

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Maria Roberta Rodrigues de Souza^{ID¹}, *Isabella Camurath Santos Oliveira*^{ID²},
Maria Vilani Cavalcante Tiburtino^{ID³}, *Gisele Soares Lemos Shaw*^{ID⁴}

Resumo

De acordo com o MEC/SEESP (2008), é obrigatório aos sistemas de ensino garantir a matrícula de todos os educandos, sem exceção, competindo às instituições organizar-se para que haja o atendimento dos estudantes com deficiência dentro das condições ideais para a uma educação de qualidade para todos. Tendo em vista a efetivação destes direitos garantidos em lei, buscou-se identificar, através da literatura, os desafios enfrentados na busca pela efetivação da educação inclusiva no Semiárido brasileiro. O *corpus* de análise foi composto por 26 artigos publicados em português, delimitados no período de 2017 a 2021, encontrados na base de dados *Google Scholar* através dos descritores: "Semiárido brasileiro e Educação inclusiva", "Semiárido brasileiro e Inclusão escolar" e "Semiárido brasileiro e Acessibilidade escolar". Foi possível identificar numerosos desafios que precisam ser superados junto à educação inclusiva no Semiárido brasileiro, que vão desde a falta de apoio e investimento governamental até questões mais peculiares, como a ausência de sinais específicos na Língua Brasileira de Sinais para determinadas áreas do conhecimento, como exemplo em Ciências. Verificou-se a necessidade de conhecer as necessidades de cada indivíduo, bem como de garantir que a escola seja um ambiente adequado às mais diferentes situações e necessidades da aprendizagem.

Palavras-chave: Acessibilidade Escolar; Educação Inclusiva; Inclusão Escolar.

CHALLENGES OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE BRAZILIAN SEMI-ARID: A SYSTEMATIC REVIEW

¹Especialista em Educação Ambiental Interdisciplinar - Universidade Federal do São Francisco (UNIVASF). E-mail: mariarobertaeng@hotmail.com.

²Especialista em Metodologias de Ensino de Biologia - UNIASSELVI. E-mail: isacamurath@gmail.com.

³Especialista em Programa de Ensino de Língua Portuguesa (UPE). E-mail: vilanicavalcante@hotmail.com.

⁴ Doutora em Educação em Ciências - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF. E-mail: giseleshaw@hotmail.com.



Abstract

According to MEC/SEESP (2008) it is mandatory for education systems to guarantee the enrollment of all students, without exception, and it is up to institutions to organize themselves so that students with disabilities are served within the ideal conditions for an education. quality for everyone. In view of the realization of these rights guaranteed by law, we sought to identify, through the literature, the challenges faced in the search for the realization of inclusive education in the Brazilian semiarid region. The corpus of analysis consisted of 26 articles published in Portuguese, delimited in the period from 2017 to 2021, found in the Google Scholar database through the descriptors: "Brazilian semi-arid and inclusive education", "Brazilian semi-arid and school inclusion" and "Semi-arid Brazilian and School Accessibility". It was possible to identify numerous challenges that need to be overcome with inclusive education in the Brazilian semiarid region, ranging from the lack of government support and investment to more peculiar issues, such as the absence of specific signs in the Brazilian Sign Language for certain areas of knowledge, such as example in science. There was a need to know the needs of each individual, as well as to ensure that the school is an adequate environment for the most different situations and learning needs.

Keywords: School Accessibility; Inclusive Education; School Inclusion.

1. Introdução

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, sem exceção, cabendo às instituições organizar-se para o atendimento de pessoas com deficiência, proporcionando uma educação de qualidade para todos. A Lei nº 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente complementou essa política ao ordenar que os responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede de ensino (BRASIL, 1990). Na mesma década, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), também passaram a interferir na formulação das políticas públicas de educação inclusiva (BRASIL, 1990, 1994).

A Convenção da Guatemala (1999), instituída no Brasil pelo Decreto 3.956/2001, definiu que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e de liberdades fundamentais que as demais e considera toda diferenciação ou exclusão que venha impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades como uma discriminação à pessoa com deficiência (BRASIL, 2001). Porém, é notório que algumas instituições de ensino não estão devidamente preparadas e organizadas para o recebimento desse público, compreendendo desde problemas atitudinais até estruturais, decorrentes da arquitetônica da escola, como a ausência de rampas de acesso, de pisos táteis,



falta de barras de metais, sinalizadores visuais e sonoros, entre outros (TORRES *et al.*, 2020).

No que diz respeito às práticas para o desenvolvimento da cultura inclusiva, faz-se alusão, em especial, ao preparo acadêmico dos docentes, que precisam manter-se devidamente capacitados, por meio de formações continuadas e utilizar adaptações curriculares, recorrendo a novas metodologias para atender de forma eficiente cada especificidade dos educandos (CARNEIRO; LEITE, 2017).

A discussão acerca da educação inclusiva já vem acontecendo ao longo dos anos, mas a partir das pesquisas realizadas é possível inferir que, no contexto do semiárido brasileiro, ela ainda é muito incipiente, tornando- se necessário promover de forma mais efetiva esse debate. Entende-se como uma necessidade de promover a inclusão da pessoa com deficiência dentro de um contexto que já necessita de uma inclusão no tocante à realidade da educação brasileira. Para romper com esses estigmas é importante garantir o direito à educação para promover o pleno exercício da cidadania e desenvolvimento humano.

Assim, considerando a necessidade de analisar o estado do conhecimento voltado para a compreensão e discussão da temática em questão, e ainda, buscando responder à pergunta central desta pesquisa, que é: “Quais os desafios enfrentados na educação básica do Semiárido brasileiro para inclusão escolar?”, o objetivo do presente artigo é identificar, através da literatura, os desafios enfrentados na busca pela efetivação da educação inclusiva no Semiárido brasileiro.

2. Semiárido brasileiro e a inclusão escolar

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o semiárido brasileiro é composto por 1.262 municípios, os quais estão distribuídos em nove estados do Nordeste e um da região Sudeste, tal delimitação baseia- se nas condições climáticas que predominam nesta região, em que as Resoluções do Conselho Deliberativo da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE a de nº 107, de 27/07/2017 e a de nº 115, de 23/11/2017, definem os critérios técnicos para demarcação da região semiárida brasileira, entre elas o índice de precipitação pluviométrica menor ou igual a 800 mm anualmente (IBGE, 2010, SUDENE, 2017a, 2017b).

De acordo com Medeiros, Medeiros e Brito (2017), o semiárido brasileiro é um espaço dinâmico, composto por uma variedade de representações sociais que necessitam ser compreendidas em seu contexto, para que, assim, a construção de saberes e informações possibilite a convivência no mesmo. Ainda, para Tavares, Arruda e Silva (2019), essa região é influenciada pelos determinismos sociais, em que se destacam as implicações relacionadas ao uso da água, fato que afeta diretamente sua população. Nesse contexto, destacam-



se as escolas como espaços propiciadores do desenvolvimento da formação identitária, buscando a formação cultural, científica, pessoal, profissional e cidadã do indivíduo. Tal busca possibilita uma relação autônoma e construtiva com a cultura e suas manifestações, rompendo o imaginário social do semiárido brasileiro como um espaço de mazelas sociais, incidindo e operando diretamente sobre o processo evolutivo da sociedade como um espaço de mudança, como fonte de humanização e de progresso e como veículo de mobilidade social (MEDEIROS; MEDEIROS; BRITO, 2017).

