

A NECESSIDADE DE INCLUIR: CONSIDERAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE EDUCACIONAL

Data de submissão: 30/11/2023

Data de aceite: 27/12/2023

Beatriz da Silva Marinho

Universidade Federal do Amazonas
(UFAM)
Parintins, AM, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-7411-7581>

Beatriz Santana Cativo

Universidade Federal do Amazonas
(UFAM)
Parintins, AM, Brasil
<https://lattes.cnpq.br/1145611806543982>

Valdenora Fonseca de Souza

Universidade Federal do Amazonas
(UFAM)
Parintins, AM, Brasil
<https://orcid.org/0009-0009-5096-3546>

Valmir Cidade Fonseca

Universidade Federal do Amazonas
(UFAM)
Parintins, AM, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/1881021756812475>

Jamson Justi

Universidade Federal de Mato Grosso do
Sul (UFMS)
Nova Andradina, MS, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-7121-4079>
<http://lattes.cnpq.br/8403136549352542>

Edrilene Barbosa Lima Justi

Universidade Federal de Mato Grosso do
Sul (UFMS)
Nova Andradina, MS, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-0281-2603>
<http://lattes.cnpq.br/5041202087239645>

Jadson Justi

Universidade Federal do Amazonas
(UFAM)
Parintins, AM, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-4280-8502>
<http://lattes.cnpq.br/9027494348391294>

RESUMO: O processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência é fundamentado em princípios legais, bem como práticas pedagógicas efetivas de profissionais de educação. Objetiva-se refletir sobre a inclusão da pessoa com deficiência, especialmente dos alunos com deficiência física em práticas pedagógicas que exijam movimento corporal. Este estudo não deixa de enfatizar a necessidade de uma inclusão efetiva que respeite o direito à participação e educação no ambiente escolar. Metodologicamente, este estudo se enquadra como teórico-reflexivo em uma perspectiva narrativa. Enfatiza-se

que a realização da presente pesquisa se deu em função de observações do cotidiano de escolas da zona urbana no município de Parintins, Amazonas, Brasil. Observou-se que algumas escolas promovem atividades diversificadas, sejam de aspecto educacional, cultural ou social que exigem movimentos corporais dos alunos. No entanto, os alunos que possuem limitações físicas em grande parte das vezes não são incluídos nas atividades propostas. Conclui-se a necessidade de uma formação contínua em educação inclusiva para o profissional de educação e, conseqüentemente, de mudanças em sua prática educacional para que se tornem profissionais comprometidos efetivamente com a educação inclusiva. Como alternativa metodológica, sugere-se a dança como instrumento facilitador para incluir os alunos com deficiência física em atividades que exijam movimento corporal.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Movimento corporal; Dança.

THE NEED TO INCLUDE: CONSIDERATIONS ABOUT THE INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

ABSTRACT: The process of including people with disabilities in schools and effective pedagogical practices by education professionals are based on legal principles. The aim is to reflect on how to include people with disabilities, particularly students with physical disabilities, in pedagogical practices that require body movement. This study emphasizes the importance of effective inclusion that respects the rights to participation and education in the school setting. Concerning the methodology, this study qualifies as theoretical-reflective based on a narrative perspective. This study was carried out as a result of observations of daily life in urban schools in the municipality of Parintins, state of Amazonas, Brazil. It was observed that some schools promote a wide range of activities, whether related to educational, cultural, or social aspects that demand body movement from students. However, students with physical limitations in most cases are excluded from the proposed activities. The conclusion is that education professionals must receive ongoing training in inclusive education and, consequently, change their educational practice in order to become professionals who are effectively committed to inclusive education. Dance is suggested as a methodological alternative to facilitate the inclusion of students with physical disabilities in activities that require body movement.

KEYWORDS: Inclusive education; Body movement; Dance.

1 | INTRODUÇÃO

Objetiva-se com esta pesquisa uma reflexão sobre a inclusão da pessoa com deficiência (PCD), especialmente dos alunos com deficiência física em práticas pedagógicas que exijam movimento corporal. Destaca-se que a reflexão – alocada na presente pesquisa – leva em consideração a perspectiva de ampliar os conhecimentos e possibilitar a construção de uma proposta pedagógica no contexto da escola inclusiva visando a contribuir com o desenvolvimento educacional.

