

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

VANESSA ALVES PEREIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS: UM OLHAR
REFLEXIVO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL EM UM COLÉGIO
DA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE MINEIROS-GO**

**PARANAÍBA-MS
2022**

VANESSA ALVES PEREIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS: UM OLHAR
REFLEXIVO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL EM UM COLÉGIO
DA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE MINEIROS-GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, formação docente e diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação.

**PARANAÍBA-MS
2022**

P496f Pereira, Vanessa Alves

Formação de professores e políticas públicas: um olhar reflexivo para a educação inclusiva e especial em um colégio da rede estadual do município de Mineiros - GO/
Vanessa Alves Pereira - - Paranaíba MS: UEMS, 2022.

112f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

Orientador: Prof. Marcelo Máximo Purificação.

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial. 3. Formação de professores. 4. Políticas públicas. I. Pereira, Vanessa Alves II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba. III. Título.

CDD 23 ed. - 371.9

Bibliotecária Responsável: Susv dos Santos Pereira – CRB1º/1783

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

VANESSA ALVES PEREIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS: UM OLHAR
REFLEXIVO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL EM UM COLÉGIO
DA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE MINEIROS-GO**

**PARANAÍBA-MS
2022**

VANESSA ALVES PEREIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS: UM OLHAR
REFLEXIVO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL EM UM COLÉGIO
DA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE MINEIROS-GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, formação docente e diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação.

**PARANAÍBA-MS
2022**

VANESSA ALVES PEREIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS: UM OLHAR
REFLEXIVO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL EM UM COLÉGIO
DA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE MINEIROS-GO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 17/11/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientador – Participação
por videoconferência

Prof. Dr. Reginaldo Peixoto
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - Participação por
videoconferência

Profa. Dra. Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB - Participação por
videoconferência

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus, meu alento, pelos frutos desta pesquisa, bem como a minha família que sempre foi meu alicerce.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por proporcionar um curso de relevante contribuição para minha formação pessoal, profissional e social.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação, pela orientação ao longo da realização deste trabalho, parceria e amizade.

Agradeço, também, a banca, pelo cuidado, zelo, contribuições e atenção com a pesquisa: Dr. Reginaldo Peixoto e Dr^a. Maria Luzia da Silva Santana.

Ao Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de Pós-Graduação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pela concessão da bolsa que auxiliou a custear esta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, pelos ensinamentos e incentivos.

Aos sujeitos desta pesquisa, pela colaboração e aceite em participar com contribuições valorosas.

A escola-lócus, pela empatia, apoio e autorização para o desenvolvimento da pesquisa. Agradecimentos especiais à diretora da instituição, Mara de Fátima Martini.

“Que nada nos limite, que nada nos defina, que nada nos sujeite. Que a liberdade seja nossa própria substância, já que viver é ser livre”.

Simone de Beauvoir

PEREIRA, Vanessa Alves. **Formação de professores e políticas públicas**: um olhar reflexivo para a educação inclusiva e especial em um colégio da rede estadual no município de Mineiros-GO. 2022. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2022.

RESUMO

Nesta dissertação, apresentam-se resultados de pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa: Currículo, formação docente e diversidade. A pesquisa tem por objetivo geral: conhecer intersecções entre as políticas públicas educacionais e a formação docente voltada para a educação inclusiva. Nos objetivos específicos: i) conhecer, por meio da pesquisa, a importância do elo entre a teoria estudada na formação inicial e as práticas pedagógicas no trabalho docente com a educação inclusiva; ii) demonstrar a relevância da formação continuada na melhoria do processo de ensino-aprendizagem para os alunos com deficiência; e iii) elaborar sugestões para a instituição, com fulcro no desenvolvimento de um plano de ação, a partir dos problemas existentes na formação profissional docente voltada à inclusão escolar, por meio dos relatos dos professores participantes da pesquisa. Os objetivos foram traçados com intuito de responder à problemática a respeito de como é a relação entre as políticas públicas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva? Como metodologia, optou-se por uma pesquisa qualitativa, realizada uma análise bibliográfica em pesquisas internacionais e nacionais, com temas afins a este estudo, bem como a análise de políticas públicas brasileiras que versem sobre a inclusão escolar e a formação de professores. Foi realizado um estudo de caso em uma escola estadual de Goiás, cidade de Mineiros, no intuito de investigar como os docentes interpretam questões relativas à inclusão escolar e seus conhecimentos acerca do tema, com enfoque no ensino fundamental, anos finais, e ensino médio, a partir de sua formação inicial e continuada. O trabalho é organizado em três seções principais, divididas em três capítulos. O capítulo I versa do sobre o processo de estruturação da inclusão escolar no Brasil e no mundo. No capítulo II, realizou-se uma análise bibliográfica de produções nacionais e internacionais, buscando aproximações e distanciamentos com a realidade brasileira e goiana. A pesquisa de campo com os professores da escola-lócus está contida no capítulo III, com discussões e análises dos resultados encontrados, por meio de narrativas dos docentes entrevistados e diálogos com o referencial teórico, onde destacam-se: Gatti; Saviani; Kassar; Garcia; Mantoan, dentre outros, e sugestões para compor um plano de ação na escola. As considerações finais revelam as principais percepções que seguem com observações sobre o processo de inclusão escolar tardio do Brasil e questões recorrentes sobre problemas e falhas estruturais da formação de professores (inicial e continuada), em que há inefetividade de inúmeras políticas públicas voltadas para inclusão do aluno com deficiência.

Palavras-chave: educação inclusiva; educação especial; formação de professores; políticas públicas.

PEREIRA, Vanessa Alves. **Teacher training and public policies**: a look at special education from an inclusive perspective in a public school in the municipality of Mineiros-GO. 2022. 112 ff. Dissertation (Master of Education) – Paranaíba University Unit, State University of Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2022.

ABSTRACT

In this dissertation, results of a Master's in Education research developed with the Graduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), Paranaíba University Unit, in the line of research: Curriculum, teacher training and diversity. The research has as general objective: to know the intersections between educational public policies and teacher training focused on inclusive education. In the specific objectives: i) to know, through research, the importance of the link between the theory studied in initial training and pedagogical practices in teaching work with inclusive education; ii) demonstrate the relevance of continuing education in improving the teaching-learning process of students with disabilities; and iii) prepare suggestions for the institution, based on the preparation of an action plan, based on the existing problems in professional teacher training oriented towards school inclusion, through the reports of the teachers participating in the research. The objectives were raised with the intention of answering the question: how is the relationship between educational public policies and teacher training for inclusive education? As a methodology, we opted for qualitative research, we carried out a bibliographic analysis of international and national research, with topics related to this study, as well as the analysis of Brazilian public policies that deal with school inclusion and teacher training. A case study was carried out in a public school in Goiás, in the city of Mineiros, in order to investigate how teachers interpret issues related to school inclusion and their knowledge on the subject, focusing on basic education, the last years and high school. from its initial and continuous training. The work is organized into three main sections, divided into three chapters. Chapter I deals with the process of structuring school inclusion in Brazil and in the world. In chapter II, a bibliographical analysis of national and international productions was carried out, looking for similarities and differences with the Brazilian and Goianese reality. The field research with the teachers of the locus-school is contained in chapter III, with discussions and analysis of the results found, through the reports of the interviewed teachers and dialogues with the theoretical framework, where the following stand out: Gatti; Saviani; Kassar; Garcia; Mantoan, among others, and suggestions for drawing up an action plan at school. The final considerations reveal the main perceptions that follow with observations on the late school inclusion process in Brazil and recurring questions about problems and structural failures in teacher training (initial and continuing), in which there is ineffectiveness of numerous public policies aimed at inclusion of students student with disabilities.

Keywords: inclusive education; special education; teacher training; public politics.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Principais legislações sobre inclusão escolar nos séculos XVII, XIX e XX.....	29
Quadro 2- Dados sobre trabalhos realizados na área da educação inclusiva/especial e formação de professor no portal RCAAP.....	49
Quadro 3 - Levantamento de teses e dissertações no BDTD e Portal da Capes.....	60
Quadro 4 - Sugestões para o plano de ação.....	102

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Educação especial de modo transversal.....	23
Figura 2 - Fases do processo de inclusão.....	27
Figura 3 - Percentual de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes comuns.....	47
Figura 4 - Estrutura de apoios pessoais para a integração do alunado com deficiência na Espanha.....	55

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Trajetória acadêmica dos participantes – educação básica.....	75
Gráfico 2- Formação inicial dos participantes.....	76
Gráfico 3- Modalidade da graduação.....	76
Gráfico 4- Tempo de atuação na educação básica.....	77
Gráfico 5- Vínculo de trabalho.....	78

LISTA DE SIGLAS

- AEE:** Atendimento Educacional Especializado
- APAE:** Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BNCC:** Base Nacional Comum Curricular
- CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE:** Conselho Nacional de Educação
- COVID-19:** (Co)rona (vi)rus (D)isease (Doença do Coronavírus)
- DCN:** Diretrizes Curriculares Nacionais
- DOEGO:** Diretrizes Operacionais do Estado de Goiás
- EaD:** Educação a Distância
- EE:** Educação Especial
- EF:** Ensino Fundamental
- EI:** Educação Inclusiva
- EM:** Ensino Médio
- GO:** Goiás
- IBICT -** Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- INEP:** Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Anísio Teixeira
- LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS:** Língua Brasileira de Sinais
- MEC:** Ministério da Educação
- ONU:** Organização das Nações Unidas
- PARFOR:** Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
- PCD:** Pessoa com Deficiência
- PDE:** Plano de Desenvolvimento da Educação
- PDI:** Plano de Desenvolvimento Institucional
- PEC:** Proposta de Emenda à Constituição
- PIBID:** Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PNE:** Plano Nacional de Educação
- PNEE:** Política Nacional de Educação Especial
- RCCAP:** Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
- SECADI -** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SEDUC:** Secretária Estadual da Educação de Goiás.
- STF:** Supremo Tribunal Federal

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TGD: Transtorno Global do Desenvolvimento

UAB: Universidade Aberta do Brasil

UEMS: Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 A INCLUSÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTO BRASILEIRO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	21
1.1 Estruturação do processo da inclusão escolar em âmbito social e educacional.....	21
1.2 Histórico e análise das políticas públicas de inclusão escolar.....	28
1.3 A formação de professores na perspectiva inclusiva: alguns apontamentos	37
1.4 Dificuldades no processo da formação de professores na perspectiva inclusiva.....	43
2 UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA: PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS	49
2.1 Trabalhos internacionais: análise documental do processo de formação da educação inclusiva e formação de professores na Espanha e nos Estados Unidos	50
2.1.1 Da integração à escola inclusiva na Espanha.....	51
2.1.2 Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores.....	57
2.2 Trabalhos nacionais: dissertações de programas de mestrado – análise dos desafios da educação inclusiva e intersecções com a formação de professores	60
2.2.1 Formação continuada de professores do ensino médio para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.....	62

2.2.2 As políticas de educação especial no Estado do Paraná e a escola de educação básica na modalidade de educação especial	65
2.2.3 Educação Inclusiva em um município do interior goiano: análise de um percurso	69
3 A PESQUISA: DISCUSSÕES E RESULTADOS	73
3.1 Caracterização da escola	73
3.2 Bloco 1: coleta de dados	75
3.3 Bloco 2: reflexão sobre formação continuada e a atuação docente.....	79
3.4 Sugestões para o plano de ação	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	107

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem fomentado debates sociais e educacionais em razão de sua relevância e das dificuldades para sua efetiva implementação na sociedade. Nesse sentido, esta pesquisa tem como foco abordar a educação inclusiva e a formação de professores voltada para o aluno com deficiência matriculado na rede regular de ensino, mais especificamente no ensino fundamental, anos finais, e ensino médio. Parte-se do princípio de que a educação inclusiva é direito de todos, compreendendo todas as formas de diversidade, o que implica olhar para as políticas públicas educacionais e seu teor a respeito da temática e suas garantias legais. Mas, antes de aprofundar o tema, apresentar-se, brevemente, a mestrandia.

Sou natural de Mineiros, Estado de Goiás e minha primeira graduação é Pedagogia. Desde o início da minha trajetória acadêmica, interessei-me em conhecer mais sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência, o que me levou estudar sobre o assunto. Aos 18 anos, comecei a trabalhar em um colégio da rede estadual de Goiás, na função apoio pedagógico, contexto em que mais indagações foram surgindo sobre a temática. Mais tarde concluí o curso de Direito e passei a me dedicar a estudar políticas públicas e direitos das pessoas com deficiência. Em seguida, concluí a pós-graduação em Libras-Educação Especial e passei a trabalhar com alunos surdos no ensino fundamental I, II e ensino médio. No curso de minha trajetória, realizei o curso de licenciatura em História e, por último, também concluí a licenciatura em Letras-Libras, nunca me afastando, assim, do meu objeto de pesquisa.

No ano de 2020, ingressei no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no segundo semestre, com o projeto: “Formação docente e políticas públicas: um olhar para a educação inclusiva em um colégio da rede estadual do município de Mineiros-GO”, que deu origem a esta pesquisa. Atualmente, trabalho em um colégio da rede estadual do município de Mineiros-GO como intérprete de Libras e sou bolsista PIBAP/UEMS.

Além da motivação pessoal que me cerca e me instiga enquanto pesquisadora, considero pertinente estudar tal tema dada sua relevância acadêmica e social, a qual pude observar em sala de aula e também nos referenciais teóricos selecionados, tendo em vista que a educação inclusiva com fulcro no aluno com deficiência apresenta desafios e dificuldades a serem superadas no ensino. Assim, não se pode falar, até o momento, em formação docente sólida na perspectiva inclusiva, quando

consideradas as diversas questões pontuadas por autores como: Gatti (2008, 2010, 2013); Saviani (2008, 2009, 2011, 2020), Kassar (2011; 2014, 2019); Garcia (2010; 2013), Mantoan (2003, 2006, 2008), dentre outros, que destacam a insuficiência de uma formação docente sólida que atenda às demandas da sala de aula e o distanciamento de políticas públicas efetivas com a realidade das escolas públicas brasileiras.

A problemática deste estudo está direcionada pela seguinte questão: Como as políticas públicas amparam a formação de professores para uma educação inclusiva, com foco nos estudantes com deficiência, e quais são as dificuldades e desafios desses profissionais na práxis pedagógica? Ou seja, abriu-se o questionamento de como na rede estadual, especificamente um colégio estadual de Mineiros-Goiás, se promove a formação continuada docente para atender à demanda da inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental, anos finais, e ensino médio.

Visando esclarecer essa problemática, o objetivo geral desta pesquisa é: Conhecer as intersecções entre as políticas públicas educacionais e a formação docente voltada para a educação inclusiva, a fim de identificar desafios e entraves no atendimento a alunos com deficiência na rede regular de ensino. Por outro lado, os objetivos específicos focaram em: i) conhecer, por meio da pesquisa, a importância do elo entre a teoria estudada na formação inicial e as práticas pedagógicas no trabalho docente com a educação inclusiva, para atuais e futuros professores; ii) demonstrar a relevância da formação continuada na melhoria do processo de ensino-aprendizagem para os alunos com deficiência; e iii) elaborar sugestões para a instituição-lócus, para o desenvolvimento de um plano de ação, realizado partir dos problemas existentes na formação profissional docente voltada à inclusão escolar, a partir dos relatos dos professores participantes da pesquisa.

Para atender aos objetivos propostos, optou-se por uma metodologia voltada para a pesquisa qualitativa, embasada nos estudos de Triviños (2008), Ludke e André (1986), portanto, construída em ambiente natural. A pesquisa exploratória foi aplicada com intuito de possibilitar o atendimento aos objetivos propostos, com método indutivo, trabalhando a subjetividade dos indivíduos, pautada no estudo de caso, conforme Yin (2010).

Trabalhar a subjetividade dos professores envolve um processo complexo que pode ter diferentes pontos de vista, neste caso, apoiado nos estudos de Leontiev (1978, p. 44), que compreende a subjetividade como “uma propriedade do sujeito

ativo”, tornando-o um ser único e singular, o que atende a esta pesquisa, em uma perspectiva histórico-crítica.

Para a análise e discussão dos dados, pautou-se nos conteúdos de Bardin (2011), a partir dos seguintes instrumentos de coleta de dados: observação sistêmica, análise documental e questionário semiestruturado realizado com professores regentes atuantes (que possuem alunos com deficiência na classe regular).

A estrutura deste trabalho foi organizada da seguinte forma: na “Introdução”, apresentam-se o tema, a relevância pessoal, social e acadêmica, bem como a problematização, objetivo geral e específicos, e a metodologia utilizada na pesquisa.

No capítulo I, “A inclusão escolar e a formação de professores: contexto brasileiro na perspectiva da educação inclusiva”, abordam-se as nuances acerca da estruturação do processo de inclusão social e escolar no Brasil, o histórico das políticas públicas de inclusão e a análise de seus principais dispositivos legais, finalizando com questões relativas à formação de professores no país e possíveis dificuldades desse processo.

No capítulo II, é realizada uma análise documental de produções acadêmicas sobre a educação inclusiva, formação de professores e políticas públicas educacionais. Nesta seção, são apresentados 5 (cinco) trabalhos: 2 (dois) de cunho internacional, com fulcro no processo de estruturação da educação inclusiva na Espanha e nos Estados Unidos, compondo o paralelo com questões encontradas no Brasil. Os 3 (três) últimos trabalhos são dissertações de mestrado de diferentes programas de pós-graduação *stricto sensu*, com objetivo de se analisar a realidade brasileira em relação à formação de professores na perspectiva inclusiva.

No terceiro capítulo, foram apresentados os dados da pesquisa realizada em um colégio estadual no município de Mineiros-GO, fazendo o cruzamento dos dados no contexto prático e contexto teórico, particularmente com as “Diretrizes Operacionais do Estado de Goiás na rede estadual de ensino”. A pesquisa foi apreciada seguindo todos os trâmites do Comitê de Ética com seres humanos da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul e aplicada junto aos professores da escola-alvo, a maior da cidade de Mineiros. Portanto, nesta seção, são analisados os conteúdos das respostas dos participantes e estabelecidas discussões com o referencial teórico da pesquisa, bem como a apresentação de sugestões que venham a compor um plano de ação para a escola-lócus.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, contendo a síntese dos achados da pesquisa em seus três capítulos, com suas aproximações, distanciamentos e indicativos para pesquisas futuras.

1 A INCLUSÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTO BRASILEIRO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para se discutir a educação inclusiva, inicialmente, é preciso refletir sobre fatos, acontecimentos, marcos históricos e movimentos sociais que a cercam, no sentido de compreender os processos que sedimentam a questão.

Na história da educação inclusiva (EI), diversas ações e movimentos sociais deram origem às legislações e políticas públicas voltadas para a formação de professores em EI. Mas, afinal, quais são essas ações que demarcam o processo de inclusão do público-alvo da educação especial e quais políticas públicas regem esse processo?

Para compreender as fases de estruturação do processo de inclusão social no âmbito educacional, este capítulo apresenta um breve histórico das políticas públicas voltadas para a EI, bem como realiza, analiticamente, apontamentos legais sobre a inclusão escolar e reflexões acerca da formação de professores em “EI”. Além disso, pontua os possíveis entraves e dificuldades enfrentados pelos professores que atuarão na pesquisa de campo a ser realizada com docentes que possuem alunos com deficiência no ensino fundamental, anos finais e no ensino médio, em um colégio da rede estadual do município de Mineiros-GO.

1.1 Estruturação do processo da inclusão escolar em âmbito social e educacional

Historicamente, a pessoa com deficiência sempre fora vista com estigma social, cercada de preconceitos e ideais que defendiam fragilidade e incapacidade desse público, tanto dentro das instituições de ensino quanto fora delas. A ideia retrógrada é de que a Pessoa com Deficiência (PCD)¹ tivesse sido castigada de alguma forma, escolhida como um ser maligno por um ser superior, como um deus em algumas culturas (ARANHA, 2000; MAZZOTA, 2005; SASSAKI, 2009).

É perceptível que, no decorrer da história, a pessoa com deficiência sempre fora tratada com opressão, exclusão, indiferença e preconceito, o que fomentou

¹ Conforme a Lei 13.146/2015, este é o termo correto para se referir à pessoa com deficiência. O termo: Portador de Deficiência e/ou Portador de Necessidade Especial foi considerado incorreto, devido ao verbo “portar”, já que essa é uma visão estereotipada da deficiência, em que a pessoa não porta nada, mas sim possui uma característica específica.

grandes debates para reconhecer essa pessoa como cidadã na sociedade. No âmbito educacional, também surgiram debates e conceitos relacionados à inclusão escolar e seu espaço, discutindo-se a educação inclusiva.

No processo de formação de uma educação inclusiva, quatro fases diferentes a compuseram: exclusão, segregação, integração e, por fim, a fase do presente, a inclusão (MAZZOTA, 2005). Todavia, dizer que se vivencia hoje a fase de inclusão social e educacional é algo prematuro, tendo em vista que ainda se vive o dilema do binômio exclusão-inclusão, que ainda não fora superado devido aos dilemas relacionados as políticas públicas e a formação docente.

O conceito de exclusão (IACONO; MORI, 2004) é encapsulado pelo discurso capitalista que analisa oportunidades de o homem vender sua força braçal e, no caso de uma pessoa com deficiência, essa seria excluída desse processo por não atender ao padrão social desejado, condutas naturalizadas no curso social. A ideia de homogeneização mascara o processo de exclusão, não abrindo possibilidades para a participação ativa desse indivíduo socialmente, ocorrendo, inclusive, extermínios e genocídios de pessoas com deficiência na história.

Mantoan (1997, p. 8) esclarece também a ideia de integração escolar desse processo, “cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial”, ou em escolas especializadas. Trata-se, portanto, de um processo em que nada é questionável e tudo é imutável. Enquanto isso, os referenciais de inclusão seguem em uma via oposta, com a necessidade de propostas pedagógicas adaptadas e todos os alunos no mesmo contexto.

No que diz respeito à Educação Inclusiva e à Educação Especial, muitos tendem a confundir tais conceitos, que têm suas proximidades, mas são distintos. Ambas são apoiadas por movimentos sociais no século passado. Conforme Kassar (2011), a Educação Especial se caracteriza como uma modalidade transversal às demais, ideia que vai ao encontro da Resolução CNE/CEB nº 2/2001:

É uma modalidade de educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das

potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 39).

Conforme a Resolução nº 02 de 2001, descrita acima, a Educação Especial (EE), presente em todos os níveis de ensino, assegura o direito à educação a todo seu público: alunos com deficiência, altas habilidades, superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Na figura 1, localiza-se o espaço da EE no sistema educacional de modo transversal:

Figura 1- Educação especial de modo transversal



Fonte: UNESCO, 2003.

A Educação Inclusiva (EI) distingue-se da Educação Especial por não ser uma modalidade, mas um princípio dentro do sistema educacional que visa ao acolhimento de todos, abordando indagações sobre diferença e diversidade, como: questões sociais, éticas, culturais, bem como todo público-alvo da educação especial. Conforme define Kassir (2011):

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996- LDB 9694/96- é promulgada, propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente todas as crianças. Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar (KASSAR, 2011, p. 71).

Pode-se dizer que a Educação Especial faz parte da Educação Inclusiva e que todas as instituições de ensino devem seguir uma perspectiva inclusiva. Neste

trabalho, o foco é abordar a EI com o público-alvo da EE, ou seja, os estudantes com deficiência dentro da sala de aula regular de ensino².

O marco inicial da educação inclusiva se dá apenas no século XVIII, com grandes descobertas na medicina, no sentido de procurar causas e/ou cura para a deficiência. Já no século XX, há uma mudança na visibilidade da pessoa com deficiência e no enfoque social, já que nesse período houve uma intensificação de movimentos sociais em defesa de grupos que se encontravam em condição de minoria e conseqüente vulnerabilidade (ARANHA 2004; SASSAKI, 2009). A crítica, nesse período, residiu no assistencialismo³, tomado como elemento de segregação das PCD.

Nesse contexto, parte da sociedade se posiciona contra a ideia de segregação, que apenas reforçava a ideia de que a PCD seria incapaz do convívio social e de manter suas necessidades básicas (MAZZOTA, 2005). A ideia de capacitismo⁴, veiculada nesse período, tomava a pessoa com deficiência como incapaz. Além disso, há pouca ou nenhuma percepção sobre inclusão, sobre capacitar e dar oportunidade para esse indivíduo.

Miranda (2003, p.1) cita, brevemente, os momentos históricos da deficiência:

Desde a Antiguidade, com a eliminação física ou o abandono, passando pela prática caritativa da Idade Média, o que era uma forma de exclusão, ou na Idade Moderna, em que o Humanismo, ao exaltar o valor do homem, tinha uma visão patológica da pessoa que apresentava deficiência, o que trazia como consequência sua separação e menosprezo da sociedade, podemos constatar que a maneira pela qual as diversas formações sociais lidaram com a pessoa que apresentava deficiência reflete a estrutura econômica, social e política do momento. Durante a maior parte da História da Humanidade, o deficiente foi vítima de segregação, pois a ênfase era na sua incapacidade, na anormalidade (MIRANDA, 2003, p. 1).

A visão segregadora, pouco a pouco, passa a ser substituída pelo conceito de integração. De acordo com Aranha (2000, 2003), esse conceito amplia a presença da PCD para outros espaços sociais, com outros membros, participando, inclusive, dentro das instituições de ensino. Porém, essa visão abre precedentes para

² Modalidade do sistema educativo que compreende as salas de aulas e classes comuns dentro da educação básica (LDB/1996).

³ Preconiza assistência a membros carentes ou necessitados de um determinado local. A crítica, conforme Mazzota (2005), é de que o assistencialismo não proporcionava mudança nas condições de vida dessas pessoas, mas apenas se prestava a doações e não em condições igualitárias.

⁴ Discriminação e preconceito contra pessoas com deficiência (Dicionário Houass).

questionar se realmente havia inclusão, tendo em vista que somente garantir o acesso a diferentes espaços sociais não seria garantir a inclusão; se assim fosse, a formação de professores voltada para a inclusão escolar não necessitaria estar no foco das pesquisas como um ponto de atenção.

