

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**O ESTADO DA ARTE SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O
DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA
INCLUSIVA**

YLAINI NOGUEIRA RIBEIRO

MANAUS

2020

YLANI NOGUEIRA RIBEIRO

**O ESTADO DA ARTE SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O
DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA
INCLUSIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade do Estado do Amazonas para a
obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador (a): Professora Dra. Andrezza Belota
Lopes Machado.

MANAUS

2020

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

R484e Ribeiro, Ylaini Nogueira
O Estado da Arte sobre a formação docente para o desenvolvimento da Educação na perspectiva inclusiva / Ylaini Nogueira Ribeiro. Manaus : [s.n], 2020.
81 f. : ; 29 cm.

TCC - Graduação em Pedagogia - Licenciatura -
Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2020.
Inclui bibliografia
Orientador: Machado, Andrezza Belota Lopes

1. Formação docente. 2. Estado da Arte. 3. Educação Inclusiva. I. Machado, Andrezza Belota Lopes (Orient.). II. Universidade do Estado do Amazonas. III. O Estado da Arte sobre a formação docente para o desenvolvimento da Educação na perspectiva inclusiva

Elaborado por Jeane Macelino Galves - CRB-11/463

YLAINI NOGUEIRA RIBEIRO

**O ESTADO DA ARTE SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA
O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA
INCLUSIVA**

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado à Universidade do Estado do Amazonas para a obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA



Presidente: Profa. Dra. Andrezza Belota Lopes Machado



1° avaliador Profa. Dra. Joab Grana Reis



2° avaliador Profa. Dra. Meire Terezinha Botelho

Manaus, 01 de Dezembro de 2020.

AGRADECIMENTOS

Agradeço por conseguir chegar a este momento, comigo trago marcas de todos os envolvidos neste processo: minha mãe e meu pai, sempre me apoiaram e dedicaram-se para que eu pudesse ingressar em uma universidade, galgar um futuro de independência e realizações. Meu pai amado Inácio, que sempre deixou claro que tudo é possível, que a educação é o elemento mais importante em toda a vida, sempre trabalhou muito para que não precisasse me dividir entre empregos e estudos, isso me possibilitou dedicar-me para realizar esse sonho da graduação. Minha mãe querida Rosângela, sempre me mostrou a beleza da educação, do ensinar e de como transformar vidas através dos ensinamentos, mostrou seu orgulho por eu ter conseguido passar no vestibular para cursar pedagogia, isso me motivou a continuar nessa árdua caminhada.

À minha falecida e amada tia Abigail dedico essa realização, essa que sempre sonhou com a minha graduação, desde a infância me falava da importância de conquistar a vida através dos estudos. Sempre me apoiou, me presenteou com materiais escolares que utilizei em toda minha vivência escolar, infelizmente ela não poderá presenciar a nossa vitória, mas independentemente de onde quer que ela esteja, sinto que isso tudo tem suas mãos envolvidas.

Ao meu amado e querido esposo atualmente, pois no início de tudo eramos namorados e ele esteve comigo em todos os momentos de euforia e tristezas, desde a matrícula até os perrengues de elaboração de materiais, leituras, revisões textuais, ensaios e tantas outras delícias e amarguras acadêmicas que são necessárias para a formação do indivíduo. Me motivou e impulsionou quando eu não tinha mais forças e paciência para continuar, esse foi o companheiro que a vida me deu e, sou muito grata por ter alguém que some e me ajude quando mais preciso, alguém que é o meu cúmplice nos afazeres pedagógicos mesmo sendo de exatas.

Aos meus professores agradeço pela dedicação e comprometimento de tantos ensinamentos que trouxeram amadurecimento e compreensão do que realmente significa seguir a carreira docente. Especialmente a professora Andrezza Belota que trouxe a educação especial de maneira tão marcante e incrível, que me fez encantar-me por essa área tão maravilhosa e permeada por adversidades e conquistas ainda a serem alcançadas.

Aos meus amigos e colegas que foram os grandes parceiros nessa caminhada, sofremos e nos alegamos, passamos por tudo de cabeça erguida até o fim, muitos ficaram para trás, outros conseguiram seguir em frente. Ninguém nunca nos falou que seria fácil, mas inda assim esperávamos que fosse. Agradeço por todos os momentos de superação que tivemos, de alegrias e tristezas compartilhadas, por ter conseguido ajudar todos de alguma maneira, assim espero que sempre estejam cientes dos seus propósitos, que não se deixem levar pelo sistema, que sempre possam lembrar do que fez com que escolhessem essa profissão, não sejam mais do mesmo, sejam vocês, sejam mais, sejam a diferença que sempre buscamos ver.

“A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática.”

Paulo Freire.

RESUMO

A formação docente é um processo de suma importância, pois terá um reflexo direto nas práticas posteriores deste profissional. Desse modo, necessita acontecer de maneira significativa, onde o processo de formação contribua para que esses sujeitos sejam capacitados a desenvolverem consciência de sua identidade, sensibilização em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais desconstruindo o imaginário de preconceitos sociais, além de compreenderem a importância de se permanecer em constante processo formativo para aprimorarem suas práticas no exercício da docência na perspectiva da educação inclusiva, atendendo as necessidades reais de desenvolvimento de seus educandos tendo a consciência de que cada sujeito é um ser único. Este estudo teve como objetivo analisar os artigos científicos publicados entre o período de 2009 a 2019, que investigaram a formação docente na perspectiva da educação inclusiva voltados para atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais. Como ferramenta de investigação foram utilizados os seguintes descritores: “formação docente”, “formação de professores”, “educação inclusiva” e “educação especial”. Trata-se de uma pesquisa dialética, de cunho qualitativo do tipo Estado da Arte, com caráter bibliográfico. As bases de dados para a referida investigação foram: Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), Revista Brasileira de Educação (RBE) e Revista Educação Especial de Santa Maria (REE-SM). Como resultado deste estudo constatou-se que os professores acreditam que somente a formação inicial não é suficiente para auxiliar no desenvolvimento de suas práticas na perspectiva da educação inclusiva, pois possuem dificuldades para unir teoria e prática em suas aulas. Nesse sentido há necessidade de formação continuada para que esses profissionais possam refletir, trocar experiências e vivenciar aprendizagens para que se desenvolvam e consigam aprimorar sua práxis em sala de aula, sendo um professor inclusivo, contribuindo para o desenvolvimento de seus alunos com necessidades educacionais especiais.

Palavras-chaves: Formação docente. Estado da Arte. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Teacher training is an extremely important process, as it will have a direct reflection on the later practices of this professional. Thus, it needs to happen in a significant way, where the training process contributes so that these subjects are able to develop awareness of their identity, awareness of people with special educational needs, deconstructing the imaginary of social prejudices, in addition to understanding the importance of to remain in a constant formative process to improve their practices in the exercise of teaching in the perspective of inclusive education, meeting the real development needs of their students, being aware that each subject is a unique being. This study aimed to analyze the scientific articles published between 2009 and 2019, which investigated teacher education from the perspective of inclusive education aimed at serving students with special educational needs. As a research tool, the following descriptors were used: “teacher training”, “teacher training”, “inclusive education” and “special education”. It is a dialectical research, of a qualitative nature of the State of the Art type, with bibliographic character. The databases for this investigation were: Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), Revista Brasileira de Educação (RBE) and Revista Educação Especial de Santa Maria (REE-SM). As a result of this study, it was found that teachers believe that only initial training is not enough to assist in the development of their practices from the perspective of inclusive education, as they have difficulties in uniting theory and practice in their classes. In this sense, there is a need for continuing education so that these professionals can reflect, exchange experiences and experience learning so that they can develop and manage to improve their praxis in the classroom, being an inclusive teacher, contributing to the development of their students with special educational needs.

Keywords: Teacher training. State of Art. Inclusive education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Trabalhos selecionados	48
Quadro 2- Organização e caracterização dos trabalhos selecionados para análises	52
Quadro 3 – Categorias de análises emergentes dos trabalhos.....	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

RBEE – Revista Brasileira de Educação Especial.

RBE – Revista Brasileira de Educação.

REE-SM – Revista Educação Especial de Santa Maria.

NEE– Necessidades Educacionais Especiais.

AEE- Atendimento Educacional Especializado.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	15
2.2 Marcos legais da Educação na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil	22
2.3 A importância da formação docente para a Educação Inclusiva.....	33
CAPÍTULO II -CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA	44
CAPÍTULO III - CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISES DA PESQUISA	51
4.1 Resultados e análises da pesquisa	51
4.2 Discussão e fundamentação dos resultados das análises.....	53
4.2.1 Categoria de Análise 1: Papel da formação de professores para a inclusão ..	54
4.2.1.1 Subcategoria A- Educação a Distância	55
4.2.1.2 Subcategoria B- Novas tecnologias e propostas de ensino-aprendizagem ..	56
4.2.1.3 Subcategoria C- Formar professores e pedagogos em uma perspectiva inclusiva	57
4.2.2 Categoria 2: Desafios para inclusão no contexto escolar	60
4.2.2.1 Subcategoria D- Dificuldade de unir teoria e prática.....	62
4.2.2.2 Subcategoria E- Reconhecimento das diversidades.....	63
4.2.3 Categoria de Análise 3: Políticas Públicas para inclusão	64
4.2.3.1 Subcategoria F- Excesso de alunos por turma	65
4.2.3.2 Subcategoria G- Reformulação nas Políticas Públicas de inclusão existentes	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	76

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática desta pesquisa foi despertado desde o terceiro período, na disciplina de epistemologia da pesquisa, onde foi lançado o desafio de construir um pré-projeto com um tema escolhido conforme as familiaridades. Então, optou-se pela escolha do tema formação docente para a educação inclusiva, desse modo compreendeu-se que a formação docente possui implicações diretas nas práticas educacionais dos professores que atuam com o público-alvo da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Por meio da disciplina de educação especial, que foi ministrada pela professora que atualmente é a orientadora desta pesquisa, foi através dos seus ensinamentos, pesquisas e palestras realizadas durante o semestre, que houve a possibilidade de ampliar os horizontes e compreender mais fortemente a importância que a formação possui na atuação de um professor. Constatou-se que é necessário que esta formação seja de qualidade e aconteça de maneira contínua, de modo que os docentes possam aprimorar seus métodos de trabalho e contribuir de forma significativa na vida de seus alunos.

A relevância deste estudo justifica-se mediante ao contexto educacional inclusivo atual, pois há uma grande demanda de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, que por direito devem receber o ensino de qualidade, tendo além do acesso subsídio à permanência nas escolas, para isso faz-se necessário que a formação do professor aconteça de maneira significativa e sólida, que ao decorrer de seu processo de aprendizagem o professor se qualifique adequando-se ao público que irá trabalhar posteriormente. A escolha desse tema aconteceu pelo fato de observar a diversidade de público existentes, que precisam de atendimento educacional específico conforme suas necessidades implicando na atuação docente voltada para atender essa diversidade.

A educação acontece por meio do envolvimento de várias redes e pessoas envolvidas para movimentar as engrenagens do processo de ensino-aprendizagem. O poder público atua na criação de Políticas Públicas educacionais específicas desde a escola que precisa ser adaptada para atender de maneira inclusiva aos alunos que possuem necessidades específicas até os professores. Desse modo a formação continuada é uma das maneiras do docente estar em um processo

contínuo formativo onde pode refletir, aprender e aprimorar suas práticas adquiridas na formação inicial. Que necessitam de maior capacitação onde possam adquirir conhecimentos para o ensino prático não excludente, atendendo as diversidades de aprendizes, de forma que suas práticas educativas atendam aos alunos de maneira inclusiva contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e emocional. Além de fazê-las construir sua autonomia e cidadania respeitando as individualidades de cada sujeito presente no ambiente educacional.

Nessa perspectiva surgiu o seguinte questionamento: O que as publicações científicas têm discutido em relação à formação docente para atendimento aos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais na perspectiva da educação inclusiva nos bancos de dados das Revistas Brasileira de Educação (RBE), Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) e Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (REE-SM)? Mediante ao problema norteador desta pesquisa, construiu-se o seguinte objetivo geral desse estudo: Analisar as produções científicas que investiguem a formação docente para atendimento aos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais na perspectiva da educação inclusiva nos bancos de dados das Revistas nomeadas, Revista Brasileira de Educação (RBE), Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) e Revista Educação Especial de Santa Maria (REE-SM).

Os objetivos específicos deste estudo foram: Realizar o levantamento de artigos que investiguem a formação docente para atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais na perspectiva da educação inclusiva; Discutir os resultados apresentados nos estudos sobre a formação docente para atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais na perspectiva da educação inclusiva; e, Apontar as possibilidades e desafios da formação docente para atendimento educacional dos estudantes com necessidades educacionais especiais na perspectiva da educação inclusiva a partir dos estudos científicos realizados no período de 2009 a 2019.

Na perspectiva do método dialético os estudos selecionados foram estudados por meio de uma abordagem qualitativa, fundamentada por uma pesquisa do tipo estado da arte. As investigações dos elementos desta pesquisa ocorreram nos bancos de dados dos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação (RBE), Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) e Revista Educação Especial de

Santa Maria (REE-SM), englobando o período temporal entre os anos 2009 até 2019, especificamente por compreender o ano seguinte à publicação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Vale ressaltar o surgimento de um decreto durante a construção desta pesquisa, que foi a da publicação do Decreto N° 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (BRASIL, 2020), que está com sua eficácia suspensa pelo Supremo Tribunal Federal (STF), desde 21/12/2020, até a presente data.

Desse modo o que tange a pesquisa é compreender como a formação docente para a educação inclusiva vem sendo abordada nos artigos dos repositórios das revistas escolhidas para nortear esta pesquisa. Portanto, a monografia está estruturada em três capítulos.

No primeiro capítulo, transpomos a parte inicial relacionada a um breve histórico da relação da sociedade com a Pessoa com Deficiência e as Políticas Públicas que foram sendo criadas ao decorrer da história para proporcionar em vários aspectos a melhoria da vivência dos sujeitos em sociedade, assegurando seus direitos e não os negando, como foi feito por muitos anos.

No segundo capítulo, explana-se sobre o desenvolvimento do percurso metodológicos utilizados para a fundamentação desta monografia.

No terceiro e último capítulo, apresentamos os resultados e discussões referente ao que foi proposto como investigação, como no caso, as análises dos artigos pesquisados nos repositórios das revistas selecionadas para responder ao objetivo traçado, de ter a percepção do que os estudos apresentam sobre a formação docente para atendimento aos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais na perspectiva da educação inclusiva. E, finaliza-se com as análises das possibilidades e desafios na perspectiva da formação docente.

CAPÍTULO I

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

2. UM BREVE HISTÓRICO DA RELAÇÃO ENTRE A SOCIEDADE COM A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

No decorrer da história, constata-se que, antigamente, as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência eram consideradas como estranhas e fora dos padrões de normalidade estabelecido pela sociedade. Com a evolução da história da humanidade, o olhar social foi sendo modificado, como por exemplo, no Brasil, com a chegada da família real portuguesa nas terras brasileiras, no estado do Rio de Janeiro, no ano de 1822. Um dos seus membros é uma pessoa com deficiência e, partindo dessa situação, tiveram a iniciativa de construir centros e escolas para que as pessoas nobres, com deficiência, conseguissem ser inseridas na sociedade. De acordo as ideias de MAZZOTTA (1996):

De 1854 a 1956, foi possível observar iniciativas oficiais e particulares isoladas, tendo este período a fundação do "Imperial Instituto para Meninos Cegos" atual (Instituto Benjamin Constant), o Imperial Instituto dos Surdos Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos).

Mediante a isso, o estudo antropológico destaca que a dicotomia entre um homem e outro se revela em identidades, algo intransferível, que os diferenciavam entre si e da multidão. Esse conhecimento é chamado de alteridade e constitui a dimensão do conceito de diferença, segundo Carvalho (2007, p. 2):

Aplicado a pessoas, o vocábulo/diferença! é, particularmente, polissêmico e polifônico pela multiplicidade de perspectivas de que se reveste nas práticas sociais e na medida em que se apoia em alguns "marcadores" tais como: gênero, classe social, geração, raça, etnia, características físicas, mentais e culturais, segundo diferentes conotações.

