portaria de Matrícula nº 482, de 13 de dezembro de 2019 (Ilhéus, 2019).

Todos os estudantes matriculados na rede municipal e identificados como pertencentes ao público-alvo da educação especial são atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), seja por meio do Centro de Referência à Inclusão Escolar, seja nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Resultados e Discussão

Ações docentes nas salas de recursos multifuncionais

Todos os estudantes matriculados na rede municipal e identificados como pertencentes ao público-alvo da educação especial são atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), seja por meio do Centro de Referência à Inclusão Escolar, seja nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

O diálogo estabelecido com as professoras teve início a partir da descrição do trabalho que realizam. Por meio de suas falas, evidenciou-se a compreensão de que o papel do AEE abrange o atendimento ao aluno, à família e à equipe pedagógica da escola.

As declarações das docentes estão alinhadas às Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009), que estabelecem que “a elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação

das famílias [...]” (Brasil, 2009, p. 2). Ainda assim, as professoras manifestaram dúvidas quanto ao formato do trabalho mais adequado ao atendimento de adolescentes.

Sobre essas incertezas, Cardoso (2013, p. 96) observa:

[...] a imprecisão conotada pela política nacional quanto à função e ao papel das SRM, e até mesmo o conteúdo e ao currículo, uma vez que essa função se define pelo ‘complementar e suplementar’, faz com que o professor não consiga compreender e estabelecer modos de organizar sua prática pedagógica e com isso se confunda e, muitas vezes, anule sua ação de planejamento, por desconhecer os objetivos de seu trabalho, sendo que não entende a sua função e atuação em relação aos processos de escolarização de seus alunos.

Na sequência, as professoras relataram que elaboraram um planejamento geral, seguindo critérios estabelecidos em formulário elaborado pela Coordenação Pedagógica do Centro, com foco nas áreas de Linguagem, Raciocínio Lógico-Matemático, Artes e Estimulação. Esse planejamento é desenvolvido de forma coletiva no próprio Centro.

De acordo com Cardoso (2013, p. 76), o planejamento exerce influência em todo o trabalho realizado na SRM:

[...] visto que ele precede a ação nessas salas e ao mesmo tempo é essa ação de planejar que definirá a melhor forma de trabalho, não apenas em relação às metodologias e atividades de ensino a serem desenvolvidas com o aluno, mas também o melhor modo de organizar o funcionamento dessas salas de maneira a favorecer a aprendizagem dos alunos respondendo às suas necessidades educacionais.

Com base nesse planejamento geral, as professoras identificaram a necessidade de elaborar planos individuais, nos quais definem o tipo de atendimento ofertado a cada estudante. Para isso, realizam inicialmente um diagnóstico que visa traçar o perfil do aluno, identificando suas potencialidades e dificuldades. A partir dessa análise, são planejadas as atividades específicas. As docentes também relataram a elaboração de um formulário próprio, no qual registram informações que consideram não contempladas no documento de planejamento geral.

Freire (1997, p. 8) afirma que “a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo emocional, afetivo”. As professoras demonstram compreender essa premissa ao refletirem criticamente sobre suas práticas pedagógicas, identificando no planejamento um instrumento de transformação capaz de atender às especificidades dos estudantes com deficiência.

Segundo Cervi (2008, p. 54), “planejar implica, principalmente, criar soluções, tomar decisões, determinar a saída de impasses e, sobretudo, projetar a evolução de propósitos”. Ao propor

complementações ao planejamento geral, as professoras demonstram protagonismo e comprometimento com a qualificação do trabalho que realizam.

Para Saglia, Calefi e Shigemoto (2016), sendo a escola um espaço de transformação, é necessário somar esforços para efetivar a inclusão das pessoas com deficiência. Os autores reforçam a importância do protagonismo dos professores de educação especial, considerando que, se alunos, docentes, profissionais e gestores estão envolvidos no processo, o professor da educação especial pode assumir papel central na construção de práticas inclusivas, criando mecanismos para orientar e promover mudanças nos paradigmas, bem como para eliminar ou mitigar as barreiras que geram constrangimentos às pessoas com deficiência.

