

Caminhos percorridos, avanços e desafios no desenvolvimento da Educação Inclusiva na escola regular comum

RESUMO

Cinara Aline de Freitas
cinaraeduca@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1090-9261
Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Uberaba, Minas Gerais, Brasil.

Leandro Roberto da Silva
le_roberto91@hotmail.com
orcid.org/0000-0008-2516-3179
Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Uberaba, Minas Gerais, Brasil.

Helena de Ornellas Sivieri Pereira
helena.pereira@uftm.edu.br
orcid.org/0000-0003-3694-2705
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Uberaba, Minas Gerais, Brasil.

O presente artigo discute as dificuldades e progressos na implementação da educação inclusiva no Brasil. A inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas nas escolas regulares ainda enfrenta desafios significativos, como a sobrecarga de trabalho dos professores e a falta de infraestrutura adequada. O estudo destaca que as condições de trabalho dos docentes, caracterizadas por grandes turmas e a pressão para cumprir o currículo, dificultam a atenção individualizada necessária para uma educação inclusiva eficaz. A inclusão escolar, apesar de avanços legais, como a Lei Brasileira de Inclusão (2015), ainda é marcada por resistências e pela necessidade de um sistema educacional mais flexível, que valorize as diferenças individuais e elimine a ideia de homogeneização. O artigo sugere que uma mudança no ambiente escolar, com práticas mais inclusivas e adaptadas às necessidades individuais dos alunos, é fundamental. Essa transformação exige não apenas mudanças na formação docente, mas também no apoio estrutural e metodológico dentro das escolas, visando garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas condições.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar. Professor regente. Identidade Docente.

INTRODUÇÃO

Impedimentos e embates são frequentes na vida das pessoas com deficiência em nossa sociedade. Nos ambientes educacionais, historicamente, houve um processo de exclusão e segregação desses alunos que perdurou até pouco tempo, quando testemunhamos o surgir de uma era em que as diferenças individuais deveriam ser respeitadas, sobretudo, no contexto de construção da aprendizagem.

Geralmente, a responsabilidade de conduzir atividades educativas para estudantes com PEE é atribuída principalmente aos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), profissional de apoio escolar¹. Observa-se ainda uma dicotomia entre o ensino regular e o ensino especial, tornando a educação inclusiva nova e desafiadora. Contudo, a função do professor se torna crucial, uma vez que os conceitos e práticas têm um impacto direto na aprendizagem real dos alunos.

Nesse cenário, observa-se, entretanto, uma ampliação das incumbências direcionadas ao professor dentro da escola, as quais ele assume cada vez mais papéis. Pesquisas revelam que as condições de trabalho estão diretamente ligadas ao adoecimento do professor, além disso, por meio de estatísticas, é possível concluir que as transformações ocorridas na organização social e no trabalho docente, da década de 90 até o período atual, permitem classificar esta atividade no Brasil como uma profissão de risco e insalubre (Castro; Freitas; Silva; Rodrigues, 2015).

Os autores ainda enunciam que “os professores suportam e tentam carregar o duro peso da responsabilidade de serem vistos pela sociedade como o único ser capaz de determinar a prosperidade ou a marginalização do aluno” (Castro; Freitas; Silva; Rodrigues, 2015, p.102). Nesse sentido, a função do professor o expõe a ambientes conflituosos, em que são exigidos conhecimentos e posturas complexas, além da execução de diversas atividades, que incluem não apenas a docência, mas a missão de: planejar, produzir relatórios, participar de formações, e outras atividades inerentes ao funcionamento da escola. Diante de todas as atribuições, ainda há de considerar a restrição de tempo para a realização de tais atividades.

Diante dos aspectos apontados, evidencia-se a necessidade de um olhar mais compreensivo sobre a prática e dinâmica do trabalho do professor e das implicações que estão inseridas no processo de escolarização no contexto da educação inclusiva. Dessa forma, o presente trabalho propõe uma reflexão acerca dos caminhos percorridos, avanços e desafios no desenvolvimento da educação inclusiva na escola regular comum.

OBJETIVOS

No presente artigo, pretende-se refletir acerca do percurso percorrido no estabelecimento de uma educação inclusiva no Brasil e como os professores regentes se sentem em relação ao processo, identificando avanços e desafios revelados a partir da prática educacional na escola pública regular comum.