Mais especificamente no que se refere a diferença como identidade, Carvalho (2007) afirma que, a diferença não pode ser vista como um mero marcador de desvios do comum ou normal para comparação entre os sujeitos, e sim ser vista como uma característica individual que o torna único perante a sociedade.

As pessoas com deficiência, nesta época, não tinham representatividade no meio social, não eram aceitas como indivíduos que poderiam contribuir para o seu meio, com isso tornavam-se pedintes, como pontua Aranha (2005, p.7) “A pessoa diferente, com limitações funcionais e necessidades diferenciadas, era praticamente exterminada por meio do abandono, nesse contexto, o deficiente era condenado a viver do acaso”. Desse modo, é possível ter uma noção de como a sociedade tratava as pessoas com deficiência, esses sujeitos viviam o abandono por serem diferentes, assim pode-se perceber o peso do preconceito pairando sobre elas.

De acordo com Mazzotta (1996) o atendimento educacional de pessoas com deficiência, até o século XVIII, era basicamente ligado ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realistas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado. (MAZZOTA, 1996, p.16):

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, ser perfeito, inculcava a idéia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo parecidos com Deus, os portadores de deficiência (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana.

Inicialmente é evidenciada uma primeira fase marcada pela negligência na era pré-cristã, em que havia uma ausência total de atendimento. As pessoas com deficiência eram abandonadas, perseguidas e eliminadas devido às suas condições atípicas, e a sociedade legitimava essas ações como sendo normais. Na era cristã, segundo Pessotti (1984), o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominante na comunidade em que as pessoas com deficiência estavam inseridas. ARANHA (2005, p. 8-9):

Pessoas doentes, defeituosas e/ou mentalmente afetadas (provavelmente deficientes físicos, sensoriais e mentais), em função da assunção das idéias cristãs, não mais podiam ser exterminadas, já que também eram criaturas de Deus. Assim, eram aparentemente ignoradas à própria sorte, dependendo, para sua sobrevivência, da boa vontade e caridade humana. Da mesma forma que na Antigüidade, alguns continuavam a ser “aproveitados” como fonte de diversão, como bobos da corte, como material de exposição, etc.

Dessa forma, as pessoas em situação de deficiência no período da Idade Média não poderiam mais ser exterminadas, como era praticado no período da

antiguidade, devido ao desenvolvimento do pensamento cristão onde todos são filhos de Deus, porém essas pessoas eram abandonadas a própria sorte dependendo da bondade humana para a sobrevivência. Do mesmo modo que na antiguidade, alguns desses indivíduos eram “usados” como bobos da corte como fonte de diversão para os demais.

A modificação dessa concepção de deficiência foi possibilitada quando houve a alteração do sistema econômico. Através disto foi possível que determinadas pessoas abrissem espaços nas diversas áreas da vida social para a construção de conhecimentos e alternativas de atuação com vistas à melhoria das condições de vida das pessoas com deficiência, como destaca Aranha (2005, p. 12):

No que se refere à deficiência, começaram a surgir novas idéias, referentes à sua natureza orgânica, produto de causas naturais. Assim concebida, passou também a ser tratada por meio da alquimia, da magia e da astrologia, métodos da então iniciante medicina, processo importante do século XVI.

Ao longo do século XVI, novos olhares foram lançados sobre a questão da deficiência, que anteriormente era retratada como algo ruim, fruto de castigo divino. Nessa nova era, as deficiências passaram a ser tratadas como algo ligado a causas naturais. Mudou-se completamente o tratamento que era ofertado para as pessoas com deficiência na época, passou-se a serem utilizados métodos voltados para a medicina, como astrologia, alquimia e magia para tratarem dos sujeitos. Como destaca Aranha (2005, p.13):

Enquanto que a tese da organicidade favoreceu o surgimento de ações de tratamento médico das pessoas com deficiência, a tese do desenvolvimento por meio da estimulação encaminhou-se, embora muito lentamente, para ações de ensino, o que vai se desenvolver definitivamente somente a partir do século XVIII.

Mazzotta (1996) afirma que até o século XIX diversas expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento das pessoas com deficiência: Pedagogia dos anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia curativa ou Terapêutica e Pedagogia da Assistência Social. Algumas dessas expressões, ainda hoje são utilizadas.

(MAZZOTTA, 1996, p.17):

Sob o título de Educação de deficientes encontram-se registros de atendimentos ou atenção com vários sentidos: abrigo, assistência, terapia etc. daí dever revestir-se de extremo cuidado a seleção de medidas e ações educacionais destinados aos deficientes.

Em um outro estágio, séculos XVIII e meados do século XIX, é possível identificar a fase de institucionalização onde os indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados em instituições residenciais. Já o terceiro estágio ocorreu no final do século XIX e meados do século XX, onde há o desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas visando oferecer à pessoa com deficiência uma educação à parte. No quarto estágio, final do século XX, em meados da década de 70, nota-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares o mais próximo possível daqueles oferecidos as pessoas ditas normais.

A fase de integração baseava-se no fato de que a criança deveria ser educada até o limite de sua capacidade. De acordo com Mendes Enicéia (1995), a defesa das possibilidades ilimitadas do indivíduo e a crença de que a educação poderia fazer uma diferença significativa no desenvolvimento e na vida das pessoas emergem no movimento filosófico posterior à Revolução Francesa. Desse momento em diante, o conceito de educabilidade do potencial do ser humano passou a ser aplicado também à educação das pessoas que apresentavam deficiência mental.

Segundo Coll e col. (2004) até a primeira metade do século XX, o termo deficiência era entendido como um problema de herança genética, ou seja, algo que não mudaria ao longo da vida. Acreditava-se que aquele que nascia com algum déficit sensorial ou mental estava condenado a viver com essas limitações. Pensava-se que as pessoas eram deficientes somente por condições metabólicas. Essa concepção fez com que muitas deficiências fossem tratadas como enfermidades que deveriam ser catalogadas, divididas em classes e diagnosticadas por médicos e/ou profissionais ligados a saúde.

A concepção de que a deficiência é algo inato e que não se modifica durante a vida promove duas consequências metodológicas (COLL e Col., 2004, p.17):

A primeira é a necessidade de um diagnóstico preciso do transtorno. Por isso, generalizam-se os testes de inteligência, cujo objetivo principal é o de situar as pessoas em um determinado nível, comparando-as ao restante da população. O desenvolvimento dos testes de inteligência ajuda a delimitar os diferentes níveis de normalidade e de deficiência mental, além de diagnosticar em qual deles situa-se o aluno. A segunda consequência manifesta-se na aceitação generalizada de que a atenção educativa dos alunos com algum prejuízo ou deficiência supõe que devam ser escolarizados em escolas especiais.

Nas décadas de 1940 e 1950, as abordagens comportamentais e Ambientalista da Psicologia iniciaram um movimento de questionamento das teorias vigentes em relação à deficiência. Essas abordagens embasadas em pesquisas acerca dos transtornos contribuíram para a modificação dos paradigmas educacionais, uma vez que provaram a influência social e cultural no funcionamento intelectual e comportamental da pessoa com deficiência. Sendo assim, Aranha (2005, p. 05) reforça, “A forma de pensar e por consequência a forma de agir com relação à deficiência enquanto fenômeno e à pessoa com necessidades educacionais especiais enquanto ser, modificaram-se no decorrer do tempo e das condições sócio-históricas”. Logo, a sociedade se modifica com o tempo, e tendem a avançar, infelizmente, ao lançar o olhar sobre a história traçada quanto as pessoas com deficiência foram surgindo avanços, mas ainda os colocavam em situações não equitativas e desumanas durante muitos anos.

Coll e colaboradores (2004, p.17) destacam que “na segunda metade do século XX, mais precisamente na década de 1960, os movimentos sociais, voltados para a Educação Especial, ganharam impulso que proporcionou transformações política que provocaram profundas mudanças no campo educacional”. A seguir um pequeno resumo dessas transformações: A revisão da avaliação psicométrica, a presença de maior número de professores competentes, a extensão da educação obrigatória, mudança no conceito de abandono escolar, avaliação das escolas de educação especial, experiências positivas de integração, a existência de uma corrente normalizadora no enfoque dos serviços sociais e aumento dos movimentos sociais a favor da igualdade.

Uma perspectiva distinta dos processos de aprendizagem e das diferenças individuais. Diante de todas estas mudanças, os autores puderam concluir que, (COLL; COL., 2004, p.19) “Todos esses fatores, impulsionadores da mudança e, ao mesmo tempo, do processo de transformação, contribuíram para a aceitação de

uma nova maneira de entender a deficiência a partir de uma perspectiva educacional”.

Analizamos que houve avanços médicos, sociais e educacionais na relação da sociedade em relação às pessoas com deficiência, que proporcionaram melhorias para esses indivíduos onde tiveram a possibilidade de serem compreendidos como pessoas em sua sociedade, que sua deficiência é somente uma característica e independentemente de qualquer diferença, todos merecem ser respeitados em suas individualidades. Foram e são gradativos os processos de melhorias, mas, ao lançar olhares para a história, pode-se notar os reflexos na sociedade atual, mediante ao modo em que as pessoas com deficiência são tratadas nos meios sociais. Destratam esses sujeitos através de vastos estigmas e preconceitos construídos ao decorrer dos anos. Inicialmente, o termo estigma foi criado pelos gregos e eram, segundo o autor Goffman (1988, p. 11):

Sinais corpóreos com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisava que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor: uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que deveria ser evitada, especialmente em lugares públicos.

Portando, através da fala do autor, nota-se o peso que o estigma pode ter sobre uma pessoa, pois foi criado para marcar negativamente as pessoas que deveriam ser excluídas socialmente, no decorrer das épocas as práticas foram sendo modificadas, mas até que ponto a sociedade parou de excluir socialmente pessoas marcadas por estigmas? Infelizmente, ainda existem cicatrizes profundas que foram criadas por um processo histórico de exclusão e negação de direitos para as pessoas com deficiência, mas também foi possível evoluir como sociedade, e através de lutas sociais os direitos desses sujeitos foram sendo criados para serem respeitados e assim trazendo consigo uma necessidade de maior inclusão social e respeito as diversidade para romper com preconceitos e paradigmas que por muitos anos foram responsáveis por diversos processos excludentes. O importante é que o ser humano busque uma constante evolução almejando compreender e aprender a respeitar todos independentemente de suas diferenças.

Durante a década de 60 foram surgindo marcos que destacavam o princípio de uma educação inclusiva, onde as crianças com deficiências passaram a serem

aceitas nos espaços educacionais, porém, tinham que se adequar ao ambiente como destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 – Lei Nº 4.024, que fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais”: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade.” Vale destacar que esse termo utilizado para se referir as pessoas com deficiência no tema do texto não se aplica atualmente para referir-se as pessoas com deficiências.

Segundo as autoras Baú e Kubo (2009, p. 24) “A modificação do conceito sobre “pessoas com necessidades educacionais especiais” teve início no Reino Unido na década de 1970, através de uma comissão especificamente voltada para a educação”. Com isso, entende-se que ao decorrer dos anos foram sendo reconstruídas ideias sobre as pessoas com deficiência, e percebeu-se o quanto os termos anteriores eram estigmatizantes e carregavam um processo histórico repleto de preconceitos, desse modo surge a necessidade de modificação dos termos utilizados.

Em meio aos avanços sociais da época, surge na década de 70 um retrocesso, pois é publicado pelo governo em 1971 na nova LDBEN, no período da ditadura militar (1964-1985), os alunos com deficiências físicas ou mentais, que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial. Ou seja, esse texto anula o anterior, publicado em 1961, pois este prioriza do atendimento especial, onde essas pessoas com deficiência precisam ser atendidas em escolas especiais, com tratamentos específicos e, nessa perspectiva não mais permaneceriam sendo atendidos em escolas regulares, integradas com os demais alunos.

Ainda nesta década, em 1973, O Ministério da Educação brasileira cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que segundo Brasil (2008, p. 2), é responsável pela:

Gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Durante esse período, permanecem as Políticas Públicas em relação a educação de pessoas com deficiência em caráter de atendimentos mais segregados, em espaços institucionais exclusivos para esses escolares ou ainda, em classes especiais, espaço de atendimento educacional em escolas comuns, mas onde eram matriculados apenas alunos com deficiência ou dificuldade de aprendizagem. (BRASIL, 2001) Não uma universalização de acesso educacional. Preconiza-se, fortemente, o atendimento especializado para os sujeitos.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Assim sendo, a inclusão é um processo de transformação que veio para revolucionar a educação, onde se faz necessário motivar e envolver todos os sujeitos responsáveis, onde precisam somar forças para desenvolver um trabalho colaborativo em busca do melhor ensino e aprendizagem, respeitando as diferenças e individualidades de cada aluno.

2.2 Marcos legais da Educação na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil

A Educação especial perpassou por diversas nuances de lutas, Movimentos Sociais que geraram marcos legais que proporcionaram conquistas até os dias atuais, ao decorrer dos anos muitas foram as mudanças em prol da educação de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, que em seu processo histórico, enfrentaram grandes preconceitos, desrespeitos, dores físicas e emocionais fruto de estereótipos e julgamentos incertos, eram invisíveis na sociedade.

No Brasil, somente nos anos de 1950 as pessoas com deficiência passaram a serem notadas pelos órgãos governamentais, iniciando as primeiras organizações em prol da legislação que garantisse os atendimentos educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais. Como destacam Baú e Kubo (2009, p. 20):

No Brasil, até a década de 1950 praticamente não se ouvia falar em educação de deficientes. O atendimento a deficientes iniciou no século XIX e foi a partir desse século, que a educação especial teve maior atenção dos órgãos do governo e das instituições educacionais.

A mudança para a notoriedade das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais levou muito tempo para acontecer mesmo sendo tão necessária desde sempre. Vários elementos foram cruciais para o início dessa percepção, onde os sujeitos passaram a ser enxergados de maneira mais respeitosa pelas instituições e órgãos responsáveis, onde surge a criação de órgãos para o atendimento desses sujeitos, além de criarem campanhas com objetivo de sensibilizar a sociedade em relação as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

Este pode ser considerado um grande marco legal para a educação, pois foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que em seus dizeres contempla a educação como um direito de todos e dever do Ministério da Educação e Desporto a formulação, avaliação e o cumprimento da legislação educacional (BRASIL, 1961).

Em relação a educação de pessoas com deficiência possui um tópico nomeado: Da Educação dos Excepcionais (BRASIL, 1961, p. 16):

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação dos excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Esta lei foi considerada completa por relacionar todos os níveis de ensino da época (primário, ginásio, colegial e ensino superior), direcionou atenção para todos almejando a promoção do desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos. Foi fundamentada nos ideais de redemocratização e na busca pela liberdade civil que se propagaram com a finalização da ditadura imposta pelo anterior governo de Getúlio Vargas (SILVA; FERNANDES, 2011).

Os ideais democráticos que influenciam a construção da primeira LDB foram abafados, e sua segunda versão foi promulgada pela Lei nº 5.692, em 11 de agosto de 1971. Esta legislação, ainda que transitória, refletiu os princípios da ditadura enfatizando uma educação com ensino profissionalizante voltada para as necessidades do mercado de trabalho (BRASIL, 1971). Em relação à educação da pessoa com deficiência apenas em um artigo referiu-se a tal questão (BRASIL, 1971, p. 3):

Art. 9. Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Começando a mudança das perspectivas em relação as pessoas com NEE, em 1975, acontece a Convenção das Pessoas Com Deficiência, organizada pela ONU (Organização das Nações Unidas), onde foi aprovado a Resolução intitulada Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Em seu 3º ponto destaca (BRASIL, 1975, p.1):

As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível.

A partir desta Declaração, pode-se notar a mudança inicial da perspectiva em relação as pessoas com NEE, onde passam a ser caracterizadas como seres humanos que merecem respeito assim como os demais, além de viver suas vidas de maneira plena, convivendo com toda a sociedade, sendo inserido em espaços sociais.