Interação sala de recursos multifuncionais e salas comuns

Ao evidenciar as práticas de interação entre as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e as salas comuns, as falas das professoras convergiram para a questão da formação docente. O Centro de Atendimento adotou a prática de assessorias, nas quais as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) se dirigem às escolas para estabelecer um diálogo com os professores do ensino regular, promovendo a troca de experiências sobre a inclusão de alunos com deficiência. As professoras entrevistadas realizam essas assessorias em suas próprias unidades escolares e intensificam os esforços em formações voltadas às adaptações curriculares. Contudo, algumas falas revelaram obstáculos no processo de inclusão, relacionados à resistência por parte dos professores das classes comuns, como ilustram os seguintes excertos:

Eu ainda consigo dialogar com eles assim, quando estão em dois ou um só; o grupo não dá certo; até para questão política vai, já sai da formação. Eu fico me sentindo sozinha ali na frente, na linha ali, ‘tomando tiro para todo lado’ (P1).

Então isso é muito complicado. Tinha professor que ficava olhando para o celular, que mexia no celular, me ignorando. Outros empurravam assim [as atividades apresentadas] para o lado, tipo, estou ocupado, estou fazendo outra coisa, depois eu vejo [...] Foram só situações assim (P2).

A gente faz formação na escola quase que por ‘invasão’, porque se dependesse deles [...] Não é fácil. Depende muito da receptividade do professor de estar trabalhando junto com esse profissional de AEE. Se o professor se nega, se ele não aceita, se ele não te recebe, se ele acha que não é necessário, se ele acredita que aquele estudante não deveria estar ali, que ele deveria ir só para o AEE, então isso dificulta muito essa relação do AEE com a turma comum (P3).

A afirmação de Michels (2017, p. 12) de que “a Educação Especial existe pela sua exclusão do ensino regular, pela negação, ou seja, pela contradição presente no processo educacional” contribui para compreender as reações das professoras frente à resistência à presença de estudantes com

deficiência nas classes comuns. Historicamente, foram criados espaços específicos para a educação dessas pessoas, os quais, muitas vezes, não tinham caráter pedagógico, mas desenvolviam atividades direcionadas a indivíduos com deficiências aparentes ou com alterações intelectuais, sensoriais e psicológicas (Michels, 2017, p. 13). A autora acrescenta que:

Em alguns casos, porém o currículo ajudou a consolidar a Educação Especial pela sua particularidade e, inevitavelmente, colaborou para a permanência dos alunos considerados deficientes fora da Educação Regular. [...] Parte dessa exclusão pode estar relacionada à formação dos profissionais da Educação, que tinham como pressuposto que as pessoas consideradas deficientes aprendiam e se desenvolviam de maneira distinta das demais pessoas, ou que, simplesmente, não poderiam aprender (Michels, 2017, p. 35).

Nascimento (2009) observa que os professores, mesmo diante das políticas de inclusão, manifestam sentimentos de medo e insegurança diante do aluno com deficiência. A ideologia da inclusão, nesse contexto, revela-se conflituosa. As mudanças provocadas pelo paradigma inclusivo ainda enfrentam resistências nas escolas, entre os professores e também nas famílias, evidenciando que as leis, por si só, não alteraram a percepção social sobre as pessoas com deficiência. O autor, apoiando-se em Goffman (1988), explica que a sociedade educou as pessoas “normais” a verem a deficiência sob uma ótica negativa, perpetuando o preconceito e a discriminação. Nonato (2013) corrobora essa perspectiva ao apontar que barreiras atitudinais limitam o acesso a direitos fundamentais, como a permanência na escola e a inserção no mercado de trabalho.