Os movimentos sociais, no século passado, são movimentos progressistas, ou seja, defendem propostas articuladas de modo coletivo, formando uma resistência à exclusão e fortalecendo a desconstrução de preconceitos e a aquisição de direitos das PCD, a exemplo da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1971, que prezou por fortalecer os direitos das pessoas com deficiência, destacando suas aptidões e possíveis limitações, no sentido de defender sua integração social, defendendo o direito à vida e dignidade (ONU, 1971). Novamente, o termo integração é citado, mas até o momento não houve regulamentação a respeito de que modo essa inclusão poderia ser garantida e não é citada nenhuma adaptação possivelmente necessária, seja ela comunicacional, arquitetônica e/ou atitudinal.

Comparado ao cenário internacional, o Brasil tardou em iniciar os processos de inclusão social e educacional. A Educação Inclusiva (EI) dá seus primeiros passos no século XIX, mais especificamente na Europa. Nesse momento, pessoas com deficiência passam a frequentar socialmente locais comuns em sociedade, alargando-se a visão reducionista da deficiência como doença. A abordagem pedagógica da deficiência promove rupturas, ao implementar escolas especiais para essa população, conforme Fernandes (2011).

Com a criação de classes especiais para as pessoas com deficiência, começam a surgir leis e diretrizes⁵ a respeito do direito à educação, mas de maneira superficial. Mais adiante, tendo como marco a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca (1994)⁶, e mais tarde a LDB (1996), o processo de inclusão começa a tomar forma, porém, não estando consolidado ainda nos dias de hoje, visto que, por vezes, governo é omissivo quanto ao processo de inclusão, não o assumindo totalmente, destinando poucos recursos para a educação inclusiva.

Percebe-se que todo esse processo histórico, no que diz a respeito à pessoa com deficiência, passa por fases de exclusão, segregação e integração, até chegar a fase de inclusão, a qual não está consolidada, mas ainda em fase de construção. Com

⁵ Cabe destacar a Resolução 01/2002, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.

⁶ Símbolo da cientificidade da educação inclusiva, já que previu a educação como direito de todos.

as mudanças ocorridas em outras partes do mundo, a exemplo na Europa, acerca da pessoa com deficiência, abandona-se, aos poucos, a visão clínica-terapêutica subordinada à medicina, e a pedagogia começa a ganhar força, demonstrando que a educação pode ser ofertada a esse público. Iniciava-se, assim, um processo de visibilidade das minorias sociais que começaram a ser respeitadas, porém, na forma de integração.

Durante a fase de exclusão e de segregação, os deficientes não eram educados, mas segregados, retirados da sociedade por serem considerados pessoas sem condições de aprender; não tinham os mesmos direitos que os demais cidadãos, não podiam acompanhar a escola/classe regular, se não provassem que possuíam capacidade para isso, pois eram considerados ainda como não passíveis de educação, e, portanto, no máximo, eram acolhidos pela igreja e instituições de caridade (MIRANDA, 2003).

Segundo Mazzota (2005), as mudanças desse/nesse cenário se devem aos progressos sociais, em que líderes sociais, com deficiência ou não, começam a se interessar pela temática e se propõem a estudar novos conhecimentos, criando, assim, alternativas que melhorassem a condição de vida da pessoa com deficiência. Ainda, segundo o autor, no que tange aos atendimentos às pessoas com deficiência, após os primeiros movimentos na Europa, medidas educacionais se propagaram por outras regiões do mundo, passando pelos Estados Unidos, Canadá e, mais tarde, pelo Brasil.

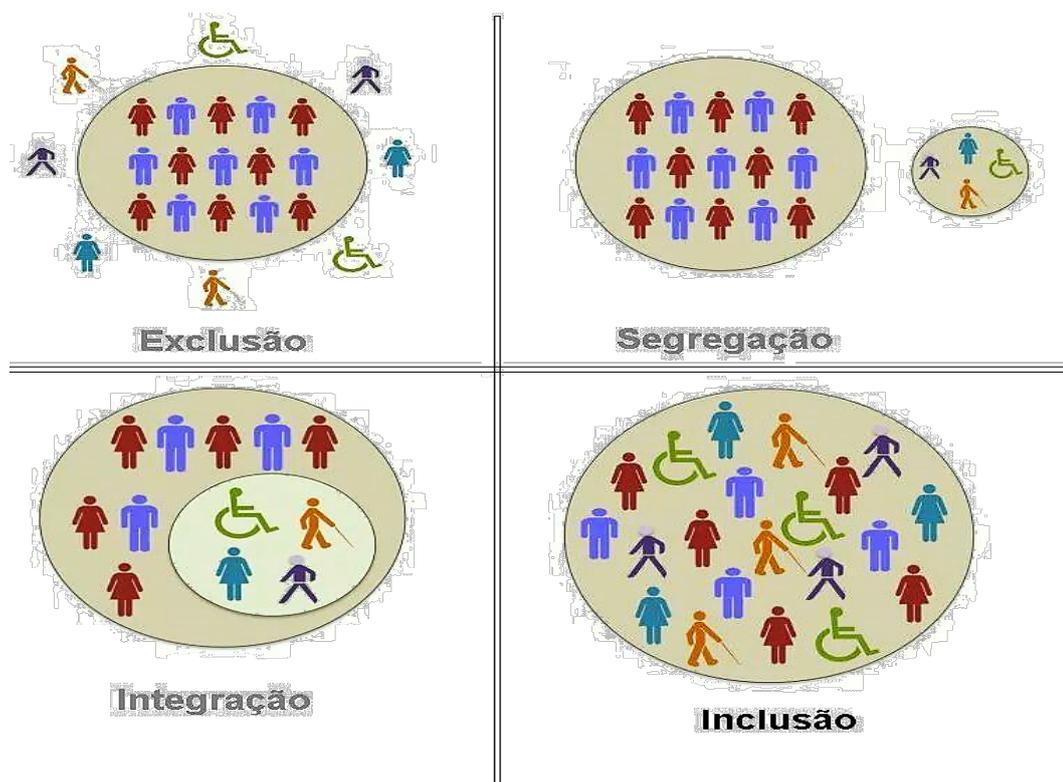
[...] a primeira obra impressa sobre a educação de deficientes teve autoria de Jean-Paul Bonet e foi editada na França em 1620 com o título *Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar* [...] constatou-se, também, que a primeira instituição especializada para a educação de surdos mudos foi fundada pelo obade Charles M.Eppée em 1770, em Paris (MAZZOTA, 2005, p. 18).

Cabe destacar que, no Brasil, entre os séculos XIX e XX, a Roda dos Expostos recebia muitas crianças com deficiência abandonadas. Tratava-se de uma caixa dupla que ficava situada nos muros de instituições de caridade em São Paulo, com saída para o lado externo, de modo que bastava girar o cilindro para que a criança estivesse do lado de dentro das casas de caridade, recolhidas para serem cuidadas. Nesse contexto, muitas mães abandonavam seus filhos com deficiência; além disso, muitos

pais não tinham condições econômicas de cuidar deles, submetendo-os à roda dos expostos (SILVA, 2010), caracterizando claros traços de um período de exclusão.

Com o passar dos anos, para se atender às necessidades de aprendizagem das pessoas com deficiência, no Brasil, por exemplo, em 1960, é criada uma campanha pela sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (MAZZOTA, 2005). Para que os objetivos fossem alcançados, cabia a CADEME⁷ auxiliar essa classe técnico e financeiramente, por meio de entidades públicas e privadas, promovendo incentivo à formação de professores para atender aos deficientes intelectuais. A figura 2 ilustra os períodos citados:

Figura 2 - Fases do processo de inclusão



Fonte: Firmino, 2015.

Na luta pela defesa dos direitos de pessoas com deficiência, o papel dos pais foi, sem dúvida, um dos mais significativos nesse processo, pois os grupos encampados por eles obtiveram conquistas políticas para recursos e serviços especiais para seus filhos, processo com pouca participação e empenho do Estado.

⁷ Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente Mental.

Tais movimentos, formados em cada época da trajetória histórica, levam as necessidades das pessoas com deficiência a serem pautadas por leis governamentais, a fim de se garantir atendimento a essa população marginalizada pela sociedade.

Para a configuração de uma sociedade que se diga democrática, necessita da oferta de serviços destinados a essa população, amparada em legislação que garanta tais serviços e minimize cada vez mais processos de segregação e exclusão da pessoa com deficiência.

1.2 Histórico e análise das políticas públicas de inclusão escolar

Para que se possa falar a respeito da formação de professores voltada para uma educação inclusiva, é necessário abordar as políticas públicas que estiveram e estão voltadas para a inclusão escolar, buscando encontrar intersecções entre a formação docente e sua relação com o atendimento aos alunos com deficiência em sala de aula, bem como impactos e possíveis retrocessos.

Sabe-se que os grupos minoritários, isso inclui a pessoa com deficiência, têm imenso histórico de exclusão pelo sistema social, como visto na seção anterior, o que gera grandes debates em torno da inclusão escolar. Posta essa necessidade de discussão, é preciso olhar o que dispõe a legislação sobre o tema, a exemplo da Constituição Federal, leis, decretos, portarias, dentre outras, para se observar as disparidades existentes entre o corpo jurídico das legislações e a realidade encontrada no escopo da escola (GATTI, 2013).

Ao se tratar de políticas públicas, é necessário, inicialmente, compreender tal expressão, já que muitas são as acepções encontradas na literatura para o termo, razão pela qual não se pode falar de um conceito fechado. Smith e Larimer (2009, p. 4) pontuam:

Não há definição de políticas públicas precisa e universal [...]. Há uma visão comum de que as políticas públicas envolvem o processo de fazer escolhas e os resultados das escolhas; de que o que faz as políticas públicas realmente “públicas” é que essas escolhas se baseiam nos poderes coercitivos do Estado, e que, em sua essência, política pública é uma resposta a um problema percebido (SMITH; LARIMER, 2009, p. 4).

Sendo assim, pode-se dizer que as políticas públicas são ações com ideais aprovados pelo governo para aplicação em sociedade em prol bem comum, refletindo em todos os âmbitos sociais e sobre todas as relações existentes. Dessa forma, voltemos o pensamento para as políticas educacionais no Brasil.

O direito à educação se encontra no rol das cláusulas pétreas da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Antecedente a à Carta Magna, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) apresenta a educação como direito básico na vida de todo cidadão. O Quadro 1 demonstra um breve histórico do marco normativo das principais legislações voltadas para a inclusão escolar que despontam a partir do século XX, com base jurídica até o ano de 2021:

Quadro 1- Principais legislações sobre inclusão escolar nos séculos XIX, XX e XXI

ANO	LEGISLAÇÃO	MATÉRIA
1854	Instituto dos Meninos Cegos Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854	Escola criada para pessoas cegas. Tinha por atribuição ministrar a instrução primária e alguns ramos da secundária, educação moral e religiosa, ensino de música e alguns ofícios laborais.
1857	Imperial Instituto dos Surdos-Mudos atual Instituto Nacional de Educação de Surdos “INES”. Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857	Tinha como finalidade oferecer educação intelectual moral e religiosa aos surdos, sendo o instituto ativo até os dias de hoje e tido como referência nacional para o atendimento aos surdos e oferta de cursos de Libras.
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos	Estabelece direitos básicos para garantir a dignidade da pessoa humana.
1961	Lei nº 4.024/1961, 1ª versão da LDB	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 já mencionava a pessoa com deficiência, mas não de forma plena, apenas com ideais de integração.
1973	Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973 Centro Nacional de Educação Especial – CE-NESP	Decreto que cria o Centro Nacional de Educação Especial – CE-NESP, com a finalidade de promover em todo o território nacional a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais.
1971	Lei nº 5692/1971, 2ª versão da LDB	Novamente cita a pessoa com deficiência em seu bojo, mas não era contemplado o direito à inclusão na escola regular, apenas a determinação de um lugar especial para a educação dessas crianças, o que viria a ser a segregação.
1986	Decreto nº 93.481, de 29 de outubro de 1986. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora	Trata-se da criação de um órgão de assessoria da Secretaria Especial dos Direitos Humanos que tem como responsabilidade a gestão de políticas voltadas para integração dos portadores de deficiência, tendo como base a defesa de direitos e a promoção da cidadania.
1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Traz em seu corpo cláusulas pétreas que são invioláveis para a pessoa humana, positivando a educação como direito de todos.

1990	Declaração Mundial de Educação para todos	Documento originado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia, dispõe a respeito do atendimento básico da educação a todas as necessidades de aprendizagem.
1990	Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente	Reforça a necessidade de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede comum.
1994	Declaração de Salamanca	Dispõe sobre princípios basilares para a educação e a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394 de 1996	Preconiza pela primeira vez a respeito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como dedica um capítulo a respeito da educação especial, além de assegurar legalmente a adaptação do currículo, metodologias e recursos que forem necessários ao aluno com deficiência.
1998	Instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais	Definiu a necessidade de Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.
1999	Convenção de Guatemala	Define sobre o respeito aos direitos e liberdades de todas as pessoas.
2001	Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172 de 2001.	Aprovado o PNE – Plano Nacional da Educação Lei nº 10.172, que estabeleceu entre suas metas o favorecimento o atendimento educacional especializado aos alunos em salas comuns.
2001	Resolução CNE/CEB-MEC n.º 2, de 11 de setembro de 2001	Define Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, onde a escola deve receber a matrícula de todos os estudantes com deficiência, bem como assegurar o AEE e quaisquer outras condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.
2002	Instituída a Lei nº 10.436/2002 conhecida como Lei de Libras.	Reconheceu Libras como meio de legal de comunicação da pessoa surda, sendo a primeira língua dessa comunidade.
2004	Documento: O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular	Documento publicado pelo Ministério Público Federal, reafirmando a questão do acesso às redes regulares de ensino pelos alunos com deficiência e a importância disso em suas aprendizagens.
2005	Decreto nº 5626/05	Regulamenta sobre o uso e disseminação da Libras, além de estratégias para a inclusão da comunidade surda em diferentes esferas sociais.
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência regulamentada no Brasil pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.	Obrigação de promover, proteger e assegurar o exercício pleno dos direitos humanos das pessoas com deficiência e assegurar que gozem de plena igualdade perante a lei
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007	Documento lançado pelo Ministério da Educação, tendo como eixo central a formação de professores voltada para educação especial. Além disso, reafirma a questão das salas multifuncionais, acessibilidade arquitetônica, inclusão no ensino superior e a busca pela superação às oposições entre ensino regular e especial.
2008	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva SEESP/MEC, 2008	Determina inovações a respeito da Educação Especial, dando providência para que o sistema de ensino se adeque para receber alunos com deficiência nas classes regulares, em que a Educação Especial passar a ter função complementar para este público, em modalidade transversal ao ensino regular.

2009	Resolução MEC CNE/CEB 4 -17	Institui Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2011	Decreto nº 7.611/2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado.
2011	Decreto nº 7.480/2011	Criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Extinguiu a Secretaria de Educação Especial (SEESP).
2014	Plano Nacional de Educação – Lei 13.005, de junho de 2014	Institui o Plano Nacional de Educação – PNE. A respeito da Educação Especial, traz como meta que os Estados, Municípios e Distrito Federal garantam atendimento especializado às pessoas com deficiência, ou seja, um sistema inclusivo em todos os níveis de educação.
	Nota Técnica n.º 04/2014/MEC/SECADI/DPEE	A nota se posiciona contra a postura de a pessoa com deficiência necessitar de laudo médico para receber atendimento educacional especializado dentro da escola. A nota esclarece que exigir tal documento pode causar restrição do direito à educação.
2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei n.º 13.146 de 2015	Essa legislação ficou conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, pois trouxe inovações não só no âmbito educacional, mas também social.
2016	Lei nº 13.409/2016	Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.
2020	Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.	Instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, porém, esta se encontra revogada por determinação do STF.
2021	Educação Bilíngue- Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021	Altera a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

Fonte: Sistematizado com base em dados do SECADI/MEC, 2016/2017.

Os dados acima foram sistematizados com base nas informações fornecidas pela então extinta SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Cabe dizer que tal secretaria foi extinta pelo atual governo, uma perda de inegável valor para a inclusão escolar, pois tal pasta representou importante avanço ao dar visibilidade para sujeitos historicamente silenciados e excluídos do processo educacional e a sua extinção, em 2019, só vem evidenciar a postura neoliberal de um governo que desconsidera lutas e garantias legais dos grupos minoritários e em condição vulnerável em nossa sociedade, na tentativa de banalizar a importância desse órgão e seus programas sociais.

De acordo com os dados quadro 1, pode-se ter uma breve noção sobre a evolução de políticas públicas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência na

rede regular de ensino. Algumas das legislações citadas merecem maior ênfase e observações.

A linha temporal apresentada inicia-se com a criação do Instituto Nacional dos meninos cegos e do Imperial instituto dos surdos-mudos, hoje o INES. Após isso, segue-se para a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), pois aqui configura-se o princípio da dignidade da pessoa humana (CARVALHO, 2017), já que tal declaração tem enfoque em garantir direitos fundamentais a todos, sendo elaborada no contexto da Segunda Guerra Mundial, aprovada em Assembleia Geral da ONU, em 1946.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no que tange à educação, contempla-a como direito fundamental, elucidando a não discriminação em razão de qualquer distinção, como cor, raça, sexo, classe social ou qualquer condição do indivíduo. O artigo 205 (BRASIL, 1988) contempla a educação como um direito de todos, ancorando o princípio da universalização do ensino com educação gratuita e de qualidade com caráter democrático, ou seja, o indivíduo enquanto cidadão tem garantido acesso à educação e permanência nela para desenvolver seu trabalho e cidadania, porém o Estado denota que isso será executado com colaboração da família e da sociedade.

No artigo 208, a responsabilidade de oferta de ensino é colocada em pauta, e o Atendimento Educacional Especializado deve ser garantido com preferência na rede regular de ensino. Essa Constituição teve a expressão adotada como “Constituição Cidadã” por conseguir dar voz e espaço para grupos minoritários, inserindo-os socialmente em direitos básicos, prezando pela dignidade da pessoa humana, o que inclui o direito a educação para todos. Todavia, o Estado não toma essa responsabilidade apenas para si, tendo em vista que a família e a sociedade são partícipes desse processo.

A Declaração de Salamanca (1994), ao preconizar princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, reforça a necessidade de se salvaguardar a dignidade da pessoa humana, contexto em que o Estado, juntamente com seus entes federativos, deve assegurar a educação de grupos minoritários em situação de extrema pobreza, mulheres, crianças, pessoas com deficiência, dentre outros (UNESCO, 1994).

Posto isso, cabe ressaltar que documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), influenciaram as políticas públicas brasileiras. Um claro

exemplo disso é a própria LDB de 1996, que incluiu um capítulo inteiro para a educação especial, salientando a importância de professores para atendimento educacional especializado, definido a educação especial como “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, artigo 58). As escolas devem oferecer apoio especializado segundo as necessidades apresentadas pelo aluno em condição especial. Tal apoio deve estar presente na sala de aula regular e também em salas separadas, se necessário, em contraturno (BRASIL, 1996). É nesse contexto que se inicia a disseminação de um discurso que “garante” que todo aluno com deficiência tem direito de frequentar a rede regular e receber atendimento adequado, todavia, não se tem a certeza de que modo isso iria ocorrer (KASSAR, 2014).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE (2008) estabelece objetivos importantes para o aluno com deficiência dentro da rede regular de ensino, como, por exemplo: estimular a garantia de aprendizagem desse público, orientando os sistemas de ensino a promoverem propostas para as necessidades de cada educando (BRASIL, 2008). Essa política representa um marco importante para a educação especial na perspectiva inclusiva, mas apresenta limitações, já que por si só não garante o atendimento educacional de qualidade.

Outro ponto a ser analisado no documento é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no qual há possibilidade de o aluno ser atendido em uma sala com recursos multifuncionais, o que não substitui a escolarização. O documento também alega que o aluno terá acesso à educação especial ao longo de toda vida escolar, inclusive no ensino superior (BRASIL, 2008).

Segundo a Constituição de 1988, a pessoa com deficiência tem direito a atendimento escolar especializado nas redes regulares de ensino. Além da adaptação para fins escolares, ela também tem o direito à inclusão social tanto para trabalhar quanto para viver dignamente em sociedade, fazendo uso de recursos coletivos. Mas, para que isso aconteça, é preciso eliminar obstáculos arquitetônicos, e todas as formas de discriminação à pessoa com deficiência (BRASIL, 1988).

Na perspectiva da Declaração de Salamanca (1994), os alunos com deficiência devem ser estimulados desde a primeira idade, logo: “Assistência infantil e programas educacionais para crianças até a idade de 6 anos deveriam ser desenvolvidos e/ou

reorientados no sentido de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social e a prontidão para a escolarização” (UNESCO, 1994, p. 33), aspecto que contribui tanto para as famílias quanto para os alunos e a sociedade, pois a identificação precoce da deficiência permite às escolas inclusivas o planejamento de atividades necessárias ao pleno desenvolvimento desse tipo de aluno, no sentido de inseri-lo na comunidade escolar e demais espaços sociais.

Sobre o direito das pessoas com deficiência a escolas regulares de ensino, o documento reforça esse direito, visto que crianças e jovens devem ser integradas desde a educação infantil às dinâmicas do espaço escolar no sentido de prepará-los para a passagem para a vida adulta, considerando, é claro, as suas especificidades a partir de um planejamento educacional eficiente e eficaz para atender a seu pleno desenvolvimento.

Para que seja cumprido o que está positivado em lei, o Estado deve oferecer subsídios ao professor, especificamente a capacitação. Além disso, no atendimento especializado, é preciso suprir a falta de materiais específicos para que o professor desenvolva um bom trabalho e utilize metodologias diferenciadas para alunos que possuem alguma deficiência, como prevê a LDB/1996:

III atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtorno os globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Outra política pública educacional que se pode ressaltar é o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 – 2024), o qual apresenta 20 (vinte) metas estipuladas para o cumprimento durante um período de 10 anos. A respeito da educação inclusiva, o PNE propõe, na meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Essa meta traz componentes importantes no que tange à educação inclusiva, já que se propõe a universalizar o acesso à educação, todavia, apenas garantir o acesso não significa garantir qualidade. A escola deve ser um local de acolhimento à diversidade para com todas as pessoas. A inclusão é resultado de longos debates no meio educacional, principalmente no âmbito das políticas públicas, promovendo a criação e a consolidação de legislações nacionais e internacionais que assegurem, normatizem e garantam a educação como direito de todas as pessoas.

Apesar de tais direitos estarem previstos na lei maior, a Constituição Federal, na prática percebe-se que não são cumpridos. O Estado torna-se omissivo em relação à elaboração e implantação de políticas públicas que estejam voltadas para a formação de professores e à inclusão escolar.

A deficiência é reconhecida na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), como um conceito em evolução, já que a normatização de políticas públicas que garantam os direitos fundamentais e sociais da pessoa com deficiência parecem estar longe de ser efetivamente praticados no contexto brasileiro, dadas as barreiras que essa pessoa enfrenta no dia a dia em relação à sua inserção nas atividades sociais, como o exercício laboral digno, acesso à educação de qualidade, entre outras. Infelizmente, muitos valores da dignidade da pessoa humana são feridos na medida em que uma pessoa com deficiência é discriminada por ser deficiente (CARVALHO, 2017).

Nesse sentido, embora exista um preceito constitucional ancorado no princípio da igualdade, abrindo portas para a implementação de propostas igualitárias de oportunidades de educação às pessoas com necessidades especiais, na prática, esse preceito está longe de sua real efetivação, visto que é necessário, por exemplo, um intenso investimento na área educacional para que a qualidade nessa esfera possa de uma vez por todas acabar com a exclusão de todos e quaisquer alunos.

Na perspectiva educacional, Ferreira (2006) comenta sobre as matrículas dessa população nas escolas, afirmando que, segundo dados oficiais como do Ministério da Educação -MEC, as matrículas aumentaram, porém, as condições educacionais não tiveram evolução, ou seja, não há índices de melhorias nas escolas para as pessoas com deficiência, pois há falta de recursos e apoio para auxiliar suas necessidades; em outros termos, pode-se dizer que o direito das pessoas com deficiência vem sendo violado.

Apesar de as pessoas com deficiência terem conquistado direitos, esse público ainda enfrenta desafios, pois, conforme Ferreira (2006), as PCD's vivem a limitação de oportunidades na vida escolar, no mercado de trabalho, bem como são privadas de se relacionarem na sociedade de forma igualitária, situação que requer que educadores e educadoras ampliem seus conhecimentos sobre educação inclusiva, a fim de atender de maneira eficaz as necessidades dessa população.

No ano de 2020, foi sancionada a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que traz como objetivo uma perspectiva da educação equitativa ao longo da vida. Um dos pontos de atenção no novo documento é a possibilidade de a família “escolher” entre oferecer uma “educação especial” ou uma “educação inclusiva” para seus filhos, propondo um esforço teórico e político para romper tal diferenciação, considerada na legislação em pauta um “extremismo” desnecessário. Defende-se todas as instituições de ensino como regulares (especiais, especializadas, bilíngues), pois “regular” engloba, segundo a PNEE, aquilo que é “comum” e “convencional”, cabendo às famílias decidirem onde querem colocar seus filhos (BRASIL, 2020).

O assunto é polêmico, pois é primordial que o público da educação especial não seja discriminado socialmente, além da necessidade de as instituições públicas e privadas de ensino terem como fulcro zelar pela aprendizagem do aluno, qualidade de ensino e respeitarem suas necessidades educacionais, sendo esse o ponto principal. A nova PNEE parece não se preocupar com retrocessos que podem ocorrer, ao limitar a transversalidade do ensino em todas as faixas etárias, não abrangendo desde a educação infantil até a chegada na universidade (HASHIZUME, 2020).

O governo atual parece não estar preocupado em implementar políticas públicas voltadas à educação inclusiva, ao andar na contramão das políticas e conquistas adquiridas sobre o tema, desconsiderando todo processo histórico da inclusão social e escolar, bem como todas as lutas dessa comunidade, sancionando uma política que vai de encontro aos demais dispositivos legais, inclusive internacionais, dos quais o Brasil é signatário.

