

## Educação Especial e Inclusiva em Cairu-BA: desafios e implicações no processo ensino-aprendizagem

Tayane Costa Rodrigues<sup>1</sup>  
Caroline Silva Oliveira<sup>2</sup>  
Joilson Batista de São Pedro<sup>3</sup>  
Fabiane de Jesus Caldas Brito<sup>4</sup>

### RESUMO

O trabalho que ora apresentamos tem o intento de discutir os dados da matrícula dos alunos com deficiências da rede municipal de ensino de Cairu-BA. Além disso, como objetivo secundário, visa reconhecer os desafios e as implicações nas práticas pedagógicas e na formação dos docentes, além de discutir a importância das salas multifuncionais e a implementação do Plano de Ensino Individual (PEI) e Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI). O presente estudo visa responder ao seguinte problema: como tem sido a garantia da aprendizagem dos alunos com deficiências matriculados na rede municipal de Cairu-BA? Destacamos ainda que a rede municipal de Cairu-BA, segundo o Censo Escolar de 2024, a rede municipal tem 139 estudantes com deficiência matriculados. Destes, 37 estão na educação infantil e 102 no ensino fundamental. Diante disso, compreendemos as implicações para/no processo ensino- aprendizagem. O estudo versa sobre análise qualitativa de dados do Censo Escolar e documental de relatórios médicos e pedagógicos dos estudantes com deficiência, com embasamento em pressupostos da educação especial e inclusiva e leis que asseguram o direito dos estudantes com deficiências. Nesse sentido, a pesquisa tem embasamento teórico a partir de estudos sobre a Educação Especial e Inclusiva. Assim, nota-se o crescimento exponencial dos alunos com deficiências na rede municipal de Cairu-BA e, conseqüentemente, apresentando a necessidade de (re)pensar e implementar políticas públicas educacionais, bem com a efetivação do dito nos marcos legais.

**Palavras-chave:** Educação Especial e Inclusiva, Políticas públicas, Direito de aprendizagem, Legislação educacional.

### INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um processo desafiador que requer, não somente garantir a matrícula ou acesso dos/das estudantes nas unidades escolares, mas possibilitar a acessibilidade nos espaços de convivência e garantir o direito à aprendizagem. Nessa senda, incluir significa garantir que a diversidade aprenda, independente de suas necessidades ou transtornos específicos. Para isso, compreende-se que o principal desafio é implementar políticas públicas e formar professores/as capazes de aplicar metodologias assistivas, em salas heterogêneas para

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Faculdade Zacarias de Góes - FAZAG, [tayanelk@hotmail.com](mailto:tayanelk@hotmail.com);

<sup>2</sup> Mestranda do curso de Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, [caoliveira22@hotmail.com](mailto:caoliveira22@hotmail.com);

<sup>3</sup> Doutorando do Curso Difusão do Conhecimento pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, [didazen@hotmail.com](mailto:didazen@hotmail.com);

<sup>4</sup> Mestra em Letras pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, [fabianecaldas.literata@gmail.com](mailto:fabianecaldas.literata@gmail.com).

desenvolver habilidades e competências de estudantes com as mais diversas deficiências, transtornos e necessidades específicas.

A complexidade da Educação Especial e Inclusiva ainda é um paradigma, visto que muitas escolas e docentes não se sentem preparados para garantir todas as oportunidades educacionais e sociais do público-alvo da educação especial. Apesar das discussões sobre a temática não serem novidades, a insegurança perdura, uma vez que a implementação da política nacional anda em diacronia divergente com as políticas públicas locais. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), a educação inclusiva é um direito a igualdade e diferença como valores indissociáveis, em relação à ideia de equidade formal. Sendo assim, um direito inalienável.