Para Poker *et al.* (2013), a prática da educação inclusiva é fundamentada em princípios que se baseiam na efetiva participação de PCDs em toda e qualquer atividade no ambiente educacional desde que sejam adequadas às suas especificidades físicas, e

sobretudo na importância da formação de professores capacitados para criar condições e/ou alternativas que possibilitem sua efetiva integração nesses espaços.

Enfatiza-se que a realização do presente estudo se deu em função de observações do cotidiano de escolas da zona urbana no município de Parintins, Estado do Amazonas. Os proponentes desta pesquisa vivenciaram em suas práticas laborativas ou de pesquisa os desafios de ambientes educacionais quando a questão é incluir alunos com deficiência física nas atividades que requerem movimento corporal, pois os profissionais da educação – em grande parte das vezes – não apresentavam metodologias que possibilitassem a inclusão de PCDs.

É válido mencionar que a metodologia deste estudo se enquadra como teórico-reflexiva em um sentido narrativo. Tal método justifica-se pelo levantamento teórico realizado em associação à narrativa ocular (experiência) e contributiva de seus proponentes no reforço sobre os direitos da PCD sob uma perspectiva inclusiva.

1.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Historicamente, as pessoas com deficiência física eram tratadas de forma diferente das demais que nasciam com o corpo considerado “perfeito”; algumas, cuja família não tinha coragem em sacrificar, eram abandonados à própria sorte. Em outros casos, grande parte das crianças eram mortas ao nascer por não possuírem o corpo considerado adequado para sobreviver às condições impostas pelos povos antigos. Logo, o ambiente não era propício às pessoas que nasciam com deficiência por causa das condições ambientais que dificultavam a sobrevivência e as formas de organização grupal (Pereira, 2017).

Nessa perspectiva trazida de povos antepassados, a prática de matar e abandonar PCDs à própria sorte perpetuou durante alguns séculos. No Brasil, algumas etnias originárias (indígenas) tinham o costume de realizar rituais com o intuito de sacrificar bebês que nasciam com deformidades. Segundo Pereira e Saraiva (2017), o percurso histórico das pessoas com deficiência no Brasil, assim como ocorreu com as civilizações mais remotas em todas as partes do mundo, foi assinalado por uma fase inicial de eliminação e de exclusão.

Além de questões relacionadas ao corpo, a educação também era apontada como sendo ineficaz e improvável de ocorrer. Por volta do século XVI, apareceram médicos pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes, passaram a acreditar na possibilidade de educar as pessoas com necessidades especiais, até então consideradas ineducáveis. A partir desse novo olhar para com os deficientes, surgiu a preocupação em criar instituições educacionais que pudessem acolher as pessoas com necessidades especiais sob a luz de educar esse público no decorrer dos séculos XVIII e XIX. Por mais que a visão em relação aos deficientes estivesse mudando, eles ainda eram excluídos da sociedade (Jannuzzi, 2006).

Durante muitos anos essas pessoas eram invisíveis aos olhos do Estado e sociedade. Sendo caracterizadas por não sujeitos, privadas dos seus direitos, consideradas irracionais, incompetentes e incapazes de viver na sociedade. A obsessão pela imagem corporal perfeita é evidente desde a antiguidade. As pessoas com deficiência, por não se enquadrarem nessa imagem idealizada, foram, muitas vezes, ignoradas ou excluídas da sociedade (Leite; Luvizotto, 2022).

A história da PCD é marcada por muitos processos e retrocessos; desigualdade, conquistas, preconceito, exclusão e lutas. No Brasil, houve um grande caminho percorrido para que PCDs tivessem reconhecimento. Um olhar mais voltado para essas pessoas começou na época do império, com a criação das instituições: Meninos Cegos em 1854, hoje atual Benjamin Costant, e o Instituto Surdos e Mudos, 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos e outras instituições como a Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais voltadas para PCDs no decorrer da história (Ferreira, 2004; Jannuzzi, 2006; Rocha, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – fundamentava o atendimento educacional de PCDs. Essa lei ressalta o direito à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (Brasil, 1961). A segunda Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, criada na época da ditadura militar, substitui a de 1961, que, ao definir um tratamento especial aos estudantes com deficiência física, mental e com atraso, não promovia a organização de um sistema de ensino capaz de atender PCDs (Brasil, 1971).

