

# **DESAFIOS E CONQUISTAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERCEPÇÕES DO CORPO DOCENTE DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE NÍVEL MÉDIO PROFISSIONALIZANTE LOCALIZADA NA REGIÃO DO CARIRI - CE**

Ivanildo Leite Batista <sup>1</sup>  
Ana Paula da Cruz Pereira de Moraes <sup>2</sup>  
Victor Emanuel da Silva Souza <sup>3</sup>

## **RESUMO**

Desde da Idade Média até o advento dos ideais liberais a partir de meados do século XVIII, a sociedade passou por significativas mudanças sociais, políticas e econômicas na construção de ações afirmativas voltadas para a inclusão de indivíduos com algum tipo de deficiência nas instituições de ensino, cujos reflexos contemporâneos, no Brasil, estão respaldados na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e na Política Nacional de Educação Especial de 2020, fazendo com que a Educação Especial se consolide como uma modalidade de ensino direcionada ao atendimento de educandos com necessidades educacionais específicas. Partindo deste contexto, o presente artigo visa apresentar uma pesquisa de campo que objetiva analisar as percepções do corpo docente de uma escola estadual de nível médio profissionalizante situada na região do Cariri, sertão do estado do Ceará, quanto aos desafios e conquistas da Educação Especial. Para tanto, visando subsidiar os estudos para a construção da referida pesquisa, utilizou-se como fundamentação teórica as obras-chave “Educação Especial” de Maria Angela Monteiro Corrêa (2010), doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e “Formação de professores e Educação Especial: O que é necessário saber?” organizada pelas autoras Adenize Queiroz de Farias e Munique Massaro (2021). Além disso, metodologicamente, este trabalho é de natureza básica, com uma abordagem qualitativa e de caráter exploratório. Por fim, em relação aos principais resultados e discussões, tornou-se possível considerar a partir das percepções coletadas com os docentes entrevistados que a Educação Especial e a promoção de suas prerrogativas legislativas é um obstáculo escolar interdisciplinar, uma vez que a integração entre os componentes curriculares (disciplinas) se faz necessária, mas que não existem métodos de inclusão comuns à todas as áreas do conhecimento, sendo essencial, por exemplo, uma adaptação de instrumentos avaliativos e de metodologias de ensino.

**Palavras-chave:** Conquistas, Desafios, Educação Especial, Inclusão.

## **INTRODUÇÃO**

A ressignificação do processo de ensino e aprendizagem é um mecanismo de manutenção da identidade educativa de uma sociedade, alterando o modo como os indivíduos se comunicam, adaptam e acolhem as múltiplas diferenças existentes na

---

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, Campus Cajazeiras, [ivanildo.leite@academico.ifpb.edu.br](mailto:ivanildo.leite@academico.ifpb.edu.br);

<sup>2</sup> Doutora em História – Universidade Federal do Ceará (UFC), docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, Campus Cajazeiras, [anapaula.cruz@ifpb.edu.br](mailto:anapaula.cruz@ifpb.edu.br);

<sup>3</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, Campus Cajazeiras, [victor.emanoel@academico.ifpb.edu.br](mailto:victor.emanoel@academico.ifpb.edu.br);

atualidade, possibilitando com que o público elegível da Educação Especial (EE) seja contemplado com direitos por meio de um desenvolvimento contínuo de produção e reconstrução de leis, decretos, diretrizes, estatutos, portarias e outros ordenamentos jurídicos.

Do ponto de vista histórico, desde dos primórdios da Idade Média até a ascensão do liberalismo no século XVIII, os espaços coletivos passaram por relevantes transformações sociais, políticas e econômicas na construção de ações afirmativas voltadas para a inclusão de indivíduos com algum tipo de deficiência nas instituições de ensino, cujos reflexos contemporâneos, no Brasil, estão respaldados na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e na Política Nacional de Educação Especial de 2020, permitindo com que a EE se consolidasse como uma modalidade de ensino direcionada ao atendimento de educandos com necessidades educacionais específicas, referindo-se a todas as condições que podem prejudicar a obtenção de conhecimentos por parte de crianças, jovens, adultos e idosos com transtornos de aprendizagem (dislexia, discalculia, disgrafia, etc), transtornos de saúde mental (depressão, ansiedade, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, entre outros) ou pertencentes ao público-alvo da EE: pessoas com deficiência (física, sensorial ou intelectual), altas habilidades/superdotação (AH/SD) ou transtorno do espectro autista (TEA).