Embora o Estatuto da Pessoa com Deficiência, conhecido com Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/15, garanta que os estudantes com deficiência tenham direito a frequentar a escola dita “regular”, desse quantitativo, um pequeno número frequenta as unidades de ensino público do Brasil. Ainda, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio Continua (PNAD, 2022), cerca de 18,6 milhões de pessoas acima dos 2 anos de idade apresentam as mais variadas deficiências<sup>5</sup>. Esse número fica ainda maior quando associado aos transtornos que afetam a aprendizagem e o desenvolvimento psicossocial. Esses dados escancaram uma, que em pleno século XXI, as pessoas com deficiências ou transtornos do neurodesenvolvimento ainda são marginalizadas pela sociedade e não frequentam ambientes escolares inclusivos.

Em Cairu, município arquipélago do Baixo Sul da Bahia, essa realidade não é diferente. Durante muito tempo as crianças, jovens e adultos com deficiência estavam afastados das escolas e sem acesso às políticas públicas que garantissem a sua interação na sociedade de modo geral. Nessa perspectiva, os dados coletados pela Secretaria de Educação entre 2020 e 2024, evidencia que essa realidade vem sofrendo algumas mudanças, visto que no Censo Escolar de 2021, a rede municipal de ensino apresentava o total de 99 estudantes com deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento, matriculados nas escolas do município. Em 2022 esse número foi ampliado para 142 estudantes. No ano de 2023 as matrículas de estudantes com deficiência foi de 133 e, de acordo com o último monitoramento das matrículas do sistema

---

<sup>5</sup> Os dados foram divulgados no ano de 2022 e oferecem um panorama detalhado sobre as características gerais dessa parcela da população, além de temas como a inserção no mercado de trabalho e condições de estudo. Ver mais em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/07/pela-primeira-vez-pnad-continua-reune-e-disponibiliza-dados-sobre-pessoas-com-deficiencia>



municipal em 2 de maio de 2024, a rede municipal de ensino contava com 145 matrículas de estudantes com as mais variadas deficiências.

Assim, os dados apresentados tensionam medidas educacionais e políticas públicas, capazes de garantir a permanência dos/das estudantes público-alvo da Educação Especial na rede regular, bem como a implementação de salas multifuncionais, formação de professores, implementação do Plano de Ensino Individual (PEI) e Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) e metodologias capazes de garantir a aprendizagem dos/das estudantes com deficiência, matriculados na rede municipal de educação.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Para alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa fundamenta-se no percurso metodológico qualitativo (Godoy, 2005), a partir da análise dos dados do Censo Escolar divulgados pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC (Brasil, 2024) e pela Secretaria Municipal de Educação de Cairu-BA do fluxo de estudantes com transtorno do neurodesenvolvimento entre 2020 a 2024, bem como análise documental dos relatórios médicos e pedagógicos dos/das estudantes, anexados à matrícula.

Os dados coletados e analisados foram organizados em gráficos para melhor elucidar a distribuição dos/das estudantes matriculados e laudados em cada distrito do município de Cairu e, para embasar a necessidade de estruturar um plano de intervenção pedagógico e efetivação de políticas públicas municipais para o público-alvo da Educação Especial e Inclusiva.

Bardin (2016) propõe que a análise de conteúdo seja realizada por fases e etapas, a saber: a primeira fase corresponde à pré-análise; a segunda envolve a exploração do material; e a terceira fase trata do tratamento dos resultados e interpretações. Sendo assim, esta pesquisa segue o passo a passo para validar as particularidades da pesquisa e análise dos dados.