Em 1978, pela primeira vez na história do Brasil, uma emenda da Constituição brasileira refere-se aos direitos da pessoa com deficiência (BRASIL, 1978, p.1), garantindo que “É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante a educação especial e gratuita”. Isso mostra o quanto já se tinha evoluído em relação a valorização e garantia de direitos das pessoas com deficiência, que na Antiguidade podiam até serem exterminadas, e no século 21 passam a ter garantias de direitos, foi uma grande luta, até esse momento, de ter acesso a escola especializada e gratuita garantidas pela legislação brasileira.

Em 1981, acontece um grande marco na história, onde a ONU apoia a criação do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência onde mantinha o discurso da igualdade, de oportunidade para todos e o respeito às diferenças. Como destaca a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. BRASIL (2007, p. 6):

O Ano Internacional da Pessoa Deficiente também representou um divisor de águas, fazendo o Brasil avançar muito no atendimento às pessoas com

deficiência, no modelo de integração, vigente naquele período. Com o tema elevado à categoria de tratado do direito internacional, a Convenção surgiu para promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentam alguma deficiência.

Em decorrência desse movimento, conseqüentemente, o Brasil foi impactado e nos anos seguintes foram criados planos voltados para a melhoria da vivência das Pessoas com Deficiências na sociedade, tais como o Plano de Ação da Comissão Internacional de Pessoas Deficientes (1981) e o Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1985). Através disso, pode-se notar que esses documentos objetivaram garantir os direitos para esses sujeitos e, assim, sua cidadania. Com eles, há uma ruptura na hegemonia das construções ideológicas anteriores, pautadas na segregação e negação de direitos, ressignificando o olhar da sociedade em relação a pessoa com deficiência, o que se traduz em uma mudança necessária e emergente no cenário social.

Em 1988, o principal marco legal até o momento é a Constituição Brasileira, um novo estatuto jurídico, que veio para garantir direitos e liberdades para o seu povo, por isso foi chamada de “Constituição Cidadã”. A qual se refere à atenção educacional às pessoas com NEE, mais especificamente ao que tange a educação especial, em seu art. 205 e 206, destaca a educação como responsabilidade não só do Estado, mas também de outros envolvidos, como a família, para que ela aconteça de maneira igualitária e com qualidade para todos. (BRASIL, 1988, p. 107):

Art. 205. 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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Pode-se notar o grande avanço que ocorreu no campo da legislação e garantia dos atendimentos educacionais, amparados por lei para a garantia de direitos, acesso e permanência nas escolas, com liberdade e igualdade para todos, visando uma educação de qualidade com parcerias que motivem sempre o melhor

que o ensino pode proporcionar aos seus envolvidos, mais especificamente às pessoas com deficiência (BRASIL, 1988).

No inciso III do art. 208 que destaca que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino, ou seja, as pessoas com NEE, possuem direito ao acesso e permanência na escola, onde pode receber o atendimento necessário conforme suas necessidades, para que seu processo de aprendizagem aconteça com maior qualidade.

No ano de 1990, o Brasil foi um dos países convocados para participar de um evento nomeado como: Conferência Mundial de Educação Para todos e seu local de realização foi localizado em Jomtien, Tailândia. O evento tinha como objetivo principal trazer abordagens mais inclusivas visando uma educação mais igualitária para todas as pessoas excluídas socialmente. Assim sendo, neste evento foi construída e aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, engloba vários planos de ação em busca de alcançar os objetivos proporcionando uma melhor aprendizagem de maneira igualitária.

Este foi um início significativo para a construção de uma perspectiva educacional inclusiva, pois impulsionou vários movimentos sociais e outros eventos para a garantia desta perspectiva educacional. Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, com objetivo pautado em orientar o processo de “integração instrucional” que condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (p. 19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, onde reforça a padronização da aprendizagem onde todos aprendem da mesma forma. Conseqüentemente, esta Política não provoca uma modificação das práticas educacionais voltadas para a valorização das diferenças das múltiplas aprendizagens e de sujeitos, de perceber cada aluno como ser único, de certo modo, essa Política mantém a responsabilidade da educação desses estudantes com NEE exclusivamente no âmbito da educação especial.

Em 1994, na Espanha, acontece um grande marco para a educação na perspectiva inclusiva, através da promulgação da Declaração de Salamanca, que

busca maior igualdade de acesso e permanência não apenas das pessoas com deficiência na escola, mas das pessoas com necessidades educativas especiais. De acordo com o que fica expresso na Declaração. (UNESCO, 1994, p. 3):

No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. E Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças.

A Declaração traz pontos de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. (UNESCO, 1994, p. 1):

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, 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.

Acerca deste trecho, pode-se notar os elementos significativos e necessários para a educação, como o direito das pessoas que estão inseridas na sociedade. É um direito de todos receberem um ensino de qualidade, e para que isso seja realizado, é de suma importância que todos os envolvidos estejam empenhados em fazer acontecer, pois estes são responsáveis e possuem papéis relevantes durante o processo para que seja realizada a educação que de fato atenda todos os públicos. Em decorrência desta declaração, posteriormente surgiram outros movimentos internacionais como as convenções de Guatemala (1999) e de Montreal (2001) que tiveram por objetivo as adaptações necessárias de espaços, objetos e

tudo mais que for necessário para diminuir barreiras para as Pessoas com Deficiência.

No Brasil, em 1996, é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que motivado pelos acordos, planos e convenções internacionais voltadas para uma educação mais igualitária e justa para todos, esta lei é desenvolvida para assegurar e garantir mais acesso e permanência nas escolas, no capítulo V, art. 58 destaca bem sua proposta voltada para a Educação Especial. (BRASIL, 1996, p. 19):

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. 3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Desta forma, pode-se notar um grande avanço para esse público, que está sendo assegurado por lei em seus direitos de acesso a um sistema de ensino que o apoiará no que for necessário e o proporcionará experiências significativas conforme suas necessidades. No art. 59 da LDB são destacados pontos que serão assegurados para a vivência das pessoas com NEE na escola. (BRASIL, 1996, p. 19):

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Esses elementos são de suma importância para a melhor experiência de aprendizagem dos alunos, pois irão se adequar conforme suas necessidades educacionais específicas, em um ambiente que os profissionais estejam preparados profissionalmente para lidar de maneira mais adequadas com os seus alunos.

Ao decorrer dos anos 2000, o Brasil passa ampliar e implementar mais fortemente o conceito de “Educação Inclusiva”, e assim é instituída a criação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, pela resolução N° 2, de 11 de setembro de 2001. Destaca a educação como um direito que deve ser assegurado para a pessoas com NEE durante toda sua vida escolar, com qualidade e serviços específicos como o AEE (Atendimento Educacional Especializado) quando necessário. (BRASIL, 2001, p.1):

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Desse modo, essas Diretrizes também asseguram no seu Art. 7° o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica, entretanto, apesar de assegurar esse processo de inclusão em salas de aulas regulares, em se Art. 9° também reserva a autonomia para que a escola, em casos específicos, quando necessário possa criar turmas especiais com alunos que possuam dificuldades de aprendizagens e exijam acompanhamento contínuo e mais intensivo (BRASIL, 2001).

Em 2008, surge a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, objetivando a implementação de adaptações, recursos e espaços para a garantia de acesso e permanência dos alunos no ambiente educacional sem barreiras e exclusões, fortalecendo o respeito as diferenças, como destaca Brasil (2008, p. 14):

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior;

oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Portanto, este movimento surge para romper com paradigmas, práticas discriminatórias e excludentes presentes no ambiente educacional. Desse modo, são criadas ações que fortaleçam a noção de coletividade e respeito, onde destacam que cada aluno deve ser atendido conforme suas necessidades específicas e não deve ser excluído por suas diferenças.

Faz-se necessária a construção e desenvolvimento do imaginário cultural da percepção em relação a diferença como força e não como fraqueza. Para além disto, o espaço e seus recursos precisam ser adaptados de modo a serem úteis como uma ferramenta de inclusão para o aluno que necessita, e para isso é necessário que saibam qual os sujeitos envolvidos e são público-alvo dessa linha de ensino, e assim fica definido segundo Brasil (2008, p. 15):

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Para estes alunos, público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, é de suma importância que o ensino seja voltado para atender suas especificidades, sendo assim, para que essas realizações sejam possibilitadas, é indispensável que o professor saiba como lidar e desenvolver suas atividades, recebendo apoio em seu trabalho docente, se aperfeiçoando e tornando-se um profissional de melhor qualidade. O AEE é uma ferramenta significativa no processo de ensino e aprendizagem que auxilia aluno e professor, como destaca Brasil (2008, p. 16):

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa

e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

É um recurso de suma importância na vida dos envolvidos, já que contribui grandemente para o processo de desenvolvimento dos sujeitos, através de recursos, atividades, exercícios etc., ele é o responsável, muitas vezes, por colaborar para o rompimento de barreiras existente entre professor e aluno, de modo a ser um grande auxílio ao profissional docente e ao aluno em seu aprendizado. Vale ressaltar que atualmente, tanto os alunos do ensino Especial quanto os alunos incluídos, são pessoas que tem por direito o acesso ao processo do AEE, que só busca enriquecer as experiências dos sujeitos.

Para reforçar a importância do AEE, em 2009 é criada a resolução N° 4 de 2 de outubro que destaca em seu segundo artigo que:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Em 2011, é criado o decreto 7.611 de 11 de novembro de 2011, que trouxe a definição do público-alvo da educação especial, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Além da definição do seu público, destaca a obrigatoriedade do oferecimento de serviços voltados para o apoio especializado para os sujeitos, no Art. 2 a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes (BRASIL, 2011). Em relação ao apoio especializado citado no Decreto 7.611, é destacado o AEE, que segundo o documento deve (BRASIL, 2011, p. 2):

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Portanto, este decreto veio para somar com a garantia de direitos das pessoas com NEE, sendo garantido o AEE em diversas instituições conforme a necessidade do público atendido, podendo ser em escolas especiais, específicas e

em escolas de atendimento específico, almejando o melhor desenvolvimento e aprendizagem com maior qualidade, envolvendo a família, sociedade e escola, que em uma ponte podem construir um ensino mais igualitária e respeitosa para uma educação mais cidadã.

O público-alvo da Educação Especial Inclusiva obteve grandes avanços ao decorrer dos anos, e em 2011, é criado o Decreto 7.612, que surge para reforçar a garantia de direitos para as pessoas com NEE em diversos campos da vida como, social, educacional e tecnológico, instituindo o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência. (BRASIL, 2011, p. 1):

Art. 3º São diretrizes do Plano Viver sem Limite: I - garantia de um sistema educacional inclusivo; II - garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado; III - ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional; IV - ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza; V - prevenção das causas de deficiência; VI - ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de habilitação e reabilitação; VII - ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade; e VIII - promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva.

Este Decreto abrange toda a vida da Pessoa com Deficiência para além da escola, envolve o meio social e de mercado de trabalho, destacando a participação dos sujeitos como parte importante da sociedade, este é um marco importante para as pessoas serem vistas para além de suas limitações. E assim, pensando na melhor qualidade de vida destes sujeitos, foi criado em 06 de julho de 2015 a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBIPCD) nº 13.146, destaca o bem-estar e igualdade de acesso e direitos para todas as Pessoas com Deficiência em espaços sociais, como destaca Brasil (2015, p. 1):

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se: I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva; III -

tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social; IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros.

Através desta Lei, foi possível proporcionar adaptações nos espaços sociais de grande circulação de pessoas, além de modificações em empresas de produtos utilitários em geral, de modo a se adaptarem para atentarem a grande diversidade de pessoas com deficiência que consomem seus produtos e assim podem adaptá-los conforme a necessidade dos sujeitos, visto que, podem ser destruídas as barreiras sociais e atitudinais presentes no dia a dia das Pessoas com Deficiência.

No ano de 2020, foi publicado o Decreto N° 10.502, de 30 de setembro de 2020, instituindo a nova “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (BRASIL, 2020, p. 1). Entretanto, devido as polêmicas relativas as normativas para o atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais, após ação judicial (ADI N° 6590/2020), está com sua eficácia suspensa pelo Supremo Tribunal Federal (STF), desde 21/12/2020, até a presente data.

2.3 A importância da formação docente para a Educação Inclusiva

Ao longo dos anos, a sociedade perpassou por diversos avanços e mudanças históricas. A educação tornou-se um direito de todos, e com isso exige cada vez mais profissionais qualificados para atender as demandas nas escolas, as quais almejam proporcionar experiências educacionais de qualidade, trazendo liberdade e evolução para os alunos.

O processo formativo docente é de suma importância para esse profissional que necessita estar em constante aquisição e aperfeiçoamento de conhecimentos para que as suas práticas em um contexto educacional inclusivo sejam efetivas e contribuam de maneira significativa para o desenvolvimento de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Para que a inclusão realmente ocorra e não seja somente uma mera formalidade, os profissionais docentes precisam estar abertos as discussões e trocas de experiências em seu ambiente de trabalho, onde seja um lugar seguro para aprender e ensinar, tendo como objetivo serem cada vez melhores em suas práticas. Mediante a isso, Freire (2002, p. 22) destaca que, “O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. Com isso, reforça a importância de o docente estar em constante processo formativo e de desenvolvimento, tanto como profissional e ser humano, e para isso, o autor traz a abordagem da formação permanente, Freire (1997 p. 20):

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo facto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Portanto, o aprendizado constante em uma formação precisa ir além de obrigações formais, necessita que o sujeito compreenda sua necessidade de buscar constantemente o conhecimento para se aperfeiçoar como ser humano e como profissional, tendo a consciência de sua identidade docente, entendendo sua responsabilidade como professor e em como pode saber mais para ensinar com maior qualidade de maneira incluyente todos os seus alunos.

Ao decorrer da história, pode-se notar que a formação de professores para a educação especial teve início na década de 1950 em cursos de nível médio até o final dos anos 1960. Durante esse período foram destacadas duas tendências adotadas pela formação, que são, a tendência educacional, que se caracterizou pelos cursos para o ensino de deficientes auditivos e deficientes visuais e a médico-pedagógica, que contemplava o ensino para deficientes físicos e mentais e englobava aspectos terapêutico e tecnicista. Este avanço foi possibilitado pelo questionamento das características das pessoas com deficiências, onde passou-se a questionar se realmente tratava-se de uma doença que poderia ser curada ou não, como destacam as autoras Baú e Kubo (2009, p.22):

Entre 1940 e 1950, começou a ser questionada a incurabilidade dos indivíduos com deficiência mental por estudiosos da educação. Os testes continuavam em vigência; porém, com descobertas que possibilitaram identificar influências sociais e culturais na determinação da deficiência,

firmou-se que ela poderia estar sendo reforçada pela ausência de estimulação inadequada, ou por processos de aprendizagens inadequados ou incorretos.

Através do que dizem as autoras, é possível compreender que quando a sociedade passou a repensar sobre a questão da incurabilidade das pessoas com deficiência, isso possibilitou a ampliação da visão, sendo mais direcionada para compreender o quanto a ausência de estímulos e processos educacionais estavam prejudicando e impedindo os sujeitos de se desenvolverem, sendo assim, práticas contrárias poderiam fazer com que as pessoas com deficiência fossem possibilitadas de desenvolver-se através de estímulos adequados em espaços com profissionais que tragam essa possibilidade por meio da realização de trabalhos efetivos. (PLETSCH, 2014).

A formação docente passa a ter maior visibilidade como algo que atua para contribuir com o desenvolvimento dos alunos, pois um profissional maior capacitado teoricamente desenvolverá um trabalho com melhor qualidade em seu ambiente de ensino, já que terá acesso à diversos conhecimentos e experiências em seu processo formativo.

Em relação a formação docente, é criada a Resolução nº 02 de 20 de dezembro de 2019, que em seu artigo 5º destaca que:

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos: I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação.