A perspectiva da educação inclusiva exige uma reconfiguração da concepção de Educação Especial, fazendo da escola comum um espaço de pertencimento para todos os estudantes. Freire (1997) entende que a grandeza do aprendizado docente reside na disposição permanente do professor para rever suas práticas e refletir criticamente sobre suas posições.

Considerando que, em sua maioria, os professores das escolas analisadas não abordaram a Educação Especial em sua formação inicial, a formação continuada torna-se essencial para complementar sua qualificação, podendo contar com o apoio das professoras do AEE nesse processo. Contudo, os discursos das docentes da SRM revelam tanto o desinteresse de alguns colegas do ensino regular quanto a desvalorização dos saberes por elas compartilhados. A presença de estudantes com deficiência nas salas regulares é frequentemente marcada pela invisibilidade, sem que haja mobilização efetiva para sua inclusão. Sobre essa realidade, Arroyo (2019, p. 11) destaca que, com a universalização da educação, os sujeitos escolares mudaram, e os professores também precisam se transformar. Ele questiona: “como humanizar as infâncias-adolescências que a sociedade desumaniza?”, e enfatiza que “desses corpos precarizados vêm apelos para rever valores sociais, políticos e pedagógicos”.

No que diz respeito à partilha de saberes, Nóvoa (2009) observa que, diferentemente de outras profissões como medicina ou engenharia, em que a formação entre pares é prática comum, no campo educacional, esse processo foi delegado a determinados grupos, relegando os próprios professores a uma posição secundária. Com isso, prevalece a descrença na capacidade dos docentes de atuarem como formadores, como pontua Freire (1997, p. 12): "absoluta descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e de criar". Essa percepção é evidenciada na fala de uma das docentes da SRM:

De alguma forma, aquela atitude me diz alguma coisa, do tipo: não sabe o que está falando; para você é fácil. Eu já soube de outra colega que, na mesma semana que fez o mesmo trabalho [assessoria] na escola dela, falaram assim: foi a Secretaria que mandou? Isso é ordem da Secretaria? E outro professor disse assim: eu não vou fazer; e o outro disse: foi a Secretaria que mandou? Se foi a Secretaria que mandou eu vou fazer, se não foi, eu não vou fazer. Atualmente cheguei à conclusão de que eu sou uma professora como eles. E que por mais que eu fale, eles não irão fazer por que eu estou falando. (P2).

A referência constante à Secretaria de Educação por parte dos professores do ensino regular revela não apenas a desvalorização do papel das docentes da SRM, mas também o desconhecimento das orientações oficiais sobre a Educação Especial. Documentos como o DCRI de Ilhéus, indicam que:

É fundamental que sejam intensificadas as ações de ampliação da Educação Especial, pois a mesma é uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e precisa ser garantida como parte integrante da educação regular e prevista no projeto político pedagógico (PPP) das unidades escolares (Ilhéus, 2021, p. 639).

O Projeto Político-Pedagógico é a expressão da identidade da escola. Sua construção exige participação coletiva, articulando os interesses e necessidades da comunidade escolar e integrando os conhecimentos de todos os envolvidos. Cardoso (2013, p. 88) o define como a "expressão mais ampla e significativa de planejamento das ações educativas que irão acontecer em todo o ambiente escolar".

Apesar de seu caráter democrático e participativo, as professoras das SRM relataram não ter participado da elaboração do PPP, tampouco ouviram falar ou presenciaram sua utilização no cotidiano escolar. Elas também destacaram que a pandemia da COVID-19 interrompeu os avanços, ainda que incipientes, no trabalho de inclusão, embora tenham buscado retomar essas ações posteriormente: "E aí a gente retomou aquela conversa do início de 2020 agora, para a gente dar continuidade de modo virtual. Então, tem que estudar."