APORTE TEÓRICO

A educação inclusiva baseia-se nos princípios da educação para todos e ampara as políticas existentes com o objetivo de garantir o acesso e a permanência de todos os alunos nas escolas regulares. Por se integrar em todos os níveis, etapas e métodos de ensino, a educação especial deve desenvolver propostas e instrumentos pedagógicos que apoiem o processo de educação inclusiva e garantam uma aprendizagem centrada no potencial do aluno. Exemplos desses recursos incluem a oferta de AEE e profissionais de apoio (Brasil, 2008).

O desenvolvimento de sistemas educativos inclusivos continua a ser controverso e encontra, por vezes, resistência por parte dos especialistas em educação. Orrú (2017) defende que é fundamental considerar as características de cada aluno para eliminar as ideias de homogeneização que ainda prevalecem nos ambientes educacionais. É crucial compreender que cada aluno possui um ritmo e um estilo de aprendizagem únicos, tornando inviável a utilização de estratégias pedagógicas uniformes para todos os alunos de uma mesma classe.

Segundo Franco e Gomes (2020, p.196), “Na educação inclusiva, alunos e professores são aprendizes, compartilhando conhecimentos, aprendendo de maneiras diferentes e seguindo resultados padronizados por escolas e professores”. Desse modo, a linearidade, presente nas noções de transferência de conhecimento que ainda permeiam a prática educativa, se movimenta em direção a práticas de construção coletiva de aprendizagens.

Ao contrário do que acontecia durante o período de integração, em que os estudantes eram categorizados e separados por suas deficiências, a inclusão escolar não os separa em grupos, mas torna o ambiente escolar em um ambiente de convivência e aprendizado coletivos, onde os estudantes têm a chance de aprimorar suas particularidades e habilidades, participando ativamente dos processos educacionais.

Em um contexto inclusivo, a valorização das diferenças individuais é fundamental. As pessoas não são rotuladas como “especiais” ou “normais”; em vez disso, são respeitadas e validadas por suas particularidades. Franco e Gomes (2020, p. 197) ressaltam que esse ambiente promove uma “democratização de oportunidades escolares para alunos com necessidades educacionais especiais, não atreladas a deficiências.”

Compreender os pressupostos da educação inclusiva é essencial no contexto da democratização da educação, pois esses princípios têm sido fundamentais para o desenvolvimento de políticas e ações sociais que asseguram o acesso e a permanência de todos os alunos na escola. A educação inclusiva, ao reconhecer e valorizar as diferenças, busca proporcionar uma aprendizagem efetiva para todos, independentemente de suas condições individuais.

Ao rever a trajetória histórica das pessoas com deficiência, percebe-se o quão difícil foi o processo para chegar ao ponto em que nos encontramos. Percebe-se a necessidade de rever um sistema que sempre foi segregador e excludente.

Mantoan (2011, p. 31) enfatiza que, para desconstruir o sistema educacional tradicional e segregador, é necessário adotar uma postura contrária à perspectiva da identidade “normal”, que promove uma falsa uniformidade nas turmas

escolares. A perspectiva da diferença é valorizada, garantindo os direitos das pessoas com deficiência em relação às suas particularidades e individualidades.

O princípio fundamental de uma educação inclusiva é assegurar que indivíduos com deficiência tenham o direito de se relacionar e conviver de forma equitativa na sociedade, com o objetivo de valorizar as diferenças. Martins et al. (2008, p. 19) ressaltam a essência da educação inclusiva como um movimento que visa transformar a escola em um ambiente acolhedor e diversificado, onde todos os alunos têm espaço e oportunidades para aprender e crescer juntos. A afirmação corrobora a ideia de que a escola deve ser um espaço acessível e acolhedor para todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais.

Dentro desse contexto, Mantoan (2003) oferece uma contribuição significativa ao destacar a importância da participação de todos os alunos na sala de aula regular como um ponto crucial para a viabilização do processo de educação inclusiva. É essencial compreender que indivíduos com deficiência têm o direito de participar da sociedade e de se desenvolver pessoalmente. Ao ter acesso ao ensino em uma sala de aula comum, um estudante com deficiência tem a chance de aprender cada vez mais e melhor, e também é permitido que outros estudantes também aprendam, assegurando um aprendizado baseado em respeito e compreensão das diferenças. (Silva Neto; Ávila; Sales; Amorim; Nunes; Santos, 2018).