Nesta perspectiva, atua visando assegurar maior valorização da diversidade em amplos aspectos. Isso reforça a questão da responsabilidade do Estado para com a educação de todos, e a formação docente é mais uma das ferramentas que contribuem para que a Educação Inclusiva aconteça de maneira efetiva, pois é uma responsabilidade coletiva, não só do Estado, mas de toda a sociedade fazer com que ela aconteça, como bem nos fala a autora Carvalho (2018, p. 103):

A proposta de educação inclusiva precisa ser, definitivamente, entendida como um dever, a ser assumido e concretizado pelo Estado, contando com a parceria da sociedade, tanto no planejamento das ações quanto na administração de sua implantação e implementação.

Com isso, é possível notar que compreender o conceito de Inclusão traz uma grande responsabilidade para o docente e todos os profissionais presentes no ambiente educacional, pois pesa todas as necessidades de ressignificar, reestruturar e reaprender, como destaca a autora Mantoan (2015, p. 62) e sua definição de Inclusão:

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernizar e reestruturar a natureza atual da maioria de nossas escolas. Isso acontece à medida que as instituições de ensino assumem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

A escola inclusiva é um ambiente para todos, independentemente de suas especificidades e diferenças, suas habilidades e competências serão desenvolvidas, o espaço proporcionará liberdade e conforto de ser quem é, sem precisar se esconder ou sentir-se inferior, pois esse ambiente é seguro para todos, portanto, a escola inclusiva vai para além de atender pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, como destaca a autora, Santos (2013, p. 143):

A escola, para se tornar inclusiva, deve acolher todos os seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar a incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

Sendo assim, para que isso seja proporcionado aos envolvidos, é de suma importância que a escola e seus servidores estejam capacitados de maneira adequada para serem inclusivos pois, segundo Santos (2016, p. 43) “De nada adianta o professor ser capacitado a desenvolver seu trabalho se aqueles que estão no entorno não se apercebem no processo”. Ou seja, é necessário o processo formativo constante que proporcione aos funcionários melhor qualificação para atender todos os alunos da escola, e assim contribuindo para sua evolução e aprendizagem.

Para o profissional docente conseguir desenvolver um trabalho significativo e eficaz na Educação Inclusiva existem um longo percurso, pois são vários movimentos envolvidos para que esse docente se desconstrua e reconstrua suas perspectivas, conceitos e teorias através de experiências reais no ambiente de ensino, é um processo formativo constante, como nos diz Mantoan (2015, p. 81) “formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”. Portanto, o docente precisa se redescobrir como profissional, se entender, ter sua identidade docente sólida, para poder compreender aquilo que o cerca e como pode agir da melhor maneira, proporcionando um ambiente mais includente, fugindo dos processos de exclusão através de práticas que contribuam verdadeiramente para o desenvolvimento de seus alunos.

A formação inicial, que acontece na graduação de um curso de licenciatura, já é um alicerce crucial para o desenvolvimento profissional de um docente, pois é onde começam a serem construídas suas ideias, teorias e práticas, e geralmente é onde presencia situações que vão interferir nas escolhas de atuação profissional futura. (MANZINI, 2010, p.54):

Quando falamos de formação inicial dos professores dos cursos de licenciaturas, entendemos que estes devem ser preparados de modo a compreender e assumir o processo de inclusão de alunos com NEE, sobretudo, na ocasião do planejamento e execução de suas atividades didáticas, com atenção à organização da sala de aula, aos materiais didáticos, à sequência e ao ritmo de exigência de realização das atividades, de modo a contemplar as diferenças apresentadas pelos alunos presentes em sala de aula, bem como interagir com os alunos com NEE, de modo a orientar seu processo de aprendizagem e promover a socialização com os colegas da turma.

Portanto, é possível compreender que o aluno de graduação em sua formação inicial precisa ter contato com ensinamentos básicos da educação inclusiva, de como lidar e trabalhar com alunos com NEE através de práticas pedagógicas includente e eficiente.

Para a melhor qualidade da formação docente, é de suma importância que os trabalhos de vários profissionais estejam alinhados em busca de desenvolver com maior qualidade seus deveres, atendendo as necessidades dos alunos e contribuindo para a formação desse futuro profissional, que ao se deparar com seus

alunos com NEE tenham uma desenvoltura adequada para a situação e não se sintam perdido naquele ambiente. Caso o contrário ocorra, e a formação inicial não aconteça de maneira significativa, possíveis consequências seriam vividas nas práticas desses futuros profissionais, como nos mostram as autoras Baú e Kubo (2009, p. 29):

As decorrências da má-formação, em função da não-inclusão do ensino especial no currículo de formação do educador, são um planejamento de ensino, elaboração de objetivos de ensino, avaliação do processo de ensino e aprendizagem para pessoas com história de deficiência insuficientes para a atuação profissional condizente com a realidade educacional dos alunos.

Com isso, através da fala das autoras, é possível compreender que a formação quando ocorre de maneira não qualificada de modo não significativo, traz reflexos posteriores na atuação docente, onde fogem de elaboração de planejamentos, avaliações do processo de ensino e elementos que realmente atendem ao público-alvo da educação especial e assim acabam tendo atitudes excludentes, dificultando o desenvolvimento educacional do seu aluno.

É de extrema importância que a formação inicial seja consistente e prepare os futuros profissionais para atuarem na educação básica atendendo as necessidades dos alunos com NEE, contribuindo para o seu processo formativo educacional de maneira inclusiva, como destacam as autoras Cruz e Glat (2014, p. 259):

Nesse sentido, a graduação é aqui compreendida como uma preparação profissional formal inicial que não pode negligenciar a constante aproximação de estudos e experiências mais recentes, e obviamente, das demandas apresentadas pela educação básica.

Acerca do que foi citado, é possível compreender a percepção das autoras que destacam a necessidade de os cursos de licenciaturas irem além da inclusão da disciplina de Educação Especial em suas grades curriculares, precisam romper com barreiras e paradigmas, indo em busca de currículos consistentes, sem fragmentações e rompimentos, proporcionando maiores experiências significativas para os acadêmicos em seus percursos formativos, que os tornem cada vez mais preparados para as atividades futuras. Reforçando, Manzini traz abordagens de elementos que são cruciais para o processo formativo de acadêmicos para atuarem na educação de alunos com NEE Manzini (2010, p.100) “seus docentes, o currículo,

as disciplinas, os conteúdos, as atividades envolvidas e as relações que são estabelecidas entre eles, além das concepções que perpassam esses elementos”.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), dentre as diversas especificações e exigências, há a prerrogativa de que os sistemas de ensino garantam a formação para o atendimento educacional especializado e profissionais para inclusão na escola comum. Sendo assim, para o aperfeiçoamento dos profissionais em seus trabalhos de atuação com alunos com NEE, faz-se necessária a formação continuada que é um marco na vida docente que o faz refletir e repensar suas práticas, como destaca Carvalho (2018, p.163):

A formação continuada é uma das estratégias que nos permite desalojar o estatuído, substituindo-o por novas teorias e novas práticas alicerçadas em outras leituras de mundo, e principalmente, na crença da infinita riqueza de potencialidades humanas (as nossas e de nossos alunos).

Portanto, esse processo formativo precisa ser significativo e contribuinte para a vida do docente em sua atuação em sala de aula, por isso, possui um papel crucial e precisa ser levada a sério pelos profissionais, se não, sua real função ficaria perdida e não teria o peso real que exerce nas práticas docentes, como destaca Mantoan (2015, p. 79) “Grande parte desses profissionais concebe a formação como mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a sua capacidade de ser um professor inclusivo”. Ou seja, a formação continuada precisa acontecer de maneira significativa e desempenhar seu papel de contribuição para o docente, que também necessita compreender a real importância do seu constante aprimoramento e reconstrução, e para a realização desses processos, a formação continuada precisa trazer a reflexão crítica do professor e seu trabalho.

A escola também deve ser um espaço de troca de experiências entre os profissionais, um lugar de diálogos que enriqueçam todos os envolvidos na comunidade escolar, pois a Inclusão é responsabilidade de todos. Por isso, precisamos fazer o exercício de reflexão sobre a real importância da formação continuada e seu papel para os profissionais, como nos fala Carvalho (2018, p. 163):

Convém trazer para a discussão o sentido e o significado da formação continuada que não a coloca apenas restrita aos cursos oferecidos aos professores para se atualizarem. Reconheço que eles são necessários, que trazem muitas informações e novas teorias, mas a experiência mostra que se tornam insuficientes se não houver, como rotina das escolas, encontros

de estudos e discussão sobre o fazer pedagógico, envolvendo a comunidade escolar.

Conforme a autora destaca, entende-se que a formação docente vai além dos cursos, atividades e graduações, precisa ser um exercício diário, as experiências também fazem parte do processo, e quanto mais existir trocas entre os profissionais mais enriquecedor será para todos. Mediante a isso, a autora Santos (2013, p.144) completa que:

Com base nos princípios da escola inclusiva, a formação dos professores só poderá acontecer inserida no espaço coletivo, que possibilitará uma mudança de cultura na escola, criando mecanismos para o desenvolvimento de uma cultura colaboradora, em que a reflexão sobre o próprio trabalho pedagógico seja um de seus componentes.

Mediante a fala citada, compreende-se que é de suma importância a cultura colaborativa no ambiente de ensino, principalmente em um espaço inclusivo, e com isso, os profissionais podem se relacionar e trocar experiências de maneira significativa contribuindo para o aprimoramento pessoal e profissional, que será refletido em suas práticas pedagógicas e atitudinais com seus alunos. Reiterando, a autora ainda destaca a relevância da experiência profissional durante o processo formativo continuado, onde os conhecimentos são aproveitados e desenvolvidos para aprimorar suas competências.

Segundo Santos (2013, p.144) “Formação continuada considera a formulação dos conhecimentos do professor, sua prática pedagógica, seu contexto social, sua história de vida, suas singularidades e os demais fatores que o conduziram a uma prática pedagógica acolhedora”. Com isso, entende-se que a formação continuada parte do sujeito docente, suas experiências de vida e de profissional e assim são somados novos conhecimentos e práticas através de experiências, aprendizados e trocas entre os profissionais envolvidos durante o processo formativo.

O docente necessita ter plena consciência de seu papel e objetivo, além de saber como desenvolvê-lo na escola da melhor maneira, pois através de seus conhecimentos que suas práticas serão realizadas e conseqüentemente impactarão seus alunos.

A formação permanente docente é extremamente indispensável, pois o profissional necessita estar em constante aprendizado, como sugerem Kubo e Baú

(2009, p. 28) “A função do professor como promotor de ensino necessita estar pautada, sobretudo, na clareza sobre o que são os processos de ensinar e aprender e sobre o que é um objetivo de ensino”. Ou seja, o profissional docente precisa ter consciência dos processos educacionais que envolvem a aprendizagem e o ensino para que tenha domínio e segurança para atuar em seu ambiente escolar, agindo e gerando um impacto positivo na vida de seus alunos, pois para atuar em sala, antes de tudo é necessário saber o que fazer.

O processo de formação na educação inclusiva traz para o profissional docente oportunidades de reconstrução, evolução e aprimoramento de suas perspectivas, teorias e práticas, faz com que seus horizontes se ampliem, que consiga ter uma percepção mais apurada dos seus alunos, enxergando para além de suas deficiências, enxergando-os como sujeitos únicos que merecem ser respeitados em suas diferenças e que pode sim aprender conforme suas necessidades, como destacam as autoras Kubo e Baú (2009, p. 24):

A tarefa de quem educa é mais abrangente que encontrar traços que situem alunos dentro de uma categoria de deficiência. O desafio passou a ser o conhecimento das possibilidades de desenvolver as crianças com necessidades educacionais especiais, no sentido de descobrir a possibilidade de sua aprendizagem.

O papel docente em sala de aula vai muito além de enxergar as deficiências de seus alunos com NEE, ele deve ser capaz de enxergar possibilidades e projetar em seus alunos o poder de acreditar em si, mostrando o quanto são capazes e conseguem realizar tudo, só precisam ter acesso a meios, materiais e mecanismos específicos conforme suas necessidades, estas ferramentas que deverão ser ofertados pelos profissionais envolvidos em seus processos educacionais. As autoras ainda destacam que o processo de ensino e aprendizagem precisa ser pautado na troca entre professor e alunos, ambos causam efeitos entre si. (BAÚ; KUBO, 2009, p. 33- 34):

O comportamento de ensinar faz referência ao que é mais crítico na relação ente professor e aluno. É o efeito do que o professor sobre a aprendizagem do aluno que define o que é ensinar. Portanto, o professor não pode dizer que ensinou se não houve a aprendizagem efetivamente.

Compreende-se que o professor e o aluno são pontes de aprendizagem, ambos são essenciais no processo de ensino, pois o professor não pode dizer que

ensinou se seu aluno não aprendeu, portanto tudo deve acontecer de maneira eficaz para que ambos desenvolvam suas competências e habilidades. Conforme os elementos destacados, as autoras ainda reforçam a importância da relação de qualidade entre docente e aluno para o processo de ensino e aprendizagem, como destacam a seguir Kubo e Baú (2009, p. 35):

A relação entre o facilitador e o aprendiz caracteriza a qualidade do processo de ensino e da aprendizagem. O planejamento do ensino a ser ministrado precisa conter requisitos necessários para fazer com que os alunos transformem a realidade, melhorando a qualidade das relações do indivíduo no seu meio. Não basta o professor planejar apenas os “conteúdos” que queira repassar aos alunos se não tiver claro os objetivos que querem alcançar com esses conteúdos.

Com isso, é possível compreender que, a relação entre professor e aluno necessita ser de qualidade possibilitando o melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. É crucial que o professor elabore planejamentos de ensino com elementos que proporcionem situações de transformação e melhora da realidade do aluno, onde seja o sujeito e o ator principal neste processo. Os conteúdos são elementos que precisam conversar diretamente com os objetivos traçados pelo docente.

O docente, em seu exercício profissional através de suas experiências e percursos formativos, precisa compreender os processos para ensinar todos os seus alunos, sendo incluyente, tendo a consciência de que cada sujeito é único e possui processos de aprendizagens muito particulares.

Como destaca Mantoan (2015, p.71) “Para se ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio e de acordo com seus interesses e capacidades”. Assim sendo, é de suma importância que o docente desenvolva sua perspectiva em perceber seus alunos em suas particularidades e saiba como agir conforme a necessidade de cada um, de modo afetivo e motivacional, pois são estes elementos importantes que ajudarão na exercerção de impactos durante todo o processo.

A autora Mantoan (2015, p. 71) destaca, “É fundamental que o professor nutra elevadas expectativas em relação a capacidade de progredir dos alunos e não desista nunca de buscar meios para ajuda-los a vencer os obstáculos escolares”.

Portanto, um relacionamento saudável e afetivo entre docente e alunos, promove um ambiente mais acolhedor e próspero para o processo de ensino e aprendizagem, auxiliando o desenvolvimento disto, é necessário o preparo do professor para lidar com essas situações, promovendo melhor qualidade do ensino.

Para Carvalho (2018, p. 163) “Precisamos exercitar a escuta do que nos dizem nossos alunos, lembrando-nos que eles representam o melhor e o mais significativo recurso de que dispomos em sala”. Sendo assim, entende-se que, de fato, isto é uma virtude que o docente pode usufruir em seu ambiente de trabalho, a escuta, já que o processo de escutar seus alunos em exercício diário, o profissional poderá aprender mais sobre si e suas práticas além de conhecer melhor seus discentes.

Através das ideias apresentadas acima, é possível compreender o quanto é significativa a comunicação saudável no ambiente de ensino, pois além dos processos formativos a própria experiência do dia a dia faz com que o profissional se aperfeiçoe e consiga melhorar cada vez mais seu trabalho, é um processo constante de redescoberta de novidades, pessoas, maneiras de aprender e de como lidar com todas as diferenças, isso definitivamente não parece ser fácil, e o profissional docente precisa estar em um processo constante de se motivar a cada dia através do desejo de impactar as vidas de seus alunos.