O presente estudo reforça a necessidade de acompanhar e compreender as transformações sociais para desenvolver práticas pedagógicas compatíveis com a realidade atual. Segundo Arroyo (2019), a ação docente deve responder com maior radicalidade às demandas emergentes da inclusão:

Com a chegada desses corpos pensados com imagens tão negativas têm chegado questionamentos que interrogam a pedagogia, as teorias de ensino aprendizagem e,

sobretudo, interrogam as teorias de desenvolvimento humano. As desumanizações que esses corpos de opressão expõem são um campo de radicais interrogações para a docência, a pedagogia e para os processos tensos entre humanização-desumanização, campo nuclear para todo humanismo pedagógico (Arroyo, 2019, p. 14).

Dessa forma, as formações continuadas podem ser espaços estratégicos para promover reflexões sobre a diversidade e impulsionar ações que fortaleçam a presença e a permanência dos estudantes com deficiência, contribuindo para a superação de práticas excludentes na escola.

Ações de desconstrução de barreiras atitudinais

Os relatos das professoras evidenciam que atitudes preconceituosas ainda permeiam as relações cotidianas entre estudantes com deficiência e seus colegas. Elas apontam a ocorrência de bullying em sala de aula, xingamentos e queixas desses estudantes quanto à discriminação sofrida. Nesse contexto, Freire (1997, p. 65) destaca uma tendência social a atribuir inferioridade àqueles que são diferentes, ao afirmar: “[...] partimos de que a nossa forma de estar sendo não é apenas boa, mas é melhor do que a dos outros, diferentes de nós. A intolerância é isso. É o gosto irresistível de se opor às diferenças”.

Diante desse cenário, as professoras apostaram na relação dialógica como instrumento para desconstruir atitudes preconceituosas entre os estudantes, promovendo dinâmicas voltadas à empatia, ao respeito ao outro e à inclusão. Afirmam que a iniciativa foi “bem interessante, pois os estudantes foram bem receptivos, aceitaram. Claro que um ou outro não foi atingido, mas, de modo geral, foram bem receptivos”.

Segundo Freire (1997, p. 59), “falar a e com os educandos é uma forma despretensiosa, mas altamente positiva que tem a professora democrática de dar, em sua escola, sua contribuição para a formação de cidadãos e cidadãs responsáveis e críticos”. Nesse sentido, ao desenvolverem atividades com o objetivo de desconstruir as barreiras atitudinais dos colegas dos estudantes com deficiência, as professoras das SRM partiram do diálogo com os educandos, propondo ações de sensibilização que os levassem a refletir sobre as pessoas com deficiência. Assim, abordaram temas que, muitas vezes, são tratados nas escolas como tabus, como se fossem inexistentes ou irrelevantes.

Embora reconheçam que o preconceito fere a dignidade humana, as professoras acreditam na possibilidade de mudança. P1 afirma: “a maioria das experiências que eu tive, quando os alunos sabem que o colega tem alguma deficiência, mudam o comportamento”. P2 complementa: “eu acredito que foi pela sensibilidade mesmo de mostrar para eles que meus alunos estavam passando por coisas que às vezes eles passam”. P3 acrescenta:

Teve casos isolados de alunos que aproveitavam aquilo ali para excluir mais ainda, distorcer o trabalho que foi feito. Mas eles [os estudantes com deficiência] falaram que sim, que participaram mais das atividades, que os colegas passaram a ter mais paciência, inclusive teve uma turma que criou uma rede de apoio para auxiliar aquele estudante. Eu achei bem interessante porque ele tinha muita dificuldade de se concentrar e tinha a questão da deficiência intelectual. Então os próprios colegas chamavam a atenção dele: “fulano, vamos! Faz a atividade! Fica aí brincando!”. Os próprios colegas o incluíram no processo.

Ao promoverem a abertura ao diálogo, as professoras possibilitaram aos estudantes refletirem sobre o preconceito junto aos seus pares, reconhecendo outros pontos de vista e compreendendo que sua própria percepção pode não ser única — ou mesmo correta. Exercitaram, assim, o saber escutar e o permitir falar, criando espaço para o “falar com”, sem imposições, mas também sem aceitar a deficiência como limitação absoluta. Dessa forma, reconheceram “a boniteza que há na viabilidade do diálogo [...] como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado” (Freire, 1996, p. 153), o que representou um avanço no processo de aprendizagem dos estudantes.