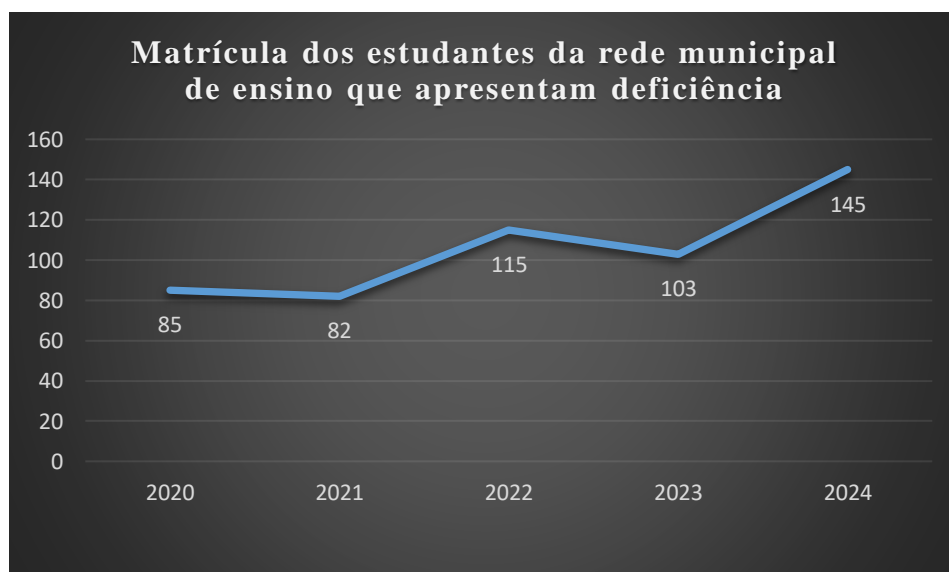
## **RESULTADOS PARCIAIS DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS E TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO MATRICULADOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAIRU - BA**

Nos últimos quatro anos houve um aumento significativo de novos diagnósticos de estudantes que apresentam as mais diversas deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento na rede de ensino básico de Cairu – Bahia. Esses transtornos interferem nos aspectos biopsicossociais envolvidos no desenvolvimento e comportamento dos estudantes, visto que, de acordo com Vygotsky (1998, p. 61), no processo de constituição humana, o

desenvolvimento é entrelaçado pela origem biológica e pelas funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. Sendo assim, Vygotsky (1997, p. 19) ainda adverte que “O que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo e sim as consequências sociais, sua realização psicossocial”. Ou seja, é possível criar possibilidades de desenvolvimento da criança deficiente se houver um investimento pedagógico significativo nas funções psíquicas superiores com métodos concretos.

Nessa perspectiva, os dados apresentados, a seguir, elucidam o aumento da matrícula de estudantes deficientes nos últimos quatro anos na rede de educação básica de Cairu – Bahia. É importante assinalar que esses dados são importantes para impulsionar o plano de ação e políticas públicas de inclusão, a partir da compreensão de que é preciso reconhecer o contexto sociocultural de cada comunidade escolar, bem como a identidade dos sujeitos que pertencem à essas comunidades, para intervir no processo de ensino e aprendizagem.