Desse modo, para os autores acima, a Educação Inclusiva se baseia na diversidade inerente à espécie humana, com o objetivo de identificar e atender às demandas educacionais especiais de todos os alunos, em salas de aula comuns ou em um sistema de ensino regular, com o objetivo de fomentar o aprendizado e o progresso pessoal de todos. Práticas educativas coletivas, diversas, dinâmicas e flexíveis exigem grandes mudanças na estrutura e no funcionamento das escolas, no desenvolvimento dos professores e na relação entre famílias e escolas.

A educação inclusiva é uma das alternativas para viabilizar uma educação que se renove e se aprimore dentro da complexidade inerente ao processo de ensino e aprendizagem. Conforme Blanco (1998, p. 16), o processo de inclusão implica pensar em uma escola na qual todos os estudantes possam ter acesso e nela permanecer, onde os métodos de seleção e discriminação anteriormente empregados são substituídos por métodos que identificam e removem as barreiras para o aprendizado. A inclusão requer, portanto, o planejamento e a implementação de práticas que promovam a libertação dos alunos com deficiência e ajudem a garantir a progressão positiva da aprendizagem dos alunos.

De acordo com O'Brien e O'Brien (1999), é importante que os profissionais compreendam a disparidade entre o que se deseja realizar e as condições reais para isso. Ao realizar esse diagnóstico, é viável ajustar os limites atitudinais e estruturais para dar continuidade às mudanças necessárias.

No que diz respeito ao arcabouço legal brasileiro, em consulta ao portal do senado, é possível constatar que existem em média 34 mil textos legais, podendo o número ser ainda mais expressivo, considerando que os dados se alteram dia após dia. A educação inclusiva está em constante debate e, frente o seu dinamismo, podemos evidenciar o quanto se buscou normatizar as suas garantias.

No entanto, cabe esclarecer que, mesmo antes da criação de leis direcionadas para a Educação Inclusiva, é possível constatar, por meio de documentos,

contribuições do Governo para as entidades que exerciam ações filantrópicas. Um exemplo disso é São Paulo - SP, onde o Governo auxiliou o Instituto Padre Chico, instituição que acolhia cegos, para a construção do livro para cegos. Posteriormente, a instituição fundada por Darina Nowwil e Adelaide Peis Magalhães em 1946, foi decretada utilidade pública em 1954. No mesmo ano, podemos mencionar o surgimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (Januzzi, 2004).

No Brasil, o sustentáculo legal da Educação Inclusiva é assegurado por nossa Carta Magna, Constituição Federal de 1988, que prevê, no seu Artigo 208, estabelecer e ampliar, por meio desta normativa, o direito de as pessoas com deficiência terem acesso, receberem e frequentarem a educação, preferencialmente, na rede regular de ensino. Nesse sentido, oportuniza a plena integração das pessoas em todas as áreas da sociedade e o direito à educação em escola de ensino regular.

A seguir, podemos citar a Declaração de Salamanca (1994) que oferece um ordenamento de ações que preconizam os encaminhamentos educativos, com ênfase na educação inclusiva. Sucessivamente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, protocolo facultativo à Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pela ONU em 2007, é um documento que compactua com a inclusão, no sentido de propor uma integralização social dos alunos com necessidades específicas. Por fim, podemos concluir, citando a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa Com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Fica evidente que a proposta legal visa não somente ampliar a aplicabilidade da lei, pois reforça a todo tempo a necessidade de se incluir, como sinaliza uma inaplicabilidade legal. É possível constatar que a inclusão escolar busca se fundamentar em uma filosofia de construção de uma igualdade de condições para todos, ou seja, busca oportunizar o acesso e, conseqüentemente, a permanência dos alunos com necessidades específicas no sistema ensino regular.

No entanto, cabe esclarecer que a inclusão não se resume em atender as demandas dos alunos com necessidades específicas, mas, sim promover alguma adequação, seja ela física, ou metodológica. Toda mudança só é possível ocorrer quando se visualiza a necessidade de se libertar do pensamento pragmático, buscando por ações e intervenções que de fato consigam contribuir com todo o processo.