Fortalecendo a definição do desejo que pode mover o docente a autora Carvalho (2018, p. 163) nos diz, “O desejo do professor de contribuir decisivamente para a cidadania plena do aprendiz e desejo do aluno de aprender, impelindo-o a perguntar, a questionar, a relacionasse com o objeto de conhecimento, prazerosamente, desenvolvendo habilidades e competências”. Mediante a isso, compreende-se o quanto é importante que o docente esteja motivado para motivar seus alunos, o quanto é significativo que aprenda para poder ensinar e que escute para poder falar, já que a educação é isso, um constante aprendizado, construção e desconstrução, cada dia é um lindo presente repleto de surpresas, pois todos são únicos em seus desejos e sentimentos diferentes, por isso, a tarefa docente é tão incrível, pois precisa entender as individualidades para atuar conforme as necessidades e assim vão sendo construídas as aprendizagens.

CAPÍTULO II

CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

No decorrer deste capítulo serão apontadas as etapas que permearam a construção do percurso metodológico para a construção desta pesquisa.

Esta pesquisa é fundamentada na perspectiva qualitativa, que segundo Minayo (1994, p. 22) “A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, medias e estatísticas”. Ou seja, esse modelo busca ir além o visível e almeja alcançar os significados e suas motivações.

O método utilizado foi o Dialético, pois este projeto analisou os assuntos referentes ao tema na perspectiva da reflexão crítica do mundo e fez com que o pesquisador se interrogasse sobre o que está por trás da aparência dos fenômenos.

Segundo Wachowicz (2001, p. 1):

O ponto de partida para o método dialético na pesquisa é a análise crítica do objeto a ser pesquisado, o que significa encontrar as determinações que o fazem ser o que é a compreensão do objeto deverá contar com a totalidade do processo, na linha da intencionalidade do estudo, que é estabelecer as bases teóricas para sua transformação. Uma das características do método dialético é a contextualização do problema a ser pesquisado, podendo efetivar-se mediante respostas às questões. Não se trata de subjetivismos, mas de historicidade, uma vez que a relação sujeito e objeto na Dialética vêm a cumprir-se pela ação de pensar. As categorias simples, que se referem ao conteúdo do objeto.

O tipo de pesquisa escolhido para o desenvolvimento foi o denominado Estado da Arte, que para as autoras Romanowski e Ens (2006, p. 39) destacam como:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Portanto, faz-se necessário uma vasta pesquisa do que se pretende mapear no campo dos conhecimentos, e assim, justificando o tipo de pesquisa escolhido para nortear o trabalho aqui apresentado.

Os instrumentos de coleta foram de cunho bibliográfico, pois basearam-se em pesquisas já feitas na mesma temática e linha de pesquisa. Para Gil (2007, p. 44) “Os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são sobre investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema”. Segundo Fonseca (2002, p. 32):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Sendo assim, são elementos cruciais que fazem parte do tipo de pesquisa denominada Estado da Arte, que exige um vasto mapeamento da temática escolhida em múltiplos espaços de pesquisa para concretizar o que o pesquisador se propôs a fazer.

No caso desta pesquisa, optou-se por escolher as revistas: Revista Educação Especial (REE-SM) de Santa Maria, que foi criada em 1987, com a finalidade de ser um veículo de artigos inéditos e originais no campo voltado para a Educação Especial; Revista Brasileira de Educação (RBE) está no meio acadêmico desde 1995, publica artigos inéditos e dossiês que abordem temas associados à área da educação e suas publicações podem ser acessadas facilmente pela biblioteca online nomeada SciELO; E por fim, a Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), a revista foi criada em 1993 e em 1994 foi criado a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial para oferecer suporte a revista, em 2005 foi incorporada ao SciELO, e atualmente é avaliada como A1 pelo portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na área de ensino.

Conforme as revistas apresentadas acima, optou-se por essas em específico, pois são alimentadas por trabalhos científicos especificamente para a linha de educação, educação especial e Inclusiva. Desse modo, pode-se ter uma visão ampla do que se discute e dissemina na área de pesquisa voltada para esse campo, além de ter uma voltada para o campo geral da educação e assim, pode-se perceber o que é disseminado sobre questões relacionadas a educação especial neste amplo campo educacional retratado na revista.

Sobre a etapa inicial fundamental na pesquisa do Estado da Arte as autoras Marconi e Lakatos (2010, p.142) “Se caracteriza como um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema”. E assim, para o dar início a esta pesquisa, optou-se pelos coletados dados em trabalhos construídos posteriormente a 2009 até o ano de 2019, levando em consideração o tipo de pesquisa denominada de campo. A escolha desse marco temporal dar-se através da criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e como isso pode ter afetado o cenário da Educação Inclusiva posteriormente, em relação a disseminação de saberes do que foi sendo abordado sobre formação docente, educação especial na perspectiva inclusiva e os avanços neste campo educacional até o presente momento. No ano de realização desta pesquisa, em 2020 foi publicada no dia 30 de setembro o decreto 10502/20, que instituiu a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, que se encontra suspenso atualmente devido aos diversos e debates e questionamentos gerados mediante ao debate trazido.

De modo a se pensar que, o atendimento educacional direcionado aos sujeitos público-alvo da educação especial enfrenta dificuldades significativas na construção da identidade de uma educação na perspectiva inclusiva. (BRASIL 2008, p.1):

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas.

Sendo assim, a escolha desse período temporal, levando em consideração a importância da política pública brasileira para a implementação e o fortalecimento da educação inclusiva, sendo um grande avanço e a partir disso, pode-se entender como um marco significativo que trouxe reflexões mais abrangentes sobre inclusão, e assim, torna-se uma pauta significativa para esse recorte temporal escolhido para a pesquisa realizada.

Optou-se pelas escolhas destas revistas como ferramenta de busca para o norteamento da pesquisa, pois a RBEE e a REE de Santa Maria, são principais representantes de repositórios voltados para trabalhos científicos no campo de educação especial, além disto, a RBE é uma grande representante dos campos amplos da educação geral, e assim, pode-se ter uma dimensão da disseminação do que vem sendo emergido sobre educação especial fora das revistas específicas. De modo geral, são fontes inesgotáveis de amplos conhecimentos dos mais variados autores, que somam através de suas publicações e podem contribuir para o desenvolvimento de uma educação com mais equidade rompendo barreiras e tornando a educação mais inclusiva para todos,

Em relação ao passo de desenvolvimento da pesquisa, foram usados os descritores para auxiliar no levantamento dos dados, tais como: “formação docente” “formação de professores” “educação inclusiva” e “educação especial”, após essa filtragem foram contabilizados 13 artigos científicos, dentre esses, 4 contém em seus títulos descritores extras como, 2 de formação inicial e 2 de formação continuada. As pesquisas foram feitas em todas os 3 repositórios das revistas mencionadas, com os mesmos descritores, e assim foram organizados os temas e datas de forma cronológica.

Não foram encontradas dificuldades para encontrar os temas buscados, tanto nas revistas específicas como a geral de educação, para a seleção foi lido inicialmente somente os títulos, se tinham relação com o que estava sendo pesquisado, porém, notou-se que não havia uma grande variedade de trabalhos, podendo-se ter uma percepção inicial de que não se faz tão forte a divulgação e pesquisa nesta área de formação de professores para a inclusão nos repositórios

utilizados, que são os maiores nesta vinculação de produção e divulgação das pesquisas nos campos educacionais.

Em seguida, foi realizado um apanhado geral dos trabalhos pesquisados, e optou-se por fazer um critério de exclusão e inclusão, foram escolhidos o total de 6 trabalhos, 2 de cada repositório para a análise e tabulação de resultados. Justifica-se essa seleção, pois estes foram construídos utilizando o método de trabalho de campo onde os autores utilizaram ferramentas para coleta de dados, como as entrevistas com professores, que são elementos essenciais para se ter uma maior compreensão do vem sendo abordado nos trabalhos, assim sendo auxiliam no desenvolvimento desta pesquisa, que almeja compreender melhor a concepção dos professores em relação a formação e a educação especial na perspectiva inclusiva. Desse modo, as demais pesquisas como bibliográficas e revisão de literatura, não farão parte da organização das análises de categorização, mas contribuirão como fonte de estudo para o enriquecimento deste trabalho.

Posteriormente, foram feitas leituras dos resumos dos trabalhos para a melhor verificação de elementos de análises como título, ano, autores, palavras-chave que serão apresentados em um quadro abaixo para se ter uma visão inicial dos trabalhos selecionados.

Quadro 1- Trabalhos selecionados

Revista	Trabalho	Título	Ano	Autor(s)	Palavra-chave
Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE)	1	Educação a Distância e a formação continuada do professor.	2012	Leda Maria Borges da Cunha Rodrigues; Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Educação especial; Educação à distância; Formação de professores; Inclusão.

	2	A educação: um estudo sobre a formação docente.	2016	Lídia Mara Fernandes Lopes Tavares; Larissa Medeiros Marinho dos Santos; Maria Nivalda Carvalho Freitas	Educação Especial; Formação de professor; Políticas em Educação das Pessoas Com Deficiência.
Revista Brasileira de Educação (RBE)	3	O profissional professor e a educação inclusiva: representações sociais.	2013	Clarissa Kauss; Haydéa Maria Marinho de San't Anna Reis	Representações Sociais; Formação de Professores; Educação Inclusiva.
	4	A formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva: com a palavra o professor formador.	2015	Gabriela Maria Barbosa Brabo	Formação docente inicial; Educação Especial; Educação Inclusiva; Universidade.
Revista Educação Especial de Santa Maria (REE-SM)	5	Alfabetização dos alunos público alvo da Educação Especial: dificuldades dos professores no ensino regular.	2019	Lucia Cristina Dalago Barreto; Elsa Midori Shimazaki	Educação especial; alfabetização; PNAIC.
	6	Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial.	2017	Carla Cristina Marinho Sadao Omote	Concepções; Educação Inclusiva; Educação Especial.

Fonte: RIBEIRO, Ylaini (2020).

Para a construção de análises das pesquisas de modo a compreender as categorias emergentes dos estudos, optou-se por reforçar o olhar voltando-se para os resultados dos trabalhos, para captar os elementos principais que pudessem ser utilizados de modo a contribuir para a construção das categorias e subcategorias conforme a necessidade de serem utilizadas para a construção dos resultados desta pesquisa.

Para o olhar mais analítico dos trabalhos científicos pesquisados, foi escolhido o método de análise de conteúdo, de Bardin (2011, p.15), porque “A análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em

constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos (conteúdo e continentes) extremamente diversificados”.

Nesta perspectiva, a análise de conteúdo recorre a técnicas que contribuem para a etapa final da organização dos dados das pesquisas, pois possibilita a análise e interpretação dos conteúdos organizados dos artigos para obter a extração das questões mais pertinentes aos resultados correspondentes ao objetivo traçado neste trabalho, essa ferramenta metodológica utilizada para o tratamento dos dados de categorização emergentes dos artigos que irão compor a organização dos resultados, possibilitando o apanhado geral de respostas para melhor organização, e contribuindo para melhor compreensão do que está sendo apresentado ao leitor. As tabulações, a organização e a análise de todos os conteúdos e resultados serão apresentadas no próximo capítulo deste trabalho.

CAPÍTULO III

CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISES DA PESQUISA

Após os levantamentos realizados, foi levado em consideração o objetivo principal da pesquisa, e com isso, por um processo de exclusão e inclusão, foram selecionados 6 trabalhos no total para compor o processo de análises voltada para responder aos objetivos deste trabalho, desse modo, somente estudos denominados de campo puderam ser utilizados para a tabulação de dados, de modo a serem uma ferramenta para a maior compreensão do que se busca nesta investigação.

4.1 Resultados e análises da pesquisa

Para o alcance dos objetivos traçados nesta pesquisa, serão analisados neste capítulo os resultados dos estudos publicadas nas revistas: Revista Brasileira de Educação (RBE), Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) e Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (REE-SM) durante o período de 2009 a 2019, para se ter um recorte dos últimos 10 anos, levando em consideração a necessidade de analisar o que os artigos científicos publicados têm apontado como desafios e possibilidades da formação de professores para que eles possam desenvolver o atendimento educacional aos estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas de educação básica, na perspectiva da educação inclusiva, tendo em vista isso, foram selecionados 6 trabalhos de um total de 13, levando em conta que nesta determinada quantidade foi possível notar que apresentam o processo de pesquisa através do trabalho de campo, que corresponde de modo positivo aos objetivos traçados nesta pesquisa e possibilitam o melhor desenvolvimento para a maior compreensão das análises que serão realizadas.

Para melhor compreensão dos resultados, eles foram apresentados e depois discutidos em correlação com a revisão de literatura na área, visando uma análise crítica dos processos relacionados à formação de professores para atuarem em escolas inclusivas no Brasil.

Nossa amostra de pesquisa, ou seja, dos trabalhos utilizados para a análise, foram organizados no quadro abaixo, contendo revista, título, ano de publicação, quantidade de participantes, local e código do trabalho, que serão utilizados ao decorrer das análises da pesquisa para referenciar os artigos, que foram organizados respectivamente, sendo 2 de cada repositório totalizando 6 trabalhos selecionados para compor o processo de análise, visto que apenas esses atendiam aos critérios de inclusão em nosso estudo, especificamente, aqueles que: (1) apresentavam estudo sobre a formação de professores para atuarem com alunos com necessidades educacionais especiais; (2) aqueles que apresentavam pesquisas na educação básica; e, (3) aqueles que traziam estudos realizados por meio de pesquisa de campo.

Quadro 2- Organização e caracterização dos trabalhos selecionados para análises

Revista	Artigo	Título	Ano	Quantidade de participantes	Local	Código dos artigos
Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE)	T1	Educação a Distância e Formação Continuada do Professor.	2012	182	Bauru-SP	RBEET1
	T2	A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente.	2016	52	Marília-SP	RBEET2
Revista Brasileira de Educação (RBE)	T3	O profissional professor e a educação inclusiva: Representações sociais em construção.	2013	Não comunica	Goiânia-GO	RBET3
	T4	A Formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva: Com a palavra, o professor formador.	2015	4	Porto Alegre -RS	RBET3
Revista Educação Especial de Santa Maria (REE-SM)	T5	Alfabetização dos alunos público-alvo da Educação Especial: dificuldades dos professores no ensino regular.	2018	39	Maringá-PR	REE-SMT5

	T6	Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial.	2017	177	Maringá-PR	REE-SMT6
--	----	---	------	-----	------------	----------

Fonte: RIBEIRO, Ylaini (2020).

4.2 Discussão e fundamentação dos resultados das análises

Após a organização dos trabalhos que foram selecionados, partimos para a tabulação das categorias e subcategorias emergentes nos estudos e publicações. Objetivou-se, com isso, organizar os dados para a melhor compreensão do que vem sendo destacado nos artigos, conforme os objetivos traçados nesta pesquisa.

Quadro 3- Categorias de análises emergentes dos trabalhos

Categorias de análise		Subcategorias	
1	Papel da formação de professores para a inclusão.	A	Educação a Distância.
		B	Novas tecnologias e propostas de ensino-aprendizagem.
		C	Formar professores e pedagogos em uma perspectiva inclusiva.
2	Desafios para inclusão no contexto escolar.	D	Dificuldade de unir teoria e prática.
		E	Reconhecimento das diversidades.
3	Políticas Públicas para inclusão	F	Excesso de alunos por turma.
		G	Reformulação nas Políticas Públicas para a inclusão existentes.

Fonte: RIBEIRO, Ylaini (2020).

Após a organização do quadro apresentado mediante as análises previamente realizadas, foi possível perceber elementos e relações que serão fundamentais para o processo de fundamentação das análises, fazendo uso das categorias e subcategorias emergentes dos trabalhos, desse modo, viabilizando o alcance dos objetivos traçados nesta pesquisa para o estudo que vem sendo

apontado nos artigos selecionados. Ao decorrer dos tópicos as categorias e subcategorias apresentadas no quadro acima serão analisadas.

Vale destacar que, para as análises que serão realizadas em seguida, foram utilizados os códigos para identificação dos dados coletados nos trabalhos publicados e, fonte da nossa pesquisa, os mesmos citados no quadro 2. Esclarecendo melhor, usaremos os códigos da seguinte forma, de acordo com as revistas: (I) Revista Brasileira de Educação Especial: RBEET1 e RBEET2; (II) Revista Brasileira de Educação: RBET3 e RBET4; e, (II) Revista de Educação Especial: REE-SMT5 e REE-SMT6.