**Gráfico I**

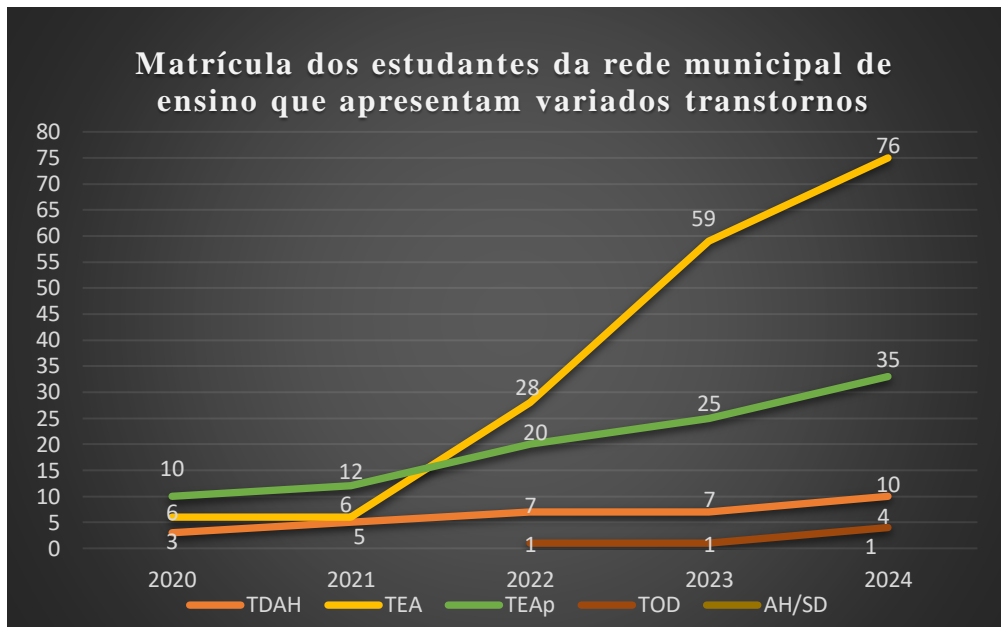


**Fonte:** Censo Escolar da Educação Básica – Educacenso, 2024

De acordo com os dados apresentados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC (Brasil, 2024) é possível observar que nos últimos quatro anos houve um avanço significativo de matrículas de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento. Esses transtornos foram identificados com o suporte dos laudos anexados à matrícula como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtornos da Aprendizagem - Dislexia, Discalculia, Disgrafia, Disortografia, Transtorno Disruptivo, do controle de impulso e da conduta –

Transtorno Opositor Desafiador (TOD) e Altas Habilidades/Superdotação, demonstrando um aumento significativo dos referidos diagnósticos, conforme pode ser observado no gráfico abaixo.

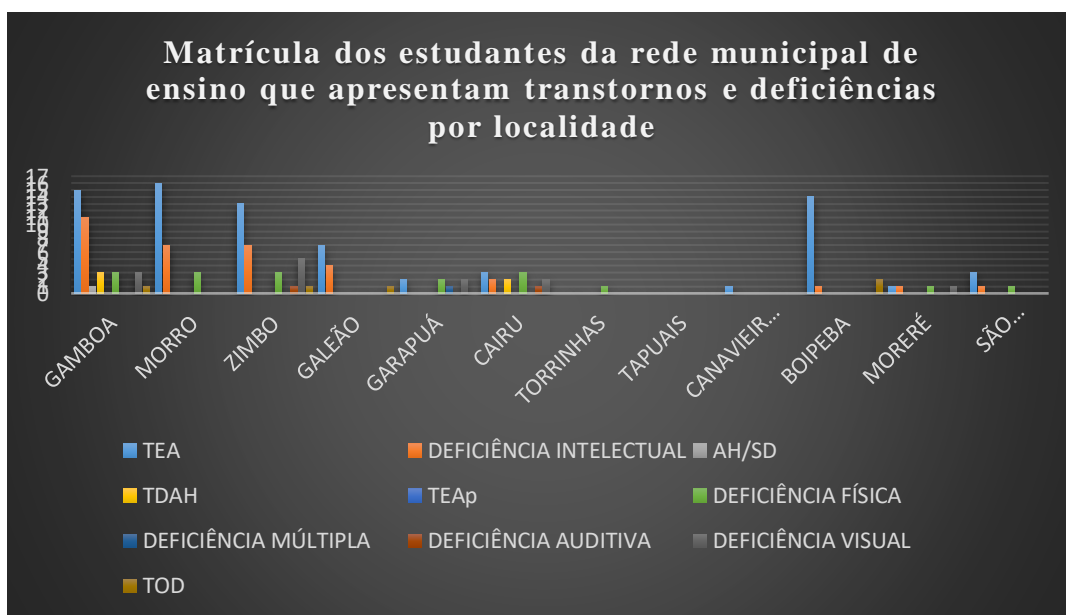
**Gráfico II**



**Fonte:** Censo Escolar da Educação Básica – Educacenso, 2024

Esses dados revelam que, dos mais variados transtornos do neurodesenvolvimento, houve uma incidência ainda mais expressiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

**Gráfico III**



**Fonte:** Dados coletados pelos autores no sistema e-Grafite da Secretaria de Educação de Cairu, 2024.



Esses dados evidenciam a distribuição dos estudantes por território do Município de Cairu, havendo uma incidência mais relevante nos polos turísticos do município. Sendo assim, a partir do estudo apresentado foi possível intensificar esforços para desenvolver políticas públicas de inclusão, formação de professores/as, atendimento especializado e suporte multisetorial, visto que foi possível identificar os sujeitos, seus transtornos, identidades e culturas territoriais, docentes com formação ou não em cada localidade para estruturar um plano de ação e intervenção.