METODOLOGIA

Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado intitulada: “O processo de construção da identidade docente no contexto da educação inclusiva”, realizada mediante a perspectiva da pesquisa qualitativa. Seu enfoque é fundamentalmente numa abordagem multimétodos, baseada na interpretação dos fenômenos humanos, fazendo do ser a figura central no processo de investigação. (Souza; Kerbauy, 2017). A construção dos dados se deu por meio da utilização de dois métodos: a História de Vida e o Grupo Focal. Foi realizada uma revisão de literatura para fundamentar o estudo.

Esta pesquisa contou com o envolvimento de oito participantes que foram selecionados por meio do contato pessoal prévio com a pesquisadora. Todos os

participantes são professores que atuam como regentes de turmas/aulas, da Educação Básica, em escolas públicas do município de Uberaba, Minas Gerais. O público deste estudo compõe-se de docentes que não atuam como especialistas na área da educação inclusiva e que possuem experiência em turmas regulares comuns que possuem alunos PEE. Foram convidados professores de cada segmento educacional: Educação Infantil, Ensino Fundamental I (anos iniciais), Ensino Fundamental II (anos finais) e Ensino Médio. Participaram três professoras da Educação Infantil, duas professoras do Ensino Fundamental I, um professor do Ensino Fundamental II e duas professoras atuantes no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Antes das entrevistas serem iniciadas, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da UFTM, sendo considerado aprovado após revisões solicitadas pelos pareceristas.

Após a aprovação do projeto, as entrevistas individuais com todos os participantes foram agendadas. Em um primeiro momento, as entrevistas de História de Vida Temática, individuais, com duração média de 40 minutos cada uma, ocorreram. As entrevistas foram realizadas pelo Google Meet, sendo gravadas e, depois, transcritas. Serão descritas as informações básicas para caracterizar o perfil dos participantes, mantendo o sigilo mediante a substituição dos nomes por pseudônimos. O Termo de Livre Esclarecimento e Consentimento foi encaminhado aos participantes de forma eletrônica (Google Formulário), todos leram e assinalaram a opção “Consinto participar da pesquisa”. Os dados construídos foram submetidos à análise de conteúdo (Franco, 2005). Neste trabalho, elegemos aprofundar a discussão acerca da categoria “Questões Estruturais”, em que são abordados os aspectos da precarização da atividade docente, seus impactos na construção de sua identidade e, conseqüentemente, a atuação dos professores no contexto inclusivo.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO

A maioria dos entrevistados apontou problemas estruturais, como o número excessivo de alunos por turma e a burocracia do sistema educativo. Nesta categoria, a discussão é retomada, pois o processo de proletarização dos professores tem impacto direto nas identidades e práticas dos professores na educação inclusiva.

Segundo Resés (2012, p. 43), “A teoria da existência de um processo de proletarização é sustentada por dois argumentos: 1) a perda de controle dos professores sobre o seu trabalho em sala de aula; 2) a massificação da educação e o declínio das competências.” Esses elementos estão presentes nas falas dos educadores em diversos momentos. Segundo Resés (2012), os defensores da proletarização destacam que, devido à presença de modelos tayloristas na rotina escolar, como normas empresariais para a administração da escola, há um aumento da heterogeneidade no exercício da educação, o que resulta professores em uma situação semelhante à dos trabalhadores da indústria e dos setores técnicos-burocráticos.

Dessa forma, perdem o controle de seu próprio trabalho. De acordo com Ribeiro e Nunes (2019, p. 12):

Há que se considerar, neste contexto, todo um conjunto de demandas, as condições e a precariedade do trabalho docente, além

de suas exigências e responsabilidades. Acrescente-se a isso, a atenção que o nível de trabalho exige, as cargas afetiva e emocional inclusas, a necessidade de estar e manter-se sempre atualizado com relação a seus alunos e obrigações escolares. Tudo isso se configura como uma grande pressão/tensão mental que, caso não seja trabalhada/cuidada devidamente, poderá levar esse professor ao desequilíbrio de suas emoções e comportamentos, alterações em seu estado mental/psicológico e, conseqüentemente, comprometer o desenvolvimento de seu trabalho e a qualidade do ensino.