Nessa direção, é possível perceber que muitos institutos legais aqui citados não são plenamente cumpridos dentro das salas de aula, de modo que a implementação da nova PNEE contribuiria, na verdade, para a perda da dignidade da pessoa humana, prestando um desserviço a toda sociedade, entendimento assumido pelo Supremo Tribunal Federal – STF – que impugnou a nova lei com o argumento de que ela:

[...] não condiz com a realidade, pois as construções dos princípios presentes no documento infringem o direito à educação inclusiva desse grupo, incentivando a retomada do modelo antigo que é segregacionista e discriminatório ao estimular a criação de escolas e classes especializadas, desconsiderando as experiências positivas constatadas por meio da observação convivência de estudantes com e sem deficiência (BRASIL, 2020).

Na decisão proferida pelo STF, a PNEE é considerada retrógrada e condizente com o regime de segregação, sendo inaceitável a sua concordância. O relator, ministro Dias Toffoli, argumentou que, apesar de, inicialmente, a PNEE parecer estar de acordo com a LDB (1996), percebe-se que ela modifica a estrutura do sistema jurídico do país, pois traz elementos que não estão regulamentados no Brasil, além de contrapor o modelo mundial de educação inclusiva, que preza pelo ensino regular às pessoas com deficiência, sendo esta uma conquista muito importante no país, mas desconsiderada pela nova política (MORAES; LIMA; LIMA, 2021).

Ao que parece, e já citado por Saviani (2020), o atual governo descompromete-se na implementação de políticas públicas eficazes a grupos minoritários, pois, diversas vezes, se posiciona contrário a recursos para a educação, instigando a discriminação e dificultando qualquer melhoria para o processo de inclusão plena. Na sequência, são tratadas questões relacionadas à formação de professores na perspectiva inclusiva e seus possíveis desafios para o trabalho com pessoas com deficiência no contexto escolar.

1.3 A formação de professores na perspectiva inclusiva: alguns apontamentos

A inclusão escolar, no que tange ao atendimento a alunos com deficiência, desafia o docente, coordenadores e gestores, posto que exige subsídios teórico-metodológicos voltados especificamente para as necessidades do aluno com deficiência, o que configura um problema no contexto escolar, tendo em vista que muitos docentes não tiveram acesso a tais conhecimentos em sua formação inicial, assim como em sua formação continuada. Todos esses aspectos criam demandas importantes acerca da formação na perspectiva inclusiva.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (lei nº. 9394/1996), positivada dois anos após a Declaração de Salamanca, assegura que o aluno tenha direito a atividades adaptadas de acordo com sua necessidade:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...] 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 (BRASIL, 1996, art. 59).

Entre os direitos que as PCD possuem no sistema educacional, está a adaptação dos currículos, métodos, técnicas e recursos educativos para atender às suas necessidades. O fato é, para que se possa cumprir tais desígnios, o docente necessita de ter acesso a uma formação continuada de qualidade (NÓVOA, 2002), com cursos que atendam às necessidades de aprendizagem do alunado. Glat e Pletsch (2004, 2011) salientam que o professor deve estar preparado para trabalhar com as diferenças e singularidades de cada aluno, já que dentro da diversidade não existe um padrão para a aprendizagem.

Conforme Costa (2010, p. 531):

A formação dos professores deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade para que possam refletir sobre a própria prática docente e, assim, planejar de maneira flexível, articulando o ensino às demandas de aprendizagem dos alunos, considerando diversas possibilidades de educacionais (COSTA, 2010, p. 531).

Nesse sentido, a formação inicial seria aquela que propõe situações de aprendizagem ainda na graduação, com temas voltados para estudos em diversas áreas da educação, envolvendo atividades teóricas e práticas que gerem ambientes desafiadores e proporcionem relacionar a teoria e prática (NÓVOA, 2002; COSTA, 2010).

Já a outra etapa de formação, a formação continuada, é decorrente de aprendizagens e atualizações constantes relativas à necessidade da ressignificação da práxis pedagógica docente, associadas a vivências profissionais ou o despertar por especialização em temas específicos, e ainda questões emergentes dentro do

sistema educacional, podendo ser em nível de *lato* ou *stricto sensu*, que ampliam a formação inicial (COSTA, 2010).

A partir disso, compreende-se a importância da formação continuada na perspectiva inclusiva, para que os docentes estejam preparados para trabalhar com a diversidade dentro de sala de aula, o que exige novos aparatos teóricos e a atualização constante de conhecimentos pedagógicos.

Infelizmente, tais questões não são abordadas de modo aprofundado dentro da escola em seus cursos de formação, e isso ocasiona o advento de práticas pouco inclusivas. Garantir apenas o acesso à escola não é suficiente, se não forem ofertadas condições de permanência para o aluno com deficiência dentro das instituições de ensino.

Conforme Saviani (2008, 2011), em perspectiva histórico-crítica, a formação de professores se apresenta no Brasil como um problema envolto por vários dilemas. Ao longo dos anos, as políticas públicas passaram por inúmeras mutações, de cunho nacional e internacional, buscando a tão sonhada transformação no sistema educativo. O autor ressalta que é necessária uma formação crítica que considere aspectos histórico-sociais na educação brasileira.

As considerações do pesquisador supracitado permitem a formação de subsídios para uma revisão atitudinal e conceitual a respeito da formação de professores na perspectiva inclusiva, já que, dentro da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2008) ressalta a importância de o professor conhecer a realidade de seu aluno e levá-la em consideração em sua prática em sala de aula, defendendo que a escola deve formar o aluno para ter conhecimento “para si” e não apenas em “em si”.

Ainda, segundo Saviani (2009), embora a LDB/1996 tenha um capítulo dedicado à educação especial, na prática, essa educação parece ser uma modalidade secundária de ensino. Nesse prisma, vê-se que a formação na perspectiva inclusiva necessita de atenção e aprofundamento nos documentos e normas legais.

Gatti (2008) acredita que não há uma exata definição sobre conceitos de formação continuada, apesar de, na graduação, algumas ações serem voltadas para o aprimoramento profissional. O que se configura como primordial é analisar como as ações formativas são desenvolvidas, e, no caso deste trabalho, voltar o olhar para a educação inclusiva.

Em suas pesquisas com professores, Gatti (2008) infere que os cursos de licenciatura não contemplam bases pedagógicas para atuação na inclusão escolar,

especialmente para o público-alvo da educação especial, ou seja, não oferecem suporte teórico-metodológico para atender às especificidades do aluno com deficiência na educação básica. Desse modo, a formação continuada assume um papel como se fosse apenas um aprimoramento complementar da formação inicial.

Na visão da autora, a formação continuada acaba por constituir uma visão estereotipada em relação à pessoa com deficiência, como um campo que não necessita de atenção, por se acreditar que o sujeito é um ser incapaz de aprender, visão totalmente errônea e discriminatória.

O fato é, de modo geral, que as formações de professores não preparam o docente para trabalhar com a heterogeneidade, o que representa não contemplar a inclusão. Isso torna a situação preocupante, pois os alunos estão dentro das escolas, mas não se sabe em que condições. Em resumo, aparenta ser uma inclusão precária (GLAT; PLETSCH, 2011).

A importância da formação de professores especializados no atendimento aos alunos com deficiência em qualquer modalidade de ensino está contemplada no artigo 59, inciso III da LDB/1996: “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” (BRASIL, 1996).

Sobre isso, é interessante se discutir a respeito das resoluções que regem a formação inicial do professor em nível superior, englobando os cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, especificamente duas resoluções: Resolução do CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015) e a Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019).

Considerar essas resoluções é importante para realizar uma reflexão crítica sobre a formação inicial e continuada, tendo em vista que elas constituem diretrizes para as instituições de ensino formadoras:

[...] as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades da educação básica [...] (BRASIL, 2015, p. 3).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)⁸, particularmente a resolução do CNE/CP 02, aprovada em 2015 (BRASIL, 2015), versa sobre estender a formação continuada no sentido de se valorizar o profissional da educação e apontar a necessidade de ações que apreciem essas formações e consolidem a busca permanente pelo aprimoramento profissional do docente com uma estrutura capaz de apoiar as licenciaturas.

Partindo dessa premissa, em caráter sociocrítico, a resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019) fora aprovada antes mesmo que todos os cursos superiores conseguissem se adequar à resolução anterior. Bazzo e Scheibe (2019) pontuam que há vários pesquisadores e defensores da educação básica que consideram a implementação de tal DCN um grande retrocesso no país, embora o modelo formativo apresentado utilize o argumento de que possui uma padronização curricular de acordo com a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2018), a verdade é que a DCN de 2019 rompe com a articulação entre teoria e prática e atribui ao professor a responsabilidade pela formação continuada.

Bazzo e Scheibe (2019) consideram que, na DCN de 2015, há espaços que fomentam discussões acerca da articulação entre a formação inicial e continuada em diferentes espaços formativos e a defesa da tríade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, enquanto, na DCN de 2019, existem apenas brechas que, por vezes, permeiam discussões como essas. Desse modo, não há como apoiar tal resolução, que nem sequer fora aprovada em ampla discussão com a sociedade e apresenta uma sequência de lacunas como as aqui citadas.

Ao se refletir sobre as consequências dessa resolução (BRASIL, 2019), entende-se que essa política pública está longe de garantir uma formação de professores de qualidade e que se preocupe com a indissociabilidade entre teoria e prática docente, com programas voltados a uma formação sólida que propiciem aos futuros professores o acesso a estudos e vivências a respeito da profissão docente.

Saviani (2009) destaca outros entraves a respeito da formação de professores no Brasil, que serão discutidos na próxima seção, afirmando que há uma tendência por parte do Estado em investir em uma formação mais barata, de menor duração,

⁸ As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) se trata de normas obrigatórias para a Educação Básica e orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. São discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

fragmentada. Vale salientar que a formação do professor, inicial e continuada, dever proporcionar significado e sentido ao trabalho docente, possibilitando ao professor autonomia no desenvolvimento de seu trabalho.

Kassar (2014) salienta que há um discurso equivocado em relação à formação de professores e à inclusão, ou seja, de que o docente não precisaria de conhecimentos específicos em sua formação, passando a ideia de que apenas pequenas adaptações pedagógicas supririam as necessidades educacionais do aluno com deficiência e resolveria a questão. Mas isso está longe de ser real, compactuando com a visão de Garcia (2013) de que a formação parece ser colocada num escopo secundário frente às diretrizes de ensino no que tange à inclusão escolar.

Nesse viés, Garcia (2010; 2013) se propõe a analisar questões de assimilação das propostas globais a respeito da inclusão escolar nas realidades locais e à formação de professores na perspectiva inclusiva:

É possível propor uma educação especial democrática que fuja das armadilhas de uma perspectiva inclusiva que abre mão da aprendizagem dos alunos, que os generaliza e massifica na forma de propor os serviços e que assume a superficialidade como marca da formação docente? (GARCIA, 2013, p. 116).

Há pouca oferta de formação continuada na perspectiva inclusiva no Brasil, quando há um nítido aumento do número de matrículas de educandos com deficiência na rede regular, o que representa um contrassenso, apesar de a universalização do ensino estar garantida na Constituição Federal de 1988, dentre outros dispositivos legais já citados. Nesse sentido, o maior desafio é o cumprimento da previsão legal no que diz respeito à formação docente de qualidade, para que se possa implementar procedimentos didático-pedagógicos necessários aos docentes que trabalham com alunos com deficiência.

A educação pode moldar comportamentos, transformar conceitos e atitudes. Levando em consideração que o Estado detém o controle das bases e diretrizes educacionais, isso pode gerar alienação, afetando a qualidade do ensino, quando as bases e as diretrizes não contemplam as necessidades dos sujeitos envolvidos nesse processo (COSTA, 2010).

A existência de políticas públicas voltadas para a inclusão por si não resolve um problema de natureza histórica e social, caso essas políticas não garantam as condições para sua implementação nos diversos espaços de ensino no país. Nesse

contexto, é preciso lembrar que a escola é afetada pelo modelo capitalista, o qual influencia significativamente as dinâmicas escolares, já que, cada vez mais, os recursos destinados à educação sofrem cortes expressivos, o que afeta a qualidade da formação de professores que têm acesso a cursos fragmentados, insuficientes, descaracterizando a prática do professor e a função da educação.

1.4 Dificuldades no processo da formação de professores na perspectiva inclusiva

No levantamento bibliográfico realizado nesta pesquisa, inicialmente, é possível perceber algumas dificuldades na formação de professores voltada para a educação inclusiva, na formação inicial e continuada, as quais serão interrelacionadas com a pesquisa de campo em curso nesta investigação.

Libâneo (2001, p. 37) pontua que “[...] acolher a diversidade é a primeira referência para a luta dos direitos humanos. Valorizar a subjetividade do indivíduo é viés de uma educação que busca a inclusão em seu processo educativo”. Portanto, diante da diversidade, faz-se necessária a reformulação das práticas pedagógicas que, muitas vezes, seguem tendências homogêneas e padronizadas. Uma escola com tais características não promove equidade, pelo contrário, enaltece estereótipos e grupos majoritários.

Notoriamente, a formação docente na perspectiva inclusiva ganha ênfase e passa a ser abordada em documentos oficiais, como já supracitados: Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Além desses, há outros dispositivos que devem se destacar, como: as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (2002, 2015, 2019), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Plano Nacional de Educação (2014) e a Lei Brasileira de Inclusão, lei nº 13146/15.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (BRASIL, 2008) aponta sobre a formação de professores que “[...] para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008, p. 13). Novamente, aqui, tem-se um contraponto,

visto que o MEC (2019) admite que os professores não recebem formação suficiente para atuar com a inclusão escolar, o que causa descumprimento dessa norma.

Conforme destaca Mantoan (2003, p. 60), “[...] é primordial formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que este tenha condições e estímulos para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções”. Nesse sentido, de acordo com Figueiredo:

[...] a formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando à inclusão de todos os alunos [...] precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão da classe, bem como princípios éticos, políticos e filosóficos que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração capaz de responder as demandas do nosso século (FIGUEIREDO, 2013, p. 141).

Para discutir sobre a formação dos educadores para atuação na educação inclusiva, Prais e Rosa (2017), a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), documento nacional de diretrizes, metas, bem como estratégias para políticas nacionais, expõem as metas do PNE para mostrar a importância da formação inicial dos profissionais da educação na atuação junto às diversidades sociais, pois a não qualificação deles provoca a limitação da educação para todos, ou seja, a ausência de formação dos professores para a educação especial provoca a não aprendizagem do aluno com deficiência na sala de aula regular.

Em sua pesquisa com professores que trabalham na rede regular com crianças com deficiência, Martins (2003) percebeu que algumas delas alegam o não preparo para tal atuação, outras afirmam estarem em processo de preparação para trabalhar com esse público, enquanto há aquelas que se julgam incapazes. Algumas dessas professoras, por já terem realizado formação em cursos específicos, aplicam recursos próprios para ampliarem suas experiências com esses alunos.

A autora acredita que os professores apresentam interesse nos estudos e na descoberta de novas intervenções para aprender e também para auxiliar seus alunos, pois, por vezes, entre os docentes, há necessidade de maior preparação para atuar com pessoas com deficiência, e isso acontece, geralmente, mediante a percepção de que esses alunos aprendem mais lentamente se comparados com os demais, o que acaba por deixar os professores ansiosos, que pensam nesses educandos como carentes de mais atenção individualizada.

O PNE (2001) defendeu que para que se tenha recursos humanos capazes de atender às pessoas com deficiência na educação, desde a pré-escola até o ensino superior, e, também, nas instituições especializadas, é primordial que se disponha de uma equipe preparada para atender essa população, bem como a presença de professores qualificados e especializados para tal formação. Tal documento aponta como meta a inclusão de currículos de formação dos professores que apresentem conteúdos e disciplinas direcionados para o atendimento de alunos especiais, pois se defende que a formação de professores para atuar na educação inclusiva é um investimento para essa educação.

Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando inclusive a TV Escola e outros programas de educação a distância (BRASIL, 2001, p. 55).

Dentre as metas do PNE 2014-2024, a número 4, já citada anteriormente, tem como objetivo tornar universal a “[...] educação básica e o atendimento educacional especializado para os deficientes da faixa etária entre quatro a dezessete anos de idade, bem como para as pessoas com transtornos globais de desenvolvimento (TGD), e altas habilidade ou superdotação” (PNE, 2014-2024, p. 67-68). Outro objetivo desse documento é a educação inclusiva para a população especial dentro da rede regular de ensino paralela às salas de recursos especializadas.

Mesmo com o objetivo da universalização da escola para os especiais, até o ano de 2010, segundo o PNE (BRASIL, 2014), 14,2% da população com deficiência não tinha acesso à escola, percentual que tem aumentado ao longo dos anos. E sobre os cursos de formação para educação especial, o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) aponta que a área da educação especial apresenta porcentagem de 10,6% de professores em formação.

Em 2019, O MEC reconheceu que 95% dos professores não têm formação voltada para educação inclusiva (BRASIL, 2019), o que leva à reflexão sobre as condições de atuação desses profissionais junto ao aluno com deficiência em sala de aula, soa duvidoso que o educando com deficiência esteja tendo acesso a um currículo adaptado, onde as próprias análises do MEC evidenciam tal fato. Há uma

discrepância entre o traz a legislação e a omissão do Estado em ofertar capacitação adequada.

Saviani (2020), ao fazer considerações sobre a meta 4 do PNE atual, pontua que, com a derrubada do governo de Dilma Rousseff, o próprio PNE se posiciona sobre os reflexos da situação para a educação especial: “[...] uma vez que as medidas pós-golpe já o tornaram letra morta, pois várias de suas metas já venceram sem serem atingidas” (SAVIANI, 2020, p. 6). Segundo o autor, o novo contexto sociopolítico engessou as condições para se alcançar as metas do PNE, inclusive a meta 4. Tais reflexos atingem a educação brasileira de modo geral, já que o governo atual ampliou significativamente a crise na educação.

Conforme Gatti (2008) salientou, a formação de professores não acompanhou numericamente o mesmo ritmo de crescimento do acesso à educação. Portanto, a formação nessa área permanece estagnada, logo, não é possível dizer que a inclusão está ocorrendo de modo efetivo na vida aluno, muito menos que as políticas públicas estejam realmente servindo como subsídios para que as garantias legais sejam cumpridas.

No campo da escolaridade, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI, 2015) pontua aspectos que se interrelacionam com a formação de professores: universalização do ensino; difusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) dentro das instituições de ensino; Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte na aprendizagem do aluno com deficiência. Todos esses fatores abrangem também o ensino superior (BRASIL, 2015). A questão colocada é: como garantir o cumprimento dessas prerrogativas se o professor não recebe formação sólida e adequada para adaptar suas práxis a essas necessidades?

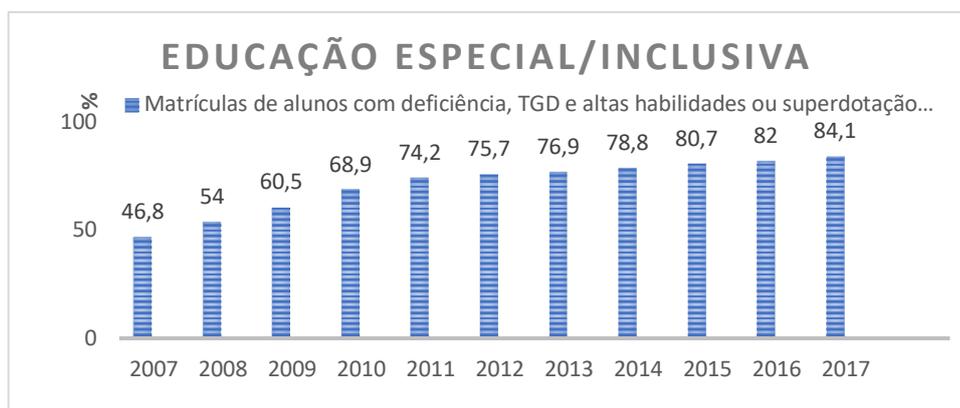
Esses pontos são de extrema importância para inclusão social e escolar de educandos com deficiência, todavia, assim como em outras políticas implementadas, não se garante de maneira efetiva que tais dispositivos sejam cumpridos. Aliás, tal viés anda na contramão da formação docente, que não possui oferta suficiente, o que, infelizmente, dificulta o resultado desejado, que é a inclusão plena.

Espera-se que a escola regular não somente implemente políticas públicas criadas pelo governo, mas que as execute, a fim de superar um ensino repetitivo e fragmentado, indo além do “acesso”, chegando às condições reais de “permanência”. Nesse contexto, a escola necessita de recursos financeiros e o docente de subsídios pedagógicos que podem ser encontrados em uma formação sólida e de qualidade.

O aluno da educação especial, dentro de uma escola inclusiva, não tem uma identidade fixa, não atende a modelos-padrões, uma das razões para a formação de professores ser voltada para a diversidade. A sala de aula é heterogênea e precisa de adaptações para atender às necessidades de todos os alunos. No caso de políticas de acessibilidade, estas só serão válidas se houver mecanismos que fiscalizem e garantam sua efetividade em conjunto com a oferta de uma formação de professores numa perspectiva inclusiva.

Com a universalização da educação, prevista na Constituição de 1988, o número de alunos com deficiência aumentou significativamente na rede de ensino regular, mas a formação de professores numa perspectiva inclusiva está longe de atender às necessidades desses alunos, pois os profissionais não conhecem os procedimentos didático-pedagógicos adequados para uma educação inclusiva.

Figura 3: Percentual de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes comuns



Fonte: OPNE, 2022.

O gráfico acima apresenta indicadores da meta número 4 do PNE 2014 – 2024, em que é possível observar o crescimento no número de matrículas, ao longo dos anos, de alunos com deficiência nas redes de ensino regulares. Esses dados são relevantes para analisar se os alunos com necessidades especiais estão tendo acesso ao ensino na rede regular, porém, apenas o acesso não garante que o educando esteja sendo atendido de acordo com suas necessidades educacionais. Vale ressaltar que esse aluno tem garantido o direito de atividades flexibilizadas e adaptadas de acordo com sua deficiência, bem como sistema de avaliação adequado e acessibilidade em todos os espaços que frequentar, sendo essa uma análise parcial

para o aprofundamento desta pesquisa.

Até o momento, verifica-se, dentre os possíveis entraves da formação de professores, tanto inicial quanto continuada, o curto prazo da formação, o qual não só é insuficiente, mas também não tem sido pautado na realidade escolar, fatores que não corroboram para a inclusão escolar. Se o professor não tiver acesso à formação de qualidade, isso irá incidir diretamente na qualidade de ensino e no processo de desenvolvimento do aluno.

Apesar dos documentos oficiais existentes no sistema jurídico brasileiro, o Ministério da Educação publicou em seu *site*, no ano de 2019, que cerca de 95% dos docentes alegam não possuir formação voltada para a educação inclusiva. Dessa forma, há uma discrepância entre a oferta de formação continuada, o aumento de matrículas na rede regular e os números que os docentes confirmam, o que leva ao questionamento: como os alunos com deficiência são atendidos em sala de aula, se o professor não tem acesso à formação adequada? Apreciando tais dados no Brasil, vejamos um comparativo com as políticas públicas internacionais e suas aplicações em outros países, buscando encontrar semelhanças e diferenças com o cenário brasileiro.

2 UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA: PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS

Para a elaboração deste capítulo, o estudo se formou a partir de uma análise bibliográfica de trabalhos nacionais e internacionais que explorassem a educação inclusiva, juntamente com seu processo de estruturação e análise entre a formação de professores e as políticas públicas voltadas para a educação na perspectiva inclusiva. Para tanto, realizou-se a seleção de trabalhos que atendessem aos objetivos propostos nesta pesquisa.

A análise foi realizada a partir dos seguintes elementos: objetivos propostos nas pesquisas; metodologia e resultados encontrados. A função destes elementos é fazer um cruzamento de dados com a realidade que será encontrada na pesquisa realizada em um colégio da rede estadual do município de Mineiros-GO, buscando possíveis aproximações e disparidades com relação a realidade encontrada no sistema educacional brasileiro no que tange aos desafios da formação docente em perspectiva inclusiva, que está diretamente ligada ao processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência na rede regular e seu processo de aprendizagem. Os critérios da seleção dos trabalhos analisados serão descritos ao início de cada subseção.

2.1 Trabalhos internacionais: análise documental do processo de formação da educação inclusiva e formação de professores na Espanha e nos Estados Unidos

Para o levantamento dos trabalhos selecionados para a primeira etapa, utilizou-se o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) que contém trabalhos científicos de livre acesso existentes nos repositórios mundiais de entidades de ensino superior, e outras organizações. Para uma melhor sistematização, os resultados encontrados no portal RCAAP foram indexados no quadro abaixo:

Quadro 2 - Dados sobre trabalhos realizados na área da educação inclusiva/especial e formação de professores no portal RCAAP

TERMOS PESQUISADOS	RESULTADOS
Educação Inclusiva/Educação Especial	14.719
Formação de Professores e Educação Especial	3.125
Formação de Professores e Inclusão	3.012
Políticas Públicas e Educação Inclusiva	568
Processo de estruturação Educação Inclusiva	229
Formação de professores e políticas educacionais inclusivas	111
Formação docente e políticas educacionais inclusivas	75

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Os termos “formação docente” e/ou “formação de professores”, bem como “educação inclusiva” e/ou “educação especial”, foram adicionados em conjunto e separadamente para uma melhor obtenção de resultados, resultados estes refinados de acordo com seu conteúdo, de modo a atender aos objetivos propostos neste estudo, ressaltando-se que, no primeiro momento, foram selecionados para a análise apenas os trabalhos internacionais.

Neste repositório, foram escolhidos dois artigos diretamente relacionados aos objetivos desta investigação:

- “Da integração à escola inclusiva na Espanha”. María del Pino Lecuona Naranjo; Azucena Hernández Martín; Maria Cruz Sánchez Gómez, 2000. Universidade de Salamanca. Espanha.
- “Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores”. Patrícia J. Peterson, 2006. Universidade do Norte do Arizona. Estados Unidos da América.