Conforme aponta Neto *et al.* (2018), a escola pode ser entendida como um ambiente multicultural e diversificado, que atende a um público heterogêneo, no que diz respeito aos objetivos, ideologias e necessidades apresentadas. Essa heterogeneidade possibilita um processo contínuo de transformação, visto que é nesse espaço que os indivíduos são capazes de interagir, assimilar e construir saberes. Assim, considerando a escola um ambiente que acolhe indivíduos com múltiplos aspectos, sejam eles religiosos, políticos, sociais, entre muitos outros, essa instituição é responsável pela transformação do indivíduo, no que tange às alterações comportamentais que se tem por meio da aprendizagem.

Dentre a multiplicidade de aspectos presentes no contexto escolar vale destacar que, conforme aponta a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), é garantido o acesso ao ensino regular a alunos com deficiências diversificadas: intelectual, física, surdos, cegos, com Transtornos Globais do Desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação. Esse acesso deve ser garantido desde a educação infantil até a educação superior, assegurando uma educação inclusiva, que pode ser definida como a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Ao trazer para o centro das discussões os alunos com deficiência, Neto *et al.* (2018), afirma que é necessário compreender que seu processo de aprendizagem é possível dentro de sala de aula regular. Também, eles indicam que é preciso modificar o pensamento excludente que aponta para a incapacidade desses alunos de estudar, de conviver e de aprender com os demais. Para Neto *et al.* (2018), a prática da Educação Inclusiva implica uma transformação para o alcance de uma sociedade inclusiva, constituindo, portanto, um processo que visa ampliar a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Para isso, exige-se uma reestruturação escolar completa, que abrange a cultura, a prática e as políticas vivenciadas nas escolas, dentre outros aspectos, sendo direcionados à essa diversidade de alunos, de maneira a conceber cada sujeito e suas singularidades, objetivando proporcionar-lhe crescimento, satisfação e inserção social.

Mantoan (2003, p. 19) relata que no conceito de inclusão escolar o que deve ser considerado como ponto de maior relevância é que “todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular”. A educação



inclusiva traz consigo a necessidade de uma mudança de valores na educação tradicional, o que implica desenvolver novas políticas e promover a reestruturação da educação, de modo que a escola se torne um ambiente acessível a todos.

A acessibilidade é a qualidade do que é acessível, é aquilo que é atingível, que tem fácil acesso. Ela está relacionada àquilo que tem facilidade de aproximação, no trato e na aquisição. Segundo a Constituição Federal de 1988, a acessibilidade é um direito que deve ser garantido a todos para o pleno exercício da cidadania, proporcionando autonomia e segurança para a realização de atividades diariamente necessárias, promovendo liberdade e condições igualitárias de ir e vir, totais condições de locomoção para todas as pessoas, incluindo a pessoa com deficiência e/ou mobilidade reduzida (BRASIL, 1988).

Partindo desses conceitos, entende-se a acessibilidade como um pressuposto para inclusão social e percebe-se a necessidade urgente de romper com as barreiras que a impedem. Desse modo, para refletir sobre as formas de promover essa inclusão social é indispensável pensar na acessibilidade escolar, o que inclui pensar em todos os desafios existentes para a promoção desse direito.

Durante muito tempo, a educação era vista como um privilégio de poucos, era possível apenas para aqueles com os padrões econômicos e intelectuais homogeneizados pela escola. Mas, ao longo das últimas décadas, vem sendo implantada uma série de mudanças para promover a democratização dos espaços escolares. Diante dessa realidade, é perceptível no ambiente escolar, “agora acessível”, a permanência da exclusão. É um cenário paradoxal, a democratização possibilita o acesso e frequência das pessoas com deficiência no ambiente escolar, mas esse ambiente apresenta uma série de barreiras que exclui essas pessoas, barreiras que vão desde a infraestrutura até os recursos pedagógicos (GUIMARÃES, 2017).

No Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, o direito à educação em condições de igualdade e inclusão é tratado no artigo 28, afirmando que ao poder público é atribuída a responsabilidade de promover a inclusão no sistema educacional e que os espaços escolares devem proporcionar perfeitas condições de acesso e de permanência dos estudantes com deficiência (BRASIL, 2015). É obrigatório, nos espaços escolares, o acesso livre sem barreiras, com condições que promovam oportunidades igualitárias à educação aos diversos sujeitos.