Em 1973 é criado no Ministério da Educação e Cultura brasileiro o Centro Nacional de Educação Especial (Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973), responsável pela gerência da educação especial, que, em uma perspectiva integracionista, favoreceu ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e também com superdotação. Isso caracterizou-se como um marco importante para a implementação de uma política nacional voltada para a educação especial (Brasil, 1973).

É válido destacar que o artigo 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988, afirma que é dever do Estado garantir “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;” (Brasil, 1988).

Já a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre *Estatuto da Criança e do Adolescente*, garante também, no seu artigo 54, inciso III, o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]”; e no seu artigo 55 que os “[...] pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino;” (Brasil, 1990). Apesar das garantias legais, é comum a sociedade se deparar com crianças com necessidades especiais sem atendimento especializado em sala de aula, e os pais se veem obrigados a tirar a criança da escola.

A Política Nacional de Educação Especial de 1994 propunha a chamada “integração

instrucional” que permitia o acesso ao ensino regular somente PCDs que possuíam “[...] condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum [...]”, ou seja, a política em questão excluía grande parte dos alunos com deficiência ao sistema regular de ensino (Brasil, 1994, p. 19).

Com o intuito de atender as necessidades educacionais especializada, o Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, cria a Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura plena, sobre a educação inclusiva, afirma em seu artigo 6º, inciso II, que a formação deve incluir “[...] conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais [...]” (Brasil, 2002, p. 3).

O Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, revogou o Decreto n. 6.517, de 17 de setembro de 2008, e estabeleceu novas diretrizes para o dever do Estado com a educação das pessoas públicos-alvo da educação especial. Entre elas, determinou que o sistema educacional fosse inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado ocorresse ao longo da vida e impedisse a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência (Brasil, 2011).

O Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, com a nova política de educação especial, instituiu a chamada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2020).

Em consonância com o histórico social e legal apresentado, enfatiza-se que os decretos e leis preveem e garantem que PCDs sejam inseridas de forma inclusiva e eficaz, porém, a realidade dessas é totalmente diferente e distorcida, tanto no ambiente educacional quanto social. Pois a maior parte das escolas brasileiras pregam uma inclusão seletiva, onde a inserem somente em datas alusivas à deficiências, enquanto, no dia a dia escolar, as crianças são excluídas das atividades socioeducativas, o que inclui as que requerem movimentos como a dança.

Apesar de dezenas de discussões e pesquisas sobre educação inclusiva, percebe-se que na sociedade brasileira a inclusão de PCDs ainda esbarra no preconceito e discriminação, mesmo tendo leis que as amparem (Carvalho-Freitas; Marques, 2010; Sasaki, 2010).

1.2 OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM ATIVIDADES SOCIOCULTURAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

A experiência dos proponentes deste estudo vivenciadas no cotidiano escolar permitiu conhecerem *in loco* os desafios que envolvem as práticas educacionais de inclusão de PCDs. Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 21) afirmam que a educação inclusiva pode ser definida como “a prática de inclusão para todos”. Isso significa dizer que

independente das habilidades, deficiência, características culturais ou socioeconômicas, as escolas devem ser o ambiente provedor de condições que satisfaçam as necessidades das pessoas que a ela pertencem.

É comum pensar que a escola é um ambiente que proporciona saberes que envolve a construção de uma sociedade. E, ao adentrar no ambiente escolar, todos deveriam ter a possibilidade de apropriação de conhecimentos da prática educacional inclusiva. Mas, quem são as pessoas que participam dessa modalidade educacional?

Em resposta a essa questão, convém enfatizar a experiência como aporte realístico do processo que se desenvolve dentro do ambiente escolar. A educação inclusiva é um dos temas mais discutidos na atualidade e, apesar de ter alcançado conquistas significativas no contexto social e educacional, que tem como base no artigo 88, de Lei n. 4.024/1961, que garante o direito dos alunos com deficiência no acesso à educação, percebe-se que não é suficiente que esse aluno simplesmente se sinta integrante desse espaço, mas que a sua permanência esteja amparada no respeito às suas necessidades educacionais (Brasil, 1961). Mantoan (2003 p. 9) especifica que,

[...] o processo de integração refere-se especificamente aos modelos de inserção escolar de alunos com deficiências, que compreendem um contínuo de possibilidades, desde as classes comuns até locais específicos, como classes e escolas especiais.