A escolha do primeiro trabalho refere-se ao fato de este delinear o processo de estruturação da educação inclusiva na Espanha, bem como seu desencadeamento em relação às políticas públicas voltadas para a formação de professores nessa área e a reestruturação do sistema de ensino espanhol para se atender a esta demanda. O segundo trabalho segue o mesmo viés, porém voltado para uma análise nos Estados Unidos. O objetivo é comparar o processo e criação de políticas públicas inclusivas para a formação de professores nestes países com os desafios e processos encontrados no Brasil.

2.1.1 Da integração à escola inclusiva na Espanha

O trabalho a ser abordado envolve um panorama geral da educação inclusiva na Espanha, desenvolvido na Universidade de Salamanca. O artigo tem como objetivo central discutir os caminhos perpassados da integração até a inclusão⁹. Inicialmente, alguns princípios são abordados por Naranjo, Martín e Gomez (2000), como a última reforma educativa no sistema espanhol, intitulada *Libro blanco para la reforma del sistema educativo* (ESPANHA, 1989), em 1989, já no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica é promulgada 1996, como já fora elencado no capítulo I, ou seja, as mudanças educacionais no Brasil ocorrem mais tarde que na Espanha.

Na Espanha, nesse período de renovação, surgiram discussões a respeito de um novo panorama dos conceitos de educação especial. Como referência na Espanha, temos o conceito de Sanvicens (1984, p. 307):

A educação especial pode definir-se como atendimento educativo (no mais amplo sentido da palavra) específico que se dá a todos aqueles sujeitos que, devido a circunstâncias genéticas, familiares, orgânicas, psicológicas e sociais, são considerados como sujeitos excepcionais, seja em uma esfera concretada pessoa (intelectual, físico-sensorial, psicológica ou social) ou em várias delas em conjunto (SANVICENS, 1984, tradução nossa)¹⁰.

⁹ A partir do levantamento de trabalhos realizados na plataforma RCAAP, percebe-se que o termo “integração” é comum na Europa, diferentemente do Brasil, onde se utiliza o termo “inclusão”.

¹⁰ Texto original em espanhol: “La educación especial puede definirse como una asistencia educativa específica (en el sentido más amplio de la palabra) que se presta a todos aquellos sujetos que, por circunstancias genéticas, familiares, orgânicas, psicológicas y sociales, son considerados sujetos excepcionales -ya sea en un ámbito concreto de una persona (intelectual, físico-sensorial, psíquica o social) o en varias de ellas juntas”.

Na proposta da reforma educacional espanhola a discussão a respeito do termo “especial” caminha no sentido de “pessoa com necessidades especiais”, sendo que a educação especial deve ser integrada ao sistema de ensino com políticas públicas sólidas e planejadas, além de mudanças sociais sobre a visão estereotipada a respeito da pessoa com deficiência. Vale ressaltar que, no Brasil, utiliza-se o termo “pessoa com deficiência” (PCD).

Assim como no cenário brasileiro, na concepção espanhola, o ensino deve ser ofertado de forma plena para as pessoas com deficiência. Há a preocupação em como ofertar essa qualidade na educação, de modo que a formação de professores se torna preocupante na Espanha assim como no Brasil. Na prática docente, há necessidade de se utilizar uma diversidade de estratégias pedagógicas que são indispensáveis ao aprendizado do aluno com deficiência, visando alcançar um ensino eficaz.

Contudo, antes de abordar a questão da formação de professores, cabe ressaltar algumas mudanças importantes no sistema educacional espanhol, para que se possa estabelecer um paralelo com o Brasil. Conforme Naranjo, Martín e Gomez (2000), na maior parte dos países europeus, a educação especial ainda se apresentava no sistema de ensino permeada pela teoria e documentos oficiais, enquanto havia muitas questões para serem superadas na prática. A passagem do período de integração para a inclusão se deu em um processo longo, não de modo ocasional, o que provocou diversos conflitos. Até a década de 70, seria impensável imaginar alunos com deficiência na escola comum, já que havia grande índice de rejeição e preconceito por parte da sociedade. Nesse contexto, as possíveis “estratégias de ensino” consistiam na separação desses alunos das classes comuns no intuito de não “atrapalhar” os demais em seu rendimento (ORTIZ, 1988; PABLO, 1986; GARCIA PASTOR, 1993).

Tal situação se assemelha muito ao período de integração ocorrido no Brasil, em que os alunos com deficiência também eram separados de acordo com o nível (MANTOAN, 2003). Tal visão estereotipada ainda não se demonstra totalmente superada. É possível perceber grande preconceito por parte de docentes sem formação na área da educação inclusiva de que o aluno com deficiência pode atrapalhar a turma, ou mesmo não é capaz de aprender. Tais apontamentos necessitam urgentemente de serem superados, pois, tanto no Brasil quanto na Espanha, percebe-se que apenas legislações vigentes não são suficientes para

superar barreiras atitudinais e nem para ofertar aos docentes conhecimentos sobre estratégias pedagógicas adequadas às necessidades dessa população. E, mesmo com avanços sociais e políticos nos dois países, esse quadro persiste no âmbito escolar.

Nessa direção, parece fundamental a ampliação do conceito de educação especial e de sua funcionalidade na prática educativa como forma de proporcionar o apoio e as intervenções necessárias ao desenvolvimento da pessoa com deficiência, pois não deve reforçar a crença de que estar na série esperada é suficiente para o aluno com deficiência desenvolver ou superar determinadas capacidades humanas (ORTIZ, 1988; PABLO, 1986). A deficiência não deve ser vista como um obstáculo para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo.

É necessário considerar que, na Espanha, a perspectiva de uma educação integrada entre alunos com e sem necessidade especial é oriunda de propostas educacionais presentes, inicialmente, na Dinamarca e Suécia, e, aos poucos, sendo implementada em outros países, como Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, França, Itália, chegando à Espanha tardiamente (GARCIA PASTOR, 1993), processo bem semelhante ao do Brasil, que também teve um processo de inclusão escolar instaurado com considerável atraso quando comparado a outros países da América (MANTOAN, 2003), só ganhando maior ênfase, de fato, com o advento da Constituição Federal (1988) e o direito de “educação para todos”. Na Europa, tendências inovadoras mais sólidas e práticas no âmbito da educação inclusiva ocorreram inicialmente na Grã-Bretanha, com apoio pedagógico e educativo, adotando princípios inclusivos nas escolas comuns (NARANJO; MARTÍN; GOMEZ, 2000).

Ainda sobre a integração escolar espanhola, salienta-se que ela foi o início da adaptação ao ambiente para o sujeito com deficiência, e essa referência não está ligada apenas às transformações físicas, mas sociais e de comportamento, para que de fato houvesse uma inclusão, ainda que de modo discreto. O auge desse processo de integração escolar ocorre com a publicação do Decreto Real nº 334/1985, que regulamentou a educação especial e a *Ley de Integración Social del Minusválido – Lismi, 1982*, todas antecedentes à reforma educativa de 1985, mas com grande importância, pois foram os primeiros documentos a regulamentar direitos das pessoas com deficiência, positivando os deveres do Estado perante a questão e também das autarquias públicas. Sobre o Decreto Real Espanhol (1985), há três aspectos

importantes a considerar e realizar um paralelo com a educação inclusiva no sistema educacional brasileiro, no intuito de encontrar similaridades e disparidades.

O primeiro aspecto seria a aquisição de novos materiais para a escola da rede regular, para que essa pudesse receber alunos público-alvo da educação especial e auxiliar em seu processo de desenvolvimento (ESPANHA, 1985). Enquanto isso, no Brasil, quando se analisa os principais documentos norteadores do nosso sistema educacional, como Constituição Federal (1988), LDB (1996), não se vê uma severa preocupação em seus dispositivos com a aquisição de materiais para se atender ao público da educação especial.

Apenas em 2008, com a criação da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), pode-se perceber algum empenho por parte do poder público em adquirir materiais para as salas de AEE, todavia, nos dias hoje, não vê resquícios desses materiais nas escolas, já que estas sempre relatam que há falta de recursos didático-pedagógicos para um melhor atendimento ao aluno com deficiência.

Aqui, como já dito, não basta receber o aluno fisicamente nas instituições de ensino, se não houver condições para que ele permaneça nela. Na PNEE (2020), versão impugnada pelo STF, as condições para o desenvolvimento e superação de capacidades humanas pela pessoa com deficiência não eram claras.

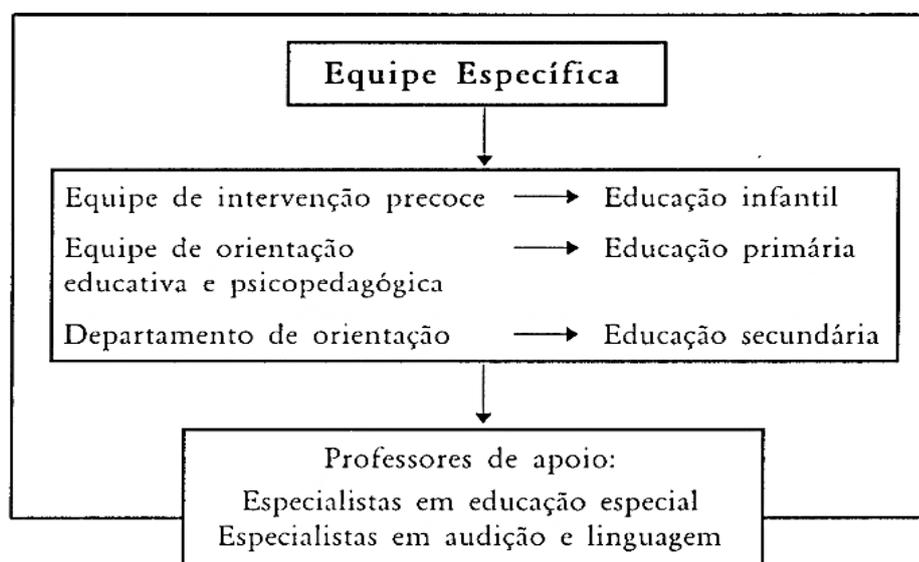
O segundo aspecto no sistema educativo espanhol, seria a existência de coordenações de educação especial, no intuito de oferecer suporte ao professor e ao aluno da educação especial, com objetivo de minimizar as dificuldades que possam vir a afetar o desenvolvimento e aprendizagem dos discentes (ESPANHA, 1985). No Brasil, tal aspecto se assemelha às salas de recursos multifuncionais ou salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2008), já mencionadas no capítulo anterior, onde há possibilidade de o aluno ser atendido por um professor com formação na educação inclusiva, em uma sala com recursos pedagógicos que possa atender a sua necessidade, sempre a ressaltar que tal sala não substitui a escolarização.

O terceiro e último aspecto, mas um dos mais importantes, é a formação de professores na área da EI, uma vez que a intervenção pedagógica é vital para o processo de aprendizagem do educando. Todavia, para que essa nova concepção de EI seja eficiente na prática, há necessidade de profissionais aptos e preparados para trabalhar com a inclusão escolar de modo eficaz, com conhecimentos sobre estratégias pedagógicas e diversas deficiências, razão pela qual é importante uma

formação que capacite o professor para tal fim, contemplando conhecimentos sobre flexibilização e adaptação do currículo básico para uma aprendizagem significativa.

Essa formação docente foi ponto auge de grande preocupação na Espanha, a qual estabeleceu a necessidade de salas regulares com número de alunos reduzidos; estabilidade docente na instituição de atuação por pelo menos 3 (três) anos; e oferta de cursos de formação continuada a respeito da educação inclusiva e educação especial (NARANJO; MARTÍN; GÓMEZ, 2000). A seguir, apresenta-se a estrutura dos apoios pessoais para a integração do aluno com deficiência no sistema educativo espanhol:

Figura 4 – Estrutura de apoios pessoais para a integração do alunado com deficiência na Espanha



Fonte: Naranjo; Martín, Gómez, 2000, p. 11.

Assim como prevê a lei brasileira (BRASIL, 2015), a educação inclusiva deve fazer parte de todos os níveis de ensino, ponto comum com o sistema educativo espanhol. No sistema espanhol, assim como no Brasil, as equipes de intervenção e orientação são instruídas a agirem em conjunto com a família, no sentido de apoiá-las e orientá-las quanto às necessidades educacionais de seus filhos, porém, a presença de uma equipe multidisciplinar, nas escolas públicas brasileiras, não é uma realidade recorrente, principalmente em cidades interioranas, o que agrava o desenvolvimento cognitivo e social do aluno com deficiência, quanto não se tem, por exemplo, uma avaliação psicopedagógica das necessidades reais desse aluno.

O processo de uma educação que perpassa da integração à inclusão no sistema espanhol de ensino também enfrenta algumas dificuldades, a exemplo da dificuldade na formação de docentes capacitados para atuar em tal área, apesar da formação inicial dos professores ter sofrido alterações nos planos de ensino universitários e adequação do currículo conforme parte das demandas sociais. Além disso, a redução no número de alunos em salas que tenham educandos com deficiência, no Decreto Real (1985), não se mantém no segundo grau¹¹. Grande parte dos docentes pontuam que não receberam formação suficiente para atuação na prática, mesmo com as mudanças na legislação, considerando-se sem qualificação suficiente para atuação na educação inclusiva, que fica à mercê da iniciativa pessoal do professor (NARANJO; MARTÍN; GÓMEZ, 2000).

Como se observa no trabalho acima, a formação de professores, principalmente a continuada, configura-se um grande impasse no sistema educacional espanhol, havendo a necessidade de mudanças contínuas voltadas à reflexão e a transformação desse cenário. Mesmo após 37 (trinta e sete) anos da reforma educacional espanhola, questões antecedentes ainda permeiam a atualidade: “Podemos deixar repousar o termo integração a falar de uma escola inclusiva, que atenda à diversidade de capacidades e interesses dos alunos que nela convivem?” (NARANJO; MARTÍN; GOMEZ, 2000, p. 29).

Diante do exposto, fragilidades apresentadas no sistema espanhol de ensino são semelhantes ao sistema educacional brasileiro, tendo como eixo central a formação de professores. Assim como na Espanha, o Brasil também possui instabilidades históricas relacionadas à formação de professores. Sobre a questão, Saviani (2008) pontua que a expansão das instituições de ensino no Brasil ocorreu de forma despreocupada em relação à formação de professores para atuar na educação inclusiva, já que a entrada de alunos com deficiência no sistema de ensino brasileiro foi expressiva nos últimos anos. Pode-se afirmar que o termo “integração” não parece superado, nem no Brasil e nem na Espanha, mesmo com possíveis avanços e emendas legais criadas no sistema legal de ambos os países.

¹¹ Equivalente ao Ensino Médio no sistema educativo brasileiro.

2.1.2 Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores

A EI é um movimento internacional que tem como objetivo promover condições de acesso, permanência e qualidade de ensino a todos os alunos (PETERSON, 2006). Os Estados Unidos (EUA) e o Canadá foram pioneiros no ocidente na abordagem de questões sobre educação inclusiva e atendimento educacional às pessoas com deficiência, a partir da década de 1960, tal fato se deve ao discurso neoliberal que envolvia principalmente os EUA, que nesse contexto, sempre buscou por liderar políticas de desenvolvimento mundial, para reafirmar seu discurso liberal e sua posição de liderança mundial (SILVA JR, 2002).

O trabalho escolhido para a análise intitula-se “Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores” e apresenta a trajetória do processo de formação histórico-cultural da EI e da formação de professores. O objetivo dessa escolha é demonstrar a construção desse processo nos EUA, suas diferenças e aproximações com o processo brasileiro.

A base jurídica da EI no sistema jurídico americano inicia-se em 1975, quando o Congresso aprovou a lei “Educação para todas as crianças incapacitadas”, promovendo educação gratuita a todas as pessoas (PETERSON, 2006). O termo “incapacitadas” perdurou por cerca de 15 (quinze) anos no país, sendo mudado em 1990, sendo transformado em: Educação para crianças com deficiência (*Individuals with Disabilities Education, Act*), por meio da Declaração Mundial de Educação para todos (UNESCO, 1990), que dispõe a respeito do atendimento básico da educação a todas às necessidades de aprendizagem. Todos esses fatos influenciam diretamente o Brasil (MAZZOTA, 2005), que se espelha no modelo americano para moldar seu sistema educativo, apesar de a primeira e a segunda versão da LDB (BRASIL, 1961; 1971) já citarem a educação de “excepcionais”; não com viés inclusivo, apenas integrativo, mas se torna um avanço para as décadas supracitadas.

Quanto aos termos utilizados nos dois países, é recorrente o uso de expressões, como: alunos com deficiência, educação inclusiva e inclusão escolar (PETERSON, 2006), conforme o Relatório Warnock¹², em 1978, diferentemente da Espanha, cujo termo para se referir à inclusão escolar era “integração escolar”.

¹² O relatório Warnock é um documento preparado pela Comissão Britânica de Educação, em 1978, referente às necessidades educacionais especiais das crianças.

Nos Estados Unidos, em 2004, a Lei Educacional para Indivíduos com Deficiência (IDEA, 1997), foi alterada por uma lei federal que oferece apoio para a inclusão de alunos com deficiência na rede pública dos Estados Unidos, baseada em 6 (seis) princípios angulares: 1) não rejeição; 2) avaliação não discriminatória; 3) educação gratuita (FAPE); 4) ambiente não restritivo; 5) emolumentos judiciais; 6) participação aluno/família (PETERSON, 2006). Tal legislação se tornou um marco legislativo nos Estados Unidos, quando se fala de inclusão escolar.

Um fato a ser considerado na experiência de inclusão escolar norte-americana, é o de que a educação inclusiva não ocorreu de maneira uniforme no país. Peterson (2006) relata, por exemplo, o Estado do Arizona que, por ser uma região fronteira com México e Califórnia, apresenta uma diversidade linguística e cultural muito grande, de modo que a questão da deficiência passa a sofrer impactos de outras variáveis, como: língua, raça, crenças religiosas, cultura local. No caso do Brasil, também não se pode dizer que esse processo é uniforme, uma vez que é um país de grande extensão territorial, com imensa diversidade linguística e cultural, tal como os Estados Unidos.

No que tange à capacitação de professores, o Departamento de Educação dos Estados Unidos (2002) afirma que existe um pequeno número de professores qualificados para a educação especial no país. Tal problemática também é inerente ao Brasil, com déficits de profissionais capacitados para atuar na EE, um problema lacunar, não contemplado em sua especificidade (SAVIANI, 2008).

A respeito da capacitação de professores para atuar na educação especial na perspectiva inclusiva, nos EUA, algumas ações foram realizadas, como o Programa de Educação Individualizado (PEI), que visava encontrar possíveis deficiências ou déficits da criança, ainda na pré-escola (FUCHS; FUCHS, 1995; ANDERSON; BAKER, 1999). No Brasil, se pode citar alguns programas que ganharam destaque na formação de professores como: a Universidade Aberta do Brasil, criada no ano de 2005 - (UAB); o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, criado em 2007 - (PIBID); e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, criado no ano de 2009 - (PARFOR). Todavia, tais ações se diferenciam das que foram implementadas nos Estados Unidos, pois, nenhum destes programas brasileiros está

concentrado efetivamente na capacitação docente para atuação na educação especial ou inclusiva.

Segundo Peterson (2006), existem entraves relacionados à formação de professores nos EUA, o que ocasiona poucos profissionais capacitados, em razão de dois fatores: 1) crescente número de educandos que necessitam de serviços educacionais especializados (EUA, 2002); 2) conseqüente aumento da necessidade de profissionais certificados na área (FUCHS; FUCHS, 1995; ANDERSON; BAKER, 1999).

A pesquisa realizada por Peterson (2006) aponta que professores da educação geral¹³ se autodenominam “despreparados” para atuação de modo efetivo com crianças com deficiência, nas salas de aula regulares. Tudo indica que isso provém da capacitação inicial, pois as disciplinas e práticas na universidade não são suficientes para uma formação sólida, de forma que os professores não se apropriam de métodos e estratégias adaptativas necessárias para atender ao educando com deficiência.

A legislação dos EUA (IDEA, 1997) é clara em afirmar que os professores das séries regulares devem ser o foco da formação voltada para uma educação inclusiva, pois são eles os primeiros profissionais a terem contato com a criança fora do meio familiar, logo, precisam de técnicas colaborativas para trabalhar com alunos público-alvo da educação especial, aspecto observado na pesquisa de Peterson (2006).

Em síntese, no trabalho em questão, é posta a necessidade de uma reestruturação na formação inicial dentro das universidades americanas, pois estas devem assumir o compromisso social e educacional com a educação inclusiva, com a implementação de programas que estejam voltados para ela, além desse trabalho ter sua ampliação ancorada na formação continuada do professor (FUCHS; FUCHS, 1995; ANDERSON; BAKER, 1999).

No Brasil, autores como Gatti (2008, 2010) e Garcia (2010, 2013) defendem a reestruturação das políticas públicas voltadas para a formação docente e à educação inclusiva, pois a capacitação é o eixo central para a oferta de ensino de qualidade, já que há uma fragmentação formativa e grande necessidade de reestruturação dos cursos ofertados, tal como apontado por Peterson (2006). As literaturas americanas e brasileiras são claras em defender a importância de oferta de uma formação de

¹³ Equivalente à Educação Básica no Brasil.

qualidade a professores para uma inclusão efetiva no sistema de ensino regular. A inclusão deve ser pensada para além da presença física no espaço escolar, deve ser pautada na inclusão educacional de modo equitativo e com qualidade para explorar possibilidades de igualdade na aprendizagem.

Por fim, diante dos aspectos apresentados no cenário americano, considerando os estudos de Peterson (2006), podemos compactuar com os ideais de Kassir (2011, 2019), onde verifica-se, no Brasil, diversas proximidades com o país americano, como: os movimentos sociais e estruturação em processo histórico da inclusão social e escolar; as dificuldades relacionadas ao distanciamento das políticas públicas e a perspectiva inclusiva; e a oferta de formação docente de modo fragmentado e sem conexão com a realidade escolar.

Tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, a pluralidade dos indivíduos é desconsiderada no processo de implementação das políticas públicas voltadas à EI, o que corrobora para a sua não efetividade no contexto social, mesmo diante do grande arcabouço de leis já apresentado.

Após um breve panorama das políticas públicas voltadas para a EI, tanto nos Estados Unidos quanto na Espanha, e das similaridades existentes entre elas e as políticas públicas brasileiras, observa-se que a formação de professores para atuar nessa esfera educacional é um problema recorrente e, portanto, histórico nesses países e no Brasil também.

Na seção seguinte, são tratados os trabalhos nacionais em nível de dissertação, em programas de mestrado em três regiões distintas do país, para verificar aproximações e afastamento desses trabalhos com esta pesquisa em curso na cidade de Mineiros-GO. Os elementos analisados são os objetivos, as metodologias e resultados alcançados nas pesquisas aqui apresentadas.

2.2 Trabalhos nacionais: dissertações de programas de mestrado – análise dos desafios da educação inclusiva e intersecções com a formação de professores

Para avaliar as dissertações aqui propostas, realizou-se o levantamento de trabalhos indexados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), gerida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e o portal de Teses e Dissertações da Capes.

Nesse processo, esta pesquisa considerou o ‘título’ do trabalho, o ‘autor’ e o ‘resumo’, para o direcionamento ao repositório da instituição de origem de cada trabalho. As três principais palavras-chave utilizadas como parâmetro de busca foram: educação inclusiva, formação de professores e políticas públicas. Seguem, no Quadro 3, a sistematização dos dados obtidos no portal, contendo as palavras-chaves pesquisadas e os resultados obtidos.

Quadro 3 – Levantamento de teses e dissertações no BDTD e portal da CAPES

TERMOS PESQUISADOS	RESULTADOS
Educação Inclusiva/Educação Especial	17.621
Formação de Professores e Educação Especial	4.332
Formação de professores e inclusão	2.334
Políticas Públicas e Educação Inclusiva	1.181
Formação de professores e políticas educacionais inclusivas	319
Formação docente e políticas educacionais inclusivas	173
Processo de estruturação Educação Inclusiva	49

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Para a apreciação das teses e dissertações encontradas, foram analisadas as palavras-chave e, posteriormente, a leitura dos resumos para verificar se realmente condiziam com o objeto de pesquisa e assim investigá-los na íntegra para realizar a comparação com a realidade vivenciada em Mineiros-GO, em um colégio da rede estadual. Sendo assim, optou-se por três dissertações de mestrado que continham objetivos que vão ao encontro desta pesquisa:

- “Formação continuada de professores do ensino médio para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva”. Lílian Freire Noronha, 2017. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.
- “As políticas de educação especial no Estado do Paraná e a escola de educação básica na modalidade de educação especial”. Liliane Eremita Schenfelder Salles, 2013. Universidade Federal do Paraná.
- “Educação Inclusiva em um município do interior goiano: análise de um percurso”. Fabiana Darc Miranda, 2019. Universidade Estadual de Goiás.

Cabe ressaltar que foram selecionadas apenas dissertações para uma análise completa, pois, acredita-se que estas estão mais próximas desta pesquisa do que as teses encontradas. Sendo assim, optou-se, inicialmente, por trabalhos realizados fora

da Região Centro-Oeste, pois o objetivo final é realizar a comparação entre os resultados alcançados na pesquisa em Mineiros-GO e os das pesquisas analisadas e desenvolvidas em outras regiões do país, buscando aproximações e afastamentos. Entretanto, o último trabalho escolhido, que se insere na Região Centro-Oeste, deve-se ao fato de se aproximar da realidade a ser encontrada no Estado de Goiás.

2.2.1 Formação continuada de professores do ensino médio para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva

A primeira dissertação, “Formação continuada de professores do ensino médio para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva”, integra o Programa de Pós-Graduação em Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), *campus* de Manaus, dialogando com políticas públicas relacionadas à educação especial e à diversidade, com fulcro na inclusão de alunos com deficiência na sala de aula regular de ensino médio. Ou seja, discute a questão da formação de professores no contexto do ensino médio, um dos focos desta pesquisa no município de Mineiros-GO, razão da sua relevância nesta investigação.