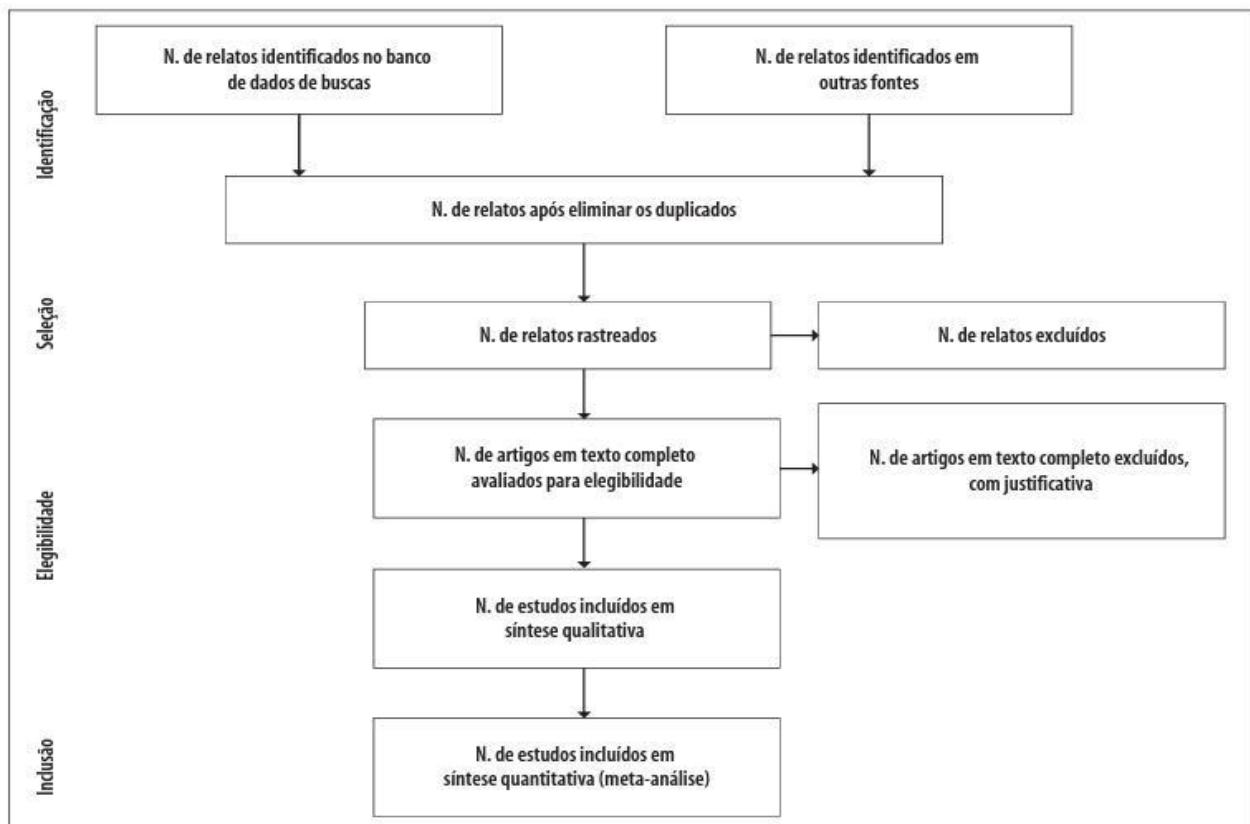
3. Metodologia

Buscando investigar os desafios da educação inclusiva no semiárido brasileiro, realizou-se uma revisão sistemática com base no protocolo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA), que tem como finalidade delinear os passos que devem ser seguidos na execução de uma



revisão desse tipo (MOHER; TSERTSVADZE, 2006). De acordo com esse protocolo, os trabalhos devem apresentar um fluxograma de acordo com o modelo abaixo, produzido por Galvão, Pansani e Harrad (2015), que indica as etapas envolvidas no processo, quantificando os estudos registrados em cada uma delas (Figura 01).

Figura 01: Etapas da seleção de estudos em uma revisão sistemática, segundo a recomendação PRISMA.



Fonte: Galvão, Pansani e Harrad (2015).

Para a revisão sistemática de literatura, utilizou-se a base de dados eletrônicos *Google Scholar*, tendo em vista maior acessibilidade. A busca investigou trabalhos escritos em Língua Portuguesa que apresentavam como descritores os termos: “Semiárido brasileiro e educação inclusiva”, “Semiárido brasileiro e inclusão escolar”, e “Semiárido brasileiro e acessibilidade escolar”, sendo consideradas apenas a publicações entre o ano 2017 e o ano de 2021.

Os critérios e procedimentos para triagem, análise e inclusão dos artigos no banco de dados foram organizados seguindo algumas etapas. A primeira etapa refere-se à identificação, através do levantamento de artigos encontrados, utilizando os descritores propostos na base de dados mencionada anteriormente. Para isso, foi utilizado o gerenciador de referências *Mendeley*, para importar os

resultados de cada busca em cada base de dados, onde foi possível eliminar os trabalhos duplicados e analisar os resumos dos artigos restantes.

Na segunda etapa, que consiste na seleção de artigos, realizou-se a leitura dos resumos, a triagem dos artigos e, ainda, a formação do banco de dados sistematizado. Ao analisar o título e o resumo, foram selecionados os trabalhos para a elegibilidade.

Nessa terceira etapa foram analisados os trabalhos completos dos bancos de dados formados. Nesse processo, os critérios de exclusão utilizados, que foram: a) artigos que não estivessem em português; b) pesquisas que não fossem originais e não apresentassem fontes primárias; c) artigos que não exibiam seu resumo nas bases de dados selecionadas; d) artigos com descrição incompleta, principalmente no que se refere a objetivo, métodos, resultados e conclusões.

Faz-se necessário ressaltar que não foram incluídas teses, dissertações e monografias, visto que a realização de uma busca sistemática desse tipo de produção textual tornaria a pesquisa inviável e, ainda, que as referências que atenderam aos critérios de inclusão foram avaliadas, independentemente do periódico.

4. Resultados e discussões

As buscas na literatura pelas expressões “Semiárido brasileiro e educação inclusiva”; “Semiárido brasileiro e inclusão escolar” e “Semiárido brasileiro e acessibilidade escolar” ocorreram paulatinamente. Primeiro, fazendo uso das palavras “Semiárido brasileiro e educação inclusiva” foram encontrados 2.420 artigos, cuja leitura dos títulos e resumos geraram 33 trabalhos triados e, após leitura integral, resultaram em 13 artigos para o banco de dados.

Depois, utilizando o termo “Inclusão escolar e semiárido brasileiro” foram encontrados 8.903 resultados que, levando em consideração os critérios de inclusão, geraram dez artigos.

Por fim, usando o termo “Semiárido brasileiro e acessibilidade escolar” foram encontrados 2.310 resultados. Após a leitura de seus títulos e resumos, foram selecionados 38 deles que resultaram numa seleção final de nove artigos, após a leitura integral.

Destaca-se que, utilizando os descritores “semiárido brasileiro e educação inclusiva” e “semiárido brasileiro e inclusão escolar” foi encontrado um artigo em comum; com os descritores “semiárido brasileiro e educação inclusiva”, “semiárido brasileiro e inclusão escolar” e “semiárido brasileiro e acessibilidade escolar” um artigo foi encontrado repetidamente; e com os termos “semiárido brasileiro e educação inclusiva” e “semiárido brasileiro e acessibilidade escolar”, foram obtidos quatro artigos iguais. Após exclusão dos



artigos repetidos, mantendo apenas uma cópia, chegou-se a um total de 26 artigos, resultantes de todo o processo.

Vale salientar que nas situações de busca das palavras-chave foram descartados os artigos que abordavam a questão da inclusão nas universidades, considerado apenas os artigos que traziam o contexto da inclusão na educação básica.

Os 26 artigos finais, selecionados para a revisão sistemática da literatura, são apresentados no quadro 1, sendo descritos o periódico de origem, autores, título do estudo, ano de publicação e *lócus* da pesquisa.

Quadro 1: Estudos selecionados para a Revisão sistemática da literatura referentes ao período de 2017 a 2021.

Nº	Periódico	Referência	Título	Lócus da pesquisa
01	Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade	Amaral e Shaw (2020)	Dificuldades e conquistas no processo ensino-aprendizagem de aluno autista em sala de aula do ensino regular no município Antônio Gonçalves-BA.	Antônio Gonçalves/BA
02	Revista Form@re	Araújo e Castro (2018)	A formação Profissional do aluno surdo em uma escola técnica de nível médio	Picos- PI
03	REIN - Revista educação inclusiva	Araújo, Almeida, Ramos, Fonseca, Silva, Rêgo, Fonseca e Lopes (2020)	A Caatinga em uma nova linguagem: a etnobotânica para inclusão social.	Gado Bravo/PB
04	Revista Includere	Bezerra e Estevão (2017)	Inclusão social na escola: algumas reflexões acerca da iniciação à pesquisa sobre a formação de professores no curso de educação do campo.	Angicos/ RN
05	Revista Includere	Carneiro e Leite (2017)	Inclusão escolar: uma abordagem sobre as salas de recursos multifuncionais a partir da perspectiva de gestores, professores e pais.	Mossoró/RN
06	Cenas Educacionais	Carvalho e Shaw (2021)	Relação entre família, escola e especialistas no processo de inclusão escolar de crianças autistas no município de Campo Formoso/BA.	Campo Formoso/BA
07	HYGEIA- Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde	Cerqueira-Neto, Silva, Mendes, cunha e Oliveira (2021)	Autismo: do reconhecimento à mobilidade pelo território	Novo Triunfo/ BA
08	Revista Virtual De Cultura Surda	Costa e Figueiredo (2021)	Ensino de ciências naturais para estudantes surdos/as em um município no alto sertão paraibano.	Cajazeiras/PB



