

O parâmetro da integração e suas interferências na formação integral de alunos com deficiência

Chaves, Ana Lúcia Galvão Leal ¹

Nascimento, Dandara Lorryne do ²

Silva, Anna Carolliny da ³

RESUMO

Atualmente ocorre um grande dilema referente a Integração e Inclusão, já que há uma discussão muito veemente sobre o parâmetro da Inclusão, mas na prática é vivenciada a Integração. Mediante este fato, o objetivo geral deste trabalho buscou analisar o parâmetro da Integração e sua limitação na formação integral dos alunos com deficiência. Como objetivos específicos, centrou-se em identificar aspectos da Integração no Sistema Educacional e discutir sobre o quão limitador são os aspectos da Integração para a formação integral dos alunos com deficiência. A pesquisa de campo ocorreu em duas Escolas Municipais, que possuíam alunos com deficiência, sendo observados alunos do Ensino Fundamental II. Ao refletir criticamente sobre os dados coletados, foi observado que de fato a Integração mostra-se como fator limitante, frente a integralidade das aprendizagens dos alunos com deficiência no ambiente regular de ensino, mostrando-se como segregadora e um impasse nos movimentos de Inclusão.

Palavras-chave: inclusão; integração; aluno com deficiência.

The parameter of integration and its interference in the comprehensive training of students with disabilities

ABSTRACT

There is currently a major dilemma regarding Integration and Inclusion, since there is a very vehement discussion about the parameter of Inclusion, but in practice Integration is experienced. Given this fact, the general objective of this work sought to analyze the parameter of Integration and its limitation in the comprehensive education of students with disabilities. As specific objectives, it

¹ Universidade Federal de Pernambuco. Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste, na área de Psicologia da Educação, do Núcleo de Formação Docente. Email: ana.glchaves@ufpe.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6290932776785382>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9056-797X>.

² Instituto Federal de Minas Gerais. Professora EBTT efetiva de Matemática no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, Campus Bom Sucesso. Email: dandara.nascimento@ifmg.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5252418461818762>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1169-1575>.

³ Instituto Federal de Minas Gerais. cursando Especialização em Docência com Ênfase em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Minas Gerais. Email: anna.carolliny@ufpe.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1307512105057621>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3200-3137>.

focused on identifying aspects of Integration in the Educational System and discussing how limited the aspects of Integration are for the comprehensive education of students with disabilities. A field study was carried out in two municipal schools, which had students with disabilities, with students in Elementary School II being observed. Upon critically reflecting on the data found, it was observed that Integration is in fact a limiting factor, compared to the comprehensive learning of students with disabilities in the regular teaching environment, showing itself to be segregating and an impasse in the Inclusion movements.

Keywords: inclusion; integration; student with disabilities.

El parámetro de integración y su interferencia en la formación integral de estudiantes con discapacidad

RESUMEN

Actualmente existe un gran dilema en torno a la Integración y la Inclusión, ya que hay una discusión muy vehemente sobre el parámetro de Inclusión, pero en la práctica se vive la Integración. Dado este hecho, el objetivo general de este trabajo buscó analizar el parámetro Integración y su limitación en la formación integral del alumnado con discapacidad. Como objetivos específicos se centró en identificar aspectos de Integración en el Sistema Educativo y discutir cómo los aspectos de Integración son limitantes para la formación integral del alumnado con discapacidad. La investigación de campo se realizó en dos Escuelas Municipales, que atendían a alumnos con discapacidad, siendo observados alumnos de la Enseñanza Fundamental II. Al reflexionar críticamente sobre los datos recopilados, se observó que la integración es de hecho un factor limitante, en comparación con la integralidad del aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en el entorno de enseñanza regular, lo que demuestra ser segregador y un impasse en los movimientos de inclusión.

Palabras clave: inclusión; integración; estudiante con discapacidad.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a perspectiva da Inclusão é uma das principais pautas no campo da Educação. Nos últimos anos, devido a pesquisas e divulgações, tem-se aumentado o número de trabalhos acadêmicos focados na temática Inclusiva.

Ao buscar pelo nome Educação Inclusiva na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) no mês de setembro de 2024, são encontrados cerca de 5515 trabalhos a nível de Dissertações e Teses, além do grande volume que dispomos artigos científicos.

Diante disto, é possível perceber que a temática possui grande relevância para o campo da Educação, pois desde a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão de 2015, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência e nomeada como a Lei 13.146/2015, que a Inclusão em diversos setores tem sido colocada como pauta discursiva, pois temos uma lei que garante diversos direitos no que se refere a quebra de barreiras para o público das Pessoas com Deficiência (PcD) (Brasil, 2015).

Voltado para a Educação, temos o parâmetro da Educação Inclusiva, que segundo Mantoan (2003) consta em um “[...] modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades” (Mantoan, 2003, p. 16). Com isso, podemos considerar a escola inclusiva como um sistema educacional feito para todos, o qual acolhe todas as diferenças, tornando as diversidades uma potencialidade social, por meio da Educação.

No parâmetro da Inclusão não há segregação, muito menos um padrão a ser seguido como normalidade e aceitabilidade, pois aqui as diferenças são bem-vindas, todos possuem o seu lugar de legitimidade e valorização. A equidade⁴, no sistema inclusivo faz parte de todos os movimentos escolares e os alunos com necessidades educacionais especiais não ficam nem segregados, nem para trás.

Porém, a perspectiva inclusiva contrapõe – se a outro parâmetro que também está presente em nossa rede escolar nacional, o parâmetro da Integração. Historicamente falando, antes de termos uma defesa pela Inclusão, tínhamos a Integração como parte inerente aos sistemas de ensino como forma de inserir os alunos com deficiência ao sistema regular de ensino. Segundo Mantoan (2003), a Integração

[...] ocorre dentro de um sistema educacional que oferece ao aluno oportunidade de transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial – em todos os tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de

⁴ Oliveira (2010) afirma que a equidade está totalmente vinculada a perspectiva ética e civil, sendo caracterizada como “[...] um princípio da justiça social que supõe o respeito às diferenças como condição para se atingir a igualdade” (p. 1).

inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (Mantoan, 2003, p. 15).

Segundo a autora, a Integração consta no movimento de inserção dos alunos com deficiência ao sistema regular de ensino, entretanto tal inserção ocorre via esforço por parte dos alunos a se adequarem a um ritmo de aprendizagem que não condiz com suas especificidades e necessidades.

O parâmetro da Integração baseia no restabelecimento do corpo com deficiência a um dado padrão de normalidade, estabelecido socialmente pelo que historicamente é conhecido como modelo Biomédico.