A partir do estudo de legislações nacionais e tratados internacionais e considerando o aumento de matrículas de alunos com deficiência no IFAM de Manaus, ao longo dos anos, a dissertação analisada apresenta a seguinte problemática: “De que forma está ocorrendo a formação continuada de professores que atuam no Ensino Médio do IFAM para o processo de ensino do alunado da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?” (NORONHA, 2017, p. 58).

Essa questão tem grande proximidade com este trabalho, haja vista que a questão-problema se baseia em descobrir intersecções entre políticas públicas educacionais e a formação de professores voltada para educação inclusiva, no intuito de identificar possíveis desafios e entraves encontrados pelos professores ao trabalhar com alunos com deficiência no ensino fundamental, segunda fase, e no ensino médio.

Quanto ao objetivo geral, a pesquisa buscou: “Analisar a formação continuada de professores que atuam no Ensino Médio do IFAM para o processo de ensino do alunado da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (NORONHA, 2017 p. 59). Os objetivos específicos são:

1. Identificar as condições elementares, perante o contexto da Educação Especial no país, que necessitam ser construídas para tornar possível estabelecer processos formativos contínuos para os professores que atuam no Ensino Médio do IFAM;
2. Conhecer, através de um levantamento de dados, quais os setores que oferecem formação continuada e qual o perfil dos professores que atuam no Ensino Médio do IFAM, bem como se os mesmos encontram-se capacitados para o processo de ensino dos alunos da Educação Especial;
3. Avaliar a viabilidade de uma reformulação da estrutura de formação continuada dos professores que atuam no Ensino Médio do IFAM de forma a atender aos alunos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (NORONHA, 2017, p. 59).

A partir de tais objetivos traçados, percebe-se que a pesquisa almeja analisar o processo de formação continuada dos docentes que ministram aulas no ensino médio, traçando um perfil para esse professor para verificar se eles se consideram capacitados para o ensino dentro de uma perspectiva inclusiva. O objetivo geral deste trabalho se aproxima desta pesquisa com o diferencial que nesta as políticas educacionais são parte do escopo da investigação para abordar o processo de formação continuada.

Os objetivos de Noronha (2017) que mais se aproximam desta pesquisa são os de número 1 e 3, pois tratam da formação continuada e da necessidade de reformulação das estruturas que regem o processo de formação continuada dos docentes, ideia defendida por Gatti (2008) e Garcia (2013). Demonstrar a relevância da formação continuada para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência é enfoque deste trabalho. Além disso, propõe-se apresentar um plano de melhorias que seja viável para os professores atuantes no ensino fundamental, anos finais, e ensino médio, em Mineiros-GO, a partir dos relatos dos docentes.

Conforme aponta Saviani (2008), a formação de professores em uma perspectiva inclusiva permanece um devaneio, pois a capacitação não pode e nem deve ser dissociada das condições de trabalho que envolvem a carreira do docente, o que não ocorre na prática. Tal questão deveria ser alargada na Resolução CNE/CP nº 2/2019, mas o que se vê é um efeito oposto, pois esta diminuiu a quantidade de carga horária necessária para que o docente possa obter sua formação pedagógica, o que acaba por deixar lacunas no processo de formação do professor.

Tal fato vai ao encontro de Gatti (2008, 2013), quando esta cita o aligeiramento da formação docente, ou seja, oferta de cursos de curta duração, com elementos insuficientes para o desenvolvimento do trabalho docente. Nesse sentido, pode-se pensar em como uma formação tão curta poderia abarcar conteúdos e práticas suficientes para se trabalhar com o aluno com deficiência. Quando se aprofunda essa ideia, há outra questão a pontuar: se a formação inicial se apresenta com déficits formativos, a formação continuada assumiria apenas um caráter complementar, como forma preencher lacunas que não foram sanadas na formação inicial? A resposta à essa inquietação encontra-se mais adiante.

A pesquisa realizada por Noronha (2017) se propôs a analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFAM de Manaus, no intuito de encontrar elementos que constituam ações para uma educação inclusiva dentro do instituto e que refletiriam diretamente na práxis pedagógica dos docentes que atuam no ensino médio. No que se refere às políticas públicas educacionais, foi constatado que o IFAM não seria uma referência em estrutura física e institucional, pois apresenta fragilidades em seu PDI e em sua própria estrutura física, no que tange ao atendimento às pessoas com deficiência, além de limitações em relação a recursos para atender a este público.

Noronha (2017), ainda, salienta que há imensa preocupação, em nível institucional, para que haja um PDI voltado para cumprimento de ações e metas que visem proporcionar a inclusão efetiva de alunos com deficiência na sala de aula regular, com foco no ensino médio. Além disso, outro ponto encontrado é a falta de menção, dentro do PDI, da inclusão de alunos com transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades/superdotação, que também são público-alvo da educação especial.

Todos esses elementos se mostram preocupantes, pois realizar o acolhimento desse alunado e ofertar condições para sua permanência nos estudos é essencial. Para que haja o cumprimento da legislação e se atenda à demanda crescente no ensino regular, é necessário um engajamento de toda instituição, a começar pela formação inicial dos docentes, dando prosseguimento na formação continuada, para que se tenha uma qualidade de ensino satisfatória, mas o que se percebe até então é que nem mesmo as diretrizes das instituições se encontram ajustadas para uma educação na perspectiva inclusiva, retornando novamente ao pensamento de Gatti (2008, 2010, 2013), Garcia (2010, 2013), Kassar (2011, 2014, 2019) a respeito da necessidade uma reestruturação de políticas inclusivas dentro do sistema de ensino.

Sobre a metodologia do trabalho analisado, tem-se uma pesquisa qualitativa e de levantamento de dados, tendo o IFAM como lócus da pesquisa, selecionando-se uma amostra de 50 professores dentro do *campus*: “[...] sendo o procedimento de seleção de cada elemento amostral, no caso, os professores, realizado aleatoriamente e de acordo com a aceitação dos mesmos em participar voluntariamente da pesquisa” (NORONHA, 2017, p. 69).

No caso da pesquisa a ser desenvolvida no colégio do município de Mineiros-GO, optou-se por utilizar critérios de inclusão, por acreditar que trabalhar com um grupo focal auxilia a aproximação com mais clareza dos objetivos propostos, com um número menor de docentes, de acordo com sua aceitação voluntária, utilizando a pesquisa qualitativa com aproximação com o estudo de caso.

Sobre os resultados encontrados por Noronha (2017), é possível afirmar que existe grande déficit de capacitação docente voltada para a educação especial na perspectiva inclusiva, bem como a falta de discussão sobre a temática com os docentes dentro da instituição. Aponta-se que, para que os alunos com deficiência não fiquem prejudicados em seu processo de aprendizagem, o instituto necessita de ter uma visão, de fato, consolidada sobre a inclusão escolar, já que os alunos com deficiência no ensino médio carecem de um lugar de fala dentro da instituição, de modo efetivo, tanto em documentos legais quanto na prática em sala de aula e vivências diárias.

Por fim, ressalta-se que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva necessita de estar atrelada a uma formação inicial adequada nas licenciaturas, tomando como exemplo o IFAM que oferta cursos de licenciaturas para os futuros professores e que pode garantir que temas voltados para a educação inclusiva sejam ampliados na formação continuada, para que esta não assuma um papel complementar na práxis pedagógica docente, respondendo, assim, à questão colocada anteriormente.

2.2.2 As políticas de educação especial no Estado do Paraná e a escola de educação básica na modalidade de educação especial

O segundo trabalho nacional trata-se da dissertação intitulada “As políticas de educação especial no Estado do Paraná e a escola de educação básica na

modalidade de educação especial”, desenvolvida na Universidade Federal do Paraná, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, no ano de 2013.

O trabalho em questão, conforme Salles (2013), aborda a política de implantação da escola de educação básica na modalidade de educação especial no Estado do Paraná, com enfoque em quatro escolas da cidade de Curitiba, tendo como problema: “De que forma vem sendo conduzida a educação dos alunos com deficiências no estado do Paraná entre 2008 a 2012, sobretudo a partir da recente implantação da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial?” (SALLES, 2013, p. 19). O corte temporal se deve ao fato de que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) foi aprovada no ano de 2008, ou seja, tal política veio a reverberar em toda rede nacional de ensino, o que inclui não só o estado do Paraná, mas todos os estados brasileiros.

O objetivo geral de Salles (2013, p. 19) contemplou: “Analisar os desdobramentos da PNEE no estado do Paraná, sobretudo após a implantação das Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial”. Os objetivos específicos se delimitam em 3 (três):

1. compreender o quadro nacional das políticas públicas de Educação Especial direcionado à educação dos alunos com deficiência, a partir de 2008;
2. contextualizar a PNEEPEI¹⁴, frente à análise das normativas oficiais (decretos, resoluções, instruções, deliberações e pareceres) instituídos no estado do Paraná;
3. analisar a política de implantação da Educação Básica na modalidade da Educação Especial em escolas da rede pública de ensino paranaense (SALLES, 2013, p. 19)

É notório que tanto no objetivo geral quanto nos específicos, há uma proximidade com esta pesquisa e uma preocupação em investigar os reflexos da aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- PNEE (BRASIL, 2008) e seus possíveis reflexos no sistema brasileiro de ensino, mas com foco mais restritivo no Estado do Paraná, voltando-se para as diretrizes educacionais daquele estado.

Saviani (2011) aponta que a aprendizagem só será adequada se for relevante e significativa ao aluno, ou seja, aqui há uma situação problematizadora para o docente que deverá ressignificar sua prática pedagógica com instrumentos teóricos e

¹⁴ Abreviatura utilizada pela autora para se referir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

práticos, com objetivo de alcançar o aluno com deficiência, ultrapassando a ideia de inclusão ser apenas o direito de estar no espaço físico; neste caso, o ensino regular.

A partir dessa ideia, pode-se pensar na PNEE, ao considerar que esta política contempla prerrogativas sobre a educação especial, no sentido de estabelecer objetivos essenciais para o aluno com deficiência na rede regular, com propostas em uma perspectiva inclusiva, a exemplo: a garantia de aprendizagem e a demanda de adequação curricular a partir da necessidade de cada educando (BRASIL, 2008). Vale ressaltar que esta política também rompeu com alguns paradigmas, como a pseudoideia de que o aluno com deficiência deveria frequentar apenas a rede especial, de modo que a educação especial assume o lugar complementar nas práticas educacionais e não o oposto.

No estudo em questão, Salles (2013) traz uma perspectiva interessante quando compara o contexto teórico e prático no sistema de ensino paranaense, ou seja, no contexto teórico, percebe-se que o Estado do Paraná adaptou seu sistema jurídico de acordo com a nova política inclusiva vigente no país, expedindo a Resolução Secretarial n.º 3.600/2011, que traz alterações a serem aplicadas dentro do estado de acordo com nova política de educação especial.

É válido mencionar alguns avanços que tal resolução pontuou, contribuindo para o fortalecimento de uma política estadual inclusiva na teoria, com garantias legais de aprendizagem a todos os alunos público-alvo da educação especial e até mesmo a alteração de nomenclaturas, em que as Escolas Especiais, antes situadas como modalidade paralela de ensino, agora integram a Educação Básica e incluem funções pedagógicas ao profissional licenciado em pedagogia. A resolução n.º 3.600/2011 dispõe, em seu artigo 4º, que todas as escolas inseridas dentro do sistema de ensino estadual do Paraná devem se ater aos parâmetros de ensino e qualidade na educação ofertada ao público-alvo da educação especial (PARANÁ, 2011).

Em sua análise, Salles (2013) observou que, em nenhum momento, mesmo no texto legal, não são citados os critérios necessários para que se alcancem todos os objetivos previstos nesta política estadual e nem mesmo condições e investimentos que serão aplicados para tal fim, limitando, assim, o alcance efetivo de tais objetivos estabelecidos, devido às fragilidades apresentadas, comprometendo diretamente o aprendizado do alunado em questão, em razão das lacunas presentes no documento.

A metodologia do trabalho realizado por Salles (2013) se assemelha a deste estudo, uma pesquisa qualitativa, com aproximação para o estudo de caso,

comparando os resultados encontrados com as diretrizes estaduais das escolas escolhidas para participarem do estudo, mas diferem-se na faixa etária e nível de ensino, pois as escolas escolhidas não atendem ao ensino fundamental- anos finais e nem ensino médio. A pesquisa de Salles (2013) envolveu um grupo maior de professores, 20 participantes, tendo como critérios apenas que o participante fosse professor da educação básica. Já nesta pesquisa em desenvolvimento, adotou-se, além do critério de o participante ser professor na educação básica, o critério de este docente trabalhar diretamente com alunos com deficiência em sala de aula no ensino fundamental, anos finais, e ensino médio, pois acredita-se em um resultado mais próximo da realidade vivenciada em Goiás sobre a educação inclusiva.

Acerca dos resultados encontrados por Salles (2013), pode-se dizer que, de maneira geral, os entrevistados afirmam ter pouco conhecimento sobre a PNEE (2008), além de relatarem questões de desvalorização profissional e desconhecimento teórico, ocasionando, assim, dificuldades para o desenvolvimento de uma boa prática pedagógica, por falta de capacitação profissional. Salles (2013) ainda observou que a Secretaria de Educação do Paraná tem se atentado a questões técnicas e documentais, mas não a questões pedagógicas, o que traz fragilidades na normatização da resolução estadual analisada, já que questões administrativas parecem ser mais consideradas do que aportes didático-pedagógicos a serem ofertados para os docentes, quando é primordial que a busca pela inclusão efetiva esteja pautada no processo de ensino-aprendizagem do educando e não em mera ampliação de número de matrículas na rede.

Infelizmente, ainda que de modo parcial, essa realidade aparenta estar presente nas escolas brasileiras, questão abordada nos estudos de Kassir (2011), ao tratar os desafios de uma política nacional de educação especial, estudo esse publicado em periódico da Universidade Federal do Paraná e considerado na pesquisa de Salles que constatou que os professores se mostram despreparados frente às dificuldades encontradas no chão da escola, com salas superlotadas, escassez de recursos e desarticulação entre as políticas públicas e a realidade encontrada em sala de aula. Muitas vezes, mesmo com a formação inicial sendo uma licenciatura na área requerida, esse professor tem dificuldades em atender seu alunado, o que demonstra fragilidades existentes desde a graduação.

Para que se tenha uma inclusão escolar real e voltada para a aprendizagem do público-alvo da educação especial, faz-se necessário ter concepções consolidadas

acerca de flexibilizações e adaptações curriculares, metodologias inclusivas e compreensões sólidas a respeito da aprendizagem e da avaliação, do contrário, os desafios encontrados na rede estadual do Paraná se repetirão em outras localidades, tornando a política educacional cheia de fragilidades, lacunas e com alicerces insuficientes para que se efetive a inclusão escolar sem limitá-la ao atendimento de sua demanda, que vai muito além da questão de nomenclatura “inclusão” x “exclusão”.

2.2.3 Educação Inclusiva em um município do interior goiano: análise de um percurso

O terceiro e último trabalho analisado trata-se de uma dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, intitulada: “Educação Inclusiva em um município do interior goiano: análise de um percurso”, mais especificamente o município de Jataí-GO.

A problemática, conforme Miranda (2019, p. 15), seria: “Como ocorreu a trajetória do processo de inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino municipal, a partir do paradoxo inclusão X exclusão? Qual o olhar dos envolvidos nesse processo em relação à concepção e prática de educação inclusiva? Houve mudanças nas práticas dos profissionais envolvidos?”.

O trabalho analisado abordou o “paradoxo inclusão X exclusão”, e, nesta pesquisa, utiliza-se o binômio inclusão-exclusão, buscando observar como os docentes traçam sua visão a respeito da educação inclusiva, além de questionar se houve mudanças na prática educativa docente. Agora, é possível dizer mudanças ocorreram na trajetória histórica da formação de professores e da inclusão escolar, mas, de longe, percebe-se que ainda há um grande caminho a trilhar.

No quesito de objetivos, a pesquisa apresentada à Universidade Federal de Goiás (UFG), *campus* de Jataí, parte do princípio geral de: “analisar o processo histórico de inclusão dos alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino no município do interior goiano, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (MIRANDA, 2019, p. 15).

Como objetivos específicos, têm-se 4 (quatro):

1. Pesquisar a história e a política da educação inclusiva; 2. descrever o percurso da educação inclusiva em Goiás; 3. analisar a educação

inclusiva nas políticas públicas; 4. verificar quais práticas estão sendo construídas pelos profissionais que atuam junto aos alunos com deficiência no município de análise; e, por fim, 5. investigar e descrever as dificuldades e conquistas dos profissionais diante do processo de inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino e apontar possíveis direcionamentos à luz da psicologia histórico-cultural (MIRANDA, 2019, p. 15).

A respeito da proximidade dos objetivos apresentados por Miranda (2019), pode-se dizer que os que mais se aproximam desta pesquisa são os de número 3 (três) e 4 (quatro). O número 5 (cinco) tem certa proximidade, todavia, neste estudo, os direcionamentos são pautados na Pedagogia Histórico-Crítica, já citada anteriormente e apoiada em Saviani (2008, 2011).

Miranda (2019) pontua que a inclusão escolar tem ganhado espaço mundialmente, principalmente nos últimos anos. A crítica é muito forte em torno de políticas segregacionistas e ineficazes, concordando que o Estado cria e implementa políticas públicas de destaque, mas acaba andando na contramão delas. O que se percebe são concepções padronizadas, contexto em que quem é “diferente” é automaticamente excluído da sociedade, fato este que persiste no ensino regular para os alunos com deficiência.

No que se refere às reflexões sobre pessoas com deficiência, Miranda (2019) utiliza a pesquisa bibliográfica para obter referenciais para sua investigação. A metodologia, então, configura-se, além da pesquisa bibliográfica, por meio da pesquisa de campo e coleta de dados, com a aplicação de questionários estruturados a serem respondidos por gestores, coordenadores, professores e equipe de apoio do Atendimento Educacional Especializado.

Diferentemente do trabalho de Miranda, a escolha dos participantes desta pesquisa focou apenas professores regentes que, de fato, têm contato com o aluno com deficiência na sala de aula, pois, dessa forma, acredita-se que se possa aproximar mais de resultados e possíveis disparidades presentes no processo de inclusão em uma sala de aula no ensino regular.

Sobre o público pesquisado, Miranda (2019) relaciona 5 (cinco) escolas no município de Jataí que atendem a uma faixa etária menor, compreendendo o ensino fundamental em seus anos iniciais, excluindo as escolas estaduais, totalizando 21 (vinte e um) participantes, ou seja, comparando as duas pesquisas, o lócus e nível de ensino do público-alvo são diferentes.

No que tange aos resultados alcançados, Miranda (2019) pontua que a educação inclusiva no município de Jataí-GO se inicia em 2008 com a aprovação da PNEE (BRASIL, 2008), já que, antes disso, o município não atendia alunos com deficiência. Após a aprovação da nova política, formou-se uma equipe pedagógica que foi a campo esclarecendo as famílias sobre a importância dela, seus benefícios e os suportes ofertados pela escola para acolher os filhos deles com deficiência na rede regular de ensino. Para isso, além de recepcionar as matrículas desses alunos, as escolas estudadas realizaram adaptações, tanto de ordem arquitetônica quanto atitudinal, no contexto escolar para atender à disposição da lei federal.

Neste ponto, realmente, pode-se perceber como a exclusão escolar estava nítida, pois, se até o ano de 2008 nenhum aluno com deficiência era atendido pela rede municipal ensino, isso caracteriza que eles estiveram excluídos, à margem da sociedade durante todo esse tempo, o que destaca a importância da PNEE de 2008.

Sobre a formação de professores, Miranda (2019) faz uma análise das principais leis no país que abordam a formação do docente, que se aproximam das citadas nesta investigação. Em sua pesquisa de campo, faz observações sobre as respostas obtidas nas entrevistas. No município de sua pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação apontou a criação de estudos formativos assim que a PNEE de 2008 foi sancionada, no sentido de capacitar os docentes que iriam trabalhar com o público-alvo da educação especial pela primeira vez.

Todavia, os resultados encontrados em 2019 demonstram que tais formações têm sido insuficientes, posto que os docentes relatam que ainda desconhecem grande parte da PNEE de 2008 e carecem de metodologias adequadas para se trabalhar com o seu alunado, além de apontarem para a falta de materiais adaptados em suas realidades em sala de aula (MIRANDA, 2019). Abre-se a observação que os professores relatam terem desconhecido da PNEE de 2008, mesmo a pesquisa sendo realizada cerca de 11 (onze) anos após essa política ser sancionada, o que nos dá a ideia de não foi possível a obtenção de grandes mudanças no decorrer deste período, partindo da premissa que ainda há desconhecimento da “nova lei”.

Outro relato encontrado nos entrevistados diz respeito à precariedade da estrutura educacional, com a falta de recursos e o desconhecimento sobre o instituto da avaliação. Os entrevistados de Miranda (2019) apontam que têm dificuldades em avaliar o aluno com deficiência e, por vezes, não entendem quais princípios devem utilizar para atribuir uma nota, mesmo com o município dispondo de uma rede de apoio

à inclusão, que busca diminuir tais desigualdades e promover formações a estes docentes.

Ora, a necessidade de adaptação e flexibilização curricular é indispensável para o desenvolvimento de uma boa aprendizagem ao aluno com deficiência, bem como para avaliá-lo. Glat e Pletch (2011) compactuam com essa ideia, já que o professor deve atender às singularidades de seu aluno, considerando que não há padrão para o aluno com deficiência, já que a sala de aula é totalmente heterogênea.

Essa situação se mostra preocupante, pois os professores expõem suas dificuldades de modo que se percebe o despreparo em vários âmbitos no processo de ensino. Mantoan (2003) pontua que a escola acaba por reproduzir situações de exclusão e até mesmo prejudica a trajetória acadêmica do estudante, quando o impede de ter seu direito à aprendizagem assegurado.

A autora salienta que a proposta de inclusão “[...] ainda não foi bem assimilada pelos que elaboram políticas públicas de educação, pelos que planejam ações para concretizá-las” (MANTOAN, 2006, p. 44). É fundamental que, no processo de formação continuada, seja ofertada a oportunidade de os docentes obterem condições de desenvolvimento profissional, com uso de metodologias e práticas de ensino adaptadas, favorecendo a autonomia intercostal e social do aluno.

É notório perceber que os docentes carecem da falta de materiais e de formação específica para o desenvolvimento de um bom trabalho junto a seus alunos, principalmente os professores regentes. Sendo assim, a exclusão acaba por ocorrer dentro da própria escola e não em sentido oposto, questão essa, também, observada por Mantoan (2003, 2006) e Glat e Pletch (2004; 2011). A partir dos resultados encontrados neste trabalho, busca-se aproximar da realidade goiana, mas dentro da rede estadual de ensino, para a qual se segue, agora, na pesquisa.

3 A PESQUISA: DISCUSSÕES E RESULTADOS

Neste item, apresenta-se a pesquisa realizada com professores de um colégio da rede estadual de Goiás, no município de Mineiros. A pesquisa foi iniciada em 2020 e, devido à pandemia de Covid-19, precisou ser adaptada por conta das aulas remotas e escolas fechadas.

Dessa forma, inicialmente, foi realizado um contato com a direção da escola-lócus, no sentido de conversar sobre a pesquisa e verificar o interesse dos professores em participarem. Após a resposta positiva, foram realizados os procedimentos necessários ao cumprimento das questões éticas, submetendo o estudo ao Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos da UEMS, para, então, iniciar-se, efetivamente, a pesquisa em campo.

Aos professores participantes da pesquisa, os critérios considerados ao alinhamento do estudo foram: i) ser professor da educação básica; ii) ter alunos com deficiência no ensino fundamental II e/ou ensino médio. Após o aceite voluntário e confirmação no TCLE, foi enviado o questionário aos docentes, via e-mail, para que respondessem às questões propostas no *Google Forms*. No total, cinco professores responderam à pesquisa, posto que alguns alegaram falta de tempo, indisponibilidade no momento, sendo aceita sua desistência de modo voluntário.

O questionário foi dividido em dois blocos; o primeiro composto por dados gerais e a formação inicial dos participantes, totalizando seis questões. O segundo bloco é composto por dados relativos à reflexão sobre formação continuada e a atuação docente, composto por dezessete questões. Conforme já citado no TCLE, por questões de ética, os nomes dos participantes não são revelados, apenas identificados como: **Professora Ana, Professora Beatriz, Professora Carol, Professor Daniel e Professora Edna**, nomes fictícios.

3.1 Caracterização da escola

O Colégio Estadual Professora Alice Pereira Alves é a maior escola pública vinculada à Coordenação Regional de Mineiros, um dos critérios para sua escolha como escola-lócus desta pesquisa. Sua construção teve início em 1995 e foi concluída em 1996, face à necessidade de atender à crescente demanda da comunidade. Este

colégio leva o nome da educadora Alice Pereira Alves, uma homenagem a essa professora.

Fora planejado para receber educandos da segunda fase do Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM), funcionando nos três turnos, pois, à noite, atende alunos oriundos da EJA (Educação de Jovens e Adultos). A escola iniciou suas atividades em 22 de abril de 1996. Atualmente, o Colégio Estadual Professora Alice Pereira Alves possui um Projeto Político Pedagógico elaborado pelos professores, coordenadores, funcionários administrativos, pais e alunos, dos três turnos, conta com um quadro profissional de cerca de 70 servidores (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2022)

. O corpo discente da instituição registra, atualmente, 1332 alunos, assim distribuídos, conforme os registros da escola:

- Turno: Matutino - 549
- Turno: Vespertino - 601
- Turno: Noturno - 142
- Total: 1332- alunos

Sua inauguração foi um momento representativo da Educação em Mineiros-GO. A escola está localizada no setor Manoel Abrão, circundado por diversos bairros da região, recebendo alunado de todas as partes da cidade.

Existe uma diversidade entre os turnos, visto que o matutino apresenta menor índice de distorção idade/ano, ao contrário do vespertino em que esse índice é elevado. Os alunos da escola usufruem de transporte escolar e muitos moram na zona rural.