A mudança de comportamento relatada pelas professoras demonstra o comprometimento delas com a formação crítica dos estudantes, promovendo a leitura do mundo como caminho para sua transformação. Ao não se calarem diante das barreiras enfrentadas cotidianamente por pessoas com deficiência, as professoras das SRM assumem uma postura ativa, alimentando-se de palavras verdadeiras e enfrentando as estruturas de dominação (Freire, 1986).

Outra ação destacada pelas docentes como estratégia para superar barreiras atitudinais é o trabalho conjunto com professores do ensino regular na adaptação das atividades, com vistas à inclusão. Essa prática está relacionada às Adaptações Curriculares de Pequeno Porte (Adaptações Não Significativas), definidas como “respostas educacionais que o professor pode e deve dar para favorecer a aprendizagem dos alunos que apresentarem necessidades educacionais especiais em sua sala de aula” (Brasil, 2000, p. 30).

Todavia, o currículo escolar permanece, em grande parte, inflexível, dificultando a inclusão de estudantes com deficiência. A fala de P2 ilustra esse impasse: “Eles [os professores do ensino regular] estão assombrados com o nível de aprendizagem dos alunos. Dizem que, na verdade, o sexto ano tem o conhecimento do quinto; o quinto tem o conhecimento do quarto”. Freire (1997) ressalta a importância do ensino comprometido com os conteúdos curriculares, como Língua Portuguesa e Matemática, mas adverte que tais conteúdos não devem ser utilizados como meros depósitos de conhecimento. O verdadeiro ensino deve considerar o significado de cada conteúdo e estar voltado para a superação das injustiças sociais. Assim, adaptar o currículo se torna um ato de equidade, reconhecendo as necessidades específicas de cada estudante para promover sua aprendizagem.

Ao proporem essas adaptações, as professoras avançam rumo a uma educação verdadeiramente inclusiva, que valoriza as singularidades dos estudantes. Estratégias como a criação de

materiais acessíveis e o estímulo ao trabalho cooperativo entre os alunos — como apontado por Oliva (2011) — são exemplos de práticas pedagógicas que favorecem a participação de todos.

Quando questionadas sobre ações mais amplas da escola voltadas à desconstrução das barreiras atitudinais, houve consenso entre as professoras de que essas barreiras são, em geral, ignoradas institucionalmente. Contudo, uma delas observa que, embora a responsabilidade pela inclusão não seja exclusiva dos docentes, “quando o professor entende que ele é parte do processo, a coisa começa a fluir”.

As reflexões de Gomes (2002), citadas por Scholz (2017), são pertinentes: a escola pode tanto contribuir para a valorização das identidades e das diferenças quanto reforçar estigmas e discriminações. As professoras demonstram consciência de seu papel na luta por uma sociedade que não naturalize atitudes preconceituosas, como revelam em suas falas:

Mas acho que a forma que tem, é mostrar que é possível e que não é tão difícil assim. Não é tão grande. (P1)

Então todo mundo tem que estar pensando nesse sentido, pensando dessa forma, para entender os alunos. (P2)

Quando um é receptivo, acaba que contagia o outro. Sempre vai ter no meio alguém que vi resistir até o final, mas eu penso que não tem que parar por aí. Se eu fui por um caminho [e não deu certo], eu tento ir por outro e a gente vai buscando. (P3).

O percurso das professoras revela situações-limite, como o enfrentamento constante de dúvidas sobre a eficácia de suas práticas, a percepção de que o planejamento pedagógico não atende às necessidades dos anos finais, a resistência de colegas à presença de estudantes com deficiência, o preconceito por parte dos próprios estudantes e os desafios impostos pela pandemia da COVID-19, além da rejeição ao trabalho colaborativo por parte de alguns professores do ensino regular.