O modelo Biomédico, de acordo com Silva (2024), define a deficiência a parte da perspectiva das funcionalidades do corpo, o qual precisa ser reparado, via intervenção médica, a medida do possível para tornar-se apto socialmente.

A valorização do corpo, neste modelo, é demasiada, pois aqui a questão central é sua disposição social para a produção do capital, já que tal modelo surgir durante a Revolução Industrial (Silva, 2024).

[...] a deficiência se centra apenas no indivíduo e se restringe a uma patologia. A PcD é vista como alguém que socialmente não tem muito a contribuir, já que seu corpo, por não se enquadrar ao padrão dito como normal, não pode ser dado à produção de bens (Silva, 2024, p. 47).

Entretanto um outro modelo foi gerado, indo de encontro com o Biomédico, como forma de resistência e protesto a limitação de como a deficiência era vista na sociedade, segundo o modelo Biomédico, sendo este modelo, o modelo Social.

No modelo Social, diferentemente do Biomédico, vem contrapor a perspectiva de que a deficiência apenas restringe-se a corporeidade, afirmando que a sua definição é mais abrangente, pois aplica-se a um direcionamento social. Neste modelo, a deficiência parte do pressuposto social, sendo a sociedade responsável por definir o que é, e o que não é, ser deficiente, de acordo com seus interesses.

Segundo Lima (2022, p. 32), “o modelo social tem como principal característica o fato de não usar apenas o indivíduo como um ser biológico, e sim que a sociedade também tem responsabilidade pelo ambiente de inclusão”, ou seja, é a sociedade que é responsabilizada por sua visão limitante, a qual apenas se adequa a um determinado “padrão”, estabelecendo assim o que é ser deficiente e privilegiando um grupo em detrimento de outro.



Mediante a está discussão e ampliando o modelo Social, temos logo em seguida a criação do modelo Biopsicossocial, também conhecido como Sistêmico, Biossocial e de Direitos. Este modelo se baseia em uma visão holística do ser humano, assegurando que não somos apenas corpo, mas sim, compostos por múltiplas necessidades; necessidades essas que são correspondentes às nossas múltiplas dimensões.

No modelo Biopsicossocial temos a ampliação do ser humano como um todo, sendo o mesmo enxergado além do seu corpo e posicionamento social. No modelo Biopsicossocial, o ser humano é visualizado em sua totalidade integrante.

De acordo com este modelo, Prychodco (2020) afirma que o mesmo, está relacionado com o reconhecimento e necessidade de valorização dos direitos humanos, como também na garantia do direito da livre participação social de todas as PcD.

Associando o modelo Biopsicossocial e sua afirmativa holística, relacionamos tal perspectiva com a importante teoria do Ferdinand Röhr (2013), a qual assegura que somos compostos por múltiplas dimensões, através da Teoria da Multidimensionalidade Humana.

Segundo Röhr (2013), nós somos seres multidimensionais, compostos por múltiplas dimensões, as quais são por ele nomeadas como básicas e transversais. O autor afirma que tais dimensões em sua totalidade formam a integralidade humana e que esta integralidade precisa ser alcançada via Educação, para que a mesma seja efetiva em seus objetivos.

Portanto, a partir dessa discussão, sobre ambos parâmetros, inclusivo e integralista, os modelos que descrevem a deficiência e a Teoria da Multidimensionalidade Humana, traremos neste trabalho um esboço sobre: Qual parâmetro atualmente prevalece no nosso sistema de ensino? A Inclusão está realmente sendo efetivada ou temos a Integração prevalecendo no sistema educacional? A formação integral desses alunos está sendo estabelecida via suas necessidades específicas?

São essas perguntas que norteiam nosso problema de pesquisa e buscamos através da nossa pesquisa alcançar tais respostas, a fim de analisarmos a importância desta discussão tão atual e importante para o nosso sistema educacional.

Como objetivos da pesquisa, buscamos de forma geral analisar o parâmetro da Integração e sua limitação na formação integral dos alunos com deficiência. E especificamente, objetivamos identificar aspectos da Integração

no Sistema Educacional e discutir sobre o quão limitador, tais aspectos são para a formação integral dos alunos com deficiência.

A importância deste trabalho centra-se na real necessidade de avaliarmos como na prática como estamos trabalhando com o público PcD e se por lei, suas reais necessidades educacionais estão sendo atendidas. A Lei Brasileira de Inclusão, instaurada em 2015, no seu capítulo IV, como acima mencionada, descreve diversos direitos que reafirmam a necessidade da Inclusão dos alunos com deficiência nos espaços regulares de ensino, além de defender a quebra de barreiras visando o livre acesso de todos e todas.

Por meio desta pesquisa, buscamos a reflexão e a constatação se de fato, na prática, esses alunos estão tendo seus direitos assistidos e se realmente a sua formação básica está sendo alcançada. Buscamos observar se a Integração está prevalecendo no lugar da Inclusão e quais as consequências deste fenômeno na formação integral desses alunos.

Fundamentação Teórica

Em nosso sistema educacional, temos a presença de dois parâmetros estabelecidos quanto a inserção de alunos com deficiências aos espaços regulares de ensino, sendo esses parâmetros a Inclusão e a Integração.

Quando a e recorremos a lei, temos a Constituição Federal (CF), promulgada em 1988, que assegura em seu Art. 208, que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência⁵, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Logo, perante tal afirmativa, o Estado se compromete com o ingresso desses alunos ao sistema de ensino regular, já que o mesmo deve ocorrer “preferencialmente” na rede regular de ensino. Portanto, quando voltamos o nosso olhar a esse ingresso, nos deparamos com a Inclusão e Integração.

A ótica da Inclusão ganhou forças graças a movimentos com a Declaração de Salamanca, intitulada como “Conferência Mundial Sobre as Necessidades Educativas Especiais”, a qual ocorreu em 1994 na cidade de Salamanca, na Espanha, e o Brasil, juntamente com 88 países e 25 Organizações Internacionais, foi signatário.

⁵² Atualmente o termo “portador (a) de deficiência” está em desuso. O uso correto é: Pessoa com Deficiência.

Nesta reunião, de importante referência para as questões da Inclusão, foi afirmado em seus registros documentais, que as

escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994).

A partir desta reunião, a discussão sobre o parâmetro da Inclusão ganhou corpo e grandeza, através da defesa de uma Educação que comportasse todos em um mesmo espaço, sendo este espaço um local que valoriza as diversidades e pluralidades dos seus/suas estudantes.