### **SALAS MULTIFUNCIONAIS, PLANO DE ENSINO INDIVIDUAL (PEI) E DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUALIZADO (PDI): O PRINCÍPIO DE UMA INTERVENÇÃO**

Durante muito tempo os estudantes público-alvo da Educação Especial não frequentavam as escolas regulares. Muitos permaneciam em casa, totalmente à margem da sociedade ou frequentavam escolas especiais. No entanto, com o advento da Declaração de Salamanca (1994), as discussões acerca de um sistema educacional inclusivo ganhou destaque no Brasil. A ideia de uma “educação para todos”, é impulsionada com a ascensão de grupos sociais que buscavam direitos iguais para todos.

A Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, que Institui as Diretrizes Operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado, a Educação Especial no Brasil passou a ter uma política orientadora. Contudo, Breitenbach et al. (2014, p. 365) destaca que essa política não abrange “a complexidade conjuntural de um país de tantas desigualdades sociais e econômicas como o Brasil e o que concebe a relação entre as redes de ensino, seus professores e o alunado que dela fazem parte”. Isso evidencia a necessidade de uma política estruturada, que leve em consideração as adversidades e individualidades dos estudantes das escolas brasileiras.

Garantir a aprendizagem dos estudantes com deficiência não é uma tarefa fácil. É preciso compreender que todo estudante, apresentando deficiência ou não, deve ser considerado em sua totalidade. Assim, cabe à escola, respeitar as individualidades e potencialidades de cada discente. Segundo Carleto et al. (2023, p. 123) “reorganizar as práticas escolares quer seja nos planejamentos, currículos, avaliação, dentre outros, implica numa mudança de paradigma educacional”. Assim, é necessário que todas as entidades administrativas percebam as



individualidades e desenvolvam políticas públicas que contemplem as diversidades que adentram o espaço escolar.

Desde o ano de 2023, a Secretaria de Educação do município de Cairu-BA vem implementando políticas públicas com o objetivo de romper com o paradigma que envolve a Educação Especial e Inclusiva. Uma dessas políticas públicas é a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas públicas do município. Nessa perspectiva, a inclusão dos dados apresentados no Censo Escolar, resultou na contemplação em 2023 de três salas de recursos multifuncionais e, em 2024 mais quatorze salas, totalizando em 17 salas por meio de programas do Governo Federal<sup>6</sup>. Desse total, 10 salas já estão em funcionamento, garantindo que os estudantes com deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento possam ter seu direito à aprendizagem garantido.

A implementação do PEI – Plano de Ensino Individual – tem gerado melhorias significativas na aprendizagem dos estudantes, que apresentam deficiências e comprometimento nas funções cognitivas. Segundo Chechetto et al. (2024, p. 184), “a individualização do processo educacional, facilitada pelo PEI, torna-se crucial para otimizar o ensino e promover a participação eficaz dos alunos”. Mesmo assim, ainda há resistência de alguns docentes no que diz respeito à implementação do PEI nas turmas de ensino regular. Uma hipótese para essa resistência pode ser a dificuldade no preenchimento do documento ou por não entenderem sua real importância.

O PEI é uma metodologia de trabalho colaborativa que promove a inclusão considera as habilidades do estudante, seus conhecimentos prévios, dificuldades, metas educacionais e estratégias de ensino que melhor atendam às suas necessidades de aprendizagem, permitindo a individualização do ensino, por meio da flexibilização do currículo (Chechetto et al. 2024, p. 180).