Com aporte em experiências, percebe-se que, durante o ano letivo, algumas escolas promovem atividades diversificadas, sejam de aspecto educacional, cultural ou social que exigem movimento corporal dos alunos. No entanto, percebe-se, também, que em grande parte das vezes os alunos que possuem limitações físicas não participam dessas atividades e, não é muito comum, presenciar ações que proporcionem a participação efetiva de alunos com deficiência física em atividades que exijam movimento corporal. Sobre o aspecto da educação inclusiva, o que se percebe é que esses alunos estão invisíveis aos olhares que constituem a pedagogia da inclusão e, assim, ficam impossibilitados de participar em conjunto com os pares, sentem-se frustrados e indiferentes ao espaço no qual estão “inseridos”. Desta forma, não é difícil imaginar o sentimento – não positivo – do aluno diante de inúmeras barreiras atitudinais que impossibilitam o acesso de PCDs às atividades educacionais e, conseqüentemente, ao contexto social. Ressalta-se que a acessibilidade atitudinal se refere ao sentimento de empatia ao próximo, eliminando todos os preconceitos ou qualquer tipo de discriminação e exclusão, dando lugar à igualdade de condições e oportunidades para todos (Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015) (Brasil, 2015).

Nesse cenário, Mader (1997) diz que é necessário desenvolver políticas que promovam igualdade com seriedade e responsabilidade, possibilitando ações significativas de inclusão nas práticas educacionais. Por outro lado, existem questões que envolvem a formação do professor, que muitas vezes pode não possuir conhecimentos suficientes dessa modalidade educacional que envolve a inclusão de alunos com limitações físicas.

Em alguns casos, existem professores que, apesar de anos dedicados ao magistério, conseguem enxergar a necessidade em buscar conhecimentos para contribuir e potencializar o desenvolvimento educacional do aluno. Isso implica dizer que esse profissional se preocupa em promover os princípios de uma educação que não exclui, ou seja, um ambiente igualitário, acolhedor e acima de tudo inclusivo.

Quando o professor consegue ter um olhar reflexivo sobre os aspectos que caracterizam o processo de inclusão, mostra sua preocupação em promover uma educação que não exclua, não segregue, e que desenvolva a sociabilidade dos alunos diante dos desafios de práticas excludentes no ambiente escolar, agindo em cumprimento às diretrizes dos Direitos Humanos e os direitos básicos da Constituição Federal de 1988. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano (Brasil, 1988).

Da mesma forma, também existem profissionais que ignoram ou não se sentem seguros em agir diante do processo educativo e inclusivo desses alunos.

No entanto, levando em consideração a realidade vivenciada, há grandes desafios no processo de educação inclusiva, alguns professores não possuem formação para lidar com esses alunos, visto que o sistema educacional apenas se compromete em possibilitar o acesso de PCDs nas escolas regulares e não proporciona nenhuma formação continuada para esses profissionais, por acreditar que “possibilitar o acesso” às escolas regulares está tornando esse ambiente inclusivo. Também não se pode lançar mão de dizer que existem docentes que nem tentam ou buscam meios de inovar as práticas educacionais em contribuição à garantia de acessibilidade inclusiva dos alunos, tornando-se negligentes e descompromissados para com esse aluno.

Considera-se também que, em alguns casos, mesmo que o professor possua algum conhecimento sobre a inclusão, acaba por deixar que o profissional de apoio escolar seja seu educador incondicionalmente, ou seja, o professor acaba não ensinando, não interagindo, não socializando e não participando efetivamente de sua vida escolar. Por isso, a dança pode ser uma alternativa metodológica para incluir os alunos com necessidades especiais, especialmente a deficiência física nas atividades socioculturais que envolvam movimentos corporais.