09	Brazilian Journal of Development	Cruz e Rios (2018)	Inclusão de estudantes quilombolas deficientes no ensino fundamental e médio: o caso lage dos negros.	Lage dos negros – Campo Formoso/ BA
10	Revista Includere	Duarte, guimarães e Silva (2017)	Como acontece a inclusão de alunos com NEE em uma sala de aula do ensino regular no município de Patu/RN.	Patu/RN
11	Interfaces da educação	Freitas, Demoly e Freitas (2020)	Rede de saberes entre educação inclusiva e saúde mental: a produção do cuidado e da aprendizagem na experiência profissional.	Mossoró/RN
12	Research, Society and Development	Gouveia e Chaves (2020)	O ensino- aprendizagem das cores e das formas na educação infantil: uma experiência com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Município mineiro
13	Revista Includere	Guimarães e Mafra (2017)	Inclusão nas escolas públicas: estudo sobre a educação especial na perspectiva da inclusão nas escolas da cidade de Mossoró.	Mossoró/RN
14	Revista CONADIS	Leal (2018)	Desafios na formação em letras libras: experiências na docência do estágio supervisionado em libras como I2 i.	Potiguar/RN
15	Revista Includere	Lima e Barros (2017)	Procedimentos de intervenção nas práticas educativas inclusivas: desafios do professor.	Semiárido brasileiro
16	Revista Includere	Nascimento (2017)	Práticas Pedagógicas para alunos com deficiência visual – aporte teórico sobre como trabalhar com deficientes visuais no contexto educacional.	Mossoró/RN
17	Revista Includere	Nascimento, Nascimento e Santos (2017)	Autismo e o trabalho docente: reflexões sobre os desafios encontrados para a inclusão de uma autista na educação infantil.	Semiárido brasileiro
18	Anais IV CONEDU	Neto e Gomes-Sousa (2017)	A inclusão das libras no espaço escolar: professor surdo no desenvolvimento do cenário socioeducacional	Potiguar/RN
19	Revista Includere	Oliveira (2017)	A história de inclusão da Escola Estadual Ambulatório Padre Dehon, que se revela desde sua origem.	Mossoró/RN
20	Revista Educação Inclusiva	Ramos e Fernandez (2020)	Reflexões sobre a identidade docente e os significados da educação inclusiva em Venturosa.	Venturosa/P E



21	Revista Includere	Silva (2017)	Música e inclusão na educação infantil: uma perspectiva para o desenvolvimento da criança com microcefalia.	Mossoró/RN
22	Trabalho & Educação	Silva, Miranda e Bordas (2021)	Valorização do trabalho dos professores de atendimento educacional especializado no município de Jacobina-Bahia.	Jacobina/BA
23	Revista Cocar	Silva, Miranda e Bordas (2019)	A educação especial nas escolas do campo: uma análise da estrutura física das salas de recursos multifuncionais de escolas do Piemonte da Diamantina/BA	Piemonte da Diamantina/BA
24	III CINTEDI	Souza, Oliveira e Oliveira (2018)	Conhecimento de professores do ensino fundamental sobre o ensino da educação ambiental para alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).	Patos/PB
25	Revista Includere	Souza, Freitas e Xavier (2017)	História de vida e autoformação docente: relato de um professor de alunos cegos no CADV –Mossoró	Mossoró/RN
26	ID on line Revista de Psicologia	Torres (2020)	Acessibilidade em Ambientes Escolares no Município de Cedro-CE com Base na LBI e NBR 9050/2015	Cedro/CE

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Por meio da leitura criteriosa dos artigos escolhidos, seguindo os critérios de inclusão, os desafios identificados foram divididos em subcategorias, conforme exposto no Quadro 2:

Quadro 2: Desafios encontrados para a efetivação da educação inclusiva no Semiárido brasileiro, conforme apontam os estudos selecionados para o banco de dados da pesquisa.

Categoria	Subcategorias	
Desafios	Escola	Falta de recurso financeiro. Pouco suporte governamental. Falta de profissionais especialistas. Ausência de pessoas bilíngues (no contexto da LIBRAS). Carência de sinais específicos de diversas áreas do conhecimento (no contexto da LIBRAS). Falta de uma infraestrutura adequada para promover a inclusão e romper com as barreiras arquitetônicas. Falta de materiais pedagógicos especializados para atender às necessidades específicas do estudante com deficiências.
	Professor	Inexistência de capacitação continuada. Ausência de professores auxiliares na classe. Poucos recursos materiais. Falta de materiais pedagógicos especializados. Falta de valorização profissional.



	Família	Ausência de professores auxiliares na sala de aula. Não desenvolvimento de atividades adaptadas para as especificidades dos alunos com deficiência. Ambiente escolar inadequado para os alunos com deficiência. Falta de condições que garantam a permanência dos alunos com deficiência na escola. Falta de aceitação e o descrédito no desenvolvimento e aprendizagem do estudante com deficiência
--	---------	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Segundo Freitas, Demoly e Freitas (2020), o termo inclusão escolar refere-se a um modelo teórico e prático dirigido principalmente para o progresso escolar, defendendo a ideia de que todos devem participar e ser recebidos como membros valiosos da comunidade escolar. No entanto, apesar de a luta a favor da igualdade de direitos ser constante, são escassos os investimentos na preparação dos professores do ensino regular (FREITAS; DEMOLY; FREITAS, 2020).

Ramos e Fernandez (2020) afirmam que a educação inclusiva ainda é compreendida pelo sistema de trabalho da profissão docente de forma equivocada, sendo bastante associada a amor, carinho, perseverança, alegria por resultados obtidos, frustração, entre outros sentimentos. Ou seja, seu significado apresenta-se, com frequência, interligado a aspectos emocionais e distancia-se do incentivo ao esforço em desenvolver competências em forma de produtos sociais – equívoco que pode ocasionar em práticas educacionais falhas, muitas vezes direcionadas para a reabilitação, ou para a caridade, assumindo, assim, um caráter unicamente assistencialista (RAMOS; FERNANDEZ, 2020).