Sendo assim, há uma necessidade real de implementar o PEI nas unidades de ensino para que todos/todas os/as docentes possam apropriar-se dessa metodologia para planejar e acompanhar o aprendizado dos estudantes com necessidades específicas. Dessa forma, seguindo as orientações da Lei nº 13.146/2015 no artigo 3º, parágrafo VI e a Lei nº 9.939/1996, artigo 59, inciso I, as escolas da rede municipal de ensino de Cairu começaram a implementação do Plano de Ensino Individual nas turmas em que há estudantes com necessidades pedagógicas específicas.

---

<sup>6</sup> As Salas de Recursos Multifuncionais são definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. Ver mais em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202311/governo-federal-reforca-politica-de-educacao-inclusiva-1>



O PEI possui funções que o diferencia do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI). O primeiro é estruturado pelo professor da turma regular em parceria com toda a equipe escolar, profissionais extraescolares e a família do estudante. O segundo, é elaborado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado com o apoio dos outros profissionais que atendem na Sala de Recurso Multifuncional.

A utilização do PDI nas Salas de Recursos, garante que os estudantes público-alvo da Educação Especial sejam atendidos de maneira equitativa. Essa prática pode ajudar a melhorar o desempenho e a motivação e “promover uma abordagem mais inclusiva e equitativa para a educação, reconhecendo a diversidade de necessidades e habilidades dos alunos” (Fernandes; Suzigan, 2024, p. 5). Além disso, “reconhecer os processos cognitivos subjacentes à aprendizagem escolar é o primeiro passo para uma efetiva adaptação pedagógica para crianças com necessidades educacionais especiais” (Maia, 2017, p. 31). Dessa forma, será possível reconhecer quais aspectos cognitivos estão impedindo ou promovendo modificações para uma aprendizagem significativa.

Assim, o trabalho realizado nas Salas de Recurso Multifuncionais traz resultados positivos para os estudantes público-alvo da Educação Especial no município. Contudo, ainda é preciso que os gestores escolares, professores e pais construam uma relação de parceria para que juntos possam focar no desenvolvimento dos estudantes que frequentam as Salas de Recursos Multifuncionais do município e para que os Plano de Ensino Individual e o Plano de Desenvolvimento Individualizado sejam totalmente efetivados nas escolas municipais.

## **FORMAÇÃO DOCENTE: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

O processo de inclusão educacional é algo complexo que não depende exclusivamente da ação docente. É necessário que as políticas públicas alcancem os ambientes escolares de maneira estruturada e efetiva contribuindo para o fazer docente. Por outro prisma, os cursos de licenciatura “deveriam assumir a construção de um novo modelo formativo” (Silva, 2015, p. 698), visto que a formação inicial docente ainda cria o estereótipo do aluno “ideal”, que se desenvolverá no tempo correto, sendo o professor capaz de resolver qualquer comprometimento que o estudante apresente. No entanto, a realidade das turmas das salas regulares é totalmente diferente. Essa quebra do encantamento da turma perfeita, contribui para o aumento da angústia e sentimento de impotência vivido por esses docentes.

De acordo com Silva; Lodi; Barbieri, (2015, p.738), “destaca-se a pouca relação existente entre as discussões teóricas envolvendo educação inclusiva, educação de surdos e educação especial, com as práticas possibilitadas pelos cursos em seus diferentes estágios”. Essa fragilidade nos cursos de formação docente evidencia o descaso das instituições de Ensino





Superior com a Educação Especial no país. Desse modo, mesmo com políticas públicas que mostram a necessidade de atenção direcionada aos estudantes público-alvo da Educação Especial, essas instituições ainda não organizaram a estrutura curricular dos cursos de Pedagogia de modo que os cursistas possam estudar e vivenciar a diversidade ainda no início de sua formação.

Portanto, o quadro atual representa um retrocesso em relação ao período inaugurado em 1946 com a Lei Orgânica do Ensino Normal. Com efeito, como se indicou, essa legislação previa que os institutos de educação, além do ensino normal, ministrariam cursos de especialização para formar, entre outros, professores de Educação Especial (Saviani, 2009, p. 153).