Ressaltamos ainda que os dados serão apresentados e analisados à luz das categorias de análise destacadas no Quadro 3, deste estudo.

4.2.1 Categoria de Análise 1: Papel da formação de professores para a inclusão

A primeira grande categoria de análise, intitulada “Papel da Formação de Professores para a Inclusão”, foi uma precursora para as subcategorias emergentes dos trabalhos, tais quais foram nomeadas através de letras, como estão apresentadas no quadro 3 acima, para uma visão mais clara. Essas subcategorias abordam um grande leque de elementos que são essenciais para o percurso de formação de educador.

Em relação a formação docente para a inclusão, o REE-SMT6 traz a fala dos autores que destacam:

Contudo, há de se ponderar que o oferecimento de disciplinas que contemplam conteúdos referentes à Educação Inclusiva e Educação Especial, ao longo dos semestres, não garante a qualidade da formação de pedagogos para a realização de práticas pedagógicas favoráveis à aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial no contexto escolar comum, nem possibilita a articulação com as demais disciplinas oferecidas pelo curso. (MARINHO; OMOTE, 2017, p. 637)

Sobre a formação docente e sua capacitação as autoras Baú e Kubo (2009, p. 30-31) apregoam:

A formação do educador para entender às necessidades dos alunos com dificuldades educacionais especiais necessita ser a meta da capacitação profissional. O professor é entendido como responsável por definir um conhecimento mínimo, que necessitaria ser ensinado a todas as crianças.

Portanto, é possível compreender que a função docente precisa estar pautada na clareza dos processos de ensino e aprendizagem, além do objetivo desse ensino, estes são elementos fundamentais a serem aprendidos durante seu percurso formativo, de modo que para atuar ensinando, antes de tudo, é necessário aprender para saber o que fazer e como fazer.

4.2.1.1 Subcategoria A- Educação a Distância

Nesta subcategoria é reforçada a importância para a Educação a Distância como uma viabilizadora da formação do professor, no trabalho RBEET1 é a pontada da seguinte maneira:

A Educação a Distância propicia maturidade pessoal que possibilita, além das leituras oferecidas, desfrutar de complemento que fortalece o aprendizado pessoal, como pesquisa de interesse próprio, o campo é vasto e, acima de tudo, podemos contar com especialista de grande porte para sanar as dúvidas existentes, além do que, os materiais oferecidos foram valiosos. (CAPELLINI; RODRIGUES L., 2012, p. 624)

Acerca desta, pode-se destacar que esse processo formativo contínuo que ocorre através da modalidade de Educação a Distância (EaD) contribui para o processo de construção e desenvolvimento pessoal e profissional do educador, de modo que aprendam antes de ensinar e ampliem a sua qualidade metodológica de ensino e aprendizagem Segundo Moran (2002, p. 13):

Outro conceito importante é o de educação contínua ou continuada, que se dá no processo de formação constante, de aprender sempre, de aprender em serviço, juntando teoria e prática, refletindo sobre a própria experiência, ampliando-a com novas informações e relações.

Nesta perspectiva, a formação contínua é um elemento de grande valia para o profissional da educação em seu processo de desenvolvimento, para que possa aprender e se aperfeiçoar em suas práticas, e a modalidade (EaD) pode ser uma alternativa perfeitamente cabível para o profissional.

Como as autoras Capellini e Rodrigues (2012) destacam no trabalho RBEET1, “é preciso romper com o conceito equivocado de que aprender on-line não é aprender de verdade” (p. 626). Com isso, compreendemos que podem ser vários

os elementos e fatores que contribuem para o processo de aprendizagem do sujeito, a metodologia, professores e troca de experiências. O comprometimento dos envolvidos podem diretamente interferir no sucesso obtido através dessa formação.

3.2.1.2 Subcategoria B- Novas tecnologias e propostas de ensino-aprendizagem

As novas tecnologias trazem consigo diversas possibilidades de que o professor em formação seja possibilitado de continuar seu percurso formativo adquirindo novos saberes que possam ser aplicados e desenvolvidos em seu ambiente de ensino, mas para isso, é preciso que ele, antes de tudo, aprenda sobre si, seu papel, sua identidade profissional e se reconstrua em conhecimentos.

Como é evidenciado no trabalho RBEET1 “Nesta nova metodologia, aluno e professor rompem com o tradicional e reconstróem seus papéis, favorecendo a construção do conhecimento, a formação de grupo e a troca de experiências”. (CAPELLINI; RODRIGUES L., 2012, p. 626). Desse modo, entende-se que tais tecnologias como o EaD, dispõe de possibilidades de enriquecimento do repertório de conhecimento do profissional em seu caminho de construção de saberes de maneira crítica e reflexiva.

Assim reforça Imbernón (2001, p. 48-49):

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Analisamos então, que o processo formativo continuado é um momento de reflexão crítica e troca de experiências que vão para além de saberes teóricos e práticos, que possibilitam a amplitude de conhecimento, e assim, acabam contribuindo diretamente para as novas práticas e propostas de ensino e aprendizagem dos profissionais envolvidos nesta modalidade educacional.

3.2.1.3 Subcategoria C- Formar professores e pedagogos em uma perspectiva inclusiva

A formação do aluno acadêmico dos cursos de Licenciatura em Pedagogia consiste em diversas aprendizagens e, na disciplina de educação especial, normalmente é quando terão acesso aos conhecimentos voltados para as orientações, normativas, legislação e diretrizes relacionadas aos atendimentos referentes a modalidade de ensino da educação especial, que no Brasil, tem como sujeitos público-alvo as pessoas com deficiência, pessoas com transtorno global de desenvolvimento e, pessoas com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2020).

Dentre essas diretrizes, temos a educação inclusiva e, é a partir desses estudos que, normalmente, o acadêmico de Pedagogia inicia uma busca mais aprofundada para este campo. Na experiência formativa da pesquisadora deste estudo foi assim, o que se assemelha ao que foi publicado no trabalho RBEET2, pelos autores Freitas e col.:

A formação foi abordada pelos docentes como facilidade de acesso à informação. O contato com conhecimentos relacionados à inclusão possibilitou aos professores ter, nessa formação, uma fonte destinada à busca de conhecimentos específicos da área. Os professores consideraram importante esse primeiro contato com a inclusão, mas insuficiente para a sua prática no dia a dia. (FREITAS e col. 2016, p. 535)

Seguindo a perspectiva traçada sobre formação docente, é destacado pelo autor Fonseca (1995, p. 224) que “A formação dos professores tem de ser alicerçada numa informação coerente, numa experiência prática e numa procura científica, rigorosa e metodologicamente dimensionada”. Desse modo, é possível compreender a importância de se construir um aprendizado acerca da educação inclusiva desde a formação inicial, trazendo abordagens e práticas que contribuam para o desenvolvimento de um pedagogo com a perspectiva da inclusão fortemente traçada em seu imaginário pois são estes elementos que farão parte de suas práticas posteriormente.

Como apregoam as autoras Prais e Rosa (2016, p. 446):

Portanto, evidencia-se que a formação docente é um dos aspectos que interfere na efetivação de uma educação inclusiva, pois por meio dela são fornecidos conhecimentos pedagógicos sobre a ação pedagógica com alunos com ou sem deficiência, com ou sem dificuldade de aprendizagem.

Com base nisso, compreende-se que a formação inicial necessita ser atendida e acontecer de uma maneira eficiente, trazendo experiências e práticas que contribuam para o aprendizado dos acadêmicos e assim possam sair da universidade minimamente preparados para serem inclusivos em suas práticas posteriores.

Acerca da formação inicial de educadores, o trabalho REE-SMT6 aponta sobre isto que:

Na formação inicial de professores, o desafio é mudar as concepções dos estudantes sobre Educação Inclusiva e Educação Especial amparadas no senso comum, para que possam orientar práticas pedagógicas capazes de promover ensino de qualidade a todos os alunos. (MARINHO; OMOTE, 2017, p. 633)

Mediante a fala dos autores, denota que a formação inicial é um grande desafio desde o princípio, pois os acadêmicos trazem consigo diversas concepções individuais e pensamentos acerca do imaginário criado ao longo dos anos sobre a educação inclusiva e a pessoa com deficiência, nesta mesma linha de pensamento a autora Mendes Elisabete (2017, p. 11) destaca:

A formação de professores constitui um desafio para as instituições de ensino superior, nomeadamente no que diz respeito à formação de um profissional que tem que implementar atividades educacionais que respeitem a diversidade e promovam a inclusão. Esta questão implica que sejam desenvolvidas competências instrumentais, interpessoais e sistêmicas, que permitam ultrapassar as barreiras ao acesso à educação e participação dos alunos com necessidades educativas especiais, mas também analisar criticamente os sistemas educativos e as representações subjetivas dos diferentes atores sobre a inclusão.

Por meio desta perspectiva, é possível perceber o peso que envolve o trabalho desenvolvido nas universidades para atender a formação docente, pois é preciso ir além dos saberes teóricos, pois faz-se necessária a sensibilização e conhecimento das verdadeiras questões que envolvem as pessoas com deficiência, para que esses profissionais em formação não sejam excludentes em suas práticas futuras no contexto educacional.

Ainda no trabalho REE-SMT6 os autores trazem mais um destaque que conversa diretamente com o processo de formação tratado durante esta discussão:

O processo de formação, portanto, precisa ser capaz de lidar com características psicossociais de futuros professores, tais como suas

concepções sobre Educação Inclusiva e Educação Especial, levando-os a refletirem sobre elas e eventualmente modifica-las em conformidade com as demandas efetivas do processo de ensino e aprendizagem. (MARINHO; OMOTE, 2017, p. 632)

Acerca da fala dos autores, nesta vertente Lima (2007, p. 86) reforça sobre os elementos de relevância para a formação docente e suas práticas posteriores:

Mais do que obter uma certificação legal para o exercício da atividade docente espera-se que a formação inicial desenvolva nos futuros professores habilidades, atitudes, valores e conhecimentos que lhes possibilitem construir permanentemente seus saberes, sua docência e sua identidade.

Com isso, compreende-se que é de suma importância que a formação inicial ofereça a diversidade de alicerces e experiências ao futuro professor, onde contemple bases sólidas de conhecimentos que lhe possibilite, em sua prática docente, reelaborar continuamente os saberes iniciais a partir do confronto com as experiências vividas no cotidiano escolar. Trata-se, portanto, de conceber a etapa de formação inicial como a base para a aprendizagem contínua do professor.

No trabalho RBEET2 destaca uma fala que demonstra a percepção docente da angústia de não se sentir preparado para atuar com seus alunos, “é angustiante para eles quando percebem que a falta de formação adequada prejudica sua atuação e que poderiam fazer muito mais pelas crianças, ou desempenharem de maneira eficiente e eficaz em seu trabalho”. (FREITAS e col. 2016, p. 533). Desse modo, é possível trazer as discussões traçadas nas subcategorias anteriormente apresentadas, através das reflexões traçadas dos trabalhos RBEET1 e RBEET2, que ressaltam a importância da formação continuada, na modalidade a distância, onde é um momento de reflexão e desenvolvimento de aprendizagem que contribuiu para as práticas docentes, e assim se concretizam com oportunidade de estar em constante evolução e melhoria para aprimorar os métodos e conhecimento, sendo eles novos ou antigos.

Segundo a linha traçada acerca da formação continuada, o trabalho RBET3 reforça que:

Conscientes de que a formação continuada é relevante a todo profissional preocupado em aprofundar seus conhecimentos para o domínio das especificidades da área em que atua e, assim, possibilitar acompanhamento

das descobertas científicas e dos avanços tecnológicos que evoluem em uma velocidade cada vez maior. (KAUSS; REIS, 2013, p. 10)

Conforme a fala abordada do trabalho, seguindo a mesma linha de reflexão é destacado por Delors que (2002, p.161-162):

Atualmente, o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como aliás os membros das outras profissões, devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas ao longo de toda a vida. O equilíbrio entre a competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica deve ser cuidadosamente respeitada.

Por meio dessa reflexão trazida pelo autor, entende-se que é necessária uma reinvenção constante do professor, onde precisa repensar suas práticas sobre o significado do que é inclusão, a partir de seus conhecimentos anteriores adquiridos em suas vivências e assim se aprimorando demasiadamente sobre tudo que envolve esse cenário educacional. É de suma importância que o educador construa uma consciência crítica em relação a sua responsabilidade pelo desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos tendo consciência de seu papel e identidade profissional.

4.2.2 Categoria 2: Desafios para inclusão no contexto escolar

A segunda categoria de análise deste estudo traz em seu bojo duas subcategorias, a saber: Subcategoria D – Dificuldade de unir teoria e prática; e, Subcategoria E – Reconhecimento das diversidades. Estas são analisadas a seguir.

A inclusão escolar exige muitas reflexões e preparo dos profissionais da educação no contexto escolar, de modo que aconteça de maneira significativa. Desse modo, o movimento escolar inclusivo no contexto educacional é demasiadamente desafiador, pois necessita de mudanças em vários aspectos almejando a superação de barreiras físicas, atitudinais, sociais e políticas para a educação inclusiva.

Como aponta Carvalho (2003, p. 61):

Em síntese, há que examinar todas as variáveis do processo educativo escolar, envolvendo as pessoas da escola (educadores, gestores, alunos, apoio administrativo); o ambiente físico (em termos de acessibilidade), os recursos financeiros e materiais (origens, quantidades, periodicidade de recebimento, manutenção de equipamentos e instalações), os graus de participação da família e da comunidade (parcerias), a filosofia de educação

adotada (se tradicional ou não), o projeto político pedagógico construído pela comunidade escolar (natureza do documento, autores, destinação), a prática pedagógica (se mais centrada no ensino ou na aprendizagem), os procedimentos de avaliação (formativa, somativa, formal, informal), dentre outros aspectos.

Destacando alguns desafios para a inclusão apontados acima, o trabalho RBET3 destaca como um dos desafios para que a inclusão aconteça:

Quanto a este discurso do professor bonzinho como o profissional ideal para promover a inclusão, enquanto reprodução socialmente aceita, só fortalece as mais difíceis barreiras a serem rompidas para uma formação inicial consciente e crítica do profissional professor para a mudança desejada. (KAUSS; REIS, 2013, p. 8)

Portanto, pode-se perceber a inquietação em relação aos estereótipos criados ao redor de toda a gama que cerca a educação inclusiva e seus envolvidos, onde se desenvolveu um imaginário fortemente ligado ao cuidado e não ao ensino propriamente dito, por isso, destacam a questão do profissional “bonzinho” e entende-se que para romper as barreiras atitudinais precisa-se desmistificar as pessoas com deficiência e a educação inclusiva, além de que os profissionais se formem tendo a consciência real de sua função onde seja um verdadeiro promotor da inclusão para que esta realmente aconteça, já que o professor precisa construir a consciência de que as turmas em seu ambiente de trabalho são compostas por pessoas diferentes entre si, pois cada ser é único como destaca Rodrigues D. (2006, p. 11) que se a “diferença é comum a todos” e assumimos a classe como heterogênea é importante responder a essa heterogeneidade em termos de estratégias de ensino e aprendizagem”. Fortalecendo essa perspectiva, parafraseando a ideia das autoras Baú e Kubo (2009) destaca-se, os professores precisam ser formados para o atendimento aos alunos de Necessidades Educacionais Especiais, sabendo planejar e desenvolver metodologias que promovam a participação do aluno, como um sujeito social, com direitos e deveres.

No trabalho REE-SMT5 é reforçada a perspectiva de inclusão escolar e elementos que permeiam essa prática, como pode ser observado na seguinte citação:

Estas estratégias vão além do acolher com afetividade estes alunos, mas de reorganizar espacial e temporalmente o ambiente escolar, para que as diferenças entre os conhecimentos apresentados pelos alunos sejam contempladas no planejamento. (BARRETO; SHIMAZAKI, 2018, p. 9)

Mediante a isso, entende-se que a escola deve se modificar para atender devidamente de maneira inclusiva todos os alunos, ofertando além do acesso, o direito à permanência no ambiente adaptado, currículos e planejamentos que atendam suas necessidades educacionais de maneira equitativa.