A saber, as primeiras instituições brasileiras de apoio social e educacional se formaram a partir do final do século XIX, havendo um destaque inicial para deficientes visuais e auditivos acrescido a um direcionamento secundário para organizações privadas e filantrópicas em torno dos demais tipos de deficiências já na 1ª metade do século XX, isso em razão de um distanciamento do Estado na prestação de serviços para com o público mencionado, sobretudo na construção de escolas e da institucionalização da EE, de modo incipiente, a começar na década de 1950 (Baptista, 2019).

Em relação ao cenário internacional, a adoção de uma perspectiva inclusiva acerca de tal temática passa a ser discutida com maior ênfase apenas em 1994 com a Declaração de Salamanca, cuja finalidade principal era (e ainda é) apresentar diretrizes para governos e outras organizações sobre princípios, políticas e práticas relacionadas às necessidades educacionais especiais, em que “as escolas regulares [...] constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos [...]” (UNESCO, 1998, p. 2) na medida em que são criados “[...] mecanismos de

planeamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com necessidades educativas especiais, de modo descentralizado e participativo” (UNESCO, 1998, p. 3).

Com base nessa resolução e outros documentos, em 2008 foi implementada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) que busca “[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino [...]” (Brasil, 2008, p. 8), a fim de que as instituições escolares em conjunto com outros órgãos consigam ofertar formações continuadas, acessibilidade e equidade em todas as ações curriculares.

Além disso, no tocante ao estado do Ceará, os atendimentos aos indivíduos com deficiência iniciaram consideravelmente em 1942 com a criação da Sociedade de Assistência aos Cegos (SAC), atual Instituto dos Cegos do Ceará, sucedendo-se pela Associação Pestalozzi do Ceará e pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Ceará (APAE - CE) em 1956 juntamente com a implementação de classes especiais na década de 70 (Sales, 2013).

Tomando os referidos contextos como embasamento, o presente trabalho tem por objetivo analisar, através de algumas discussões, as percepções do corpo docente de uma escola estadual de nível médio profissionalizante situada na região do Cariri, sertão do estado do Ceará, quanto aos desafios e conquistas da EE.

## **METODOLOGIA**

A metodologia do artigo está estruturada em 3 etapas: levantamento de informações, entrevistas e discussões dos resultados.

### **1ª Etapa: Levantamento de informações.**

O estudo é uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa do tipo exploratória, uma vez que propõe a construção de ideias e/ou intuições baseadas em descobertas que estimulam a compreensão sobre uma determinada problemática. Para tanto, foi utilizado um procedimento bibliográfico, haja vista que “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44) , ao mesmo tempo que apresenta uma investigação sobre relações humanas em torno da EE.

## **2ª Etapa: Entrevistas.**

Com a intenção de coletar as percepções profissionais do corpo docente da referida instituição, não citada neste material nominalmente, sobre os desafios e impactos da EE, utilizou-se um questionário impessoal contendo perguntas relacionadas aos obstáculos do ato de lecionar e adaptar metodologias de ensino comumente tradicionais, indagando professores de disciplinas variadas (língua portuguesa, matemática, história, física, química, etc) sobre os métodos usados em sala para acolher e diminuir as dificuldades de alunos pertencentes ao público elegível da EE.

## **3ª Etapa: Discussões dos resultados.**

Após as entrevistas, houve um agrupamento de dados qualitativos, sendo estes as falas de cada educador, sem identificação, e seu ponto de vista sobre a temática proposta, elencando para cada registro um posicionamento teórico, isto é, uma possível discussão existente na literatura, partindo do método de análise de conteúdo, visto que “[...] é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador” (Silva, Fossá, 2015, p. 2).

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

O conceito de EE apresenta variações no tempo e no espaço, uma vez que a concepção de deficiência também é relativa dependendo do contexto em que ela é utilizada e aplicada por parte de um conjunto de indivíduos, podendo ser atribuída a um “defeito” como era realizado na sociedade espartana durante o século IV. a.C., em que crianças/bebês com alguma deficiência eram abandonadas ou mortas por soldados. No Brasil, por exemplo, a EE enquanto modalidade de ensino só conseguiu garantir a consolidação de direitos fundamentais no século XX, em razão de vários fatores, como a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que no artigo 205 declara:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 2016, p. 123).