De acordo com Ropoli *et al.* (2010), quando nos direcionamos a uma escola Inclusiva, suas pautas devem priorizar a qualidade em função das diferenças, indo contra qualquer segregação, equalizando a qualidade de ensino, já que

a escola das diferenças é a escola na perspectiva inclusiva, e sua pedagogia tem como mote questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão por instituírem uma organização dos processos de ensino e de aprendizagem incontestáveis, impostos e firmados sobre a possibilidade de exclusão dos diferentes, à medida que estes são direcionados para ambientes educacionais à parte (Ropoli *et al.*, 2010, p. 9).

Segundo ao autor, a escola Inclusiva comporta-se de forma questionadora, colocando em questão todos os pontos que limitam as aprendizagens e excluem alunos do seu sistema educacional, além dela se modificar para atender a todos, de acordo com suas necessidades.

Glat e Pletsch (2012, p. 19) trazem uma importante colocação que reforçam essa questão adaptativa da escola, afirmando que “[...] é a escola que precisa adaptar-se para atender a todos os alunos, e não esses que têm que se adaptar a escola”, ou seja, parte da escola um esforço em se adequar as necessidades do seu público diverso e promover metodologias que abracem suas necessidades.

A escola que defende e assegura as diferenças em seu contexto educacional, trabalhando com uma pedagogia que acolhe todas as diferenças, por meio da valorização e Inclusão. Uma escola Inclusiva, encontra na

diversidade a possibilidade de expansão do conhecimento, pois através das diferenças ocorre as aprendizagens entre os pares.

Além da garantia e do alcance de aprendizagens que sejam alcançáveis para todos, a escola Inclusiva, através de uma Educação que inclui, busca também promover a permanência de todos e não apenas o acesso, substituindo seus parâmetros de exclusão por aqueles que rompem limitações e geram para todos oportunidades, baseadas na equidade (Glat; Blanco, 2007).

Portanto, para que ocorra tal promoção, se faz necessário uma certa urgência na revisitação de suas práticas pedagógicas, infraestrutura e equipe multidisciplinar, para que assim torne o ambiente inclusivo e receptivo a toda heterogeneidade de alunos, com e sem deficiência (Silva, 2024).

Para a efetivação da verdadeira Inclusão, muitos processos precisam ser analisados, entretanto, a perspectiva Inclusiva parte de um princípio o qual todos ganham em seus movimentos, pois os conhecimentos são circulares, todos aprendem, são acolhidos, a valorização das diferenças torna a escola potente frente a pluralidade do seu público, visando assim um projeto de sociedade mais justa e equitativa.

Quando nos referindo a equidade, estamos justamente justificando a necessidade da existência de oportunidades que vão de encontro com as necessidades de cada um. A escola que adota o padrão Inclusiva, sabe que oportunidades baseadas na igualdade não são justas, pois nem todos alcançaram os mesmos objetivos tendo os iguais acessos.

De acordo com Mantoan (2003), um dos objetivos da Inclusão é a eliminação de qualquer tipo de segregação e separação, garantido a todos as mesmas oportunidades, respeitando as diferenças e as potencializando, via as aprendizagens significativas.

A verdadeira Acessibilidade mora na justiça das igualdades, alcançando todos, assim como afirma Mantoan (2003), que a Inclusão vem para amparar a todos, indo além do público PcD, mas atingindo toda a diversidade que constitui a escola, em sua multiplicidade.

Ao falarmos em Acessibilidade, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) traz uma importante definição, assegurado que a mesma assegura a:

possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e

instalações abertas ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (2015, p. 2).

Logo, a uma escola verdadeiramente Inclusiva, promove em suas ações a possibilidade para o alcance da autonomia dos seus/suas alunos, através de recursos e meios que lhes deem acessos equiparados, sem necessidade de privilegiar uns de acordo com as suas possibilidades e condições.

Quando trazemos a definição de Acessibilidade para discussão do texto, se faz necessário falarmos sobre Desenho Universal. Carletto e Cambiaghi (2008) afirmam que o conceito de Desenho Universal vem da proposta produzir objetos e ambientes os quais promovam uma máxima extensão de uso para todos, sem a necessidade de criar adaptações específicas para as PcD, logo “o Desenho Universal não é uma tecnologia direcionada apenas aos que dele necessitam; é desenhado para todas as pessoas” (Carletto; Cambiaghi, 2008, p. 10).

As autoras também trazem a informação de que a terminologia da palavra, *Universal Design*, foi cunhada por Ron Mace, arquiteto que utilizava cadeiras de rodas e um respirador artificial, em 1987. As autoras acima continuam assegurando que Ron Mace acreditava na possibilidade na criação de projetável das coisas para o uso de todos.

No ano de 1990, Mace criou um grupo, formado por arquitetos que defendiam sua tese, os quais criaram os sete princípios do Desenho Universal, utilizados até os dias atuais nos programas de Acessibilidade, sendo eles: 1) Igualitário/Usos Equiparáveis; 2) Adaptável/Usos Flexíveis; 3) Óbvio/Usos Simples e Intuitivos; 4) Conhecido/Informação de Fácil Percepção; 5) Seguro/Tolerante ao Erro; 6) Sem Esforço/Baixo Esforço Físico e 7) Abrangente/Dimensão e Espaço para Aproximação e Uso (Carletto; Cambiaghi, 2008).

Logo, ao nos depararmos com essas conceituações, vemos que a perspectiva Inclusiva, de acordo com o Desenho Universal, busca também por uma abrangência, ou seja, o alcance de todos. Portanto, concluímos que a Inclusão beneficia não apenas ao público PcD, mas engloba a todos, sendo justa, equitativa e acessível.

Porém, há um outro parâmetro e ponto de vista que está presente nos movimentos escolares, denominado como Integração. Assim como a Inclusão, a Integração busca também a inserir alunos com deficiência nos espaços regulares de ensino. Entretanto, na Integração temos a presença de uma outra forma de inserção, através da adaptação deste aluno a um determinado padrão preexistente. Mantoan (2003) assegura que a Integração objetiva

[...] dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial – em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais em escolas comuns, ensino itinerante, sala de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (Mantoan, 2003, p. 15).

Segundo o que a autora acima traz, a Integração, diferentemente a Inclusão, busca por uma participação parcial do aluno com deficiência nos espaços regulares de ensino, pois na Integração, a segregação faz parte do processo, já que inserção não ocorre em sua totalidade.

Mantoan (2003) também afirma que nos movimentos da Integração, os alunos com deficiência passam por uma prévia seleção, não sendo todos aptos para estarem nos espaços regulares de ensino, já que nesses espaços ocorrem uma padronização das metodologias, logo, os alunos com deficiência precisam se adequar o ritmo de aprendizagem já estabelecido pela instituição regular de ensino.