Apesar de expressões como “não faço mais” e “dá vontade de desistir” refletirem o desgaste emocional frente a ações malsucedidas, a esperança — entendida como atitude propositiva, e não passiva — também se manifesta nos discursos. As professoras demonstram resistência frente às dificuldades, recusando-se a enxergá-las como destino imutável. Reconhecem nelas a possibilidade de transformação, evidenciada na emergência dos “inéditos viáveis”, expressão de Freire (1987) que simboliza a realização do sonho utópico proposto pela educação libertadora. Exemplos disso são o protagonismo docente, as ações persistentes e a rede de apoio espontaneamente construída pelos estudantes como reflexo de um processo inclusivo em curso.

Considerações Finais

Eu acho ainda que das barreiras que existem, a maior é a atitudinal, porque se não tem uma rampa, você compra um cimento, faz a rampa. Porque depende de coisas e você vai lá e faz. Aí aquela barreira é rompida. Mas... E quando eu não quero entender, quando eu não quero aprender? Pra mim, é a mais gigante, porque quando a pessoa não quer, não tem como obrigar. Sinceramente isso desanima! Mas são pessoas como vocês, como outras colegas que fazem a gente ganhar “aquele gás” novamente (P3).

A presença de estudantes com deficiência no ensino regular ainda provoca estranhamento entre colegas e professores. Essa situação se manifesta em atitudes preconceituosas, tanto explícitas quanto implícitas, originadas de estigmas como o da incapacidade e da inferioridade atribuídas às pessoas com deficiência. Tais atitudes constituem barreiras muitas vezes difíceis de serem superadas, pois exigem a ruptura com paradigmas excludentes profundamente enraizados nos sujeitos, a fim de possibilitar o surgimento de concepções mais humanizadas.

Este estudo evidenciou que as barreiras atitudinais são uma realidade recorrente nas escolas, expressando-se por meio de estereótipos que recaem sobre as pessoas com deficiência, frequentemente marcadas pela invisibilidade. A convivência entre estudantes com e sem deficiência, embora desejável, costuma vir acompanhada de manifestações preconceituosas ou de rejeição, nem sempre visíveis. As professoras das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) participantes da pesquisa demonstraram compreender seu papel na desconstrução dessas barreiras, atuando contra os silenciamentos institucionais. Tal postura reforça a urgência de refletir sobre a humanização pedagógica como prática pautada no respeito e no acolhimento da diversidade, com vistas à efetiva escolarização dos estudantes com deficiência e à promoção de uma educação mais justa.

O ingresso de estudantes com deficiência no ensino regular representa um avanço significativo no enfrentamento da hegemonia excludente que ainda marca o sistema educacional. No entanto, essa inclusão exige uma reestruturação desse sistema, de modo que a educação assuma plenamente sua responsabilidade de garantir o direito à aprendizagem a todos os estudantes. Assegurar esse direito implica reconhecer as particularidades de cada estudante, tendo em vista que os modos e os ritmos de aprendizagem variam de pessoa para pessoa.

As dificuldades enfrentadas diariamente pelas professoras das SRM revelam que os desafios do processo inclusivo são impostos a todos os envolvidos. Tais desafios dizem respeito tanto ao âmbito educacional quanto às relações sociais. Ainda assim, com a convicção de que as trocas entre os pares são enriquecedoras, essas profissionais encaram situações-limite como fonte de motivação para seguir em frente, buscando novas práticas pedagógicas. Tal empenho decorre da consciência de que os estudantes com deficiência têm, historicamente, seu direito a uma educação de qualidade negado. Por isso, essas professoras perseveram mesmo diante das adversidades, reafirmando seu compromisso

com uma educação voltada para a vida. Desenvolvem, assim, práticas que promovem a amorosidade, o companheirismo e a compreensão — sentimentos e valores essenciais em tempos marcados pela intolerância, desrespeito e estímulo à violência.