Então, apesar de muitos professores buscarem, com esforço, trabalhar de maneira ética e comprometida com a educação pública, mantendo a dignidade própria e a dos usuários da escola, são notáveis os obstáculos acerca da inclusão, muitos deles por parte dos professores. Guimarães e Mafra (2017) apontam que a escola e os professores que recebem alunos com deficiência em classes regulares são surpreendidos com desafios educacionais diferentes dos que são enfrentados rotineiramente no contexto escolar, destacando, por exemplo: a insegurança quanto às maneiras de lidar com o educando com deficiência; o medo de não proporcionar a aprendizagem esperada; o desconhecimento das especificidades cognitivas, biológicas e comportamentais das deficiências; além da relação de acolhida e da interação do educando com necessidades educacionais especiais.

Além disso, Nascimento, Nascimento e Santos (2017) e Oliveira (2017) destacam como obstáculo à inclusão a ausência de professores auxiliares em salas de aula regulares. Segundo os autores esses sujeitos são essenciais para auxiliar o professor regente em atividades diárias.

Em estudo qualitativo envolvendo entrevistas com mãe, professora e coordenadora pedagógica de um estudante autista Amaral e Shaw (2020) destacaram a falta de preparo docente para lidar com pessoas autistas como desafio à sua inclusão em uma escola do município de Antônio Gonçalves.



Também, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em salas regulares foi considerado desafiador, dado que ele ocorria sem levar em consideração as necessidades dos estudantes autistas e de ter sido verificada a falta de recursos materiais para o desenvolvimento de atividades. Tais desafios vinculam-se ao pouco apoio governamental para a inclusão do estudante com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) (AMARAL; SHAW, 2020).

Essa falta de apoio por parte do governo é destacada por Cerqueira-Neto et al. (2021), em pesquisa realizada no município de Novo Triunfo, classificada como a cidade mais pobre do Brasil. O estudo afirmou que tais desafios também se fazem presentes no processo de identificação do TEA. Nesse município a assistência à saúde é precária, existe a falta de hospitais, de especialistas e de postos de saúde, que são mantidos com a menor infraestrutura possível. Nesse caso, a tendência é que se o diagnóstico acontecer, ele será feito de maneira tardia, afetando grande parte do processo do desenvolvimento intelectual da criança (CERQUEIRA-NETO et al., 2021).

Ainda no que versa à falta de preparo docente, Silva (2017) apresentou pesquisa sobre as contribuições da música para o desenvolvimento estudantil de uma criança de seis anos de idade acometida por microcefalia. Essa pesquisa trouxe, como centro das discussões, que cursos de licenciatura ainda apresentam poucas disciplinas voltadas à inclusão e, na maioria das vezes, os currículos restringem a presença de apenas a disciplina Língua Brasileira dos Sinais - LIBRAS. De acordo com Silva (2017), essa carência de disciplinas sobre inclusão em cursos de licenciatura constitui desafio para o exercício da docência de maneira inclusiva, visto que a formação inicial é período propício a discussões basilares da educação.

A falta de preparação docente também é discutida por Araújo e Castro (2018) no artigo intitulado *Formação Profissional do aluno surdo em uma escola técnica de nível médio*. Nele, as autoras abordam as dificuldades dos professores das áreas técnicas em socializarem conteúdos curriculares com estudantes surdos. Esses problemas ocorrem justamente pela ausência de capacitação na área de inclusão para professores de cursos técnicos (ARAÚJO; CASTRO, 2018).

Pesquisando sobre formação profissional para o ensino para alunos com deficiência visual, Nascimento (2017) afirmou que para estabelecer a inclusão faz-se necessário quebrar as barreiras atitudinais, que são barreiras à acessibilidade. Uma forma eficaz de promover isso é garantindo a presença de profissionais capacitados para atender ao público de forma eficaz e legítima. Outra maneira de fazê-lo é promover a formação profissional docente de modo que, no decorrer de sua formação continuada, os professores tenham acesso a conhecimentos sobre os mais variados recursos e meios de apoio ao ensino de pessoas com deficiência visual. Por isso, é importante que o professor atente para a diversidade de recursos e opções acessíveis disponíveis, com vistas a melhorar sua prática e propiciar a construção de saberes por seus estudantes, além de sua autonomia e independência.



Sousa, Freitas e Xavier (2017) propõem uma reflexão sobre o percurso auto formativo e experiência de vida de um professor de discentes cegos e com baixa visão do Centro de Apoio ao Deficiente Visual - CADV, localizado na cidade de Mossoró- RN. O relato do professor é carregado de uma consciência crítica sobre sua prática docente com alunos cegos, incluindo os problemas dos sujeitos e da profissão.

Nesse texto, destaca-se que a reflexão-ação e ação-reflexão é muito importante para a atuação docente, especialmente quando se trata de prática pedagógica voltada para o aluno com deficiência. Nesse caso, é fundamental que haja autoformação para que aconteçam mudanças nas práticas do professor, provocadas por mudanças nele mesmo. Nesse sentido, a formação docente é um processo permanente e seu incentivo é indispensável para promoção plena da educação inclusiva (SOUZA; FREITAS; XAVIER, 2017).

Carneiro e Leite (2017) destacam a falta de investimento para a formação dos professores da sala de aula regular, sendo esse geralmente restrito aos professores que atuam em salas de recursos multifuncionais, os professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Duarte e Guimarães (2017) também identificam a falta de preparo docente como barreira à educação inclusiva, que muitas vezes não é realizada nem por formação continuada. Ainda, Bezerra e Estevão (2017), através de uma análise do processo de formação dos professores na perspectiva da educação inclusiva em Angicos – RN, apontam a falta de qualificação do docente, bem como a carência de materiais didáticos, de estrutura física nas escolas e de valorização do profissional da educação como lacunas a ser preenchidas.

Gouveia e Chaves (2020) indicam que uma das soluções possíveis para promover a inclusão é a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas, de trabalho conjunto e de experiências prévias, que permitam construir novos espaços e ideias para a transformação do cotidiano. Eles destacam a importância de que o processo de inclusão de crianças com deficiência passe a ser total, em todos os segmentos da sociedade, com respeito, igualdade, de direitos e condições apropriadas. Para os mesmos autores, a escola deve preparar profissionais adequados para a construção de conhecimento, num processo independente das necessidades dos alunos, sendo de suma importância a relação entre família e comunidade escolar (GOUVEIA; CHAVES, 2020; SHAW, 2021).

Para além da falta de colaboração mútua entre as diferentes esferas da sociedade, que precisam desenvolver juntos esse processo de inclusão total, Silva, Miranda e Bordas (2021) indicam a opinião dos professores de AEE, sobre a valorização de seu trabalho diante dos demais integrantes da escola. Apesar de apontarem para resultados, em sua maioria positivos, esses autores identificam um potencial de melhoria desse quadro atual, considerando a possibilidade de mais cooperação por parte do aluno, da família, dos demais professores, gestores, coordenadores pedagógicos e demais funcionários que



atuam no contexto escolar, de modo que o trabalho desenvolvido em salas de recursos multifuncionais não seja associado a um reforço escolar.

Vale destacar, ainda, que a valorização apontada pelos autores Silva, Miranda e Bordas (2021) não pode estar atrelada à ideia de que é responsabilidade total do professor de AEE o progresso ou regresso do estudante, com e/ou necessidades educacionais especiais, em sua educação e desenvolvimento. Pois, todos devem atuar juntos e de maneira colaborativa para que o exercício da inclusão seja promovido de maneira eficaz e harmônica (SILVA; MIRANDA; BORDAS, 2021).