Borges, Pereira e Aquino (2012, p. 2) asseguram que a lógica Integralista baseia -se na seletividade, porque ela “[...] não será para todos os alunos com necessidades especiais, senão somente para aqueles que possam se adaptar às classes regulares”. Mediante está logística, aqueles que não se adaptam têm seu direito de Inclusão removido pela segregação, sendo encaminhados para escolas especiais.

Mediante a isto, vemos que a Integração exige um extremo esforço por parte dos alunos com deficiência para obterem o que lhe é por direito garantido: uma Educação de qualidade, ofertada de acordo com suas reais necessidades e especificidades.

Porém, mesmo sendo um paradigma cruel em seus objetivos, durante muitos anos no Brasil a Integração ocupou os espaços escolas, sendo ela determinantes nos processos educacionais dos alunos com deficiência. Bernardes (2010) afirma que até recentemente a Integração prevalecia como parâmetro nas escolas brasileiras e que por muito tempo era o princípio norteador da Educação Especial.

Devido a sua forte presença por muitos anos na Educação nacional, como pontuado na introdução deste trabalho, um dos objetivos desta produção é buscar, no atual sistema educacional brasileiro, rastros da Integração, visando a buscar argumentos teóricos que contraponham esta realidade, assegurando que a Inclusão deve prevalecer em detrimento da Integração, pois

além da Integração não incluir por completo a presença de todos nos espaços regulares de ensino, a mesma não possui uma visão holística do ser humano. Quando trazemos à discussão a visão holística do ser humano, consideramos importante tratarmos sobre a perspectiva da deficiência de acordo com os marcadores históricos e sociais.

De acordo com Silva (2024), temos, historicamente falando, três marcadores que descrevem a percepção da deficiência segundo o contexto histórico e social vivenciado, sendo esses marcadores descritos como os modelos Biomédico, Social e Biopsicossocial, conhecido também como Sistêmico.

O Biomédico que introduziu os modelos, foi o primeiro a descrever como socialmente a deficiência era vista e aceita no campo das relações e construções sociais. De acordo com Prychodco (2020), o modelo Biomédico tem sua logística baseada nos ideais da Revolução Industrial, o qual dá um valor demasiado ao corpo, pois este é produtor.

Baseado no ponto de vista deste modelo, o corpo deficiente é visto como aquele que não é capaz de produzir, logo, o mesmo é desvalorizado, por ser descartado com base na lógica de produção. Aqui temos uma visão que limita o potencial humano, além de padronizar o corpo dado com “ideal”.

Prychodco (2020, p. 28) afirma que o modelo Biomédico resulta da ideia

[...] de que quanto mais próximo do “bom” funcionamento estiverem as funções e estruturas do corpo, como visão, audição, intelecto e o sistema motor, mais próximo de fazer jus aos direitos reservados a todas as pessoas estará o indivíduo.

Portanto, a partir desta fala do autor, vemos o quão excludente este modelo se mostra, já que nele temos um “ideal de corpo” a ser aceito socialmente, sendo colocado de lado qualquer pessoa que não apresente este “ideal”.

Além desta ótica excludente, o modelo Biomédico defende a ideia da reestruturação do corpo deficiente, para que o mesmo chegue ao máximo no que é considerado “aceitável” para a lógica da produção, pois somente assim a PcD seria valorizada e reconhecida socialmente. Para fundamentar esta afirmação, trazemos a colocação de Fogaça e Klazura (2021, p. 10), os quais se colocando assegurando que se faz “necessário a busca de meios de reabilitação como forma de integrar as pessoas ao padrão de normalidade imposto pela sociedade, visto que as pessoas são valoradas pelo que elas produzem e não por quem elas são”.

Contra-pondo-se a este modelo reducionista, na década de 1970 surge o modelo Social, que vem com a defesa da deficiência ser um constructo social,

indo além da corporeidade tão acentuada no modelo Biomédico (Fogaça; Klazura, 2021).

O modelo Social vem com o discurso de que a deficiência está para além de um corpo, que ela é uma construção social, resultante de toda uma narrativa formada sobre o que é ser e não ser deficiente, ou seja, é a sociedade que assegura, de acordo com seus padrões, a deficiência. Neste modelo, o problema não se concentra mais no corpo deficiente e sim, em como socialmente esta perspectiva é construída.

De acordo com Prychodco (2020), o modelo Social vem como uma resposta contra toda regulação estabelecida pelo modelo Biomédico, através de movimentos sociais, como o caso da ação dos Tetra Rolantes na Universidade de Berkeley, ocorrido nos Estados Unidos em 1962.

E por fim temos o modelo Biopsicossocial, construído, segundo traz Lima (2022), após a Segunda Guerra Mundial, como uma forma de

nortear o atendimento tanto na saúde como nas escolas para deixar este movimento reabilitatório para trás juntando-se a visão da medicina com a visão educacional separando em duas grandes vertentes utilizadas até hoje (Lima, 2022, p. 32).

Como forma de ampliar o modelo Social, trabalhando com uma visão mais humana e holística, chegamos no modelo Biopsicossocial, o qual afirma que o ser humano é muito mais profundo e complexo, indo além de um corpo, possuindo múltiplas dimensões, as quais compõem sua pluralidade de ser.

Silva (2024) assegura que o modelo Biopsicossocial surge diante da insuficiência dos dois modelos anteriores em não contemplar a totalidade humana em suas multiplicidades, pois “diferenciado dos anteriores, reconhece o corpo com deficiência, distanciando-se da necessidade da recuperação para aproximação do que é considerado normal ou socialmente aceitável” (p. 50).