Sobre alunos com deficiência, a instituição fora uma das pioneiras da cidade a receber esses educandos. Todos os alunos que possuem laudo são acompanhados por um professor de apoio em salas regulares. A instituição conta uma sala de AEE, montada com materiais e recursos para se anteder ao aluno com deficiência e auxiliá-lo em sua aprendizagem.

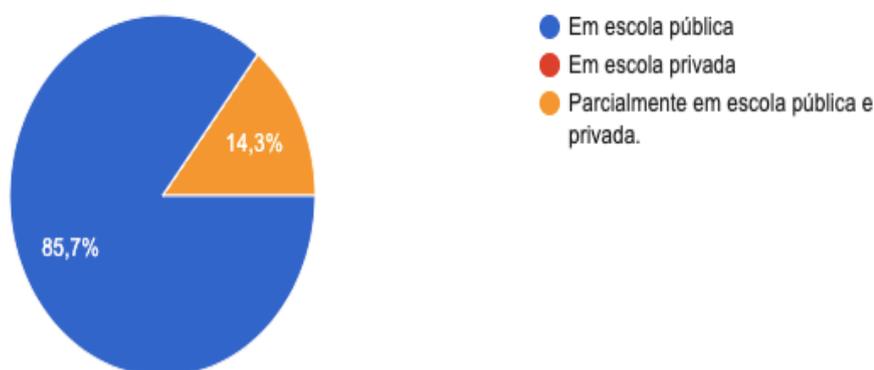
Atualmente, contando com essa sala de AEE, existe apenas mais uma na rede estadual de Mineiros. Os alunos com deficiência intelectual, TGD, surdez, física e deficiência múltipla, se encontram matriculados no ensino fundamental, anos finais, ou ensino médio, divididos entre os três turnos da instituição e a maioria frequenta apenas a rede regular de ensino.

3.2 Bloco 1: coleta de dados

O primeiro bloco é composto por seis questões relativas às características dos participantes, como sua formação, experiência, atuação profissional. Tais dados são importantes para contribuir com o alcance do objetivo I, que é justamente conhecer dados relativos à formação inicial deste grupo de professores, no sentido de perceber a importância do elo entre teoria e prática em sala de aula.

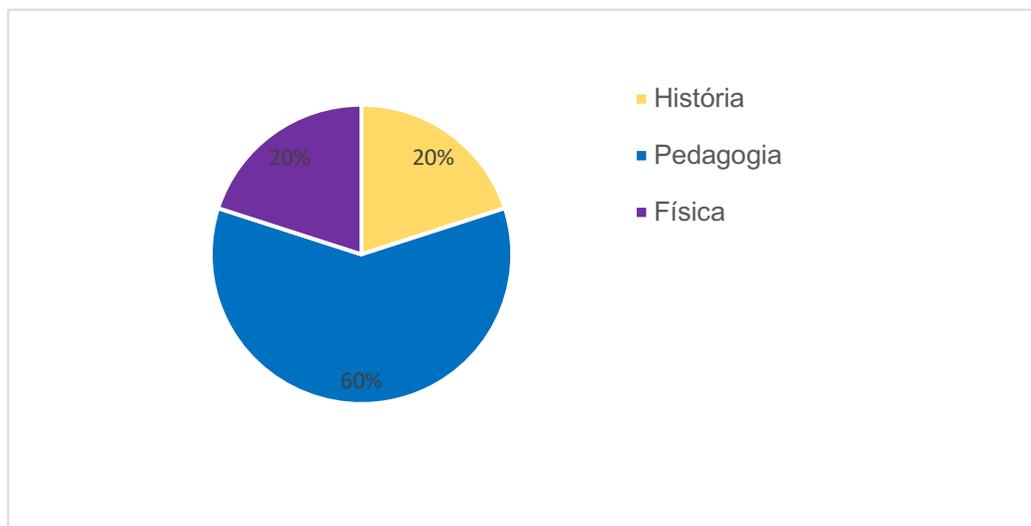
Optou-se por apresentar gráficos, inicialmente, a fim de dinamizar a visualização e tabular as respostas a partir dos dados coletados. Nesse sentido, a questão de número 1 buscou conhecer a trajetória de formação dos professores na educação básica, ou seja, se em rede pública ou privada:

Gráfico 1 – Trajetória acadêmica dos participantes na educação básica



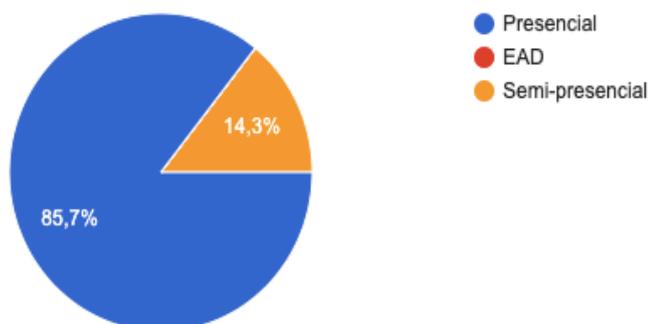
Em primeiro momento, percebe-se que grande parte do grupo-participante concluiu seus estudos na rede pública de ensino, representando 85,7%. Para a pequena porcentagem que marcou outra opção, observa-se uma mescla entre o ensino público e o privado, aspecto importante para se pensar a respeito de questões inerentes à formação dos participantes.

A questão de número 2 versa a respeito do curso de formação inicial de cada professor:

Gráfico 2 – Formação inicial dos participantes

Fica claro que o curso de Pedagogia é o que mais aparece entre os pesquisados, mais de 50% da escolha, seguido por História e Física. Esses dados auxiliam a relacionar o curso inicial de cada participante com o bloco 2 sobre reflexão da ação docente. Vale salientar que todos os professores que responderam a essa pesquisa tem ensino superior completo.

A questão de número 3 pontua a respeito da modalidade de formação inicial, se seria a distância, semipresencial ou presencial, obtendo as seguintes respostas:

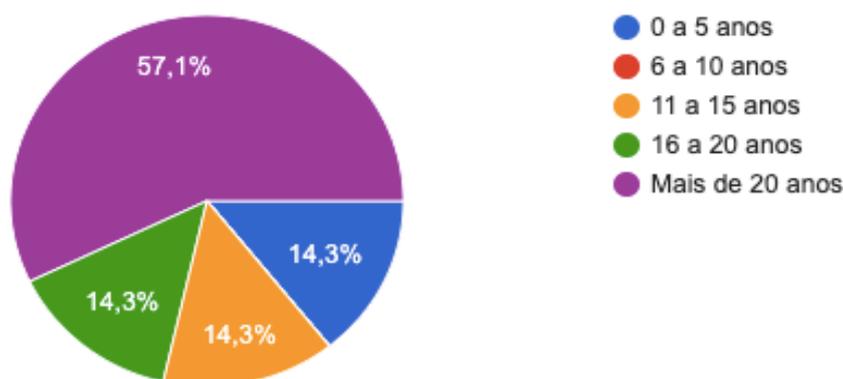
Gráfico 3 – Modalidade da graduação

Conforme o gráfico, 85,7% dos professores pesquisados fizeram sua graduação em modalidade presencial e apenas 14,3% em modalidade semipresencial. Nenhum participante marcou a opção “EaD” (Educação a Distância).

Todavia, tal fato não se configura no cenário nacional, pois, segundo estudo do Censo Escolar do Ministério da Educação (Inep/MEC), as matrículas para se estudar de forma on-line cresceram 30%, em 2020, e o número de ingressantes na modalidade EaD quadruplicou, um marco histórico para a EaD, superando o número de novos alunos da educação presencial (BRASIL, 2021). Acredita-se que os dados encontrados na pesquisa estão na contramão nacional devido ao tempo de experiência que os professores participantes possuem na docência, já que muitos deles se formaram há mais de uma década.

No sentido de descobrir dados sobre a carreira docente, perguntou-se aos professores, na questão 4, há quanto tempo eles atuam na docência, mais especificamente na educação básica.

Gráfico 4 – Tempo de atuação na educação básica



Como se observa, mais de 50% dos pesquisados atuam na educação básica há mais de 20 anos. As outras faixas se dividem em 14,3%, variando entre 0 e 5 anos; 11 e 15 anos; e 16 e 20 anos de atuação, somente na educação básica.

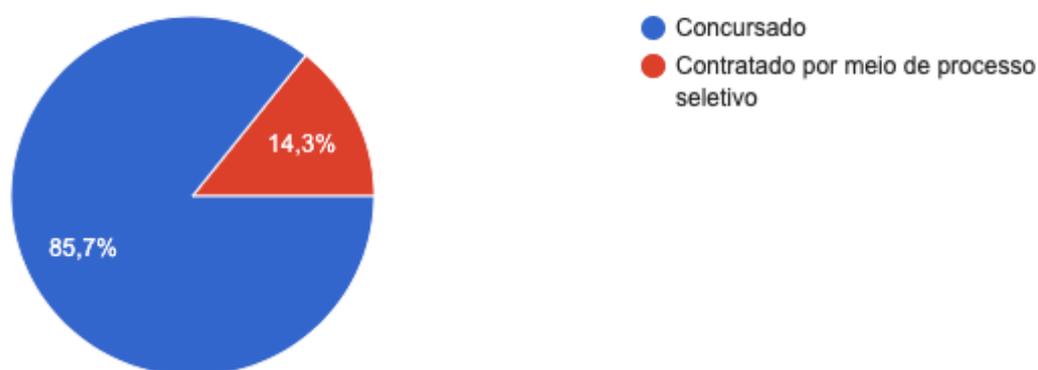
É necessário pontuar, conforme Marcelo Garcia (2011), que os anos iniciais da carreira docente são extremamente importantes para a sua trajetória, visto que as condições de trabalho com as quais o professor se depara não costumam ser as esperadas.

Nesse período inicial, há “tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos” (MARCELO GARCIA, 2011, p. 9). Assim, pensando a perspectiva de uma educação inclusiva, a falta de suporte para o professor pode

acabar por reverberar negativamente quando ele se deparar com um contexto de diversidade dentro da escola.

Sobre o vínculo trabalhista dos professores, a pergunta 5 buscou saber se os professores eram professores efetivos, contratados ou outro tipo de vínculo:

Gráfico 5 – Vínculo de trabalho



85,7% dos professores pesquisados são efetivos, por meio de concurso público. Todavia, cabe ressaltar que a rede estadual de Goiás possui um elevado número de professores contratados por meio de processo seletivo. Os dados da Secretaria Estadual de Educação (Seduc), revelados pela parceria com o Observatório do Estado Social Brasileiro, demonstram que, no ano de 2022, o número de contratos temporários chega a mais da metade dos professores ativos nas escolas da rede em Goiás. “Essa situação interfere no desempenho dos profissionais da educação e reverbera, igualmente, na aprendizagem dos alunos”, afirma o relatório que analisou os dados da Secretaria Estadual de Educação (Seduc) entre 14 e 17 de abril de 2022 (GOIÁS, 2022, p. 13).

É possível que professores estáveis, como a maioria dos pesquisados, beneficiem a aprendizagem dos alunos pela possibilidade de trocarem menos de turmas, terem mais segurança em seu planejamento e mais oportunidades de formação contínua, com especializações e cursos de aprimoramento. Salienta-se, ainda, que isso pode incidir de maneira direta na educação inclusiva e no atendimento ao aluno com deficiência, já que o processo de ensino-aprendizagem pode ser melhorado por esses fatores expostos, com professores que possuem estabilidade, pois, frequentemente, os professores contratados de modo temporário precisam trocar

de turmas, disciplinas ou mesmo de escola, devido a questões inerentes à carga horária, o que dificulta a continuidade de seu trabalho com os educandos. No momento, percebe-se que a rede estadual de Goiás se encontra em défcits quanto a esse assunto, sendo a falta de concursos públicos na área da educação uma pauta urgente.

A questão de número 6, a última do primeiro bloco, questiona a respeito de outras formações, como pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou *stricto sensu* (mestrado, doutorado). Desse ponto em diante, decidiu-se por apresentar os dados de modo qualitativo, com objetivo de buscar a subjetividade dos sujeitos, fazendo um paralelo entre teoria e prática, para demonstrar a relevância da formação continuada na melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência.

A professora Ana informou que possui mestrado em História. Enquanto a **professora Beatriz** informou que possui pós-graduação em Metodologia do Ensino de História e Geografia e Metodologia do ensino de Filosofia e Sociologia. **A professora Edna** disse que é pós-graduada em educação especial e inclusiva. **O professor Daniel** disse que possui mestrado na área da Educação. E, por fim, **a professora Carol** informou que possui duas especializações, mas não especificou em qual área.

Diante desses dados, pode-se afirmar que somente a professora Edna possui especialização na área da educação especial/inclusiva. Tal fator é preocupante, pois, segundo Gatti (2008), as ações de formação continuada são importantes para a atualização de práticas e saberes em sala de aula e esses novos saberes auxiliam o professor no desenvolvimento de espaços inclusivos e diversos na escola. Essa formação, ainda, corrobora com o atendimento à demanda do aluno com deficiência na escola, pois, assim, o docente poderá planejar suas aulas e suas metodologias de acordo com a realidade e necessidade de seu aluno.

3.3 Bloco 2: reflexão sobre formação continuada e a atuação docente

O bloco 2 é composto de 17 questões subjetivas que abordam a formação continuada na atuação docente voltada para alunos com deficiência, e em como esses professores contemplam as capacitações ofertadas. Nesse sentido, cada questão foi analisada pensando os objetivos II e III desta pesquisa. É válido ressaltar que alguns resultados se deram de maneira objetiva, com apenas “sim” ou “não”, o que não

atende ao propósito de uma reflexão subjetiva. Ressalta-se, novamente, que todos os participantes se encontram em sala de aula na regência e em contato direto com alunos com deficiência no ensino fundamental em seus anos finais e ensino médio, sendo este um dos critérios de inclusão para participar da pesquisa, voluntariamente.

O bloco 2 inicia-se com a seguinte questão: Questão 1 - Em seus conhecimentos, a Educação Especial e a Educação Inclusiva são conceitos idênticos? Você saberia dizer quem é público-alvo da Educação Especial?

Professora Ana: *A educação especial é voltada para pessoas com deficiências e pessoas com transtornos globais de desenvolvimento e também pessoas com altas habilidades e superdotação. Já a educação inclusiva é direcionada à todos os alunos sem distinção.*

Professora Beatriz: *Tem a ver, mas a Educação inclusiva, preocupa em incluir, ex.: Coloca o aluno especial junto com os demais alunos. Já a educação especial é um atendimento Educacional Especializado, preocupa com o aprendizado de cada aluno, oferecendo estratégias e métodos que atendem a necessidade de cada aluno, não importando o tamanho ou a complexidade da deficiência.*

Professora Carol: *Acredito que Educação Especial, seja voltada para alunos com necessidades especiais, Educação inclusiva permite que alunos ditos normais e especiais convivam se interagindo e aprendendo juntos.*

Diante das respostas, é possível perceber que não há um consenso sobre os conceitos colocados. Ao que parece, muitos docentes acreditam que educação inclusiva seja apenas a socialização do aluno com deficiência no ambiente escolar, permitindo a convivência deles com alunos nomeados como “ditos normais”. A LDB (BRASIL, 1996) prevê a inclusão e a diversidade como princípio basilar para a educação básica, ou seja, está muito aquém de representar apenas a convivência entre alunos com deficiência e alunos típicos.

Mantoan (2002) destaca que a educação inclusiva necessita de proporcionar aprendizado para todos, do contrário a escola passaria a ser apenas um local de segregação e de atendimentos à parte, fomentando, com isso, distanciamentos em vez de aproximações, ocasionando a exclusão escolar e não o oposto, como se almeja

para uma educação de fato inclusiva, com equidade e igualdade entre todos. Superar as barreiras atitudinais faz parte de questões urgentes dentro da educação.

Seguindo para questão de número 2, foi feita a seguinte pergunta: você já participou de algum curso específico para trabalhar com a inclusão escolar de alunos com deficiência? Em caso positivo, diga de quantos já participou e como estes contribuíram para ampliar o seu olhar em relação à educação inclusiva. Se não, por que ainda não foi possível participar?

Tal questão remete à formação continuada, no intuito de perceber se os professores já participaram de algum curso voltado para a educação especial e/ou inclusiva:

***Professor Daniel:** O único curso específico para alunos com deficiência foram as aulas de libras que tive durante a graduação.*

***Professora Carol:** Não participei. Não tive oportunidade*

***Professora Edna:** Comecei um curso de formação em libras, mas o curso não teve continuidade. Mesmo que o curso não tenha ido até o final, o tempo que participei me fez olhar de forma diferente para os alunos que para os alunos portadores de necessidades especiais que temos em nossa escola e principalmente em minha sala de aula, pois já trabalhei com alunos com deficiência auditiva, visual e cadeirantes. Antes eu atribuía a responsabilidade do aluno com necessidades especiais ao seu professor de apoio, depois do curso e trocas de experiências, tenho uma nova visão e percebo que todos os alunos são de responsabilidade do professor regente e o papel do professor de apoio é facilitar o entendimento do conteúdo, passado pelo professor regente.*

A questão de número 2 trouxe algumas observações além das esperadas, pois a Professora Edna levantou um ponto de vista acerca do aluno com deficiência e os papéis do professor regente e de apoio. Segundo as Diretrizes Operacionais do Estado de Goiás (DOEGO), o Profissional de Apoio Pedagógico, termo designado para o professor de apoio, “tem o papel de **colaborar com o Professor Regente** (*grifo nosso*) no processo de ensino e aprendizagem, diretamente, com os estudantes que

possuem deficiência intelectual ou transtorno global do desenvolvimento, comprovado com laudo médico” (GOIÁS, 2020, p. 132).

Coloca-se aqui mais uma preocupação, já que a DOEGO é clara em afirmar que, para o aluno possuir um acompanhamento do professor de apoio, ele necessita de comprovação por meio de laudo médico, o que caracteriza uma exclusão do próprio sistema, pois nem todos os alunos que necessitam do atendimento especializado, por vezes, já possuem esse documento ou um diagnóstico fechado, e, enquanto isso, seguem excluídos.

Ainda tratando sobre os questionamentos que surgiram da relação entre professor de apoio e professor regente, conforme as DOEGO (2020, p. 134), é vedado ao “Profissional de Apoio Pedagógico assumir a rotina de atribuições dos docentes da unidade educacional ou atividades de suporte administrativo ou operacional, no período que estiver modulado na função”.

Vê-se, mais uma vez, a importância de o professor regente ter acesso e incentivo a uma formação em vertente inclusiva, já que ele é corresponsável pelo seu alunado, devendo, portanto, planejar colaborativamente com o professor de apoio, ou seja, o professor regente é responsável por adaptar suas aulas, metodologias e, pela avaliação do educando, ter o professor de apoio como seu suporte.

Percebe-se, claramente, que a figura do professor regente é basilar nesse processo. A professora Edna cita que só conseguiu entender melhor a função de cada docente, após contato com cursos de formação continuada, elucidando, mais uma vez, a importância dessa troca de experiências e conhecimentos para o professor e para o aluno atendido *a posteriori*. Comumente, é possível perceber que, por vezes, professores regentes acreditam que o aluno com deficiência seja apenas do professor de apoio, o que não condiz com a realidade. Outro ponto a ser discutido é que os professores de apoio costumam acompanhar mais de um aluno por turno e até em séries diferentes, o que dificulta ainda mais os atendimentos.

Enquanto isso, as outras duas respostas selecionadas demonstram que não houve contato com cursos de formação específica para a temática apresentada. O professor Daniel relata que teve apenas aulas de Libras na faculdade, enquanto a professora Carol revela que não participou e não teve oportunidade, o que direciona para pontos de atenção a respeito do déficit da formação contínua para a educação inclusiva, assumido pelo próprio MEC, em 2019 (BRASIL, 2019), e que se repete em Goiás.

A questão de número 3 indagou: a escola em que você trabalha incentiva a participação do corpo docente em cursos específicos relacionados à educação de alunos com deficiência nas salas regulares? Por favor, justifique sua resposta.

Professora Ana: *Parcialmente. O assunto já foi tratado diversas vezes, foi criado uma sala de AEE. Mas nunca fui convidado e nunca me foi recomendado entrar em um curso específico que trata do assunto "alunos com deficiência".*

Professora Beatriz: *Incentiva os professores que já trabalham nessa área.*

Professora Carol: *Este incentivo é mais voltado para os professores da Educação Especial, pois há um grupo de professores do AEE, e os links dos cursos já são direcionados a eles.*

Professor Daniel: *Não vi nenhuma iniciativa da escola para fornecer cursos para os professores regentes para lidar com esse público da educação especial.*

Professora Edna: *Não, os cursos oferecidos aos docentes, nenhum veio de encontro direcionado a esse público da inclusão e a falta de interesse dos docentes em capacitar para auxiliar melhor o educando deficiente, também deixa a desejar, pois a falta de conhecimento de preparo, estudos, formação faz com que os docentes da instituição deixa a responsabilidade para o professor de apoio como mediador preparar e adequar o planejamento do regente para o aluno, porque não é planejado com o objetivo de incluir. Percebe-se que são tratados da mesma forma, que os ditos "normais", pois, esse papel de planejar de adequar sendo de total responsabilidade do professor regente.*

As resposta apontam para a seguinte situação: quando se trata de incentivo e direcionamento aos cursos de formação que visam a um melhor atendimento ao alunado da educação especial, vê-se uma situação delicada, visto que os cursos acabam por serem direcionados para aqueles professores que já atuam na educação inclusiva, seja como professor de apoio ou de AEE, contexto em que o professor regente acaba não participando desse tipo de formação por dois motivos, conforme

as narrativas: falta de tempo e/ou interesse; falta de direcionamento sobre qual vertente seguir ou iniciar.

É válido ressaltar que a formação para a inclusão escolar é tida como secundária e optativa, e, se o professor desejar realizá-la, deve fazer os cursos em outros horários e além do limite de sua carga horária, ou mesmo fora da escola, o que acaba por não ser atrativo, ou gerar sobrecarga para o docente. Esses cursos devem ser tidos como prioridades dentro da rede e não o oposto. Além disso, os espaços formativos podem ser criados como forma de ampliar o desenvolvimento do docente, tais como: estudos coletivos, seminários, reuniões pedagógicas e de gestão (GATTI, 2008; GATTI; BARRETO, 2009). A todos esses espaços, podem ser inseridas pautas emergentes da escola que beneficiem o processo de ensino-aprendizagem de seu alunado.

A questão de número 4 seguiu a indagação sobre materiais pedagógicos: a escola em que você trabalha disponibiliza recursos pedagógicos específicos para se trabalhar com a inclusão de alunos com deficiência? Se sim, quais? Se não, por que você acredita que isso não acontece? As seguintes narrativas foram registradas:

Professora Beatriz: *Sim. Há uma sala AEE.*

Professora Carol: *Na escola encontra-se uma sala de aula montada e dinamizada para atender os alunos do AEE Atendimento Educacional Especializado. Recurso pedagógico, nesse sentido, é o que auxilia a aprendizagem, de quaisquer conteúdos, intermediando os processos de ensino-aprendizagem intencionalmente organizados por educadores na escola ou fora dela, e nesse sentido não é percebido esse trabalho com os professores nos planejamentos, não são citados esses recursos, portanto não disponibiliza não tem Laboratórios para estudos de biologia e de química o laboratório escolar permite a pratica de conhecimentos teóricos de apoio para o aprendizado, não disponibiliza material de artes e recreativo. Não acontece porque não tem esses recursos e professores não disponibiliza de tempo e de interesse para fazê-los essa demanda exige resiliência.*

Professor Daniel: *Na escola que trabalho tem a Sala Multifuncional que desenvolve o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que tem vários materiais pedagógicos para atender as necessidades dos alunos inclusos,*

no entanto para os anos mais avançados (Ensino médio) ainda falta material.

Segundo Bandeira (2009), os materiais pedagógicos são importantes para que o aluno possa internalizar conteúdos e conceitos, isso ajuda o docente a dinamizar sua aula e buscar metodologias alternativas em um espaço diverso, como é o chão da sala de aula. Em se tratando do aluno com deficiência, essa experiência é muito benéfica, pois trabalhar com materiais concretos e experiências visuais auxilia na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

As narrativas demonstram que os materiais existentes na escola são da sala de AEE, e o professor regente não chega a ter acesso, por desconhecimento ou mesmo por falta de tempo e/ou interesse, além da falta de laboratórios para aulas mais práticas. Como dito no capítulo anterior, em 2008, com o advento da PNEE (2008), o governo buscou adquirir materiais pedagógicos para as salas de AEE, a fim de atender o que preconizava a legislação, mas se percebe que esses materiais não perpetuaram e não são citados pelos professores. Ao que parece, no Estado de Goiás, tais salas necessitam de novos materiais.

Outro aspecto observado nessa questão, conforme as narrativas, é o fato de os materiais serem voltados mais para o ensino fundamental, anos iniciais, ocasionando um déficit de instrumentos que atendam aos anos finais do ensino fundamental, e o ensino médio. Na BNCC (2018), o Novo Ensino Médio contempla inúmeros itinerários formativos, novas grades curriculares e a necessidade de protagonismo juvenil, portanto, o aluno necessita de adaptações. Há de se ressaltar que o Ensino Médio é a conclusão de uma etapa para o educando, tendo-se uma necessidade ainda maior de atenção para essa modalidade, já que o aluno com deficiência nesse nível de ensino carece de experiências que proporcionem a ele uma aprendizagem efetiva para o fechamento desse ciclo.