Segundo Contreras (2002), alguns fatores contribuem para a perda do controle sobre a atividade docente, tais como a exigência de um currículo cada vez mais pormenorizado, a expansão de um conjunto de técnicas para diagnosticar e avaliar alunos e a atenção especial dada às técnicas direcionadas ao gerenciamento disciplinar dos estudantes. Todos esses fatores interferem na forma como o professor vê o seu trabalho e o fazem deixar de lado o controle sobre suas tarefas. A narrativa da professora Helena (E.I.) ilustra essa etapa:

Deve-se examinar cada estudante individualmente, em uma sala de 35 a 40 alunos, procurando respeitar o máximo possível a individualidade e o ritmo de aprendizagem dele. Hoje ficou bem mecanizado: você tem que cumprir a grade curricular. É assim em qualquer escola, em qualquer lugar do Brasil. Então você tem que ir lá ver aquela grade porque ela precisa ser cumprida. A maioria dos planos escolares têm que seguir as mesmas regras, do mesmo jeito. E esse aluno individual? Como ele está? Porque ele não é idêntico [...] Ele tem a mesma idade do outro e o ritmo dele de aprendizado?

De acordo com Réses (2012), a universalização da educação também contribuiu para esse cenário, uma vez que foram implementadas técnicas de administração do trabalho docente. Nesse sentido, Contreras (2002, p. 37) afirma que “a forma como o Estado desenvolve seus processos de racionalização está diretamente ligada ao aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas”.

Portanto, outro aspecto da doutrina da proletarização é a intensificação do trabalho. Professores relataram dificuldade em lidar com as demandas do seu trabalho e atuar de forma integradora, uma vez que eles não têm requisitos estruturais para funcionar dessa maneira. Segundo relato da professora Suzana (E.I.):

Quando entramos, ficamos ansiosos, ansiosos, mas, ao longo do tempo, percebemos tanta coisa que acabamos ficando tristes. A educação para mim era muito mais diferente. Atualmente, a preocupação é mais com a quantidade do que com a qualidade. A gente não tem tempo para assistir ao aluno. Não é possível. Isso é estranho, já que sabemos que os estudantes têm seus desafios e dificuldades. Professor não é apenas aquele que vai lá e ensina o conteúdo e, depois, volta para casa, mas é isso que estamos fazendo. Estamos fazendo isso ultimamente. Desvirtuou bastante para mim, dentro de mim! Atualmente, não tenho mais tempo suficiente para realizar tantas atividades como havia planejado. O tempo em sala de aula é muito corrido, a gente tem que cumprir o planejamento, não dá conta do currículo.

Contreras (2002) alerta contra a rotinização do trabalho, pois dificulta os movimentos reflexivos essenciais para o desenvolvimento das atividades educativas. Além disso, os professores não têm tempo para se reunir e compartilhar experiências, o que promove uma tendência ao isolamento entre os professores.

Segundo Resés (2012, p. 445), a proletarização não se limita apenas à subjetividade do indivíduo. A expressão objetiva é a origem social dos professores, o tipo de trabalho desempenhado, a forma como recebem salário e a submissão aos administradores públicos e privados. Marcos (E.I) apresenta sua realidade:

Com 40 alunos em uma sala, infelizmente, não seria possível ensinar Matemática a um aluno que está no oitavo ano, não é alfabetizado e chegou ao oitavo ano. Um aluno que não faz distinção de números e formas geométricas. Eu, infelizmente, fico com os pés e mãos amarrados. É lamentável dizer isso, mas é a realidade que eu vivo. É triste dizer isso, mas é a realidade que vivencio. Portanto, eu gostaria muito de fazer algo a mais por esse estudante, porém, dentro das minhas possibilidades, uma escola pública sem infraestrutura com quarenta alunos não é uma opção viável.

Observa-se que os professores estão cansados ou sobrecarregados por trabalhar em um sistema que impede um trabalho sintonizado com as necessidades individuais do aluno, bem como com as expectativas e desejos do professor em sua prática pedagógica.

CONCLUSÃO

É evidente que o tema da educação inclusiva promove tanto a angústia quanto entusiasmo no meio educacional. Fica claro que aquilo que se busca é a construção de um ideário escolar, capaz de atender às necessidades relacionadas à inclusão. Nesse contexto, a finalidade do trabalho foi propor uma reflexão sobre as barreiras e desafios enfrentados pelos professores regentes, que possuem como dever propor uma metodologia de ensino que seja realmente eficaz.