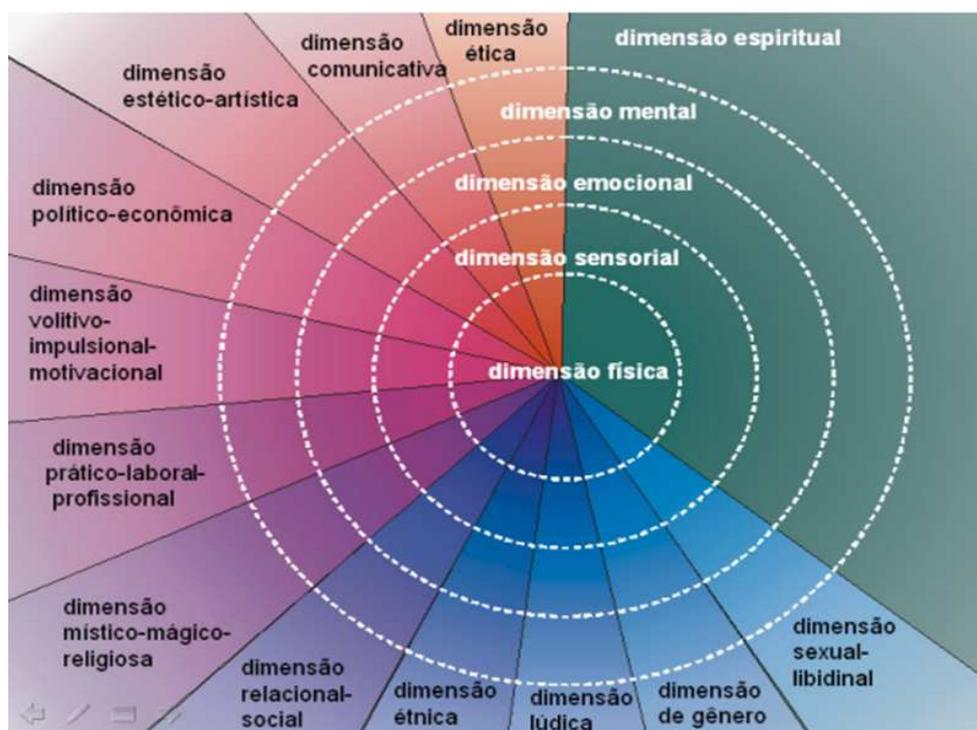
Além de enxergar o humano como um todo, não apenas um ser físico, o modelo Biopsicossocial, segundo Prychodco (2020), respeita e considera os Direitos Humanos como pauta dos discursos voltados para a deficiência. O autor discute em seu texto que tal modelo possui fortes similaridades com os princípios da Educação Inclusiva, pois consideram os indicadores sociais, econômicos, pessoais e familiares.

Quando adentramos a discussão das múltiplas dimensões do ser humano e sua totalidade como ser integrante e social, Silva (2024) traz uma importante relação com a concepção da Teoria da Multidimensionalidade Humana (TMH) desenvolvida por Ferdinand Röhr (2013). A TMH traz a ideia de que somos seres multidimensionais, compostos por múltiplas dimensões, as

quais precisam ser alcançadas e trabalhadas pela Educação, para que aja de fato o verdadeiro desenvolvimento humano em suas potencialidades, sendo esta Educação vista como uma Educação Integral

Röhr (2013) assegura que somos compostos por cinco dimensões básicas, sendo estas dimensões: 1) Material (composta pelo físico); 2) Sensorial (sensações correspondentes aos cinco sentidos); 3) Emocional (representada pelos estados emocionais); 4) Mental (voltada para os processos mentais) e 5) Espiritual (vinculada aos valores éticos e metafísicos). Além dessas dimensões básicas, temos também a composição das dimensões transversais que perpassam as básicas, formando assim o esquema da mandala abaixo, representado a multiplicidade do ser humano

Figura 1: Mandala representativa da TMH do Ferdinand Röhr.



Fonte: Röhr (2010).

De acordo com o autor, uma Educação preocupada com a totalidade humana, a qual corresponde a perspectiva do modelo Biopsicossocial, visa alcançar as múltiplas dimensões humanas, não focando apenas em um ideal de corpo o qual precisa ser alcançado por todos, pois somos muito mais do que um físico, somos múltiplos, nossas necessidades são correspondentes a esse todo que precisa ser visto e trabalhado pela Educação.

Com base nessa discussão, buscamos fundamentar nossos achados afim de construir uma argumentação crítica-reflexiva sobre como atualmente a Educação se porta frente a toda diversidade da comunidade escolar e seu respectivo alunado.

A seguir, detalharemos a nossa metodologia, buscando estreitar a discussão, com o objetivo de discutir posteriormente nossos achados.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como Básica, Exploratória, Qualitativa, caracterizada por Estudo de Caso. Quando afirmamos que nossa pesquisa é básica, nos asseguramos na fala de Silvera e Córcova (2009, p.36), as quais afirmam que a pesquisa de natureza básica se configura em objetivar a geração de “[...] conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista”. Como a nossa pesquisa tem por objetivo a busca por conhecimentos novos, os quais visam o avanço científico, sem a aplicação prática direta, logo, a caracterizamos como básica de acordo com a definição apresentada.

Já com relação ao caráter exploratório, nos baseamos na afirmativa das autoras acima, as quais trazem como uma pesquisa de caráter exploratório aquela torna o problema de pesquisa uma abordagem familiar, discutido os problemas a ela vinculados, afim de criar hipóteses ou evidenciar os problemas apontados (Silvera e Córcova, 2009).

Lösh *et al.* (2023) assegura que a pesquisa de caráter exploratório se conceitua como aquela que busca compreender e investigar fenômenos novos, mediante a apresentação de temáticas pouco exploradas. Logo, diante das afirmações apresentadas, caracterizamos a nossa pesquisa como exploratória, já que estamos frente a uma tão importante a ser explorada e buscamos a compreensão, como também a investigação, dos nossos objetivos apresentados.

Como abordagem a nossa pesquisa é qualitativa, pois de acordo com Rodrigues *et al.* (2021) “pesquisar qualitativamente é analisar, observar, descrever e realizar práticas interpretativas de um fenômeno a fim de compreender seu significado” (p. 158). Como de fato realizamos esses procedimentos em nossa pesquisa ao analisarmos, observarmos, descrevermos e interpretamos os fenômenos coletados, definimos a pesquisa como qualitativa.

E por fim, caracterizamos nossa pesquisa como um estudo de caso, já que a mesma “[...] volta-se para um caso específico com o objetivo de conhecer suas causas de modo abrangente e completo” (Menezes *et al.*, 2019, p. 44).

Como instrumento de coleta de dados, trabalhamos com a Observação não Participante e o Diário de Campo, como meios de registrar os dados observados e vivenciados durante a imersão na pesquisa de campo.

A observação não participante, segundo traz Fontana (2018, p. 64) é um método que “[...] atrela-se à percepção de que o observador toma contato com o grupo ou com a realidade a ser estudada, mas sem integrar-se a eles”. Como a nossa observação mostrou-se sem interação com o grupo observado, apenas atenta a realidade observada como forma de registro e percepção, definimos o nosso modo de observação como não participante.

O diário de campo foi um meio de coletar os registros observados, sendo uma ferramenta que nos auxiliou com a descrição da “[...] evolução das situações vividas pelos sujeitos participantes da pesquisa, permitindo caracterizá-los ao longo do trabalho” (Batista e Gomes, 2021, p. 254), auxiliando no registro e anotações de tudo o visualizado na observação não participante.

Como análise dos dados, utilizamos a metodologia da Análise do Conteúdo de Bardin (1977), pois a mesma baseia – se no tratamento dos dados em três fases, composta pela pré – análise, exploração do material e tratamento dos resultados (Câmara, 2013).

No tópico a seguir, tratemos os resultados e análises da nossa pesquisa, via vertilização e apuração dos dados coletados.