O trabalho desenvolvido por Carvalho e Shaw (2021) teve como objetivo analisar a relação entre família, escola e especialistas no processo de inclusão escolar de crianças autistas no município de Campo Formoso - BA. Como obstáculo para inclusão escolar foi notada uma precária interação entre os especialistas das crianças, seus educadores e familiares, o que contribuiu para a não existência de planejamento conjunto para o desenvolvimento de roteiros e atividades a serem desenvolvidas com os alunos autistas ou para oferta de suporte indicado às suas dificuldades. A partir desse planejamento conjunto seria possível estabelecer estratégias para sanar dificuldades encontradas, propiciando o desenvolvimento da criança autista.

Costa e Figueiredo (2018) investigaram o ensino de ciências para alunos surdos da rede municipal de Educação do município de Cajazeiras-PB. Eles observaram a existência de um ensino descontextualizado, aquém das especificidades desses estudantes. Os mesmos autores destacaram, como principais motivos desse ensino descontextualizado, a ausência de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a não formação continuada dos professores, que acabam ministrando aulas fundamentadas em práticas tradicionais de ensino.

Essa realidade é corroborada por Leal (2018), que também aponta a carência de profissionais nas escolas, a precariedade de recursos, e tantos outros obstáculos já mencionados, assim como possíveis motivos para a falta de estímulo dos recém-chegados ao se defrontarem com a realidade que os espera. Destarte, a área do ensino de Libras tem se mostrado como campo promissor que instiga os envolvidos a fazerem diferença nesse segmento tão escasso de profissionais motivados a trazer transformações efetivas para os sujeitos surdos, por vezes “silenciados”.

Neto e Gomes-Souza (2017) discutem sobre a inclusão de libras no espaço escolar. Esses autores apontam, a partir do relato de um professor de Libras surdo, que uma das maiores dificuldades enfrentadas para inclusão dessas pessoas é a falta de conhecimento sobre a comunidade surda e, por conseguinte, sobre a sua língua, para uma efetiva comunicação, reforçando a importância do ensino de Libras para a comunidade escolar e para a sociedade como um todo.

Estudo realizado com estudantes surdos por Araújo *et al.* (2020), pesquisou a presença de sinais na Língua Brasileira de Sinais para representar



o conhecimento etnobotânico de plantas da Caatinga. Segundo os autores, um entrave à inclusão de pessoas surdas está relacionado à carência de sinais específicos de diversas áreas do conhecimento em LIBRAS, o que ocasiona uma série de dificuldades no processo de mediação dos conteúdos. Isso provoca dificuldades na compreensão de termos de importantes conceitos científicos por alunos surdos, interferindo diretamente em seu processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, Araújo *et al.* (2020) destacam a ausência de pessoas bilíngues enquanto fator limitante para que a comunidade surda exerça a sua cidadania plena, de modo que seja possível a sua participação nas atividades sociais, educacionais, culturais e políticas do país. Além disso, as condições de acessibilidade são outros desafios no ambiente escolar, como foi observado por Torres *et al.* (2020). Esses autores, por meio de estudo de caso, notaram que as instituições de ensino EMEF Francisca de Jesus Cavalcante e EMEIF Tereza Dutra, escolas do campo da cidade do Cedro-CE não estão de acordo com a NBR 9050/2015 e com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que tratam sobre as regras de acessibilidade. Foi verificado que, nas referidas instituições, os banheiros não eram acessíveis para pessoas com deficiência, as portas não estavam nos padrões recomendados, o estacionamento não possuía vagas reservadas para pessoas com deficiência e haviam rampas sem corrimão (TORRES, *et al.*, 2020).

Ainda sobre condições de acessibilidade, Silva, Miranda e Bordas (2019), tratando sobre a educação especial em escolas do campo, analisaram a estrutura física das salas de recursos multifuncionais de escolas do Piemonte da Diamantina/BA. Eles constataram que ainda existem muitos desafios e mudanças a serem feitas para melhorar a estrutura física desses espaços educacionais que devem atender os alunos com deficiência. Observou-se que a maioria dos professores pesquisados consideraram que os elementos da estrutura física (espaço físico, materiais pedagógicos, Tecnologias Assistivas, materiais permanentes e de consumo, acessibilidade e adaptações, iluminação, ruído interno e externo, ventilação, temperatura e limpeza do ambiente) foram avaliados em sua maior parte como regulares ou bons (SILVA; MIRANDA; BORDAS, 2019).

Ainda, ressaltando a incoerência entre o que é exigido pelas leis brasileiras voltadas para a perspectiva da inclusão e o que é colocado em prática nos espaços escolares, Lima e Barros (2017) trataram sobre os desafios encontrados por professores para a intervenção com alunos com necessidades especiais. Esses autores avaliaram que, apesar de alguns avanços significativos na área de inclusão virem acontecendo, ainda é perceptível a lacuna existente entre as políticas de educação inclusiva, os projetos propostos e as práticas no contexto escolar.

Souza, Oliveira e Oliveira (2018) pesquisaram sobre conhecimentos de professores do ensino fundamental de Patos – PB sobre o ensino de Educação Ambiental para alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Eles



mostraram que tais dificuldades enfrentadas nos direcionam para um dos maiores desafios da Educação Inclusiva, que consiste em garantir a permanência desses alunos nas escolas.

O estudo realizado por Cruz e Rios (2019) abrangeu o contexto do território Quilombola de Lage dos Negros e tratou de ações de intervenção decorrentes das políticas públicas e o processo de inclusão das pessoas com deficiências vivenciado a partir dessas intervenções. Foi apontado que, nessa realidade, o Benefício de prestação continuada e a sala de recursos são os únicos direitos a que as crianças com deficiência, matriculadas no ensino fundamental nesse Território Quilombola, têm acesso (CRUZ; RIOS, 2019).

Tal realidade nos leva à compreensão de que, para a garantia plena dos direitos dos estudantes com deficiência nos diferentes municípios do Semiárido brasileiro é imprescindível que seja delineado e colocado em prática um plano de ação para a educação inclusiva, contendo metas bem estabelecidas e recursos específicos direcionados a todos os aspectos que envolvem a mesma. Além do mais, um plano de ação envolvendo desde a questão do transporte, a adequação do espaço escolar (TORRES, 2020), a formação de professores (CARVALHO; SHAW, 2021), a garantia de permanência desses alunos na escola, a adequação do currículo, até vários outros aspectos (GOUVEIA; CHAVES, 2020), de modo que a sociedade, a família e todo o corpo escolar estejam diretamente envolvidos na inclusão, cientes de seus deveres e dispostos a executá-los, para que, assim, os desafios apontados por diferentes realidades do Semiárido brasileiro possam ser superados.