Seguindo nesta vertente, destacamos a importância de se investir na formação dos professores, não somente nos aspectos pedagógicos, mas, ampliando a rede de apoio, a fim de que sejam orientados sobre as intercorrências que surgem no dia a dia no exercício da sua função. Percebe-se a importância do estabelecimento e cumprimento de ações, por parte do poder público, que deem suporte ao trabalho do professor, evitando a sobrecarga de trabalho, bem como o estresse gerado pela falta de condições adequadas ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Faz-se oportuno esclarecer e conscientizar de que a base da formação dos professores, para implementar uma educação que seja efetivamente inclusiva, inicia com a compreensão de que a diversidade é uma realidade presente na sala de aula. Nesse sentido, ressaltamos que professores bem-preparados são capazes de criar um ambiente de aprendizado inclusivo, onde todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, características ou necessidades individuais, tenham a oportunidade de se desenvolverem.

Paths taken, advances and challenges in the development of Inclusive Education in common regular schools

ABSTRACT

This article discusses the difficulties and progress in implementing inclusive education in Brazil. The inclusion of students with specific educational needs in regular schools still faces significant challenges, such as teachers' workload and lack of adequate infrastructure. The study highlights that teachers' working conditions, characterized by large classes and the pressure to comply with the curriculum, make it difficult to provide the individualized attention necessary for effective inclusive education. School inclusion, despite legal advances, such as the Brazilian Inclusion Law (2015), is still marked by resistance and the need for a more flexible educational system, which values individual differences and eliminates the idea of homogenization. The article suggests that a change in the school environment, with more inclusive practices adapted to the individual needs of students, is essential. This transformation requires not only changes in teacher training, but also in structural and methodological support within schools, aiming to guarantee quality education for all students, regardless of their conditions.

KEYWORDS: School inclusion. Regent teacher. Teaching Identity.

NOTAS

1 De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008): “O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.” O atendimento serve para complementar/complementar a formação do educando, visando promover autonomia a este, dentro e fora dos muros escolares. Os atendimentos são realizados no contraturno do ensino regular e desenvolvem atividades diferenciadas daquelas realizadas na sala de aula comum. A LBI estabelece em seu art. 3º, inciso XIII, que o profissional de apoio é a “pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas”.

REFERÊNCIAS

- BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade: Implicações educativas.** Foz do Iguaçu, PR: [S. I.], 1998. [Mimeo de conferência].
- BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial,** Brasília.
- BRASIL. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Diário Oficial,** Brasília.
- CASTRO, R.; FREITAS, C. A.; SILVA, M. B.; RODRIGUES, E. P. A terapia comunitária sistêmica e integrativa no enfrentamento do estresse e do adoecimento no trabalho docente. **Temas em Educação e Saúde,** Araraquara, v. 11, p. 101-119, 2015.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo, SP: Cortez, 2002.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília, DF: Liber Livro, 2005.
- FRANCO, R. M. S.; GOMES, C. Educação Inclusiva para além da Educação Especial: uma revisão parcial das produções nacionais. **Revista Psicopedagogia,** São Paulo, v. 37, n. 113, p. 194-207, 2020.

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

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

MARTINS, L. A. R. *et al.* **Inclusão: compartilhando saberes**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

O'BRIEN, J.; O'BRIEN, C. L. A inclusão como uma força para a renovação da escola. *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para Educadores**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999. p. 49-66.

ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo ensinar e aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SILVA NETO, A. O.; ÁVILA, E. G.; SALES, T. R. R.; AMORIM, S. S.; NUNES, A. K.; SANTOS, V. M. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017.

Recebido: 30 setembro 2024.

Aprovado: 02 dezembro 2024.

DOI: <http://dx.doi.org/10.3895/etr.v9n1.19673>.

Como citar:

FREITAS, Cinara Aline de; SILVA, Leandro Roberto da; PEREIRA, Helena de Ornellas Sivieri. Caminhos percorridos, avanços e desafios no desenvolvimento da Educação Inclusiva na escola regular comum. **Ens. Technol. R.**, Londrina, v. 9, n. 1, p. 28-38, jan./abr. 2025. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/19673>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Cinara Aline de Freitas

Secretaria Municipal de Educação. Av. Dom Luiz Maria de Santana, 141 – Mercês. Uberaba, Minas Gerais, Brasil.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