Resultados e discussão

A coleta de dados ocorreu em duas Escolas Municipais da Zona Urbana de uma cidade do Agreste Pernambucano que ofertavam o Ensino Fundamental I e II, como também a EJA (Educação de Jovens e Adultos), apresentando em seu quadro, alunos com deficiência. A fim de manter a confidencialidade dos dados, chamaremos as escolas de ESCOLA X e ESCOLA Y.

A ESCOLA X possuía 57 alunos com deficiência, entre eles, haviam alunos sem laudo, e em processo de laudação. Desse total, 26 alunos eram acompanhados pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os demais possuindo atendimento extra escolares em Unidades externas da Rede

Municipal, em organizações não governamentais ou instituições da rede privada.

Já na ESCOLA Y haviam 57 alunos com deficiência, sendo que, 42 apresentavam laudo médico e 15 estavam em processo de laudação. Dos 57 alunos com deficiência, 32 eram atendidos por duas professoras do AEE e os demais possuíam atendimento fora da rede, sendo atendidos em sedes de atendimentos ofertadas pela Secretaria de Educação do município, organizações não governamentais e instituições privadas.

Fisicamente falando, as duas escolas apresentavam certas estruturas inclusivas, como rampas e banheiros adaptados para pessoas que usam cadeiras de rodas. A ESCOLA Y possuía um diferencial por possuir piso tátil. Entretanto, ambas não possuíam adaptações inclusivas em suas salas de aula, além de apresentarem um grande número no quadro de matriculados por turma, ou seja, superpopulação.

As observações em ambas as escolas totalizaram 48 horas/aula, sendo observada as aulas de professores de Matemática do Ensino Fundamental II, em turmas que contavam com a presença de alunos com deficiência, nos turnos matutino e vespertino. No total, foram observadas as aulas de três professores e uma professora, dois professores da ESCOLA X e uma professora e um professor da ESCOLA Y, todos professores de Matemática.

Ambas as escolas contavam com o AEE ativo, tendo uma equipe de multidisciplinar da Rede Municipal disponível para o acompanhamento dos alunos que tinham uma maior necessidade e demanda.

Como pontuamos na fundamentação teórica, a perspectiva da deficiência a qual defendemos na nossa pesquisa parte de um princípio Biopsicossocial (Lima, 2022), perspectiva esta que alcança a integralidade do aluno em suas totais dimensões, ou seja, física, sensorial, emocional, mental e espiritual (Röhr, 2013).

Logo, uma Educação que busca formar seu aluno com base na integralidade, precisa respeitar essa formação, formação esta que não visa apenas a dimensão física ou mental, por exemplo, mas enxerga o aluno como um todo, em toda a sua multiplicidade. Portanto, um parâmetro como o da Integração, falha na missão em entregar essa Educação completa e multidimensional, como veremos nos dados coletados a seguir.

As escolas observadas se esforçavam em entregar o mínimo necessário aos seus alunos com deficiência, mínimo este que comportava o seu máximo, com uma equipe de AEE com Profissionais Pedagogos e Profissionais de Apoio que acompanhando os alunos dentro das suas possibilidades,

acompanhamento este que ocorria na sala de AEE, porém como observado, se conversar com as metodologias dos professores da sala de aula regular, devido a uma questão de falta conhecimento e formação continuada desses profissionais, além do pequeno quadro de profissionais do AEE disponível frente a imensa demanda de ambas escolas.

Portanto, ao concluirmos a nossa observação, notamos que o processo de Integração impedia a efetividade de uma Educação baseada na integralidade, pois só a Inclusão sendo adotada como parâmetro é capaz de estruturar um sistema de ensino que garanta a todos as mesmas oportunidades, respeitando as diferenças, equalizando as potencializadas, assim como Mantoan (2003) asseguram em nossa discussão.

Vale salientar que, o problema não se encontra na forma como as escolas tratavam as situações observadas dos seus alunos com deficiência. A raiz do problema mora no próprio sistema educacional, que padroniza seus processos educativos, efetivando a Educação dos alunos com deficiência por meio da Integração. Como visto no referencial teórico, a Integração cumpre com seu papel de inserir os alunos com deficiência dentro do ensino regular, mas como Borges, Pereira e Aquino (2012) afirmam, a mesma estrutura-se em uma seletividade, tendo como consequência diferenças em oportunidades e no pleno gozo de uma Educação de qualidade.

Iniciando a discussão sobre as observações pautada no alcance do primeiro objetivo específico, identificar aspectos da Integração no Sistema Educacional, temos o nosso primeiro relato que se refere a um dos casos observados ocorreu na ESCOLA X, com uma aluna com Síndrome de Down, que devido as suas especificidades não conseguia ficar na sala de aula. A aluna cursava 7º ano e sua turma tinha em média 35 alunos, onde ela era a única com deficiência da turma. Além de uma grande população de alunos, a sala de aula possuía uma elevada temperatura e era muito barulhenta, fazendo com que a aluna não permanecesse na sala e passasse a maior parte do tempo nos corredores da escola com sua Profissional de Apoio.

No caso desta aluna, podemos notar o que Mantoan (2003) discute em um dos recortes da nossa discussão teórica, sobre os movimentos Integralista, os quais segregam e separam aqueles que não se adaptam ao estilo padronizado de ensino. Neste caso da ESCOLA X, temos um caso de Integração, a qual a aluna está inserida dentro do ambiente regular de ensino, mas sem o devido acolhimento que abraça as suas especificidades educacionais.

Então, de que vale a aluna está na escola, se de fato a mesma não está recebendo a Educação adequada de acordo com seus direitos civis? Como

Mantoan (2003) afirma, um dos objetivos da Inclusão é eliminar quaisquer barreiras construídas via segregação, a fim de garantir as mesmas oportunidades através da equidade e justiça social.

Ainda pautado no alcance do nosso primeiro objetivo específico, temos um outro caso a relatar, mas agora referente a uma aluna da ESCOLA Y, que possuía uma aluna que apresentava Deficiência Intelectual e Autismo de Alta com Grau de Suporte. Esta aluna cursava o 6º ano do Ensino Fundamental e ao observar as aulas do docente de Matemática da sua turma, notou-se que a mesma mal permanecia na sala de aula, assim como a aluna da ESCOLA X.

A turma desta aluna possuía um quantitativo de aproximadamente 50 alunos, além de ter um aluno com deficiência que apresentava Autismo, Grau de Suporte não comunicado. Devido a condição de superpopulação da sala, o calor, o barulho e o não acompanhamento da aluna com relação ao conteúdo discutido em aula, a mesma não conseguia permanecer na sala de aula além dos 10-20 minutos.