1.3 A DANÇA COMO INSTRUMENTO FACILITADOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE EDUCACIONAL

Ao refletir sobre a inclusão de PCDs nas atividades do cotidiano escolar, é necessário pensar sobre as condições de acesso das pessoas com necessidades especiais – especificamente a deficiência física. As instituições educacionais têm o dever de tornar esse ambiente acessível a todas as pessoas eliminando as barreiras arquitetônicas existentes no seu espaço que se caracterizam como sendo todo e qualquer obstáculo ou atitude que

bloqueie a pessoa de exercer seus direitos com segurança, as barreiras arquitetônicas são os obstáculos existentes nos edifícios, sejam públicos ou privados (Brasil, 2015). Tais barreiras impedem o acesso efetivo do aluno, pois não é o aluno que precisa se adequar ao espaço escolar e sim a escola é que necessita desenvolver condições que facilitem não somente o acesso, mas também atenda às suas necessidades educacionais respeitando suas dificuldades e limitações.

O direito da PCD é assegurado no artigo 205, da Constituição Federal de 1988, que preconiza ser a

[...] 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, 1988).

Para isso, é necessário que o processo de inclusão desses alunos possa acontecer de forma pautada no respeito às suas especificidades que torna o aluno um ser social e participante. Por isso, entende-se que é necessário que o professor busque por alternativas pedagógicas que evitem a discriminação ou segregação.

Nessa direção, entende-se, aqui, que a dança pode ser um instrumento facilitador de práticas pedagógicas proporcionando o acesso à inclusão de crianças que possuem limitações de movimentos corporais, em brincadeiras, jogos, entre outros. Para Soares *et al.* (2012), a dança é a expressão representativa de diversos aspectos da vida do ser humano, trata-se de uma linguagem que é composta de sentimentos e emoções. E, as atividades que apresentam a dança como componente inclusivo na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, o aluno pode usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade (Brasil, 1997).

A prática da dança deve ser uma atividade a ser pensada pela escola como uma proposta metodológica voltada para proporcionar o desenvolvimento de PCDs de maneira igualitária na qual todos possam fazer parte de um processo de ensino-aprendizagem efetivo. Ao observar o cenário atual nas escolas, percebe-se que a maioria dessas crianças não é incluída em atividades socioculturais, e tornam-se meros telespectadores em ambientes supostamente inclusivos. As escolas – lócus de experiência dos proponentes do presente estudo – desenvolvem muitos momentos culturais, no entanto, as crianças que possuem deficiência física ou dificuldade de locomoção não participam – em grande parte das vezes – de atividades que exigem movimento corporal.

Mesmo com esses impedimentos constantes, os alunos com deficiência física sentem-se atraídos em participar das atividades escolares. Pacheco (1999, p. 11) reforça que a sociedade deve “[...] buscar argumentos outros que legitimem a prática de atividades físicas, que reconheçam que o ser humano é mais que ter um corpo, é ser um corpo [...]”, considerando que o movimento corporal também contribui para a autoestima da criança.

Considera-se que o professor seja um grande protagonista facilitador de inclusão e encontrar meios de produzir e adaptar os movimentos corporais é a válvula de escape no desenvolvimento destas ações. Segundo Claro (2012, p. 28), a dança é “[...] uma atividade corporal que pode ser considerada um recurso artístico-terapêutico auxiliar do bem-estar físico e mental, proporcionando a inclusão social de pessoas com deficiência”.

Claro (2012, p. 28) reforça que a dança contribui para o contato físico e também para o afeto e o cuidado mútuo de forma a proporcionar comportamentos saudáveis, sendo que, “[...] todos têm o direito a possibilidades de vencer limites e quebrar barreiras, externas ou internas, buscando novas respostas [...]”. Quando se incluem as crianças com limitações corporais em atividades culturais como a dança ou brincadeiras, elas têm sua autoestima elevada, e a sua alegria é facilmente percebida entre os colegas da sala.

Tornar o ambiente educacional igualitário e adequado para os alunos com deficiência é um grande passo para abrir as possibilidades de ressignificar a aprendizagem – culturalmente imposta com amarras em grande parte das escolas –, bem como proporcionar maior desenvolvimento social.

2 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se a importância de pôr em prática a inclusão de alunos com limitações físicas em atividades que exijam movimento corporal, a exemplo de momentos socioculturais, festas, apresentações de dança e práticas de educação física. Reconhecer a relevância de buscar formações específicas sobre a educação inclusiva é um dos grandes desafios para os profissionais da educação.