Ainda neste trabalho REE-SMT5, é destacada uma das dificuldades para a inclusão no contexto escolar, sendo a indisciplina, e aponta uma possível solução para esse contratempo, que exige a sabedoria e domínio docente para lidar com essa situação de maneira inclusiva e didática, como é apontado:

Não basta determinarmos regras de convivência, sem discuti-las juntamente com os alunos, para possibilitar a compreensão de sua real importância para a organização do ambiente em que estão inseridos e, ao mesmo tempo, sejam analisados fatores internos, como a inadequação da proposta pedagógica ou ações metodológicas distantes das necessidades reais de aprendizagem destes alunos. (BARRETO; SHIMAZAKI, 2018, p. 12)

É possível compreender a necessidade da troca entre professor e aluno, e para possibilitar que isso aconteça, o docente precisa se mostrar aberto às possibilidades, para que desse modo, promova uma educação mais democrática e incluyente a todos, de tal maneira, essas são atitudes que podem exigir grande esforço para do profissional, desse modo, seu preparo formativo deve ser sólido para lhe ajudar durante essas práticas.

4.2.2.1 Subcategoria D- Dificuldade de unir teoria e prática

Sobre a dificuldade de unir teoria e prática, são destacados elementos envolvidos que contribuem para essa adversidade, no trabalho RBET3 os autores Kauss e Reis (2013, p. 13) destacam a seguinte fala:

Sem a consciência de sua função social e do valor de suas ações, assim como pela ausência de conhecimentos acadêmicos e científicos, a prática profissional fica comprometida pela reprodução acrítica que sobrecarrega a prática educativa tirando-a do foco e propiciando a crise docente (FACCI, 2004; MARTINS, 2007).

Por meio desta, é possível refletir enquanto a formação e suas implicações nas práticas posteriores da vida do docente, pois o processo precisa ser vivenciado e acontecer com qualidade, onde os professores sejam formados para serem críticos e conscientes de seus papéis enquanto profissionais, mediante a essa linha

de pensamento. Os autores Gomes e Barbosa (2006, p. 93) reforçam que “Não basta frequentar cursos e palestras como eles são atualmente. Há a necessidade de reformulá-los, para que possam se tornar impulsionadores para o desenvolvimento de atitudes positivas quanto à educação inclusiva”.

Desse modo, faz-se necessário um constante aprimoramento nos cursos e graduações, pois estes são pilares essenciais na formação dos profissionais responsáveis pelo ensino, os acadêmicos precisam receber uma educação de qualidade onde possam aprender a ensinar de maneira crítica e inclusiva, refletindo constantemente suas práticas para aprimorá-las.

Conforme nos diz Freire (1996, p. 39) “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática, ou seja, o profissional docente necessita refletir suas práticas para conseguir atuar de maneira mais significativa conforme a necessidade de seus educandos”. Sendo assim, a reflexão da prática pode ser realizada mediante a trocas de experiências entre o corpo docente de seu ambiente de ensino, tornando este um momento reflexivo como uma ferramenta de auxílio para todos.

Como aponta Nóvoa (1997, p. 26): "A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando." Sendo assim, pode-se compreender a importância da reflexão da prática para o aprimoramento do trabalho, enfrentando as dificuldades vivenciadas no dia a dia do trabalho docente, trocando experiências com outros profissionais para conseguir atingir mais positivamente seus alunos, indo de encontro aos desafios para a realização de um trabalho docente que terá impacto significativo em seus discentes.

4.2.2.2 Subcategoria E- Reconhecimento das diversidades

No trabalho RBET4, é apontada uma fala que destaca sobre o reconhecimento da diversidade, apresentando as etapas necessárias que possibilitam o desenvolvimento dessa prática:

Primeiro, eu trabalho a questão da sensibilização. Eles [os alunos] têm de estar sensíveis ao tema, se encontrar com o tema da diversidade, se implicar com isso. Sem isso, o resto é acúmulo de papel. Acho que a principal questão é eles poderem se encontrar com esse lugar de professor, lugar de ensinante, lugar da diversidade. [...] Depois, eu

trabalho temas que podem ajudá-los com seus alunos [...]. Mas se tu não passas pelo primeiro, não chegas aos outros. Não têm sentido os outros. É preciso que tu tenhas entendido isso (sujeito-professor). (BRABO, 2015, p. 15)

Seguindo essa perspectiva, a autora Pletsch (2009, p.148) reforça sobre o desafio do processo de formação docente dentro dos cursos responsáveis por formar esses futuros profissionais:

O desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes, que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade

É possível destacar o que diz Rodrigues D. (2006, p.307) que aponta “o desenvolvimento de competências para a Educação Inclusiva, ainda que possa ter uma fase de sensibilização na formação inicial, só poderá ser plenamente assumido ao longo de uma prática em serviço.”

Nesta perspectiva, após as reflexões é possível compreender que o processo de formação de profissional na perspectiva inclusiva, não se faz somente através de cursos que ao final geram certificação validando a capacidade desse professor inclusivo para a prática inclusiva, faz-se necessário ir além, durante e depois do processo, também é necessária a formação permanente, a troca de saberes e experiências entre os professores, trocando aprendizados entre todos os envolvidos no ambiente de ensino para gerar mudanças e aperfeiçoamentos de atitudes e práticas no exercício docente.

4.2.3 Categoria de Análise 3: Políticas Públicas para inclusão

O processo de desenvolvimento da escola em um sistema inclusivo exige uma rede de apoio, onde todos cooperem para que sua promoção aconteça e sua prática se realize em meio a todos os profissionais e espaços voltados para a real realização da educação na perspectiva inclusiva.

A história aponta os grande marcos de mudanças pautadas através de modificação realizadas mediante políticas públicas, pois estas são cruciais para serem modelos de como realizar as mudanças necessárias, de modo a proporcionarem uma melhor qualidade de ensino e aprendizagem nas escolas, onde

precisam ser adaptadas para receberem e proporcionarem a permanência dos sujeitos em seus espaços, onde seja possível que se desenvolvem e avancem em seus processos de aprendizagem, recebendo apoio e os melhores meios através dos profissionais ali presentes, os quais são fundamentais para a realização de todo o processo. De fato, todos são fundamentais para que a inclusão aconteça, desde as Políticas Públicas, profissionais, família até a sociedade, todos unidos em uma rede de empatia e garantia de direitos.

Esta terceira categoria de análise do estudo traz a discussão dos resultados a partir de duas subcategorias, a saber: Subcategoria F – Excesso de alunos por turma; e, Subcategoria G – Reformulação nas Políticas Públicas para a inclusão existentes. Estas são analisadas a seguir.

Segundo Glat e col. (2006, p. 13) “O professor, sozinho, não faz a inclusão, a política, sozinha, não faz a inclusão, faz-se necessária uma série de ações imediatas às políticas inclusivas para que a inclusão de alunos”. Diante disso, faz-se entender que a educação inclusiva só acontecerá de fato, através de ações reais que promovam o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação ativa dos alunos nas diferentes atividades realizadas no contexto escolar, promovendo equidade e qualidade para a convivência saudável e respeitosa entre todos.

De acordo com Sasaki (1997, p. 41) o real sentido da inclusão consiste em:

incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Diante da fala destacada, a inclusão abrange a valorização do sujeito em suas individualidades e direitos, onde as pessoas com deficiência possam ter as oportunidades de acesso e permanência nos espaços para desenvolverem autonomia e habilidades conforme suas necessidades e tempos de desenvolvimento, sendo respeitados em suas particularidades.

4.2.3.1 Subcategoria F- Excesso de alunos por turma

No trabalho REE-SMT5 é destacada uma citação de (BRASIL, 2012, p. 6) “É difícil contemplar todas as necessidades e que, muitas vezes, precisam dar atenção

aos que “precisam mais” e deixam os outros sem suporte”. Em seguida, é reforçada essa perspectiva abordando a seguinte fala:

O trabalho com o mesmo conteúdo com atividades diferenciadas; o número de alunos por turma e a falta de tempo para mediação individual são citados pelos cursistas como aspectos que dificultam a inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial, no ensino regular. Ou seja, o diferente ainda é compreendido como aquele que não atende aos padrões estabelecidos socialmente, distanciando-se da normalidade. (BARRETO; SHIMAZAKI, 2018, p. 10)

Portanto, mediante a fala apresentada, entende-se a inclusão como um desafio, principalmente em relação ao número de alunos em sala de aula, a multiplicidade das diversidades, que acabam dificultando o processo prático inclusivo por parte do docente de lidar com as particularidades de seus alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Seguindo a esta perspectiva da dificuldade de inclusão, é destacado pelo autor Fávero (2007, p. 40):

A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da educação básica e superior, pois para que os estudantes com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender as diferenças.

Acerca disto, a inclusão é um grande desafio para todos os envolvidos responsáveis por promovê-la de maneira adequada e equitativa, desse modo, o poder público deve prestar assistência as escolas, através de políticas públicas, verbas, materiais, serviços e formações, de modo que, as escolas sejam reorganizadas e seus profissionais recebam apoio, além de processos formativos que possibilitem o desenvolvimento educacional com maior qualidade, contribuindo positivamente nas soluções que promovam o ensino incluyente para todos.

De acordo com Jannuzzi (2006, p. 188–189) “A escola tem papel importante e mesmo com as condições adversas do contexto econômico-político-ideológico tem função específica que, exercida de forma competente, deve possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos”. Assim sendo, o ambiente escolar deve ser adequado proporcionando o desenvolvimento de bem-estar, acesso e permanência de todos os alunos, onde possam aprender e desenvolver-se através da educação.

Para propiciar a inclusão, é de suma importância o comprometimento do poder público, das escolas, família e sociedade possibilitado a realização dessas práticas é uma responsabilidade de todos. Conforme esta reflexão, Mantoan (1997, p.117) destaca “A inclusão escolar é incondicional e, portanto, não admite qualquer forma de segregação. Esta opção de inserção tem como meta principal não deixar nenhum aluno no exterior do ensino regular, desde o início da escolarização”. Ou seja, a inclusão é para todos e de todos, as pessoas tem por direito o acesso e permanência no ambiente de ensino, recebendo educação de qualidade e metodologias que atendam suas necessidades educacionais e assim sejam possibilitados de desenvolver-se em suas potencialidades.

4.2.3.2 Subcategoria G- Reformulação nas Políticas Públicas de inclusão existentes

As Políticas Públicas são instrumentos cruciais responsáveis por proporcionarem o acesso aos direitos e de como serem usufruídos pelos cidadãos, desse modo, precisam estar em constante aperfeiçoamento e reformulação para que realmente atendam às necessidades dos sujeitos em todos os aspectos de suas vidas, proporcionando maior qualidade de vivência na sociedade.

No trabalho RBEET2, é apontado a citação que fortalece a perspectiva da necessidade de reformulação nas práticas pedagógicas através das Políticas Públicas “De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010) ressaltam que é preciso uma reformulação na prática pedagógica para que a formação inicial dos professores possa contemplar conteúdos suficientes, a fim de que se tenha equidade no atendimento de toda e qualquer criança na escola regular”. E sem seguida, apontam a fala:

Os autores afirmam que a formação, hoje, nas universidades, não é satisfatória para a atuação profissional. Sugere-se uma reformulação nas políticas públicas, no macrossistema, pois mesmo que sejam consideradas um grande avanço na área, ainda são incompletas e inadequadas, de certa forma. (FREITAS e col. 2016, p. 535)

Portanto, pode-se compreender que para uma inclusão real pautada no atendimento de modo equitativo aos sujeitos na escola, faz-se necessário avanços nas políticas públicas, desde a formação docente, práticas escolares e em seus profissionais gerais, para que sejam preparados de modo, a atender às

necessidades reais dos seus alunos. Seguindo esta perspectiva, os autores Barretta e Canan (2012, p. 13) apregoam que:

a idealização e construção de uma escola de qualidade para todos na filosofia inclusiva é almejada por muitos gestores, professores, alunos, pais e sociedade, entretanto, essa utopia exige modificações profundas nos sistemas de ensino, partindo de uma política pública efetiva de educação inclusiva, a que deve ser gradativa, contínua, sistemática e principalmente planejada com o objetivo de oferecer aos alunos com necessidades educacionais especiais, educação de qualidade que proporcione na prática, na ação docente, na aprendizagem e nas relações intersociais a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola democrática.

Sendo assim, a educação inclusiva real, só poderá ser possibilitada mediante mudanças que geram avanços em amplos aspectos sociais, educacionais e políticos. Onde sejam traçadas metas e realizados objetivos que tragam melhorias para as práticas inclusivas nas escolas, de modo que, os professores sejam preparados para lidar com a diversidade e isso seja amplamente refletido em suas metodologias práticas atendendo às necessidades educacionais de seus alunos, além de Políticas Públicas que amparem e forneçam elementos subsidiários para os profissionais engajados e seus espaços inclusivos. Além do mais, a sociedade precisa romper com preconceitos e estereótipos criados, desmitificando o imaginário criado ao longo dos anos sobre as pessoas com deficiência.

Vale ressaltar que, o processo de inclusão superando a exclusão histórica desenvolvida ao longo dos anos, exige um trabalho de desenvolvimento humano, onde os profissionais precisam refletirem suas práticas e conceitos, como é apontado no trabalho REE-SMT5 na grande categoria “Desafios para a inclusão no contexto escolar”, precisam-se de elementos para além de receber o aluno na escola para ser considerada inclusão escolar, são necessárias estratégias, modificações e reflexões, para que os envolvidos superem estereótipos acerca das diferenças, rompendo com as barreiras atitudinais, de modo a se tornar um professor mais inclusivo e coerente, atendendo a todos conforme suas necessidades educacionais.

Sobre a inclusão Mittler (2003, p. 139) reforça:

Inclusão e exclusão começam na sala de aula. Não importa o quão comprometido um governo possa ser com relação à inclusão; são as experiências cotidianas das crianças nas salas de aulas que definem a

qualidade de sua participação e a gama total de experiências de aprendizagem oferecidas em uma escola. As formas através das quais as escolas promovem a inclusão e previnem a exclusão constituem o cerne da qualidade de viver e aprender experimentado por todas as crianças.

Acerca da fala do autor, entende-se que a inclusão tem uma função significativa de romper paradigmas, a escola deve respeitar e considerar o sujeito em sua integralidade, reforça o respeito a diversidade e a individualidade. Além do mais, os professores possuem um papel de suma importância na vida de seus alunos inclusos, devendo valorizar suas particularidades, aptidões e habilidades dos sujeitos durante todo o processo de ensino e aprendizagem, de modo a proporcionar experiências significativas para a construção de saberes.

Após todas as reflexões e análises apresentadas no capítulo atual, foi possível compreender que através do olhar lançado sobre os trabalhos apresentados, de modo que em suas particularidades destacam e trazem saberes, conhecimentos e perspectivas de suma relevância para o cenário docente formativo na perspectiva da educação inclusiva.

Desse modo, traçando e discutindo as categorias e subcategorias emergentes dos trabalhos, pode-se, notar a percepção docente sobre sua própria formação, onde se reconhecem com aprendizes que estiveram em um processo formativo possivelmente frágil que poderia contribuir muito mais para suas práticas atuais, os preparando para a atuação futura, entretanto, nas práticas em sala de aula acabam enfrentando dificuldades em relacionar a teoria aprendida com a prática cotidiana na escola, e ainda assim, se motivam a buscarem por conhecimentos através de formação continuada, almejando suprir as lacunas de formação inicial, aprimorando seus saberes mediante a reflexão de suas práticas para enfrentarem os desafios propostos pela inclusão escolar, onde a escola e o sistema de ensino, através de políticas públicas eficazes possam ofertar possibilidades de desenvolvimento e melhorias, para que desse modo, o trabalho docente possa acontecer com maior qualidade, de acesso e permanência dos alunos com NEE.