Ao ser perguntado ao docente sobre a sua relação com a aluna, o mesmo afirmou que dificilmente ela permanece em sala, relatando o quão difícil era trabalhar com a mesma frente as circunstâncias ambientais da sala. A aluna era acompanhada por uma Profissional de Apoio Escolar e em situações de elevado estresse por parte da aluna, só a profissional conseguia acalmá-la, retirando-a da sala e a levando para um lugar mais sossegado.

No caso desta aluna, pontualmente vemos como a Integração não contribuiu para a sua formação, pois neste caso em nada adianta a aluna está de corpo presente na escola, se em nenhum momento suas necessidades educacionais serem atendidas dentro do ambiente regular de ensino, que se mostra excludente e segregador. No caso deste relato, não vemos em momento algo o que Glat e Pletsch (2012) trazem em nossa discussão referencial quando asseguram que a escola que precisa se adaptar aos seus alunos e não os mesmos se adaptarem ao padrão estabelecido de “normalidade” da escola.

Infelizmente, no caso das duas alunas acima relatados, vemos que formação integral de ambas não estava sendo alcançada, pois elas não se “adequavam” a um sistema de ensino que vai na contramão das suas necessidades. A estrutura física da escola não colaborava, a forma como o próprio sistema movimentava as situações não favorecia o real aprendizado das alunas.

Nestes casos, vemos que a não adequação e adaptação mostram-se como uma forma de segregação dentro dos espaços regulares de ensino, pois

as alunas estão lá, mas ao mesmo tempo não estão em termos de acolhimento e atendimento frente as suas reais necessidades.

Agora, traremos ao enfoque o nosso segundo objetivo específico, o qual foi discutir sobre o quão limitador, tais aspectos são para a formação integral dos alunos com deficiência, trazendo o relato de dois casos observados tanto na ESCOLA X como na ESCOLA Y.

O caso inicial trata-se de um ocorrido da ESCOLA Y, com um aluno de baixa visão que possuía grande probabilidade de perda total segundo os laudos médicos. O aluno cursava também o 7º ano e estava frequentando uma turma com mais de 35 alunos, sendo o único da sala com deficiência. O aluno não conseguia enxergar a lousa e para realizar as atividades de matemática, o professor observado ampliava suas atividades.

Entretanto, a mesa e cadeira que comportavam o aluno não eram adaptadas para a sua condição, pois por serem muito pequenas para seu porte físico, o aluno tinha que se abaixar sempre para poder visualizar a atividade, a qual estava em sua ampliação máxima. O aluno não possuía profissional de apoio escolar, pois a última que lhe acompanhou estava de licença, nunca sendo foi substituída desde então. A ESCOLA Y não possuía Professor (a) Brailista, além de não atender este aluno no AEE. O mesmo fazia acompanhamento com um profissional Brailista que atendia a Rede Municipal em um local de apoio que não se localizava na escola.

O professor que observamos utilizava uma técnica improvisada para auxiliar este aluno com relação a sua condição física, que era bastante afetada pela condição do mobiliário físico não era adequado ao seu físico. O professor pegava uma pilha de livros não utilizados para aumentar o nível da mesa, fazendo com que o aluno tivesse uma condição física mais confortável e não se curvasse tanto, evitando assim o prejuízo da sua postura.

Neste caso, temos vários recortes os quais podem ser apontados e discutidos, mas focando em nosso objetivo, podemos observar que a formação integral, tratada no nosso texto através da referência de Röhr (2013), não está sendo alcançada, pois o alcance do seu bem-estar físico não está sendo valorizado e potencializado. Portanto vemos o quão limitador é o parâmetro da Integração.

Como apontado em nosso texto base, a visão Biopsicossocial da deficiência tratada por Prychodco (2020) visa uma perspectiva de totalidade do ser humano, buscando compreendê-lo como um ser multidimensional, indo para além da sua necessidade específica no que se refere ao quesito da sua deficiência.

No caso deste aluno, a questão da sua visão estava sendo atendida, de forma muito básica, com recursos de ampliação das fontes digitalizadas das suas atividades, mas o seu físico não estava sendo totalmente amparado, já que a situação do desconforto da sua postura dependia da sensibilidade do docente observado em elaborar um improvisado para a reparação da situação observada.

Logo, neste caso comentado, podemos ver que o reconhecimento do “[...] corpo com deficiência, distanciando-se da necessidade da recuperação para aproximação do que é considerado normal ou socialmente aceitável” (Silva, 2024, p. 50), não está sendo tratado, muito mesmo respeitado dentro do ambiente de aula, pois a sala de aula observada, com seus equipamentos disponível, não acolhe suficientemente as condições ideais do aluno com baixa visão, limitando as potencialidades de aprendizado do aluno em questão.

E por fim temos mais um caso a relata, agora de um aluno com Autismo da ESCOLA X, que possuía muita dificuldade de socialização, com grau de suporte não informado. O aluno em questão cursava o 8º ano e durante as observações das aulas de matemática, notou-se que este aluno não socializava com ninguém além do professor observado. O mesmo era acompanhado por uma Profissional de Apoio Escolar, porém nem com a mesma o aluno interagiu amplamente.

O aluno, além de não socializar, apresentava um delicado rendimento escolar, com dificuldades nos processos de aprendizagem. O mesmo não participava das atividades como os demais alunos e quando participava sua participação era parcial, já que o mesmo não se adequava às dinâmicas do sistema educacional.

No caso deste aluno, podemos observar mais uma vez como a Integração de um aluno com deficiência dentro dos espaços escolares não garante a sua real participação, pois este aluno estava dentro da sala de aula regular, com acompanhamento de uma Profissional de Apoio, mas sua participação não estava sendo integrada, muito menos integral.

Aqui, mais uma vez, entramos no mesmo questionamento o qual realizamos no primeiro caso analisado aqui nos resultados, “De que vale a presença de um aluno com deficiência nos espaços regulares de ensino, se o mesmo não está integralmente envolvido nos movimentos da Educação regular?”.

Diante desta questão inquietadora, voltamos ao nosso segundo objetivo específico, agora testificando a insuficiência do modelo integrativo na

Educação. De nada vale a presença dos alunos com deficiência no ambiente escolar regular sem a total Integração das suas necessidades.

A escola deve se portar como um ambiente acolhedor, não apenas para os alunos com deficiência, mas sim para todos. A perspectiva da Educação integral tratada pelo Röhr (2013) não se centra apenas aos alunos com deficiência, deve ser uma busca da Educação para o alcance de todos.