Sendo assim, a Educação Inclusiva surge em um cenário de imposição, inconclusão, desinformação e não aceitação, por não haver habilidade docente necessária para ensinar a diversidade. Assim, entre o querer/gostar/conseguir realizar na prática, acarreta-se “um sistema de desvínculos com o seu trabalho em que vão, aos poucos, alienando-se da sua experiência vivida” (Duek; Naujorks, 2007, p. 46). Essa é a realidade de muitos ambientes escolares e esse processo tende a deixar a educação inclusiva à margem do fazer pedagógico.

O desafio de ensinar todos os alunos na escola, que se quer inclusiva, exige o compromisso com indagações, a fim de que o ideal de turmas homogêneas possa ser revisto, dando lugar a uma nova postura, de aceitação e de abertura ao outro como ser incompleto, dotado de sentimentos e potencialidade, o que pode servir de elemento facilitador da sua aprendizagem (Duek; Naujorks, 2007, p. 48).

Esse é o desafio e responsabilidade de toda comunidade escolar e do poder público, visto que não é mais possível desenvolver práticas pedagógicas descontextualizadas das identidades territoriais. Nesse sentido, a garantia de uma Educação Especial é um trabalho realizado por muitas mãos e que toda comunidade escolar possa contribuir para que os estudantes com deficiência tenham seus direitos de aprendizagem garantidos.

A escola é um ambiente de encontro das diferenças e o docente precisa apropriar-se de metodologias para ampliar as possibilidades de ensinar para turmas cada vez mais heterogêneas e garantir as aprendizagens de estudantes com necessidades específicas. Assim, “o ensino já não é mais concebido como uma instrução, mas como uma transmissão cultural que combina a ciência com a arte, para criar ecossistemas de aprendizagem mais produtivos e onde todas as crianças aprendam” (Fonseca, 2018, p. 310), independente de sua neurodiversidade. Há, portanto, “a necessidade de uma equipe de trabalho integrada e de um suporte a ser oferecido aos professores, os quais têm, em suas mãos, a tarefa de incluir alunos com necessidades educacionais especiais” (Duek; Naujorks, 2007, p. 53).

Assim, a escola passa a ser uma organização que aprende. (Brites, 2024) propõe 05 estratégias que contribuem para uma educação cada vez mais inclusiva, a saber: Estratégia 01: formação continuada para professores, oferecendo conhecimento de estratégias de ensino que possam aplicar o repertório tornando as aulas mais atrativas. Estratégia 02: utilização de recursos pedagógicos e abordagens pedagógicas que levem em consideração as diversas formas de aprendizagens e os desenvolvimento dos estudantes. Estratégia 03: apoio de profissionais especializados que atuem no processo de inclusão escolar. Estratégia 04: utilização de recursos de tecnologia assistiva que garantam a equidade e participação ativa dos estudantes em todas as atividades. Estratégia 05: garantir que as famílias e toda a comunidade escolar faça parte do processo de inclusão e defendam o acesso de todos à uma educação de qualidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escola é um território de convergência das diferenças. É no espaço educacional que a pedagogia da inclusão transforma dificuldades em oportunidades e que a diversidade se reconhece na equidade de oportunidades para que todos/todas possam aprimorar suas potencialidades e desenvolver habilidades jamais mensuradas.

Os resultados apresentados nesta pesquisa demonstram um percurso de Implementação da Educação Inclusiva no Município de Cairu – Bahia, desde o levantamento das necessidades reais, a partir da crescente demanda do público-alvo da Educação Inclusiva, até a implementação de políticas públicas, instalação de Salas Multifuncionais e implementação do Plano de Ensino Individual e do Plano de Desenvolvimento Individualizado.

É um processo desafiador, porém equânime quando essa passa ser a responsabilidade primordial no processo equilibrado por políticas públicas, plano de ação e formação de professores. É importante destacar que são dados incipientes, mas que já apresentam resultados positivos, de acordo com os relatórios pedagógicos dos professores das Salas Multifuncionais. Isso já é um avanço e marco para incrementar políticas públicas mais assistivas e investimentos em formação continuada de professores.