Outrossim, a nomenclatura dada à pessoa com deficiência é vista historicamente como algo mutável à medida que a sociedade busca de alguma forma referenciar sua relação com tal grupo social, designando ao longo da história diversos

termos, como “doente”, “anormal”, “portador”, “excepcional” e somente a partir da década de 1970 passando a ser usada a terminologia “especial”, tornando-se esta última inclusiva em meados de 1990. Considerando essas concepções de deficiência, a psicóloga russa Helena Antipoff (1892-1974) agrupou os grupos escolares em classes homogêneas (A, B, C, D e E) a partir do grau de desenvolvimento mental do alunado, sendo as classes D e E tidas como especiais com base nos princípios da Nova Escola e da organização do trabalho industrial defendida pelo Taylorismo (Silva, 2021a).

No âmbito educacional, o docente enquanto articulador do processo de ensino e aprendizagem está sujeito a promover a visibilidade social e a mitigar, dentro de suas limitações, o capacitismo e a corponormatividade, conceitos que estão associados a discriminação em torno do tratamento dado na comunicação, interação/participação e na padronização de um modelo de corpo perfeito estruturalmente concebido por meio de ideologias de poder, hierarquia e capital, já que “assim como ocorre com a heteronormatividade, do ponto de vista sociocultural, a noção de capacidade corporal é tão forte, que quem não atende a estes padrões hegemônicos é desconsiderado/a em sua dignidade de ser humano” (Farias; Soares, Dantas, 2021, p. 29). Adicionalmente:

O processo inverso ao protagonismo de pessoas com deficiência é consequência da crença infundada de que pessoas com deficiência são frágeis e incapazes de se posicionar e enfrentar os desafios da vida. Em contrapartida, os ideais da autoadvocacia defendem que é preciso mudar o foco da deficiência para as suas habilidades, ou seja, é imprescindível combater a cultura de incapacitação da pessoa com deficiência e de desvalorização (não reconhecimento) de seu potencial humano-integral de aprendizagem e capacidades para fazer escolhas (Farias; Soares; Dantas, 2021, p. 31).

No tocante ao atendimento educacional especializado (AEE), é pertinente frisar que trata-se de um “serviço [...] oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos [...]” (Massaro; Silva, 2021, p. 92), possibilitando a escolarização adequada de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD, reduzindo dificuldades e garantindo a transversalidade da educação, continuidade dos estudos e o estímulo à construção de recursos didáticos adaptados. O AEE pode ser vinculado ao ensino colaborativo em uma perspectiva complementar ou até suplementar na medida que “[...] o professor comum e o professor especializado dividem a responsabilidade da prática pedagógica em turmas heterogêneas” (Massaro; Silva, 2021, p. 93).

Dentre os principais avanços para alunos com deficiência visual e auditiva é válido ressaltar a sistematização do Braille e da Língua Brasileira de Sinais (Libras). O

Braille proporciona uma leitura autônoma para deficientes visuais desde que haja o desenvolvimento da coordenação motora na Educação Básica para ensinar a leitura dos caracteres em relevo. Contudo, cabe a escola ofertar conteúdos atrativos em Braille em todas as disciplinas previstas na grade curricular de ensino, assegurando desde o momento da matrícula “[...] experiências de participação e aprendizagem em igualdade de condições com os demais estudantes de sua turma [...]” (Farias; Silva, 2021, p. 142). Em relação aos cursos de licenciatura e a Libras, Brasil (2005, p. 28) enfatiza que:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional [...].

Junto aos materiais didáticos adaptativos, a instituição de ensino também tem a opção de agregar tecnologias assistivas, contemplando uma “[...] área do conhecimento [...] interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência [...]” (Brasil, 2009, p. 9).

Ademais, sobre o espaço escolar, Corrêa (2010) afirma que as instituições de ensino devem acolher as múltiplas características dos alunos, independentemente de suas condições físicas, emocionais, culturais, étnicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas e correlacionadas ao desenvolvimento de questões econômicas e sociais.

Os espaços físicos, públicos e privados, inclusive aqueles destinados para o exercício do magistério, são construídos por sujeitos pensantes que levam em consideração que as relações humanas ocorrem em uma dimensão subjetiva acrescida de elementos gráficos, materiais, infraestruturas, mobiliários, meios de transportes e edificações. O Desenho Universal, conceito criado pelo arquiteto americano Ronald Mace em 1985, estabelece a formação de ambientes democráticos, equitativos, seguros, confortáveis, comunicativos e acessíveis para todos os indivíduos (Silva, 2021b). A figura 01 apresenta os princípios do referido conceito no espaço educacional:

Figura 01 — Princípios do Desenho Universal em práticas pedagógicas



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Silva (2021b, p. 234-235)