A educação é um ciclo, uma engrenagem que necessita de todas as peças para funcionar, é uma responsabilidade de todos, desde a família até os governantes, cada um assume papel fundamental no cenário da inclusão, buscando proporcionar aos protagonistas, as pessoas com deficiência, a possibilidade de

usufruírem dos seus direitos de acesso e permanência nos espaços educacionais, podendo desenvolverem-se plenamente através de práticas, pessoas, profissionais e espaços acessíveis que respeitem suas individualidades como sujeitos de direitos e deveres na sociedade, um cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dos levantamentos feitos para o apanhado de informações pertinentes aos resultados traçados neste trabalho, percebeu-se a grande escassez de artigos voltados para a temática pautada nesta pesquisa que consiste na formação docente para a educação na perspectiva inclusiva, desse modo, entende-se que faz-se necessária a ampliação do campo de investigação voltado para essa linha de pesquisa de modo a ampliar e trazer melhorias para a qualidade do processos educativo inclusivo para todos os sujeitos da educação.

A realização desta pesquisa possibilitou ampliar conhecimentos, lançando olhares sobre os assuntos tratados nesta pesquisa, após reflexões e análises, foi possível ter uma visão global histórica, refletindo sobre de processo de exclusões que ainda permeiam na sociedade em que se vive hoje, esse é o reflexo de como as pessoas com deficiência ainda sofrem discriminação e preconceitos por suas diferenças.

Entretanto, graças a movimentos sociais históricos criados por familiares e amigos de pessoas com deficiência, foi o que tornou possível a motivação para a criação de políticas públicas que promovessem o acesso e permanência de pessoas com deficiência em escolas, ainda que nesses espaços inicialmente, acabassem sendo tratados como pacientes, requerendo cuidados, esse início foi importante para que fosse possível o desenvolvimento de uma percepção mais global para os sujeitos, onde fossem enxergados para além de suas particularidades, como pessoas de direitos que deverem ter acesso e condições de permanência no espaço educacional, onde sejam incluídos de maneira significativa, através de profissionais, metodologias e acessibilidades para que consigam desenvolver suas habilidades e adquirirem saberes de maneira equitativa.

Através dos estudos traçados nos trabalhos encontrados nas grandes revistas apresentadas, que são os principais repositórios de trabalhos voltados para a área de educação e educação especial e inclusiva, tais como, Revista Brasileira de Educação (RBE), Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) e Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (REE-SM), foi possível compreender os assuntos por meio dos estudos realizados conforme as categorias e subcategorias emergentes dos trabalhos.

Nessa perspectiva, alcançou-se os principais objetivos traçados para esta pesquisa, que propunha a investigar, através da questão norteadora: O que as publicações científicas têm discutido em relação a formação docente para atendimento aos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais na perspectiva da educação inclusiva nos bancos de dados das Revista Brasileira de Educação (RBE), Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) e Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (REE-SM)?.

Seguindo este principal questionamento, partiu-se para os objetivos específicos que são: Realizar o levantamento de artigos que investiguem a formação docente para atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais na perspectiva da educação inclusiva; Discutir os resultados apresentados nos estudos a formação docente para atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais na perspectiva da educação inclusiva; e, Apontar as possibilidades e desafios da formação docente para atendimento educacional dos estudantes com necessidades educacionais especiais na perspectiva da educação inclusiva a partir dos estudos científicos realizados no período de 2009 a 2019.

Ao decorrer do processo de traçar caminhos para o desenvolvimento desta pesquisa, por meio da organização apresentada nos objetivos específicos, onde foi realizada a escolha de artigos publicados no período entre 2009 a 2019. Após esse levantamento, realizou-se um processo de seleção pautado nos objetivos da pesquisa e visando conhecer a percepção dos professores sobre sua formação direcionada para o desenvolvimento de uma prática educacional inclusiva. Optou-se então por selecionar os artigos científicos publicados a partir de pesquisas do tipo de campo, realizadas com educadores da educação básica.

Em relação aos resultados emergentes através das categorização dos trabalhos, foi possibilitado voltar-se o olhar para a percepção dos professores em relação a sua formação e de como compreendem esse lugar de possibilidades, onde poderia ser melhor ou trazer mais bagagens que realmente os ajudassem em suas práticas, entretanto, reconhecem a necessidade de persistir no caminho formativo para que se aperfeiçoem em suas práticas docentes, mediante a reflexão, troca de saberes e elementos práticos mais próximos das realidades vivenciadas em sala de aula, para que esse profissional reconheça esses elementos como possíveis, além

de uma ferramenta útil auxiliando no seu processo de desenvolvimento e consequentemente o de seus alunos.

Essa formação continuada pode acontecer através de várias ferramentas, como a digital, o Ensino a Distância, que auxilia os professores por ser mais flexível e dinâmico, por isso, torna-se uma boa alternativa para esse profissional que busca desenvolver seu potencial docente.

Pautado nas possibilidades e desafios presentes na vida dos professores, de maneira geral, os resultados das análises demonstraram uma realidade que encontra dificuldades de unir teoria e prática, onde os profissionais da educação sentem-se inseguros, pois acreditam que sua formação trouxe de maneira distante as realidades práticas e a teoria, que andaram, provavelmente em dissintonia e isto acabou trazendo desafios no dia a dia desses professores em sua atuação com aluno com NEE, pois não se sente totalmente preparado para lidar.

Considerando que, no levantamento inicial sobre formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, foram encontrados 13 trabalhos publicados, mas quando foi utilizado o segundo critério, pesquisas de campo sobre a temática, o número de artigos final nas três revistas científicas foram 6, sendo 2 artigos publicados em cada revista. Esse resultado é preocupante, considerando a relevância da escuta dos professores sobre a sua formação e como ela tem embasado seu trabalho pedagógico na perspectiva da educação inclusiva.

Constata-se com esses resultados que, apesar do Brasil propagar a necessidade de desenvolvimento de uma prática educacional inclusiva e até ter políticas públicas direcionadas para essa formação, poucos estudos tem se debruçado em analisar se essa formação tem contribuído realmente para o embasamento da prática docente. Um dos principais protagonistas do processo educacional, o professor, está tendo pouca voz para que se possa analisar as diretrizes para a formação dos professores. Dessa forma, urge o investimento de mais estudos sobre a temática, tendo o professor como sujeito do processo de escuta.

Em contrapartida, nos poucos trabalhos publicados sobre a temática, pode-se constatar as dificuldades relatadas por alguns profissionais da educação a partir da sua formação inicial, tais como: a consciência das diversidades e o reconhecimento do indivíduo como ser único, que merece respeito a sua forma de aprender e em relação seu tempo de desenvolvimento e suas características particulares de aprendizagens.

Para que isso seja reparado, dentre as diversas possibilidades, destacam-se as ações de formação desses futuros professores, precisa pautar-se na sensibilização e nos estudos científicos que apontem a importância da compreensão de cada sujeito é único e singular em seu desenvolvimento neurológico, psicológico e educacional, portanto é preciso que as práticas pedagógicas considerem isso para o desenvolvimento das habilidades de cada pessoa. Dessa forma, além da compreensão científica dessa diferença como algo inerente ao ser humano, poderá despertar nos educadores a empatia a necessidade de desenvolver um trabalho pedagógico pautado na equidade.

Em relação as políticas públicas, estas fazem-se extremamente necessárias, pois precisam estar em constantes reformulações para atenderem de fato todos os envolvidos na promoção da educação inclusiva, de modo que a escola receba os materiais e modificações necessárias, e os docentes sejam preparados e capacitados para atender seus alunos com deficiência. Além disso, é preciso investir na parceria família-escola, visando o processo de desenvolvimento dos alunos e a garantia ao seu suporte educacional.

A escola precisa ser um espaço que todos os profissionais possam ter acesso a um ambiente de saudável e de qualidade para trabalharem, sendo valorizados em seus empenhos, e assim, façam valer os direitos de promoção do acesso e permanência das pessoas com deficiência na escola.

Para além dos elementos que foram pontuados, conclui-se que esta pesquisa possui grande relevância no campo de investigação voltada para formação docente na perspectiva da educação inclusiva, de modo a contribuir fortalecendo as redes que envolvem este tema tão necessário a ser discutido e desenvolvido para que, a formação possa desenvolver-se e aprimorar-se para promover uma melhor qualificação profissional, para que estes alunos saiam dos cursos de graduação e

capacitação sentindo-se preparados para enfrentarem o dia a dia em sala de aula com seus alunos. Para além disso, tenham plena consciência de suas identidades e responsabilidades como profissionais, reconhecendo a importância da formação permanente para sua vida docente, como algo que implicam diretamente em suas práticas e na qualidade em que se desenvolvem profissionalmente.

Como futuros profissionais da educação, precisamos desconstruir a ideia que parece predominar nos contextos educacionais, que a educação e o processo de aprender é igual para todos. Precisamos enxergar além, reconhecer as diferenças como peculiaridade e força humana, e não como uma fraqueza ou sinônimo de inferioridade em relação, como muitas vezes é associado socialmente, ancorado em uma ideia hegemônica de padronização e normalização dos sujeitos sociais. E, dessa forma, compreendendo que a inclusão social e educacional não é um favor, mas um direito e um processo de melhoria do mundo para todos. É preciso buscar soluções de ensino por meio de um olhar educacional e de convivência que abrace todas as pessoas como elas são, com respeito as diferenças e não como ser diferente significasse ser digno de pena ou comiseração.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. São Paulo, 2011.
- BARRETO, Lucia Cristina; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Alfabetização dos alunos público alvo da educação especial: Dificuldade dos professores no ensino regular. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, RS. v.32, mar/dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/31566/31566>. Acesso em: 10 de out. de 2020.
- BARRETA, Emanuele Moura; CANAN, Silvia. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: avanços e recuos a partir dos documentos legais**. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/173/181>. Acesso em: 09 de nov. de 2020.
- BAÚ, Jorgina; KUBO, Olga Mitsue. **Educação Especial e a capacitação do professor para o ensino**. Curitiba: Editora Juruá, 2009.
- BRABO, Gabriela Maria. **A formação docente inicial na perspectiva da educação Inclusiva: Com a palavra, o professor formador**. ANPEd. Florianópolis/SC. out/out. 2015. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt08_2785_texto.pdf. Acesso em: 10 de out. de 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. De 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/constituicao.htm. Acesso em: 04 de jul. de 2020.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 04 de jul. de 2020.
- BRASIL. Decreto nº 7.611. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. De 17 de novembro de 2011. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 31 de ago. de 2020.
- BRASIL. Decreto nº 7.612. **Plano Viver sem limite**. De 17 de novembro de 2011. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 05 de jul. de 2020.

BRASIL. Decreto nº 10.502. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizagem ao longo da vida.** De 30 de setembro de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 26 de out. de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, **institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 14 de set. de 2020.

BRASIL, 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 25 de jun. de 2020.

BRASIL, 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.** Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 25 de jun. de 2020.

BRASIL. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 31/08/2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394.** De 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 05 de jul. de 2020.

BRASIL. **Lei nº13.146 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** De 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 05 de jul. de 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 31 de ago. de 2020.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH). **Convenção sobre o direito das Pessoas com Deficiência.** Brasília: CORDE, 2007.

BRASIL. **A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEEP, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 04 de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 10 de jan. de 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP 02 de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de**

Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 de jan. de 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 12.** De 17 de outubro de 1978. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc12-78.htm. Acesso em: 03 de jul. de 2020.

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

BRASIL, 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 25 de jun. de 2020.

BRASIL, 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.** Brasília, DF, 11 de ago.1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 25 de jun. de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **Projeto escola viva: Garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola** **Necessidades educacionais especiais dos alunos.** Brasília, 2005.

BRASIL. Decreto nº 10.502. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizagem ao longo da vida.** De 30 de setembro de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 26 de out. de 2020.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. Formação de Professores para Educação Inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciaturas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 257-273, abr/jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n52/15.pdf>. Acesso em: 2 de set. de 2020.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: Com os pingos nos “is”.** 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem. Educação Inclusiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas Especiais.** Porto Alegre: ArtMed, 2004.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2002. FONSECA, João. José. Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FÁVERO, Eugênio Augusto Gonzaga. **Direito das pessoas com deficiência: Garantia de igualdade na diversidade**. Editora WVA, Rio de Janeiro, 2004.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT, Rosana. et al. **Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. 2006. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/ENDIPE%202006.pdf>. Acesso em: 01 de nov. de 2020.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Estigma notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GOMES, Claudia; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. **Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental**. Marília, SP. v.12, n.1, p.85-100, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382006000100007&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em 07 de nov. de 2020.

IMBERNÒN, Francesc. **Formação docente e profissional: forma-se para mudança e a certeza**. São Paulo: Cortez, 2001.

JANNUZZI, Gilberto de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

KAUSS, Clarissa Teixeira; REIS, Haydéa Maria. **O profissional professor e a educação inclusiva: Representações sociais em construção**. ANPEd. Goiânia/GO. set/out. 2013. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt08_2785_texto.pdf. Acesso em: 10 de out. de 2020.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LANNA JUNIOR, Mário Cléber. **As Primeiras Ações e Organizações Voltadas para as Pessoas com Deficiência**. Disponível em:

<http://www.bengalalegal.com/asprimeiras-historia-pcd>. Acesso em: 02 de out de 2019.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formação do professor polivalente e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. 2007. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032009-111920/publico/vanda_moreira_machado_lima.pdf. Acesso em: 06 de nov. de 2020.

MARINHO, Carla Cristina; OMOTE, Sadao. Concepções de futuros professores a respeito da educação inclusiva e educação especial. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, RS. v. 30, n. 59, p. 629-642, set/dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28085/pdf>. Acesso em 10 de out. de 2020.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995. Disponível em: http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=2&id=1587&listaDetalhes%5B%5D=1587&processar=Processar. Acesso em: 15 de ago. de 2020.

MENDES, Elisabete Maria. Formação inicial de professores em educação especial. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**. Porto Alegre, Portugal. v. 4, n. 1, p. 11-18. 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7326/0>. Acesso em: 8 de set de 2020.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Reimpressão. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997

MANZINI, Eduardo José. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALINO, Célia Regina. **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Ed. Artmed, São Paulo, 2003.

MORAN, José Manoel. **O que é educação a distância. Novos caminhos do ensino a distância**. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n. 5, out-dez. 1994, p. 1-3. Atualizado em 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em 1 de nov. de 2020.

NÓVOA, António. **Formação de Professores**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 1998.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação Especial e Inclusão Escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Revista Poiesis Pedagógica**. Catalão, GO, v.12, n.1, p. 7-26, jan/jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/31204>. Acesso em 20 de out. de 2020.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>. Acesso em 09 de nov. de 2020.

PRAIS, Jaqueline Souza; ROSA, Vanderley Flor. Formação inicial de professores para inclusão: das experiências aos subsídios teóricos e práticos. **Revista Ensino, Educação e Ciências humanas**. Londrina, PR, v. 17, n. esp. Salitc 15/16, p.440-447.2016.

RODRIGES, Leda Maria; CAPELLINI, Vera Lúcia. Educação a Distância e formação continuada do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, SP, v.18, n. 4, p. 615-628, out/dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n4/a06v18n4.pdf>. Acesso em: 10 de out. de 2020.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

ROMANOWSKI, Joana. Paulin.; ENS, Romilda. Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, PR, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: 10 de out. de 2020.

SANTOS, Maria. Formação de professores. In: MONTAAN, Maria Tereza Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.p. 139-145.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Wanderlei Sergio; FERNANDAES, Maria. Aparecida. Ventura. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. São Paulo: Editora Sol, 2011.

TAVARES, Lídia Mara; SANTOS, Larissa Medeiros; FREITAS, Maria Nivalda. Educação inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, SP, v.22, n. 4, p. 527-542, out/dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n4/1413-6538-rbee-22-04-0527.pdf>. Acesso em: 10 de out. de 2020.

WACHOWICZ, Lílian. **A dialética na pesquisa em educação**. v. 2. ed. n.3.179 p. Paraná. Revista diálogo educacional, 2001.