5. Considerações finais

Evidencia-se a existência de vários desafios para a efetivação da educação inclusiva no contexto do Semiárido brasileiro. Esses se configuram desde problemas mais amplos, abarcando a falta de apoio e investimento governamental em políticas voltadas para pessoas com deficiência, até questões mais particulares, relativas a cada deficiência, tais como a ausência de sinais específicos na Língua Brasileira de Sinais em determinadas áreas do conhecimento, que acarretam problemas no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, os fatores necessários para que a inclusão aconteça na íntegra no Semiárido brasileiro são diversos, sendo necessária a participação da escola no desenvolvimento de estratégias baseadas no repensar, no refletir e no reformular métodos educacionais, visando transpor os desafios por meio de ações em prol dos estudantes com deficiência e da formação dos professores.

Os resultados deste estudo apontam para a importância da formação inicial continuada docente, bem como a necessidade de fomentar a cooperação entre familiares e especialistas da saúde e da educação em prol do desenvolvimento da pessoa com deficiência. No processo educacional não basta apenas matricular alunos com deficiência nas salas de aula, sem reconhecer suas



reais necessidades, interesses e potencialidades. Se faz necessário conhecer as necessidades de cada indivíduo, levar em conta a profissionalização de todos os envolvidos no processo de aprendizagem, a realização de modificações nas escolas, a necessidade de assistência especializada, entre outros, objetivando a qualidade do ensino. Ou seja, o ambiente escolar deve estar adequado às diferentes situações e necessidades da aprendizagem, tendo em vista o contexto e as particularidades de cada pessoa.

Por fim, o estudo realizado nos permite, além de identificar desafios enfrentados à inclusão de pessoas com deficiência, apontar, enquanto sugestão para novas pesquisas direcionadas à educação inclusiva no Semiárido brasileiro, abordagens de intervenções locais, além de gerar o reconhecimento quanto à necessidade de formação inclusiva e de investimento em cursos de formação inclusiva na perspectiva da inclusão.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Analice da Silva Cavalcante do; SHAW, Gisele Soares Lemos. Dificuldades e conquistas no processo ensino-aprendizagem de aluno autista em sala de aula do ensino regular no município de Antônio Gonçalves-Bahia. **Perspectivas em Diálogo: Revista de educação e sociedade**, v. 7, n. 15, p. 229-238, 2020. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/persdia/article/view/9664>. Acesso em: 09 jun. 2021.
- ARAÚJO, Nádia Fernanda Martins e CASTRO, Renária Rodrigues. A formação Profissional do aluno surdo em uma escola técnica de nível médio/ **Revista Form@re**, v. 6, n. 2, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/7687>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- ARAÚJO, Rubenice da Costa Correia; ALMEIDA; Humberto Araújo de; RAMOS, Maiara Bezerra; FONSECA, Márcia Fernanda; SILVA, Moacyr Xavier Gomes da; RÉGO, Herbert Costa do; FONSECA, Thays Fernanda Henriques Dantas da; LOPES, Sérgio Sérgio de Faria. A Caatinga em uma nova linguagem: a etnobotânica para inclusão social. **REIN-Revista Educação Inclusiva**, v. 4, n. 2, p. 163-175, 2020. Disponível em: <http://novo.revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/274/205>. Acesso em: 26 jun. 2021.
- BEZERRA, José Gustavo de Souza; ESTEVÃO, Ady Canário de Souza. Inclusão social na escola: algumas reflexões acerca da iniciação à pesquisa sobre a formação de professores no curso de educação do campo. **Revista Includere**, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em:



<https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7400>. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão: Rev. Esp., Brasília, v.4, n.1, p. 7 -17, jan./jun.2008. Ed. Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2021.

CARNEIRO, Samira Fontes; LEITE, Ivonaldo. Inclusão escolar: Uma Abordagem Sobre As Salas De Recursos Multifuncionais A Partir Da Perspectiva De Gestores, Professores E Pais. **Revista Includere**, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7415>. Acesso em: 09 jun. 2021.

CARVALHO, Samara da Silva; SHAW, Gisele Soares Lemos. Relação Entre Família, Escola E Especialistas No Processo De Inclusão Escolar De Crianças Autistas No Município De Campo Formoso/BA. **Cenas Educacionais**, v. 4, p. e11868-e11868, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/1186>. Acesso em: 02 jun. 2021.

CERQUEIRA-NETO, Sebastião Pinheiro Gonçalves; SILVA, Leonardo Thompson da; MENDES, Ricardo Rodrigues; CUNHA, Ricardo Almeida; OLIVEIRA, Jeorge Luís Martins de. Autismo: do reconhecimento à mobilidade pelo território. **Hygeia-Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde**, v. 17, 2021.



Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/hygeia/article/view/56443>. Acesso em: 02 jul. 2021.

COSTA, Edinardo Nogueira; FIGUEIREDO, Gustavo de Alencar. Ensino De Ciências Naturais Para Estudantes Surdos/As Em Um Município No Alto Sertão Paraibano. **Revista Virtual De Cultura Surda**, nº 23, 2018. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/7%C2%BA%20Artigo%20da%20Revista%202023%20de%20COSTA%20e%20FIGUEIREDO.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2021.

CRUZ, Ozelito Souza; RIOS, Pedro Paulo Souza. Inclusão de estudantes quilombolas deficientes no ensino fundamental e médio: o caso Lage dos Negros. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 11, p. 26029-26044, 2019. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/4767>. Acesso em: 02 jul. 2021.

DECLARAÇÃO DA GUATEMALA. **Convenção interamericana para a eliminação de toda as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em: <https://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm>. Acesso em 08 jun. 2021.

DECLARAÇÃO DE JOMTIEN. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 08 jun. 2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 09 jun 2021.

DUARTE, Ranny Maygia de Melo; GUIMARÃES, Jônatas Queiroga; SILVA, Alany Dantas da. Como Acontece A Inclusão De Alunos Com Nee Em Uma Sala De Aula Do Ensino Regular No Município De Patu/RN. **Revista Includere**, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7411>. Acesso em: 09 jun. 2021.

FREITAS, Cristhiane Marques de; DEMOLY, Karla Rosane do Amaral; FREITAS, Cláudia Rodrigues de. Rede de saberes entre educação inclusiva e saúde mental: a produção do cuidado e da aprendizagem na experiência profissional. **Interfaces da Educação**, v. 11, n. 32, p. 271-298, 2020. Disponível em:



<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4611>.
Acesso em: 09 jun. 2021.

GALVÃO, Taís Freire; PANSANI, Thais de Souza Andrade; HARRAD, David. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. **Epidemiologia e serviços de saúde**, v. 24, p. 335-342, 2015.

GOUVEIA, Natalia Lázara; CHAVES, Naíma de Paula Salgado. O ensino-aprendizagem das cores e das formas na educação infantil: uma experiência com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e905985925-e905985925, 2020. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5925>. Acesso em: 09 jun. 2021.

GUIMARÃES, Aurenita Barbosa; MAFRA, Luciana Dantas. Inclusão nas escolas públicas: estudo sobre a educação especial na perspectiva da inclusão nas escolas da cidade de Mossoró. **Revista Includere**, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7372>. Acesso em: 26 jun. 2021.