Em suma, esta pesquisa é um contributo para futuros estudos e para que outros municípios invistam em políticas públicas e tirem os/as estudantes da invisibilidade de não ser representado e considerados não aprendentes, visto que na realidade são vítimas dos que não sabem ensinar da forma que eles/elas aprendem. Esse é um cenário que pode mudar de

estrutura, de cor, de acessibilidade, de metodologias assistivas, de aceitabilidade, de equidade, de múltiplas aprendizagens, capazes de estimular potencialidades para um futuro de convivência com a diversidade.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo: edição revista e ampliada**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Brasília/DF: IBGE, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>. Acesso em: 25 março 2024.

\_\_\_\_\_. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024

\_\_\_\_\_. Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. 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: 26 março 2024.

\_\_\_\_\_. **Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha)**. Genebra: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05 de outubro de 2024.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Diário Oficial da União. Brasília: CNE/CP, 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 05 Out. 2024.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. **Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil**. Ensaio: aval. pol. públ. educ. 24 (91) • Apr-Jun 2016. SCIELO. DISPONÍVEL em: [www.scielo.br/j/ensaio/a/WGGRRYtXpZDHDNmM6XXhGzf#](http://www.scielo.br/j/ensaio/a/WGGRRYtXpZDHDNmM6XXhGzf#). Acesso em: 04 out. 2024.

CARLETO, Eliana Aparecida; SOUSA, Ivete Cristina de; SILVA, Renata Limongi Coelho; FERREIRA, Sirlei Aparecida Martins. **Sala de Recursos Multifuncionais: inclusão ou**

**exclusão escolar?**. Disponível em: [www.unemat.br/revistas/historiaediversidade/docs/edicao2013](http://www.unemat.br/revistas/historiaediversidade/docs/edicao2013). Acesso em: 04 out. 2024.

CHECHETTO, Cristiane Hemi Yokota; SILVA, Patrícia Botelho da; FERRONATO, Ana Carolina. **Plano Educacional Individualizado (PEI) como ferramenta para inclusão escolar**. In: BRITES, Luciana (org.). *Inclusão, Neurociências e Aprendizagem construindo caminhos para uma educação transformadora*. 1ª ed. Londrina, PR: Neurosaber, 2024. p. 179 - 192.

DUEK, Viviane Preichardt; NAUJORKS, Maria Inês. *Docência e Inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva*. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 16, n. 27, p. 41-53, jan./jun., 2007.

FERNANDES, D., & MILANEZ SUZIGAN, A. (2024). Plano de Desenvolvimento Individualizado (pdi) e os desafios da inclusão: promovendo uma sociedade mais equitativa no brasil. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar - ISSN 2675-6218**, 5(1), e514621. <https://doi.org/10.47820/recima21.v5i1.462>. Acesso em: 4 out. 2024.

FONSECA, Vitor da. **Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica**. In: PEDRO, Waldir (Org.). *Guia prático de Neuroeducação: Neuropsicopedagogia, Neuropsicologia e Neurociência*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018. Cap. 17, p. 309 – 319.

GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 3, n. 2, p. 81-89, mai./ago. 2005.

MAIA, Heber. **Funções cognitivas r aprendizado escolar**. In: MAIA, Heber (Org.). *Neurociências e desenvolvimento cognitivo*. 3ª ed.. rio de Janeiro: Wak Editora, 2017, Cap. 2, p. 31 – 46.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v.14, n.40, p.143-155, jan.-abr. 2009.

SILVA, L. C. da. Formação de professores: desafios à educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. esp.1, p. 691–702, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v10i5.7920. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7920>. Acesso em: 4 out. 2024.

SILVA, H. R. C. R.; LODI, A. C. B.; BARBIERI, B. C. Cursos de licenciatura: a formação de professores para atuação na perspectiva da educação para a diversidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. esp.1, p. 719–740, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v10i5.7925. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7925>. Acesso em: 4 out. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*, V. 5. **Fundamentos de defectologia**. Madrid: Ed. Visor.