A pergunta de número 5 indagou: observando a estrutura da escola em que trabalha, no que diz respeito aos recursos físicos, quais são as principais barreiras, em sua opinião, que dificultam a inclusão de alunos com deficiência? Por favor, justifique sua resposta:

Professora Ana: *Acho que falta recursos audiovisuais, mas o mais grave é não ter rampa de acesso para o segundo andar.*

Professora Edna: *A estrutura da escola é deficiente, pois não possui acesso ao segundo pavimento e nem a quadra de esportes*

Professor Daniel: *A escola não atende as especificidades possui muitas escadas.*

Professora Beatriz: *Quanto a estrutura física está sempre se adequando atualmente está sendo colocado o piso tátil nas calçadas. Maiores barreiras são as atitudinais e pedagógicas.*

Sobre os relatos encontrados, muitas respostas foram tendenciosas quanto ao fato de a estrutura física da escola não possuir rampa de acesso ao andar superior, limitando, nesse caso, a mobilidade do aluno com deficiência a esse piso da escola, o que aponta e reforça políticas públicas que coloquem em seu bojo a necessidade de adequação da estrutura escolar, oferecendo ampla acessibilidade aos alunos com deficiência a todos espaços escolares. No caso da escola aqui apontada, enquanto a situação não se resolve, as salas do piso inferior são utilizadas para o aluno com deficiência física.

Outras narrativas apontam as barreiras atitudinais e pedagógicas. Costa (2010) é coeso em assinalar que, para a superação de barreiras atitudinais, é primordial que a escola se dispça de preconceitos. Somente por meio do conhecimento é possível que se tenha uma mudança de paradigma quando o assunto é inclusão escolar e alunos com deficiência. Ainda há uma pseudoideia de que o aluno vai à escola somente para socializar e não para aprender, uma barreira atitudinal. Sobre a barreira pedagógica, coloca-se diante, mais uma vez, da necessidade de formação contínua e atualização profissional, pois, para aulas inclusivas, é necessário que haja conhecimento de estratégias adequadas a cada aluno e deficiência.

Seguindo para a questão de número 6: na escola em que você trabalha, há um planejamento educacional pedagógico com espaço para discutir acerca da inclusão escolar. Descreva a respeito. No que tange as narrativas encontradas, obteve-se os seguintes relatos:

Professora Ana: *Sim. As professoras que trabalham na inclusão fazem reuniões. Mas ainda há uma distância entre elas e os professores regentes, se houvesse mais entrosamento os resultados seriam melhores.*

Professora Beatriz: *Sim, há este planejamento com espaço para a discussão da educação inclusiva, porém entre coordenadores e professores de apoio, nem sempre envolve os professores regentes.*

Professora Carol: *Não há um planejamento voltado para inclusão escolar. É quando questionado sobre o assunto muitos referem " que o aluno é do fulano ".*

Professor Daniel: *Espaço há, porém não se faz esse planejamento educacional entre professores regentes, professores mediadores e coordenadores com o objetivo de incluir e formar. Não são alinhados esse trabalho, não se fala desse planejamento a não ser nos trabalhos coletivos e ou conselho de classe.*

Professora Edna: *No planejamento anual deveria ter esse momento já que tem para cada área de conhecimento, porém infelizmente não contempla a inclusão. Já nos momentos de estudo coletivo e Conselho de classe existe algumas falas a respeito dos alunos da inclusão.*

De acordo com as narrativas, a instituição possui momentos de discussão e planejamento em que se relata a respeito da inclusão escolar, todavia, cabe destacar que o professor regente não parece participar desses momentos, ficando com a responsabilidade o professor de apoio, novamente. Na fala da professora Ana, é colocada falta de comunicação entre professor de apoio e professor regente, o que dificulta a obtenção de melhores resultados. Acredita-se que o fato de o professor de apoio ficar em mais de uma sala ao mesmo tempo e de atender a vários alunos dificulta ainda mais essa comunicação.

De acordo com Ainscow (1997), o planejamento das atividades é um modo de o docente investigar sobre sua própria prática e, assim, adentrar em uma reflexão contínua, de forma a romper com a inércia no cotidiano escolar, já que o ensinar e o aprender são ações interligadas. Se o professor regente se coloca em posição reflexiva, tem maiores condições de rever e ressignificar sua prática pedagógica, além disso, o momento de planejamento é uma oportunidade formativa e a troca de experiências com o professor de apoio tende a ser muito rica e a beneficiar o sujeito mais interessado nesse processo, o aluno.

Na questão de número 7, foi indagado aos participantes se: ainda na graduação, você teve algum contato com disciplinas que abordassem a respeito da inclusão escolar de alunos com deficiência?

Professora Ana: Não.

Professora Beatriz: Fiz pedagogia, 1992 a 1996, falava muito pouco sobre inclusão e assim mesmo, em algumas palestras extras, fora do curso de Pedagogia!!

Professor Daniel: Não.

Professora Carol: Sim, no primeiro ano de graduação tinha a disciplina de psicologia que informava a respeito do aluno com deficiência, mas não aprofundava sobre o tema inclusão.

Professora Edna: Quando fiz minha graduação estava começando a falar sobre inclusão não tinha uma disciplina específica. Tinha na grade curricular a Disciplina DIVERSIDADE e dificuldades de aprendizagem.

Fica evidente, de acordo com as narrativas apresentadas, que a formação inicial, por vezes, sequer coloca o tema 'educação inclusiva' ou 'educação especial' em sua grade curricular, portanto, não há o que se falar a respeito de uma preparação do professor para se trabalhar com a diversidade escolar.

Estudos demonstram (AINSCOW, 1997; MANTOAN, 2003; MARTINS, 2003) que a formação inicial se encontra desarticulada com a relação teoria e prática, gerando uma dicotomia entre esses dois institutos. As ideias dos autores citados são convergentes em sinalizar que formação inicial está fragmentada com a realidade e acaba por gerar pequena ou nenhuma experiência sobre inclusão, sendo urgente investir em ações formativas que proporcionem o desenvolvimento de práticas mais inclusivas.

A questão de número 8 seguiu, ainda, pelo viés da formação inicial, abordando sobre as experiências de estágio: ao seu ver, as experiências de estágio docente contribuem para o professor trabalhar com a inclusão escolar? São suficientes ou insuficientes? Justifique.

Professor Daniel: Não, são insuficientes. Os professores assumem a sala muitas vezes despreparados e o ensino-aprendizagem desses alunos fica totalmente prejudicado.

Professora Beatriz: Contribui SIM, mas são insuficientes se não procurar ampliar os conhecimentos, envolvendo teoria e prática.

Professora Carol: Insuficientes, e necessário estar buscando cursos para melhor se qualificar.

Professora Ana: Sim, o estágio se faz fundamental, porém as horas destinadas são pouquíssimas e nem sempre o acadêmico realiza esse estágio em uma escola de Educação Especial.

A respeito desse tema, os relatos são unânimes em concordar que o estágio supervisionado é importante para a formação do professor e sua posterior atuação na escola, mas todas as respostas obtidas vão ao encontro de que as horas disponibilizadas para o estágio são insuficientes nas instituições, ou, ainda, o estagiário não tem contato com nenhum aluno com deficiência na sala que este estagia, pois isso não é posto como uma obrigatoriedade.

Outrossim, é válido salientar que a LDB (BRASIL, 1996) propõe, em seu artigo 61, que a formação do professor deve ser sólida e associar teoria e prática justamente com o adendo dos estágios supervisionados. Apesar de não ser uma obrigatoriedade, o estágio dentro da Educação Especial é fundamental para que se ressalte o papel do professor mediador junto à aprendizagem dos alunos com deficiência, no sentido de realizar rupturas com práticas que sejam excludentes e rígidas no contexto educacional, incorporando adequações quanto ao currículo escolar.

Ademais, a última observação para essa questão é a de que muitos docentes que participaram da pesquisa relataram que atuam na educação há mais de 20 anos, ou mesmo cursaram sua graduação na década de 90. É considerável ressaltar que, na década de 90, a Educação Inclusiva obteve sua cientificidade amparada pela Declaração de Salamanca, e a Educação Especial tinha pela primeira vez um espaço, um capítulo, na LDB (1996). Posto isso, é possível perceber que grande parte dos docentes participantes desta pesquisa não chegaram a ter contato com esses conceitos que estavam a ser consolidados legalmente, nem de forma teórica e muito menos prática. Mais uma vez, evidencia-se que a formação continuada é primordial

após a graduação, mesmo não sendo seu objetivo cobrir uma lacuna da formação inicial. Infelizmente é que parece estar ocorrendo.

Para questão de número 9, realizou-se a seguinte pergunta: você considera as escolas da rede estadual de Goiás como inclusivas?

Professora Ana: *Está no caminho, mas ainda falta muito para dizer que as escolas são inclusivas.*

Professora Beatriz: *Mais ou menos. Pelo despreparo do professor regente.*

Professora Carol: *A rede está em processo para se tornar realmente as escolas em inclusivas de fato. A rede oferece capacitação, no entanto não consegue atingir a maioria dos professores que não se sentem como parte desse processo. É assim os avanços são mínimos.*

Professora Edna: *Hoje em dia pode se dizer que sim, em se tratando do prédio em si, se falando de ensino aprendizagem não. Ainda é necessário capacitação dos professores regentes em especial os das áreas específicas para saberem lidar com essa clientela, que são muito mais do que especiais.*

Conforme as narrativas, ao que parece, a visão sobre as escolas estaduais em Goiás é de que existem avanços, como ditos: ‘mínimos’, mas seguindo uma trajetória com pequenas melhorias físicas. Entretanto, quando se aborda sobre a aprendizagem do público da educação especial, essa ainda fica distante das prerrogativas legais. Há uma preocupação muito grande com o despreparo dos professores frente aos desafios da inclusão escolar. A capacitação para o professor regente é uma questão posta como emergente. Além disso, a professora Carol também coloca que, por vezes, o professor regente não se sente parte desse processo de inclusão.

Mizukami (2002, p. 14) retrata que:

situações como essa, exigem “uma forma de reflexão na qual o professor, com seus valores globais (éticos, políticos, religiosos etc...) constrói novas formas de agir na realidade da sala de aula, as quais ultrapassam o modelo da racionalidade técnica que falha ao desconsiderar a complexidade dos fenômenos educativos.

A capacitação gera a reflexão, o que transforma a práxis pedagógica do professor, que deve se sentir como elemento fundamental desse processo.

Na questão de número 10, aborda-se, justamente, a formação continuada: considerando a sua experiência docente, você vê como importante os cursos de formação continuada? Por qual motivo?

Professora Ana: *Sim, os cursos de formação continuada, são importantíssimos, pois a todo momento deparamos com situações difíceis, que precisamos recorrer as fontes de aprendizagens, oferecidas nas formações continuada!*

Professora Beatriz: *Sim, porque tem acesso ao que há de novo na área de atuação é em didática e metodologias de ensino, troca de experiências. Acredito que as formações são muito importantes.*

Professora Carol: *Sim. Com certeza os cursos de formação continuada são necessários. O motivo é que as carências do cotidiano e da vida prática são impermanentes. Então, deve se manter a reflexão sobre isso.*

Professor Daniel: *Sim, são fundamentais para o professor que tem consciência de que a educação é para todos e estando qualificado irá buscar metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem que atenda às necessidades de seus alunos.*

Professora Edna: *Sim, porque educadores que querem ser melhores devem estudar e não esperar que a capacitação venha como uma prática da escola, mas sim buscar por uma formação continuada que os possibilita enxergar a prática pedagógica como algo que faz parte de seu cotidiano escolar.*

Os docentes foram unânimes em concordar a respeito da importância dos cursos de formação continuada, com reflexões sólidas, que demonstrem a necessidade de atualização profissional contínua para atender seu alunado.

Sobre isso, segundo as Diretrizes Operacionais de Goiás (GOIÁS, 2020), as gerências de ensino, subpastas designadas para cada setor, são responsáveis pela formação continuada dos professores da Seduc. Sobre a educação especial, o documento contempla que a Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais será responsável por “desenvolver e fomentar a produção de conteúdos, promover a formação continuada de professores, a elaboração de materiais didáticos, pedagógicos específicos e acessíveis” (GOIÁS, 2020, p. 123).

Todavia, não fica claro como isso será desenvolvido e ofertado aos docentes. A preocupação é ainda maior quando se constata na pesquisa, conforme os relatos já apresentados até então, que muitos professores desconhecem cursos de formação para educação inclusiva, e até mesmo disseram que não tiveram a oportunidade de participar de nenhuma capacitação do gênero, além da falta de materiais didáticos acessíveis.

Seguindo para o campo das políticas públicas em nível estadual, perguntou-se: considerando as políticas públicas do Estado de Goiás, na sua opinião, existe um suporte considerável que auxilie os professores no desenvolvimento da aprendizagem de educandos com deficiência? Justifique a sua resposta.

Professor Daniel: *Está caminhando, mas ainda deixa muito a desejar.*

Professora Ana: *Não tenho conhecimento o suficiente para ter uma opinião sobre. Mas acho que existem limites de investimentos.*

Professora Beatriz: *Conheço pouco das políticas que auxiliam os professores no desenvolvimento do educando com deficiência.*

Professora Carol: *O estado deveria ampliar os cursos e exigir que os docentes participassem, porque esses ficam muito restritos a docentes que trabalham na inclusão.*

É possível perceber que as observações seguem o mesmo panorama, com pouco conhecimento sobre as políticas públicas e cursos voltados apenas para professores de apoio, o que vai contra as diretrizes estaduais analisadas, já que essas devem fomentar a participação de todos os docentes em formações voltadas para uma escola inclusiva e não que isso fique restrito apenas para professores de apoio e de AEE.

Vale lembrar que a função do AEE é dar suporte ao aluno com uma série de recursos multifuncionais, de preferência no contraturno (BRASIL, 2008), já que esta sala busca oferecer assistência para o processo de aprendizagem do educando, e não substitui a escolarização, portanto, não possui a responsabilidade com a formação continuada do docente ou em adaptar/flexibilizar as aulas do professor regente.

Seguindo por essa vertente, indagou-se, na questão 12: no que tange à inclusão escolar de alunos com deficiência, considerando a rede que você trabalha, você acredita que esses alunos devem frequentar escolas regulares ou especiais? Justifique sua opinião.

Professora Ana: *Devem frequentar a Escola Regular, pois eles precisam de interação Social.*

Professora Carol: *Regulares. Na minha opinião, os alunos devem se integrar com a comunidade. Isso pode gerar maior conscientização dos alunos não deficientes também.*

Professora Beatriz: *Acredito que devem frequentar uma escola regular já que as escolas são inclusivas e a educação é um direito de todos, garantido pela constituição Federal.*

Professor Daniel: *Eles deveriam frequentar as duas redes. Porque muitas vezes as escolas regulares não estão preparadas para lidar com algumas deficiências desses alunos, então a escola especial poderia complementar.*

Professora Edna: *Esse público é tão importante quanto qualquer outro, ele precisa ter suas demandas atendidas no ensino regular, inclusive como forma de respeito que está garantido no artigo 205 da constituição federal.*

Todas as respostas se inclinaram a dizer que o aluno com deficiência deve frequentar a rede regular de ensino. Somente o professor Daniel opinou que o aluno com deficiência deveria contemplar as duas redes, sendo a educação especial uma forma de educação complementar.

Conforme Kassir (2011), a educação especial se mantém como uma modalidade transversal, devendo estar presente durante toda vida escolar do aluno, atendendo às necessidades educacionais dele, iniciando-se na educação infantil e perpetuando até o ensino superior. A educação especial, então, se torna uma proposta pedagógica ao aluno que dela necessita, contexto em deve ser assegurado a ele uma gama de recursos e serviços especializados.

Notoriamente, não há nenhum sentido de o aluno com deficiência frequentar apenas a educação especial, já que esta tem obrigatoriedade de estar presente no

ímpeto de todas as escolas, como princípio de uma educação inclusiva. Desse modo, o educando terá possibilidade de desenvolver suas habilidades e potencialidades em todas as etapas de ensino.

É indubitável destacar que nas fases de estruturação do processo de inclusão, tratadas no capítulo I, a fase segregacionista justamente pregou o ensino da pessoa com deficiência em instituições separadas e esses sujeitos eram privados de frequentar escolas comuns (MAZZOTA, 2005). Após anos de lutas por esse direito, não se pode permitir uma regressão, colocando que a pessoa com deficiência deixe de frequentar a rede regular por essa não a atender de acordo com suas necessidades, indo contra a isonomia e a igualdade trazidas em uma 'educação para todos' na Constituição Federal de 1988, e em diversos documentos posteriores já supracitados aqui.

Seguiu-se para a questão de número 13: na sua opinião, as atuais políticas do Estado de Goiás, para a inclusão, atendimento educacional especializado e formação de professores são satisfatórias? Justifique.

Professora Ana: *Não. Eu mesmo já estou um ano na rede pública e não fui informado sobre políticas em relação a esses assuntos.*

Professor Daniel: *Mais ou menos. Ainda há muita distância entre os docentes. E acesso a cursos especializados.*

Professora Carol: *Não, para um atendimento com êxito seria necessário mais curso de formação.*

Professora Edna: *As políticas públicas no geral são boas o que falta é sua aplicabilidade.*

As narrativas vão no sentido de demonstrar que as políticas públicas para a inclusão escolar não têm sido efetivas, havendo a necessidade de mais cursos de capacitação e atualização profissional. Nesse sentido, vale destacar que há dificuldade em se articular cursos de formação que sejam coerentes com a realidade encontrada na escola. Conforme Kuenzer (1989), há um contexto fragmentado entre os cursos de formação e o currículo, uma vez que, raramente, esses dois institutos se comunicam, prejudicando diretamente a escolarização da pessoa com deficiência, já que a aprendizagem fica distante do conteúdo. É indubitável dizer que, dessa forma,

a escola se torna “desinteressante e monótona” para esse aluno (KUENZER, 1989, p. 77).

Pode-se afirmar que existe alguma oferta de cursos, mesmo que insuficientes, mas desfragmentados da realidade da escola e do alunado. Além disso, foi levantado pelos participantes a pouca oferta de capacitações que envolvam o ensino fundamental em seus anos finais e ensino médio, etapas importantes para o fechamento de ciclos escolares.

Uma fala interessante da Professora Edna pontua que existem políticas públicas boas, mas falta a sua aplicabilidade. Ora, as políticas públicas devem ser pensadas de modo a conceder igualdade para as minorias que têm seus direitos legitimados, todavia, conforme Gatti (2008), Kassar (2011), Mizukami (2012), apesar de existirem inúmeras políticas públicas educacionais no Brasil, grande parte dessas não tem sido aplicadas e necessita de reavaliação. Tal fato acaba por impedir que a política pública cumpra sua função, atender seu público-alvo, colocando-o em posição de isonomia, mas isso parece não ocorrer, pois não são pensadas de acordo com a necessidade local e/ou falta de fiscalização e acompanhamento em sua execução.

Seguindo para a questão de número 14, foi perguntado aos participantes: quando você reflete sobre sua formação, inicial e continuada, frente a seus alunos com deficiência em sala de aula, você se sente preparado para atendê-los? Explique seu posicionamento.

Professora Ana: *Parcialmente. Sinto que eu tenho paciência, afeto, compreensão. Mas sinto que de forma cognitiva minha didática pode ser de difíceis recepção, apesar de me esforçar bastante.*

Professora Beatriz: *Não me sinto preparada para atendê-los, pois não tenho nenhuma formação na área da inclusão.*

Professora Carol: *Não me sinto preparada. Já trabalhei com alunos com deficiência e tive muita dificuldade em transmitir o conteúdo, preparar avaliações e as vezes de até de relacionamento. Tenho consciência que deixei a desejar.*

Professora Edna: *Sim, tenho um olhar muito especial para esse público, e com minha formação continuada só tenho prazer em poder atendê-los, pois são carinhosos quando são valorizados e respeitados frente a sua limitação.*

Eles querem que os trate como são tratados os outros, sem ficar achando que são incapazes.

Percebe-se que a maioria dos professores respondeu que não se sente preparado/a para atender a seu aluno com deficiência e relata a falta de formação na área da inclusão como um dos fatores prejudiciais as suas práticas. É interessante observar que somente a professora Edna foi enfática em colocar que se sente preparada, em virtude da sua própria formação continuada. A professora em questão foi a única a relatar, ainda no bloco 1, que possui especialização na área de educação especial e inclusiva, fato que demonstra, mais uma vez, como a formação contínua nessa área pode contribuir para a práxis pedagógica do docente.

Outra questão suscitada, em meio a esses relatos, é a necessidade de desconstruir preconceitos em relação ao aluno com deficiência, já que, como relatado acima, esse aluno, muitas vezes, é visto como incapaz. A pesquisadora Mantoan (2003) assinala muito bem essa questão em seus estudos, pois afirma que a escola tradicional acaba por querer culpabilizar o aluno com deficiência por não aprender o que é posto em sala de aula, como se isso fosse uma inaptidão do educando e colocando “exclusivamente nos ombros dos alunos a incapacidade de aprender” (MANTOAN, 2003, p. 29).

O que ocorre, na realidade, é a incapacidade do sistema educacional de atuar diante da diversidade e complexidade humana, tendo em vista que os alunos não são categorizáveis e não existe um único contexto cultural, social ou uma deficiência única. A famosa frase popular “não existe receita pronta” se concretiza, posto que, realmente, não existe uma resposta-padrão quando o assunto é diversidade. O que se vê, até então, é uma necessidade de reformulação dentro do sistema de ensino, o qual carece de políticas públicas efetivas e de rupturas com barreiras atitudinais e pedagógicas.

Com esse cenário, prosseguiu-se com a questão de número 15, que indagou os participantes justamente sobre a aprendizagem de seu alunado: como você avalia o desenvolvimento de alunos com deficiência perante as dificuldades encontradas nesse processo, considerando uma aprendizagem significativa?

Professora Ana: *Não tenho conhecimento necessário para avaliar a aprendizagem deles. Mas em relação as minhas atividades e avaliações nas minhas disciplinas são satisfatórias.*

Professora Beatriz: *Muitas vezes a aprendizagem é pouca, muitos estão na escola para socializar. Entendo que depende muito do trabalho do professor de apoio, que as vezes acaba fazendo as atividades dos alunos ou está atendendo 3 alunos ao mesmo tempo. E tem ainda o distanciamento da família, que muitas vezes não comparece na escola.*

Professora Carol: *Muito lento, mesmo utilizando os recursos da SALA MULTIFUNCIONAL.*

Professora Edna: *O aluno deve ser avaliado ele com ele mesmo partindo das habilidades e competências que ele já adquiriu e com as novas que serão oferecidas para o aluno. Registrado em relatórios, portfólio e outros instrumentos de avaliação.*

Os professores relatam que a aprendizagem do aluno com deficiência fica muito a desejar, por ser mínima em um processo lento, ou o próprio professor considera que não tem competência para realizar essa avaliação de aprendizagem. A professora Carol cita que, mesmo com a sala de AEE, também chamada de sala multifuncional, o processo de aprendizagem significativa se demonstra moroso.

Conforme Mantoan (2003), nenhum serviço especializado, como o intérprete de Libras, professor de apoio, professor de AEE ou qualquer recurso especial, substitui as funções do professor regente na sala de aula regular, tendo este um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, como o de avaliar.

Tal insegurança na avaliação da aprendizagem, ou mesmo o fato de o aluno não estar adquirindo habilidades e competências desejáveis, oriunda de fatores como as barreiras pedagógicas, já que o educando não recebe os estímulos corretos, de acordo com seu estilo de aprendizagem, afeta, significativamente, o objetivo final. É necessário que se respeite o limite de cada aluno, bem como seu tempo, mas o professor deve explorar tais limites de modo a perceber possibilidades diante dos desafios.

A avaliação da aprendizagem do aluno, que deve ser feita pelo professor regente, carece da análise de várias dimensões, importantes para o docente e para o aluno. Devem ser colocados em pauta aspectos que tangem à estrutura da escola, materiais disponíveis, recursos ofertados ao aluno, adaptações realizadas nas aulas, estratégias metodológicas durante o processo de ensino, conteúdos e estratégias de avaliação (GLAT; PLETSCHE, 2011).

A avaliação de aprendizagem, conforme o Conselho Nacional de Educação, para o público da educação especial, deve garantir que haja provimento de desenvolvimento e aprendizagem efetiva dos estudantes (BRASIL, 2002). Desse modo, a avaliação deve assumir características que possibilitem atender às necessidades educacionais do aluno e oferecer a eles oportunidades de igualdade no ensino comum.

Entretanto, tais percursos são complexos e só podem ser realizados se o professor tiver conhecimentos amplos dos alunos. Sem a capacitação adequada, muitas fases desse processo de avaliação da aprendizagem tendem a não ocorrer, prejudicando o objetivo final, o desenvolvimento de habilidades do aluno, ocorrendo relatos como os apontados pelos docentes, nos quais o professor revela não se sentir preparado frente à diversidade.

Caminhando para o final da pesquisa, a penúltima questão, de número 16, visa questionar os docentes sobre: como você pensa que a escola que você trabalha, bem como a rede estadual de modo geral, poderia contribuir para o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino fundamental II e ensino médio?

Professora Ana: *Em primeiro lugar, preparando a equipe escolar pra depois preocupar com espaço e material.*

Professor Daniel: *Continuar investindo nas formações continuadas, mas, incentivar mais e divulgar mais essas formações. Talvez criar um dia D para as escolas debaterem sobre isso.*

Professora Carol: *Preparando melhor os docentes. No início do ano informar para os mesmos quem são os alunos, que deficiência possuem, como devem ser avaliados.... isso ajudaria muito no ensino-aprendizagem.*

Professora Beatriz: *Rompendo as barreiras atitudinais e pedagógicas, mas essas barreiras sabemos que vai depender do sujeito que é professor e do que está professor. As Políticas públicas estão aí bem elaboradas, porém falta o mais importante ser aplicadas de fato.*

Professora Edna: *Para que a educação inclusiva torne realidade nas escolas é necessário que o sistema educacional oportunize cursos de formação obrigatórios aos educadores regentes para atuarem com alunos com necessidades educacionais especiais. Não pode apenas ter a inserção*

física desses alunos na rede de ensino e não capacitar as pessoas que irão trabalhar com eles e para eles. Nos últimos anos tanto o estado quanto a escola têm proporcionado esforços para melhorar a acessibilidade.

Sobre como melhorar a situação crítica atual, no que tange à inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental nos anos finais e ensino médio, as respostas seguiram: 1) políticas públicas; 2) formação continuada; 3) reuniões pedagógicas para se discutir a respeito do alunado; 4) ruptura com barreiras atitudinais e pedagógicas; 5) obrigatoriedade da realização de cursos de formação; 6) investimentos em materiais didático-pedagógicos.