Referências

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

ARROYO, M. G. **Vidas ameaçadas:** exigências: respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Diretrizes da educação inclusiva no estado da Bahia (pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). 2017. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/diretrizes-para-educcacao-inclusiva-na-bahia>. Acesso em: 18maio 2023.

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: 28 mar. 2020.

BRASIL. **Projeto escola viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais: adaptações curriculares de pequeno porte. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Brasília: Equipe da Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de Julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 1 jan. 2023.

CARDOSO, C. R. **Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais**. 2013. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufcat.edu.br/items/d91a30e4-12f9-4793-95ed-92ed04d27032/full>. Acesso em: 13 dez. 2023.

- CERVI, R. de M. **Planejamento e avaliação educacional**. 2. ed. rev., atual. e ampl. Curitiba: Ibex, 2008.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- FREIRE, P. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.
- GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- ILHÉUS. Prefeitura Municipal de Ilhéus. **Portaria nº 482, de 13 de dezembro de 2019**. Ilhéus: Secretaria Municipal de Educação de Ilhéus, 2019. Disponível em: https://www.ilheus.ba.gov.br/abrir_arquivo.aspx?cdLocal=12&arquivo=%7BD8D3C83B-20BA-3DBA-BC8D-AAE62BDEDEAA%7D.pdf. Acesso em: 25 out. 2023.
- ILHÉUS. Prefeitura Municipal de Ilhéus. **Documento Curricular Referencial de Ilhéus**. Ilhéus: Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Ilhéus, 2021.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama**. Ilhéus: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/ilheus>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- MATTOS, G. **Dicionário júnior da língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo. FTD, 2005.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MICHELS, M. H. **A formação de professores de educação especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.
- NASCIMENTO, M. A. do. **Erving Goffman, as interações do cotidiano escolar, desvendando o estigma dentro da inclusão escolar**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/METO_7dd568946e9bbe30c45224fce0add89. Acesso em: 18 dez. 2023.
- NONATO, D. do N. **Acessibilidade arquitetônica, barreiras atitudinais e suas interfaces com o processo de inclusão social das pessoas com deficiência**: ênfase nos municípios de Abaetetuba, Igarapé-Miri e Moju/PA. 2013. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-graduação em Direito, Instituto de Ciências Jurídicas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/7365/1/Dissertacao_AcessibilidadeArquitetonicaBarreiras.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVA, D. V. **A educação de pessoas com deficiência visual:** inclusão escolar e preconceito. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24052011-172502/publico/A_educacao_de_pessoas_com_deficiencia_visual.pdf. Acesso em: 22 nov. 2023.

ROCHA, E. P. G. **O que é etnocentrismo.** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SAGLIA, I. R.; CALEFI, A. M. S.; SHIGEMOTO, R. C. A. D. O protagonismo do professor de educação especial e a formação continuada na perspectiva inclusiva. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2016. **Anais eletrônicos [...].** Campinas: Galoá, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee7/trabalhos/o-protagonismo-do-professor-de-educacao-especial-e-a-formacao-continuada-na-pers?lang=pt-br>. Acesso em: 13 ago. 2021.

SCHOLZ, D. C. dos S. **Alunos negros e com deficiência:** uma produção social de duplo estigma. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/168802/001047454.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 dez. 2021.

SILVA, A. M. da. **Educação especial e inclusão escolar:** história e fundamentos. Curitiba: Ibpex, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://uniapae.apaebrazil.org.br/wpcontent/uploads/2019/10/DECLARA%C3%87%C3%83O-DESALAMANCA-E-LINHADA-A%C3%87%C3%83O-SOBRE-NECESSIDADES-EDUCATIVAS-ESPECIAIS.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.

Recebido: 28/03/2025

Aceito: 28/04/2025

Received: 03/28/2025

Accepted: 04/28/2025

Recibido: 28/03/2025

Aceptado: 28/04/2025