IBGE. **Cidades. 2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 08 jun. 2021.

LEAL, Jéssica Gislaine Guimarães. Desafios na formação em letras libras: experiências na docência do estágio supervisionado em libras como I2 i.

Revista CONADIS, 2018. Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/50621>. Acesso em: 02 jul. 2021.

LIMA, Núzia Roberta; BARROS, Antônio José de Sousa Sampaio. Procedimentos de intervenção nas práticas educativas inclusivas: desafios do professor. **Revista Includere**, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7450>. Acesso em: 28 jun. 2021.

MANTOAN, Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

MEDEIROS, Wellma Karla Barbosa de; MEDEIROS, Wellyda Barbosa de; BRITO, Mariana Crisostomo Delfino de. Desafios e possibilidades da educação contextualizada: reflexões acerca da convivência com o semiárido. **Revista Includere**, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em:



<https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7426>. Acesso em: 09 jun. 2021.

MOHER, David; TSERTSVADZE, Alexander. **Systematic reviews: when is an update an update? Lancet**. 2006. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(06\)68358-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(06)68358-X) Acesso em: 07 jun. 2021.

Nascimento, Anna Christina Martins do. Práticas Pedagógicas para alunos com deficiência visual – aporte teórico sobre como trabalhar com deficientes visuais no contexto educacional. **Revista Includere**, v. 3 n. 1 (2017). Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7366>. Acesso em: 01 jul. 2021.

NASCIMENTO, Maria Andreza do; NASCIMENTO, Antonio Anderson Brito do; SANTOS, Mariluze Riani Diniz dos. Autismo e o trabalho docente: reflexões sobre os desafios encontrados para a inclusão de uma autista na educação infantil. **Revista Includere**, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7403>. Acesso em: 09 jun. 2021.

NETO, Antenor de Oliveira Silva et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091/pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

NETO, Francisco de Acací Viana; GOMES-SOUSA, Francisco Ebson. A inclusão da LIBRAS no espaço escolar: professor surdo no desenvolvimento do cenário socioeducacional. In: Congresso Nacional de Educação, IV, 2017, Campina Grande - PB. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35380>. Acesso em: 02 jul. 2021

OLIVEIRA, Neuma Alves de. A História De Inclusão Da Escola Estadual Ambulatório Padre Dehon, Que Se Revela Desde Sua Origem. **Revista Includere**, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7408>. Acesso em: 09 jun. 2021.

RAMOS, Phagner; FERNANDEZ, Elaine Magalhães Costa. Reflexões sobre a identidade docente e os significados da educação inclusiva em Venturosa. **REIN - Revista Educação Inclusiva**, v. 4, n. 1, p. 115-132, 2020. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/REIN/article/view/5282/3451>. Acesso em: 26 jun. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano V, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6 -9. VIVARTA, Veet (org.). Mídia e



Deficiência. Brasília: Agência de Notícias dos Direitos da Infância / Fundação Banco do Brasil, 2003, p. 160 -165. Disponível em:
https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIE_NCIA_NAERA_DA.pdf?1473203540. Acesso em 02 jul. 2021.

SHAW, Gisele Soares Lemos. Relação entre família, escola, especialistas e o desenvolvimento de pessoas autistas. **Perspectivas em Diálogo: Revista de educação e sociedade**, v. 8, n. 16, p. 183-201, 2021. Disponível em:
<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/11850>. Acesso em: 09 jun. 2021.

SILVA, Ítalo Soares da. Música e inclusão na educação infantil: uma perspectiva para o desenvolvimento da criança com microcefalia. **Revista Includere**, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em:
<https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7394>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da; MIRANDA, Theresinha Guimarães; BORDAS, Miguel Angel Garcia. Valorização do trabalho dos professores de atendimento educacional especializado no município de Jacobina-Bahia. **Trabalho & Educação**, v. 30, n. 1, p. 57-67, 2021. Disponível em:
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/25091>. Acesso em: 02 jul. 2021.

SILVA, Osni Oliveira Noberto e MIRANDA, Theresinha Guimaraes. A educação especial nas escolas do campo: uma análise da estrutura física das salas de recursos multifuncionais de escolas do Piemonte da Diamantina. **Revista Cocar**, V.13. N. 27. Set./Dez./ 2019 p.753-767.
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2866>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira; ÁVILA, Éverton Gonçalves; SALES, Tamara Regina Reis; AMORIM, Simone Silveira; NUNES, Andréa Karla Ferreira; SANTOS, Vera Maria. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091/pdf> Acesso em: 05 jun. 2021.

SOUSA, Cynthia Arielly Alves de; OLIVEIRA, José Lucas dos Santos; OLIVEIRA, Elzenir Pereira de. Conhecimento de professores do ensino fundamental sobre o ensino da educação ambiental para alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). In: CINTEDI, III, 2018. Campina Grande - PB. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em:
https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO_EV110_MD1_SA1_ID1203_31072018222140.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.



SOUSA, Glaedes Ponte de Carvalho, FREITAS, Marcos Randall Oliveira e XAVIER, Janssen Klauss do Nascimento Dias. História de vida e autoformação docente: relato de um professor de alunos cegos no CADV –Mossoró. **Revista Includere**, v 3 n. 1 (2017): Universidade em Movimento: Educação, Diversidade e Práticas Inclusivas.

STAINBACK Susan; STAINBACK William. **Inclusão: Um guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SUDENE (Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste). **Resolução nº 107, de 27 de julho de 2017. Brasília: DOU de 13/09/2017**. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/09/2017&jornal=1&pagina=48&totalArquivos=128>. Acesso em: 08 jun. 2021.

SUDENE (Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste). **Resolução nº 115, de 23 de novembro de 2017. Brasília: DOU de 05/12/2017**.

Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=05/12/2017&jornal=515&pagina=32&totalArquivos=92>. Acesso em: 09 jun. 2021.

TAVARES, Válter Cardoso; ARRUDA, Ítalo Rodrigo Paulino de; SILVA, Danielle Gomes da. Desertificação, mudanças climáticas e secas no semiárido brasileiro: uma revisão bibliográfica. **Geosul**, v. 34, n.70, p. 385-405, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/2177-5230.2019v34n70p385>. Acesso em: 08 jun. 2021.

TORRES, Virgínia Diniz; ALMEIDA, Ricardo Ricelli Pereira de; ANDRADE, Elysson Marcks Gonçalves; LEITE, Guilherme Urquiza. Acessibilidade em Ambientes Escolares no Município de Cedro-CE com Base na LBI e NBR 9050/2015/Accessibility in School Environments in the Municipality of Cedro-CE Based on LBI and NBR 9050/2015. **ID on line Revista de Psicologia**, v. 14, n. 53, p. 748-769, 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2904>. Acesso em: 09 jun. 2021.

Recebido em: 18 de fevereiro de 2022

Aceito em: 01 de agosto de 2022.

Publicado em: 31 de janeiro de 2023.