A segregação escolar é um grande impasse para o Estado e as escolas, pois ela está apoiada em um tripé formado por preconceitos, estereótipos e estigmas que são normalizados pela sociedade devido à desvalorização de ideias, valores humanos e críticas. Por mais que no passado as concepções acerca da deficiência estivessem ligadas ao misticismo, ocultismo e imutabilidade do deficiente, é preciso explicitar que o desenvolvimento da ciência moderna permitiu que a EE deixasse de ser tratada por intermédio de uma abordagem predominantemente religiosa e moral, tornando-se discutida com argumentos lógicos advindos de pesquisas da medicina e de outras áreas do saber.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Lima e Pimenta (2006, p. 7), “o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou ‘ação’ [...]”, de forma que a docência seja o resultado das observações e das imitações de métodos de ensino previamente estabelecidos e adotados por diversos profissionais da educação. Nessa ótica, as percepções destacadas a seguir objetivam apresentar não apenas os desafios e impactos da EE em uma região específica do estado do Ceará, mas também estimular a

construção de um pensamento crítico, reflexivo e fundamentado por vivências formativas.

**Percepção 01:**

*“Eu acredito que a principal dificuldade é você saber como lidar com o aluno, a ideia de saber o instrumento de avaliação [...] você está lá expondo o conteúdo e deseja fazer o possível para aquele conteúdo atingir o aluno, mas infelizmente o professor não foi informado, não foi orientado, para lidar com esse tipo de dificuldade [...]”.*

Avaliar é uma prática pedagógica comumente limitada à correção de provas, atividades e outras tarefas desenvolvidas no espaço escolar, contudo, para Hoffmann (1993), o papel do professor enquanto avaliador do processo de ensino e aprendizagem é conhecer, entender e apoiar o aluno em suas múltiplas particularidades e com isso viabilizar estratégias próprias de aprendizagem. Em relação a EE, é imprescindível que o processo avaliativo seja norteado por aspectos cognitivos, sugestivamente envolvendo três formas de absorção do conhecimento: visual, auditiva e cinestésica.

**Percepção 02:**

*“A grande dificuldade que eu vejo é só engajar [...] no processo da aprendizagem, porque na hora que a gente consegue fazer esse engajamento a gente consegue produzir [...] O passo chave [...] é fazer o engajamento desses alunos com os outros colegas [...] e a escola amparar no que pode ser feito, por exemplo, na questão do acompanhamento especial”.*

A escola inclusiva defende a ideia de que “todos são iguais em suas diferenças”, isto é, valoriza as individualidades de discentes independentemente de possíveis limitações físicas, econômicas, sociais, sexuais, entre outras características. Entretanto, dentre os questionamentos mais pertinentes nesse cenário de engajamento curricular inclusivo, há uma pergunta alvo de debates e polêmicas entre educandos e educadores: É necessário a criação de escolas separadas para promover a inclusão e consequentemente o engajamento curricular para atender alunos com necessidades educacionais especiais?

**Percepção 03:**

*“[...] Essas dificuldades que nós temos, não só eu como professor de x área do conhecimento, mas também outros professores [...] é com relação a nossa formação inicial na universidade. Nós não fomos preparados para lidar com situações como estas [...]”.*

A resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação, de 1º de julho de 2015, afirma que a formação inicial de professores que atuam ou irão atuar na Educação Básica é concebida por meio de ações desenvolvidas por Instituições de Ensino Superior (IES), que por sua vez devem articular projetos/diretrizes que partam do pressuposto que a docência é uma prática educativa de natureza metódica e intencional (Brasil, 2015). Apesar da obrigatoriedade e a padronização de certas disciplinas nos cursos de licenciatura, tais como ensino de Libras e o Estágio Supervisionado, ainda é recorrente o “engessamento” das áreas do conhecimento em suas especificidades.

#### **Percepção 04:**

*“[...] O professor ainda precisa avançar nesse quesito e assim como a família e a comunidade escolar, para acolher essa criança e dar o suporte necessário para ela aprender dentro da necessidade especial que ela tem [...]”.*

Como forma de reflexão sobre essa última percepção, envolvendo a família e a comunidade escolar, Mantoan (2003, p. 34) destaca que:

Uma escola se distingue por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando consegue: aproximar os alunos entre si; tratar as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam; e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escolar.

De modo geral, as percepções coletadas e discussões refletem que a EE e sua implementação no âmbito escolar é um desafio de caráter interdisciplinar, constituído essencialmente de múltiplos problemas que se entrelaçam entre diversas temáticas e demandas que poderiam ser suprimidas ou atenuadas em caso de sólida e uniforme contextualização do conhecimento com diálogos, questionamentos e debates.