As experiências vivenciadas no ambiente escolar permitiram aos autores do presente estudo ter um olhar reflexivo sobre o processo de inclusão. Observar essas crianças e os condicionantes que as impedem de participar das atividades promovidas na escola direcionou o pensar nas possibilidades de incluir esse aluno nas atividades de movimento corporal com base nas leis que regem seus direitos sobre os aspectos sociais e educacionais.

Proporcionar práticas pedagógicas que alcance a todos sem excluir deve ter início a partir da educação infantil, pois essa é a primeira fase de convivência e socialização escolar. É necessário pôr em prática os direitos das crianças, partido desde a gestão escolar até a sala de aula, dando o suporte necessário para que o professor possa desenvolver seu trabalho com base nas políticas educacionais voltadas à possibilidade de humanizar, oportunizar e incluir as crianças em práticas que poderão contribuir no seu desenvolvimento educacional e social.

Assim, enfatiza-se a importância da formação em educação inclusiva para o profissional de educação, e, conseqüentemente, as mudanças em sua prática educacional para que se tornem profissionais comprometidos efetivamente com a educação inclusiva.

E, como alternativa metodológica, sugere-se a dança como instrumento facilitador para incluir os alunos com deficiência física em atividades que exijam movimento corporal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Texto compilado. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024compilado.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Retificado em 18 de ago. 1971. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 jul. 1973. Não paginado. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Texto compilado. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucao/ConstitucaoCompilado.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Retificado 27 set. 1990. Texto compilado. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: SEESP, 1994. Livro 1. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: artes**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 de mar. 2002. Republicada 9 de abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1º out. 2020. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; MARQUES, Antônio Luiz. Formas de ver as pessoas com deficiência: um estudo empírico do construído de concepções de deficiência em situações de trabalho. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 100-129, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/rjam/a/hRFkTtPMn5xQXtQqTwxGncS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2023.

CLARO, Catarina Pessoa Lopes. **Avaliação de um programa de dança em jovens com necessidades educativas especiais**. Orientadora: Ana Paula Lebre dos Santos Branco e Melo. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/5149/1/Tese%20final_Catarina_Claro. Acesso em: 30 nov. 2023.

FERREIRA, Paulo Felicíssimo. Recorte histórico: do Imperial Instituto dos Meninos Cegos ao Instituto Benjamin Constant. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, 27 mar. 2017. Não paginado. Disponível em: <https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/526/239>. Acesso em: 30 nov. 2023.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. (org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 21-34.

LEITE, Flávia Piva Almeida. LUVIZOTTO, Caroline Kraus. Marcos legais e perspectivas para a inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. **História: Debates e Tendências**, Passo Fundo, v. 22, n. 2, p. 6-19, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5524/552472327002/html/>. Acesso em: 30 nov. 2023.

MADER, Gabrielle. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (org.). **A integração da pessoa portadora de deficiência**. São Paulo, Memnon, 1997. p. 44-50.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

PACHECO, Ana Julia Pinto. Educação física e dança: uma análise bibliográfica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 2, p. 156-171, 1999. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/148/150>. Acesso em: 30 nov. 2023.

PEREIRA, Jaquelline de Andrade; SARAIVA, Joseana Maria. Trajetória histórica social da população deficiente: da exclusão a inclusão social. **SER Social**, Brasília, DF, v. 19, n. 40, p. 168-185, 2017. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14677/12981. Acesso em: 30 nov. 2023.

PEREIRA, Márcio. A história da pessoa com deficiência. **Ciências Gerenciais em Foco**, Frutal, v. 8, n. 5, p. 82-96, 2017. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/cgf/article/view/3149/1871>. Acesso em: 30 nov. 2023.

POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; MILANEZ, Simone Ghedini Costa; GIROTO, Claudia Regina Mosca. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil**: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010. Disponível em: https://ead.uenf.br/moodle/pluginfile.php/57550/mod_resource/content/1/Inclus%C3%A3o%20-%20Construindo%20uma%20Sociedade%20para%20Todos%20%281999%29%2C%20Sasaki%2C%20RK.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.