É evidente que as ações relatadas pelos professores buscam uma transformação do panorama atual. Essa análise fica clara quando os docentes relatam os entraves existentes no chão da escola. Há uma dicotomia entre teoria e prática na formação inicial e continuada do professor, além de um distanciamento entre as políticas públicas e a realidade encontrada nas escolas (GATTI, 2008; GARCIA, 2013).

Infelizmente, a aprendizagem efetiva acaba por ficar em um plano de fundo, distante do ideal. Os entraves encontrados até aqui se assemelham com os da análise bibliográfica do capítulo II. Porém, em nível de Espanha e EUA, apesar de um processo de estruturação parecido, no que concerne à Educação Inclusiva, o Brasil aparenta ter mais dificuldades de superar os desafios postos, não sendo diferente na realidade encontrada na rede estadual, em Mineiros-Goiás.

Na última questão posta, de número 17, os docentes foram questionados sobre o conhecimento de políticas públicas em nível nacional e estadual: você tem conhecimento sobre Políticas Públicas voltadas para a formação docente com olhar para a inclusão escolar em nível nacional ou estadual?

Professora Beatriz: *Muito pouco!*

Professora Carol: *O que eu conheço é o que está escrito na LDB.*

Professora Ana: *Sim, por buscar por conta própria.*

Professora Edna: *Sim, sendo a educação uma produção política construída a várias décadas, frutos de debates e estudos de políticas educacionais, nos dois últimos anos devido a pandemia fez necessário que governos Federais,*

Estaduais e Municipais darem as mãos e oferecer ações pedagógicas com cursos on-line para formação de docentes e administrativos educacionais.

Vê-se que o conhecimento a respeito de políticas educacionais de inclusão é pequeno. Alguns participantes relataram que sim, por busca própria, ou muito pouco, e algumas respostas foram curtas, não provocando a reflexão. De maneira clara, não foi citada nenhuma política estadual voltada para a temática, fato que preocupa, pois se percebe uma necessidade dialógica entre professores regentes, professores de apoio, professor de AEE, gestão escolar e Secretaria de Educação, afinal, analisando essa dimensão pedagógica e diante das narrativas, fica claro que se deve haver conexão entre a LDB (1996) e outras políticas importantes, como a Política Nacional de Educação Especial (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (2015), dentre outros documentos essenciais para o conhecimento dos professores e da comunidade escolar como um todo, categorizados no Quadro 1 desta pesquisa. A ausência do conhecimento de tais políticas ocasiona resultados negativos e dificuldades de implementação delas no contexto escolar.

Sobre as Diretrizes para a rede estadual de Goiás, essas foram planejadas para ocorrer entre 2020 e 2022, ou seja, o período de desenvolvimento deste estudo. Entretanto, tal diretriz não foi citada por nenhum dos professores participantes da pesquisa. Além disso, mesmo com a leitura e análise documental de tal prerrogativa, não foram encontrados dados que discorram como as ações formativas para educação inclusiva irão ocorrer.

Esse é um problema frequente sobre as políticas públicas brasileiras. Conforme Saraiva (2006), elas passam por cinco etapas diferentes, como: (1) Construção de agenda; (2) Formulação da política; (3) Processo decisório; (4) Implementação; (5) Avaliação. É interessante, para essa discussão, se ater apenas às fases 4 e 5, pois acredita-se que essas etapas não são executadas de modo pleno, ocasionando diversas dificuldades, como as encontradas nas narrativas.

Saraiva (2006) afirma que, na fase de implementação, ocorrem os maiores problemas em uma política pública, pois a natureza dos entraves é quanto à estrutura, à ausência de recursos financeiros, ou mesmo à inviabilidade prática, resultando em propostas que se distanciam da realidade. E, na avaliação, que seria a última fase, por vezes ela é negligenciada pelo ente estatal que não analisa se os objetivos da

política criada foram atingidos e se obteve os efeitos desejados, sendo essa uma etapa crucial para se verificar os resultados frente ao público para o qual ela foi criada.

Desse modo, pode-se associar isso com as políticas educacionais de inclusão, pois, apesar de constatar que existem diversos documentos que assegurem ao aluno com deficiência seu atendimento educacional de modo amplo e igualitário, bem como ao professor uma formação sólida e continuada para a ressignificação de seus conhecimentos, não ocorre isso na prática.

Ainda, no quesito de avaliação das políticas, o Estado tende a se ater mais em questões documentais e não em sua efetividade, que envolve vivências dos docentes e educandos. Não se observa uma fiscalização e um acompanhamento categórico sobre a situação da educação inclusiva e a formação docente dentro da rede, nem sobre possíveis resoluções de problemas para os desafios encontrados na estrutura educacional.

3.4 Sugestões para o plano de ação

Diante dos dados apresentados, no intuito de atender ao objetivo específico III desta pesquisa, apresentar à escola sugestões de melhorias que possam auxiliar o professor regente no atendimento ao aluno com deficiência no ensino fundamental e ensino médio, optou-se por formular recomendações que podem apoiar a escola na construção de um plano de ação em conjunto com todos os setores da instituição.

De acordo com Amaral Sobrinho (2001), o plano de ação, também chamado de plano de desenvolvimento, se trata de um planejamento estratégico que tem por objetivo sanar possíveis conflitos e/ou problemas que possam surgir no decorrer de um período letivo. Nele, é possível selecionar diferentes ações a serem desenvolvidas no decorrer de determinado período, agrupando atividades de acordo com suas afinidades, além disso, designa os responsáveis para sua execução e quais os esforços necessários para se atingir sua finalidade.

As sugestões para o plano foram elaboradas de acordo com as necessidades encontradas e expressas nas narrativas dos professores regentes, após a análise bibliográfica de produções acadêmicas em diferentes regiões do Brasil e a pesquisa documental de políticas educacionais voltadas para a educação especial em uma perspectiva inclusiva na rede regular de ensino. No quadro abaixo, não foi inserido um cronograma, pois tratam-se apenas de ações sugestivas para a escola-lócus, que,

caso julgue conveniente, pode adaptar as atividades de acordo com seu calendário escolar e seus projetos anuais.

Quadro 4 – Sugestões para plano de ação

ATIVIDADES	SUGESTÕES	RESPONSÁVEIS
Criação de Gt's (grupos de trabalho)	Sugere-se a criação de grupos de trabalho, para desenvolverem estudos junto aos professores regentes e professores de apoio, para que esses possam trocar experiências e conhecimentos acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência e de políticas públicas.	Todos da instituição
Inserção da Educação Inclusiva em reuniões pedagógicas	Abre-se a possibilidade de inserir temas relacionados à inclusão escolar em estudos coletivos, planejamentos e reuniões de área.	Grupo gestor e coordenação pedagógica
Parcerias com disciplinas eletivas	Sabe-se que, com o novo ensino médio, as disciplinas eletivas foram inseridas nas grades curriculares e propõem o protagonismo juvenil. Sendo assim, essas podem contribuir para que se possa trabalhar temas relacionadas às deficiências com todos os alunos, a fim de proporcionar rupturas com barreiras atitudinais e possíveis existência de preconceitos no ambiente escolar.	Coordenação pedagógica, professores regentes e alunos
Ação formativa em parceria com a sala de AEE	Propor uma ação formativa com os professores regentes e o professor de AEE, para que esses tenham conhecimento acerca desse espaço e de materiais pedagógicos que possam ser utilizados para a adaptação de suas aulas no ensino fundamental em seus anos finais e ensino médio.	Coordenação pedagógica e professor de AEE
Utilização de aparatos tecnológicos e estímulos audiovisuais	Sugere-se que os docentes, em parceria e apoio da gestão, verifiquem aparelhos tecnológicos que possam ser utilizados em aulas, pois o trabalho com esses instrumentos pode auxiliar o aluno com deficiência a ter uma melhor compreensão. Como exemplo: uso de notebooks, datashows, música, vídeos, imagens e demais recursos sonoros e visuais que a escola dispor.	Coordenação pedagógica, coordenação de informática e professores regentes
Oficinas pedagógicas	Propõe-se que, em momentos de reunião pedagógica e estudos coletivos, sejam criadas oficinas práticas para os docentes como forma de apoio ao professor para trocar experiências sobre como dinamizar suas aulas, adaptando-as de acordo com a necessidade do seu alunado.	Coordenação pedagógica em parceria com o professor de AEE
Parcerias com comunidade externa	Como forma de apoio às formações contínuas, verificar a possibilidade de a escola realizar parcerias com universidades locais, para que essas possam realizar palestras informativas, lives e/ou cursos aos docentes, já que essas instituições tendem a contribuir e são parte do processo de formação inicial dos professores.	Instituições parceiras
Informativos de cursos na área de inclusão escolar	Criar um folder mensal de divulgação de cursos a respeito de temas afins da educação inclusiva, no intuito de informar os docentes e indicar possibilidades de capacitação continuada.	Coordenação pedagógica em parceria com professores de apoio e professor de AEE

Fonte: Elaboração própria, 2022.

É indubitável esclarecer que as sugestões colocadas para o plano de ação não são capazes de resolver por completo os problemas apresentados nas narrativas dos professores participantes da pesquisa e muito menos os entraves do sistema de ensino. Tais ações buscam apenas minimizar as falhas estruturais do sistema educacional que prejudicam a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Todavia, é inegável observar quantos déficits estão presentes nas escolas e salas de aula brasileiras, e a não efetividade de diversas políticas públicas contribui para tal fato, sendo nítido que a formação inicial e continuada dos docentes não constitui bases sólidas para que se tenha básico conhecimento a respeito da educação especial, inclusiva e sobre metodologias e adaptações necessárias para a aprendizagem de um aluno com deficiência. Indo ao encontro de Gatti (2008), Garcia (2013), Kassar (2014), são necessárias mudanças no sistema educacional, com políticas sólidas e ofertas de formação continuada condizentes com a realidade encontrada no chão da sala de aula.

Os sujeitos políticos e suas representações, tais como Secretaria de Estado, Governo Estadual, Municipal, e assim por diante, devem também assumir suas responsabilidades sociais, dialogar com as dificuldades da escola e dar apoio para as necessidades apresentadas para a implantação de escolas inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, há a evidente necessidade de mudanças no processo de atendimento ao aluno com deficiência na rede regular de ensino, garantindo a qualificação dos professores e melhores condições de ensino e trabalho. Nesse contexto, o desafio maior caminha na direção de uma ressignificação quanto à prática pedagógica, a flexibilização e as adaptações curriculares aos alunos-alvo do processo de inclusão escolar da educação especial.

Além disso, percebe-se que poucos trabalhos nacionais abordam o aluno com deficiência no ensino fundamental – anos finais e/ou no ensino médio. Geralmente, as produções parecem estar voltadas mais ao ensino fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano), o que, mais uma vez, reafirma que ainda há muito o que se discutir a respeito da temática, tendo em vista que, ao concluir o ensino fundamental e o ensino médio, o aluno está prestes a ingressar no mercado de trabalho e/ou no ensino superior, portanto, são necessárias discussões acerca da realidade vivenciada pelo educando com deficiência no curso de sua formação e transição para outros níveis de ensino.

Em um panorama geral, o capítulo I possibilitou que fossem vislumbradas as fases de estruturação do processo de inclusão, inicialmente, em nível mundial, até sua chegada tardia no Brasil. Os períodos de exclusão, segregação e integração são cercados por desigualdades, ideais de preconceitos e incapacidade sobre a pessoa com deficiência. Após a década de 90, com o advento da Declaração de Salamanca, inicia-se um movimento mundial de criação de políticas públicas inclusivas, das quais o Brasil afirmou ser signatário. Apesar disso, diversos estudos demonstraram que o Brasil não acompanhou a necessidade de formação de professores, numericamente, com a demanda que veio a surgir, já que a pessoa com deficiência, até então, não tinha nenhuma visibilidade na sociedade. Desse modo, esse grupo passou a frequentar a escola regular, mas sem que esse espaço tivesse de fato acessibilidade.

Mesmo atualmente, com a fase de 'inclusão', tais dificuldades ainda persistem dentro da escola, onde o processo de formação de professores se mantém deficitário. Ficou claro que, na formação inicial dos docentes, pouco se fala sobre inclusão, e nas formações continuadas, quando existem, estão distantes da realidade, ocasionando diversas dificuldades e entraves nesse prisma.

No capítulo II, foi realizada uma análise bibliográfica com trabalhos internacionais e nacionais. No campo internacional, os trabalhos envolveram o

processo de estruturação de inclusão da Espanha e dos EUA, buscando aproximações e afastamentos com o Brasil. Sobre isso, foi evidenciado que, dentre esses países, o Brasil foi o mais tardio em implementar legislações que garantissem o acesso da pessoa com deficiência ao sistema de ensino. Ainda assim, é visto que a formação de professores para atuar nessa esfera educacional é um problema recorrente e, portanto, histórico nos três países.

Ainda na seção II, finalizaram-se as discussões com a análise de três trabalhos nacionais, compostas de dissertações de mestrado, com pesquisas realizadas em diferentes regiões do país, com objetivo de verificar a realidade brasileira em relação à formação de professores na perspectiva inclusiva. Dentre os achados, percebe-se que, nas regiões nas quais as pesquisas foram realizadas, há mais preocupações em questões técnico-documentais do que com questões pedagógicas. As pesquisas demonstram que há falta de discussões sobre o aluno com deficiência na rede regular. Fica claro que os docentes apresentam dificuldades diante da diversidade, carecem da falta de materiais e de formação específica para o desenvolvimento de um bom trabalho junto a seus alunos, o que se aproxima muito da realidade goiana.

Nesse sentido, a pesquisa finalizou com o capítulo III que possibilitou ouvir as narrativas dos docentes regentes que trabalham diretamente com esse público, nas faixas etárias delimitadas para esta pesquisa, buscando relacionar tais achados com as Diretrizes Operacionais do Estado de Goiás para a rede estadual e demais documentos oficiais do país. Os resultados revelaram um desconhecimento dos docentes sobre políticas de inclusão, além de ausência de formação contínua sobre o tema. É possível perceber que existem poucos diálogos entre professores de apoio e regentes, bem como com a própria Secretaria de Educação.

Apesar de, ao longo dos anos, o governo ter investido em algumas melhorias, principalmente na atual gestão, ainda há muito a se fazer no que tange a uma inclusão real. A implementação de políticas públicas efetivas para a promoção de acessibilidade dentro das escolas é urgente, além de necessidades de formações continuadas para professores regentes, formações que de fato se atenham às necessidades da escola e à realidade do seu alunado, pois os resultados, hoje, não são satisfatórios.

Ressalta-se que o discurso neoliberal não se preocupa se os educandos estão recebendo atendimento educacional de qualidade, restringindo a efetividade da

inclusão. Inúmeros são os desafios narrados pelos entrevistados, como a falta de acessibilidade física, pedagógica, de formação e de materiais.

Para que haja rupturas com barreiras atitudinais e pedagógicas se faz necessário que as políticas públicas sejam construídas com a participação de toda comunidade e que considerem aspectos políticos, sociais, regionais e institucionais de cada realidade, em um trabalho conjunto entre família-escola-sociedade, de modo a propor a educação inclusiva como um princípio em todos os espaços sociais, respeitando as diferenças e visando à igualdade de todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

É eminente a necessidade de uma formação docente que vá além de cursos fragmentados e desconexos da realidade, além de uma reestruturação das grades de formação inicial, que pouco abordam sobre diversidade e inclusão. Trata-se de um trabalho contínuo e que deve ocorrer de maneira mútua entre todos os agentes para que possam refletir sobre sua realidade e modificá-la.

As sugestões de atividades para serem incluídas em um plano de ação se dão a partir dos relatos dos docentes participantes. Todavia, é evidente que o plano de ação por si só não é capaz de resolver todas as demandas emergentes de uma hierarquia dentro da rede de ensino. Assim, as sugestões são apenas no sentido de minimizar alguns problemas encontrados e se dão em forma de ações que corroborem para o combate ao preconceito, disseminem a empatia e a realização de ações formativas para o desenvolvimento de aulas que promovam aos alunos condições de acesso e permanência na escola, com foco em uma aprendizagem significativa. O plano foi apresentado à direção da escola-lócus e recebido com entusiasmo, chegando à conclusão de que as sugestões podem resultar em ações positivas.

Sem dúvida, pesquisas e estudos em torno dessa temática devem continuar sendo realizados e discutidos, para que toda comunidade escolar conheça seus direitos dentro da escola e possa cobrar do poder público aquilo que preconiza a lei. Que a inclusão seja prioridade e não apenas traduzida em números e quantitativos, para que o binômio exclusão-inclusão possa ser superado e avanços aconteçam em vez de retrocessos.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. *In*: AINSCOW, M. et al. (org.). **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997. p. 11-31.
- AMARAL SOBRINHO, J. **O plano de desenvolvimento da escola e a gestão escolar no Brasil**: situação atual e perspectivas. Brasília: Fundescola/MEC, 2001. (Série Documentos, n. 2).
- ANDERSON, P. L.; BAKER, B. K. A case-based curriculum approach to special education teacher preparation. **Teacher Education and Special Education**, v. 22, n. 3, p.188-192, 1999.
- ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. *In*: MANZINI, E. J. **Educação especial**: temas atuais. Marília, SP: Unesp: Marília-Publicações, 2000.
- ARANHA, M. S. F. **Referenciais para construção de sistemas educacionais inclusivos**: a fundamentação filosófica, a história, a formalização. Brasília, DF: SEESP: MEC, 2003.
- ARANHA, M. S. F. Educação Inclusiva: Transformação Social ou Retórica. *In*: Sadao Omote. (org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília (SP): FUNDEPE, 2004.
- BANDEIRA, D. **Materiais didáticos**. Curitiba, PR: IESDE, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 20 maio 2022.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1961.
- BRASIL. **Lei nº5.692, de 11 de agosto de 1971**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1971.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2001-2010**. Brasília: Portal MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.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/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 21 maio 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília: Portal MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/02101formprof.pdf>. Acesso em: 27 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva - A Escola**. Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 4 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 5 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 04 - **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar**. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília: Portal MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 27 maio 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 5 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota a respeito da formação de professores para a educação inclusiva de 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/109esolucao109/tags/tag/109esoluca-especial>. Acesso em: 4 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: Portal MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 27 maio 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Suspensa eficácia de decreto que instituiu a política nacional de educação especial**. 2020. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&ori=1>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Brasília: MEC, SEMESP, 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <https://www.in.gov.br/isso/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo escolar 2021**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-resultados-finais-do-censo-escolar-2021>. Acesso em: 20 out. 2022.

CARVALHO, A. M. P. (org.). **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo**. 2. ed. São Paulo: Cengage, 2017.

COSTA, V. A. Políticas públicas e educação: formação de professores e inclusão. Brasil. In: CÚPICH, Z. J. LÓPEZ, S. L. V. CÓRDOVA, J. de los S. L. (org.). **Sujeito, educação especial e integração**. Cidade de México: Editora de Universidade Nacional Autónoma de México, 2010.

ESPAÑA. **Evaluación de la integración escolar**. 1º Informe. Madri: Ministério de Educación y Ciencia, 1989.

ESPAÑA. **Boletín Oficial del Estado**, 1982.

ESPAÑA. **Boletín Oficial del Estado**, 1985.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. **Lei educacional para indivíduos com deficiência (IDEIA)**. 1997.

FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: Ibpex, 2011.
FERREIRA, W. B. **Direitos da pessoa com deficiência e inclusão nas escolas**, 2006. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/redhbrasil/wp->

content/uploads/2014/04/direitos-da-pessoa-com-deficiencia-inclusao-nas-escolas.pdf. Acesso em: 6 abr. 2022.

FIGUEIREDO, R. V. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. *In*: MANTOAN, MM. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FIRMINO, J. O lugar do «outro» na escola pública: uma perspectiva inclusiva. **CEM – Cultura, Espaço e Memória**, Porto-PT, n. 6. P. 281-293. 2016. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/CITCEM/article/view/4757/4443>. Acesso em: 24 jun. 2022.

FUCHS, D.; FUCHS, L.S. What's "special" about special education? **Phi Delta Kappan**, v. 76, p. 522-530, 1995.

GARCÍA PASTOR, C. **Una escuela común para niños diferentes**: la integración escolar. Barcelona: PPU, 1993.

GARCIA, R. M. C. Políticas de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. *In*: BAPTISTA, C. R. et al. (org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 11-23.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Fundação Carlos Gomes, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 jan. 2022.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.
HASHIZUME, C. M. **Eccos -Revista Científica**, São Paulo, n. 56, p. 1-7, e18627, jan./mar. 2021.

GOIÁS. **Diretrizes Operacionais do Estado de Goiás**. Disponível em: https://site.educacao.go.gov.br/files/DiretrizesOperacionais/Diretrizes_Operacionais_Rede_Publica_Estadual_de_Educacao_de_Goias_2020_2022.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.

GOIÁS. **Censo Escolar 2021**. Disponível em: <http://obsestadosocial.com.br/documentos/estudos-conjunturais-deficit-de-profissionais-da-educacao-na-rede-publica-estadual-de-goias/>. Acesso em: 31 out. 2022.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IACANO, J. P.; MORI, N. N. R. Deficiência mental e terminalidade específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada? *In*: ANPED SUL, SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 5., Curitiba, 2004. **Anais**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, v.1. p.1-16. 2004.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 2, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KASSAR, M. C. M.. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207- 224, maio. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200207&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 4 abr. 2022.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217170, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFNyqXR9TSpYc/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2022.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

Leontiev, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda. **Revista Pátio** – Revista Pedagógica ano V, n. 20, Diversidade na Educação, fev./abr. 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como Fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna; 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARCELO GARCÍA, C. **Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente**. Santiago: Preal, 2011.

MARTINS, L. A. R. **A inclusão escolar do portador da síndrome de down: o que pensam os educadores?** Rio Grande do Norte: EDUFRN, 2003.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e educação especial**. Uberlândia, 2003.

MIRANDA, F. D. **Educação inclusiva em um município do interior goiano: análise de um percurso**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, [S. l.], 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9395>. Acesso em: 20 jun. 2022.

MORAES, L. M., LIMA, T. M., LIMA, R. A. Os impactos da nova política nacional de educação especial no direito à educação inclusiva para as pessoas com deficiência. **Direitos Humanos e Educação**, v. 4, n.1, p. 203–225, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/5514>. Acesso em: 20 jun. 2022.

NARANJO, M. I P. L; MARTÍN, A. H; GÓMEZ, M. C. S. Da integração à escola inclusiva na Espanha. **Estilos clin**. São Paulo, v. 5, n. 9, 2000. Trad. Viviana Gelado. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000200002. Acesso em: 1 maio 2022.

NORONHA, L. F. **Formação continuada de professores do ensino médio para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, [S. l.], 2017. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/77>. Acesso em: 20 abr. 2022.

NÓVOA, A. A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OPNE. Observatório do Plano Nacional de Educação. **O que é PNE?** 2022. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em: 14 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração de Direitos do Deficiente Mental – 1971**. Aprovada pela resolução n. A/8429 da Assembleia Geral da ONU de 22 de dezembro de 1971. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-dos-Portadores-de->

Defici%C3%Aancia/declaracao-de-direitos-do-deficiente-mental.html. Acesso em: 20 maio 2022.

ORTIZ, G. C. **Educación especial**. Salamanca: Amarú Ediciones, 1988.
PABLO, M. C. Experiencia y estudios sobre resolucion. **Cuadernos de la Uned**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1986.

PARANÁ. **Resolução n.º 3.600/2011 – GS/SEED**. Curitiba, PR, 2011. Disponível em:
https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed_especial/113esolucao113/113esolucao_3600_11.pdf. Acesso em: 1 jun. 2022.

PETERSON, P. J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. Da integração à escola inclusiva na Espanha, [S. l.], **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2006, v.12, n. 1, p. 3-10. Disponível em:
https://libkey.io/libraries/74/articles/408338874/full-text-file?utm_source=api_87. Acesso em: 1 jun. 2022.

PRAIS, L. S; ROSA, V. F. A formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, jan./abr. 2017.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Colégio Estadual Professora Alice Pereira Alves**. Mineiros-GO, 2022.

SALLES, L. E. S. **As políticas de educação especial no Estado do Paraná e a escola de educação básica na modalidade de educação especial**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, [S. l.], 2013. Disponível em:
[https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/34714#:~:text=Na%20an%C3%A1lise%20de%20dados%2C%20constatou,c\)%20os%20aspectos%20pedag%C3%B3gicos%20ainda](https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/34714#:~:text=Na%20an%C3%A1lise%20de%20dados%2C%20constatou,c)%20os%20aspectos%20pedag%C3%B3gicos%20ainda). Acesso em: 21 maio 2022.

SANVICENS, A. **Introducción a la pedagogía**. Barcelona: Barcanova, 1984.
SARAIVA, E. Introdução à teoria da política pública. In: SARAIVA, E.; FERRAREZI, Elisabete (org.). **Políticas públicas**: coletânea. Brasília: ENAP, 2006.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano XII, mar./abr. 2009.

SAVIANI, D. Pedagogias contra-hegemônicas no Brasil. Ideação – **Revista do Centro de Educação e Letras**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Isso. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 4 abr. 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1-18, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21512. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 8 maio 2022.

SILVA JR., J. R. **Reforma do Estado e da educação**: no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2002. 135p.

SILVA, M. B. O. **A irmandade da misericórdia de São Paulo e a assistência aos expostos**: recolher, salvar e educar (1896 a 1944). Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

SMITH, K. B.; LARIMER, C. W. **The Public policy theory primer**. Boulder-CO: Westview Press, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **The Salamanca Statement and framework for action on special needs education**. Salamanca. 1994. Disponível em: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF. Acesso em: 4 abr. 2021.

UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION. **Designated teacher shortage areas**. Disponível em: <http://www.ed.gov/offices/OPE/Students/repayment/teachers/tsa.html>. Acesso em: 25 mar. 2022.

WARNOCK. **Necessidades educacionais especiais**. Relatório da comissão de inquérito sobre a educação de crianças e jovens deficientes. Londres: Her Majesty's Stationery Office, 1978.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.