Portanto, a frequência do aluno com deficiência nos espaços regulares sem a real presença infelizmente não muda muita coisa frente às mudanças esperadas, além de se mostrar segregadora, mesmo o aluno estando dentro da sala de aula regular, pois o próprio sistema o coloca à margem, o excluído e não oportunizando a sua total formação integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como salientado na introdução deste trabalho, o nosso objetivo geral buscou analisar o parâmetro da Integração e sua limitação na formação integral dos alunos com deficiência. Diante de tudo que foi discutido, podemos concluir que a real Inclusão não se efetiva na Integração, muito menos abrange uma Educação integralizadora, a qual comporta todas as dimensões do alunado de acordo com suas reais necessidades, de acordo com a Teoria da Multidimensionalidade tratada aqui no texto.

De acordo com o que discutimos anteriormente, uma Educação que valoriza a equidade, se baseia na Inclusão e não na Integração, pois a Integração mostra-se insuficiente na exploração dos totais objetivos de aprendizagem dos alunos com deficiência dentro dos espaços regulares de ensino.

Segundo a discussão teórica do nosso referencial, Glat e Blanco (2007) asseguram que a Inclusão busca a promoção e permanência dos alunos com deficiência, não dando apenas o acesso, mas promovendo meios que garantam a verdadeira permanência, permanência essa que possibilita a vivência dos processos educativos em sua plenitude, rompendo com qualquer barreira limitadora, garantindo a abrangência dos movimentos de aprendizagem e alcançando todas as multidimensionalidades do alunado através da verdadeira Educação, a qual visa uma formação total e integral, independente das suas especificidades e diferenças.

Logo, o parâmetro da Integração se mostra limitador diante da proposta da inclusão e de uma visão Biopsicossocial da deficiência, a qual é tão ampla e baseada na equidade, como visto de acordo com os dados coletados e

tratados nos resultados e discussão. Como Mantoan (2003) afirma em sua citação tratada em nossa discussão teórica, o objetivo da Inclusão é a eliminação de quaisquer barreiras segregadoras, já na Integração tal ato não é possível, mediante suas limitações como parâmetro a ser adotado.

Portando, a Integração é sim segregadora, limitadora e não cumpre com o papel de quebrar barreiras por meio da acessibilidade, já que este parâmetro, diferentemente da Inclusão, não visa a real adequação dos espaços escolares para todos, mas sim, apenas para aqueles que se enquadram em um padrão pré-definido como “normalidade”.

REFERÊNCIAS

Bardin, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

Batista, Michel e Corci; Gomes, Ederson Carlos. Diário de Campo, gravação em áudio e vídeo e mapas metais e mapas conceituais. *In*: Magalhães Junior, Carlos Alberto Oliveira; BATISTA, Michel. Corci. (Orgs.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. Maringá: Gráfica e Editora Massoni, 2021, p.253 – 276.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 29 jul. 2024.

Bernades, Adriane Oliveira. Da integração à inclusão, novo paradigma. **Revista Educação Pública**, v. 10, nº 9, p. 01 -05, 2010. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/9/da-integracao-a-inclusao-novo-paradigma>. Acesso em: 02 set.2024.

Borges, Maria Célia; Pereira, Helena De Ornellas Sivieri; Aquino, Orlando Fernández. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.º 59/3, p. 01 – 11, 2012. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1376>. Acesso em: 02 set.2024.

Brasil, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 set. 2024.

Brasil. **Associação Brasileira de Normas Técnicas. Nota Brasileira ABNT NBR 9050**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Disponível em: https://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA_NBR-9050.pdf. Acesso em: 25 ago. de 2024.

Brasil, **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 jul. 2024.

Câmara, Rosana Hoffman. Análise do Conteúdo: Da teoria à prática em pesquisas sociais aplicada a organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179 – 191, jul - dez, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-82202013000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 ago. 2024.

Carletto, Ana Cláudia; Cambiaghi, Silvana. **Desenho Universal: Um conceito para todos**. Santo André: S.C.P. (S.L.P.), 2008.

Glat, Rosana; Blanco, Leila Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In: Glat, R. (Orgs). Educação inclusiva: Cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007, p. 15 – 35.

Glat, Rosana; Pletsch, Marcia Denise. **Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012, p. 17 – 36.

Fontana, Felipe. Técnicas de Pesquisa. *In: Mazucato, Thiago (org). Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico*. Petrópolis: FUNEPE. 2018, p. 59 – 77. Disponível em: https://faculdefastech.com.br/fotos_upload/2022-02-16_10-06-51.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

Forgaça, Vitor Hugo Bueno; Klazura, Marcos Antonio. Pessoa com deficiência entre o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial: Concepções em disputa. **Emancipação**. v. 21, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/13408>. Acesso em: 05 out. 2022.

Lima, Bruno Cardoso. **Sexualidade, Deficiência e Formação de Professores: um estudo temático de teses e dissertações em programas de pós-graduação de educação no Brasil a partir do banco de dados da BDTD**. 2022. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022.

Lösch, Silmara *et al.* A Pesquisa Exploratória na Abordagem Qualitativa em Educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 08, nº 00, p. 01 -18, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958>. Acesso em: 02 set. 2024.

Mantoan, Maria Teresa. Egler. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

Menezes, Afonso Henrique Novaes *et al.* **Metodologia científica: Teoria e aplicação na educação a distância**. Petrolina: Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco, v c 2019.



Phychodco, Robson Celestino. **Influência dos Modelos Biomédico, Social e Biopsicossocial nas Concepções e Práticas de Intervenção Direcionadas à Inclusão Escolar**. 2020. Tese (Doutorado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) – Faculdade de Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

Oliveira, Dalila Andrade. **Equidade**. Gestrado Inct, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/equidade/>. Acesso em: 06 mai. 2025.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2024.

Röhr, Ferdinand. (org). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2010.

Röhr, Ferdinand. **Educação e Espiritualidade**: Contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

Ropoli, Edilene Aparecida *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

Rodrigues, Tatiane Daby de Fatima Faria. As Pesquisas Qualitativas e Quantitativas na Educação. **Revista Prisma**, v. 02, nº 01, p. 154 -174, 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/49>. Acesso em: 02 set. 2024.

Silva, Anna Carolliny da. **Tutoria de Resiliência e Educação Inclusiva**: Um olhar através da perspectiva do(a) professor(a) de Ciências e Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2024.

Silveira, Denise Tolfo; Córdova, Fernanda Peixoto. A pesquisa Científica. In: Gerhardt, Tatiana Engel; Silveira, Denise Tolfo. (Orgs). **Métodos de pesquisa**. 1 ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009, p. 31 - 42. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>. Acesso em: 10 set. 2024.

Submissão em 21 de janeiro de 2025.

Aceite em 26 de junho de 2025.



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido

*O parâmetro da integração e suas interferências na
formação integral de alunos com deficiência*

crédito pela criação original. Texto da Licença:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>