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A construção de um ambiente educativo é fruto de um trabalho mútuo de profissionais, formados ou em formação, aptos para lidar com as inúmeras dificuldades

do ambiente escolar e de outros espaços coletivos utilizados para o exercício da prática docente por meio de uma práxis pedagógica. Em consonância com essa perspectiva, os principais ordenamentos jurídicos do Brasil enfatizam que a educação é um direito de todos e com desdobramentos ligados à diversidade e a inclusão de alunos a partir de seus interesses e habilidades. Todavia, a romantização da inclusão, em pleno XXI, ainda é guiada pela idealização de uma sociedade utópica, sem generalizações, que distorce uma realidade, com desafios e conquistas, fundamentada por hierarquias de poder, sistemas políticos, concepções e princípios.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluindo o Documento Curricular Referencial do Ceará, norteiam as normas, conteúdos e competências que devem ser desenvolvidas durante o processo de aprendizagem, mas não apresentam, diretamente, guias para adaptar os currículos, instrumentos avaliativos e outros serviços ofertados tanto por escolas públicas/privadas ou por IES para acolher o público elegível da EE. Ademais, é de suma importância a implementação de algum recurso, programa governamental, metodologia ou tecnologia orientada pelo Desenho Universal que forneça mecanismos legais, ou senão orientações, para docentes e discentes modelarem suas dificuldades ou reduzi-las considerando suas limitações/necessidades.

Por fim, pode-se notar, mesmo que não seja com um amplo contexto, que a EE não é somente uma modalidade de ensino e sim uma construção e reconstrução de pensamentos, ideologias, visões de mundo e revoluções, podendo ser destacada, como exemplo, a Revolução Francesa (1789-1799) cuja lema era “liberdade, igualdade e fraternidade”.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R.. Política pública, Educação especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217423, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423>. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 02 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 246, Seção 1, de 23/12/2005. p. 28. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/2005&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=360>. Acesso em: 20 mai. 2024.

BRASIL. MEC. CNE. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 2 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Tecnologia assistiva. **Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Comitê de Ajudas Técnicas – CAT. Brasília: CORDE, 2009.

CORRÊA, M, A, M.. **Educação Especial**. v.1. 5.a reimp. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010. Disponível em: [https://canal.cecierj.edu.br/anexos/recurso\\_interno/4597/download/a1af164aed3aff470abb469102d4a12](https://canal.cecierj.edu.br/anexos/recurso_interno/4597/download/a1af164aed3aff470abb469102d4a12). Acesso em: 15 de abr. 2024.

FARIAS, A. Q.; SILVA, M. R.. Sistema Braille: Leitura, escrita e orientações aos professores. *In*: FARIAS, A. Q.; MASSARO, M. (orgs.). **Formação de professores e Educação Especial: O que é necessário saber?**. João Pessoa: Editora UFPB, 2021.

FARIAS, A. Q.; SOARES, A. M. M.; DANTAS, T. C.. A pessoa com deficiência no combate ao capacitismo e a corponormatividade: Quais as contribuições da autoadvocacia?. *In*: FARIAS, A. Q.; MASSARO, M. (orgs.). **Formação de professores e Educação Especial: O que é necessário saber?**. João Pessoa: Editora UFPB, 2021.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

HOFFMANN, J.. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G.. Estágio e docência: Diferentes concepções. **Revista Poiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 15 jun. 2024.

MANTOAN, M. T. E.. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MASSARO, M; SILVA, I. M. A.. Atendimento educacional especializado. *In*: FARIAS, A. Q.; MASSARO, M. (orgs.). **Formação de professores e Educação Especial: O que é necessário saber?**. João Pessoa: Editora UFPB, 2021.

SALES, V. F.. **A política de Educação Especial na perspectiva inclusiva: Implementação na EMEF José Dantas Sobrinho, no município de Maracanaú - CE**. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T.. Análise de Conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, Campina Grande, v.17, n. 1, p.1-14, 2015. Disponível em:

<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>. Acesso em: 21 ago. 2024.

SILVA, I. M. A.. Refletindo sobre as concepções de deficiências. *In*: FARIAS, A. Q.; MASSARO, M. (orgs.). **Formação de professores e Educação Especial: O que é necessário saber?**. João Pessoa: Editora UFPB, 2021a.

SILVA, J. S. S.. O Desenho Universal para a democratização dos espaços sociais. *In*: FARIAS, A. Q.; MASSARO, M. (orgs.). **Formação de professores e Educação Especial: O que é necessário saber?**. João Pessoa: Editora UFPB, 2021b.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO: 1998. 4 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 23 abr. 2024.