

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO –
CAMPUS MORRINHOS

LARISSA KAREM SARAIVA DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) PARA A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

MORRINHOS

2023

LARISSA KAREM SARAIVA DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) PARA A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia no Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos.

Orientadora: Profa. Ma. Lorrane Stéfane Silva.

MORRINHOS

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

O48f Oliveira, Larissa Karem Saraiva de.
Formação de professores(as) para a atuação na educação inclusiva. /
Larissa Karem Saraiva de Oliveira. – Morrinhos, GO: IF Goiano, 2023.
49 f.

Orientadora: Ma. Lorrane Stéfane Silva.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal Goiano
Campus Morrinhos, Licenciatura em Pedagogia, 2023.

1. Inclusão. 2. Pessoas com Deficiência. 3. Formação Docente
Permanente. I. Silva, Lorrane Stéfane. II. Instituto Federal Goiano. III.
Título.

CDU 376

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano a disponibilizar gratuitamente o documento em formato digital no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA

- | | |
|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Tese (doutorado) | <input type="checkbox"/> Artigo científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação (mestrado) | <input type="checkbox"/> Capítulo de livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia (especialização) | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input checked="" type="checkbox"/> TCC (graduação) | <input type="checkbox"/> Trabalho apresentado em evento |

Produto técnico e educacional - Tipo:

Nome completo do autor:

Larissa Karem Saraiva de Oliveira

Matrícula:

2018104221310374

Título do trabalho:

Formação de professores(as) para a atuação na educação inclusiva

RESTRIÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

Documento confidencial: Não Sim, justifique:

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 17 /04 /2023

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O(a) referido(a) autor(a) declara:

- Que o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- Que obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autoria, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- Que cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Morrinhos

Local

17 /04 /2023

Data



Documento assinado digitalmente
LARISSA KAREM SARAIVA DE OLIVEIRA
Data: 17/04/2023 20:29:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do autor e/ou detentor dos direitos autorais

Ciente e de acordo:

Assinatura do(a) orientador(a)



Documento assinado digitalmente
LORRANE STEFANE SILVA
Data: 17/04/2023 15:42:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

LARISSA KAREM SARAIVA DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) PARA A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

Trabalho de Conclusão apresentado como
requisito parcial para obtenção do grau de
licenciada em Pedagogia no Instituto Federal
Goiano – Campus Morrinhos.

Orientadora: Profa. Ma. Lorrane Stéfane Silva.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ma. Lorrane Stéfane Silva - Orientadora
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus
Morrinhos

Prof. Dr. Ronaldo Elias Borges
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus
Morrinhos

Profa. Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus
Morrinhos

À minha família e aos(às) amigos(as) por todo carinho e paciência, neste momento tão importante em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por me dar forças e sabedoria para conseguir alcançar meus sonhos e conseguir chegar até aqui. Agradeço meu pai Josemar por sempre estar presente e me dando forças, meus irmãos Josemar Jr. e Joeynny, meu esposo Rafael e toda minha família e amigos. Dedico este trabalho em homenagem a minha mãe Sônia, que infelizmente por motivos maiores não está entre nós, mas antes de sua partida sempre esteve ao meu lado torcendo pelo meu sucesso. A realização deste trabalho não será só um marco para minha carreira profissional, mas também a realização de um sonho que minha mãe sempre teve para seus filhos.

Agradeço minhas amigas por sempre estarem ao meu lado, em especial à Janaina e à Aysha, que no momento mais devastador da minha vida, elas me ajudaram sem medir esforços e me deram apoio para prosseguir a minha caminhada. Sou grata à minha orientadora Ma. Lorrane Stéfane por ter aceitado o meu pedido e por ter me ajudado além do seu alcance, sempre me motivando a correr atrás dos meus sonhos.

RESUMO

A presente pesquisa busca discutir acerca da formação permanente de professores(as) para atuar na educação inclusiva de crianças com deficiência. A pesquisa teve como objetivo geral discutir sobre a formação continuada ou permanente de professores(as) que atuam na educação inclusiva. No que diz respeito à metodologia, a pesquisa é de abordagem qualitativa do tipo revisão bibliográfica e exploratória. Por meio da pesquisa apreendemos que a educação inclusiva demanda uma formação adequada para que os(as) professores(as) consigam mediar o processo de ensino-aprendizagem de crianças com deficiência, pois este tem muitas particularidades que são variáveis de acordo com o grau e tipo de deficiência que os(as) alunos(as) possuem. Em suma, ficou evidente o quanto a inclusão é importante nas instituições de ensino, pois assegura aos(as) alunos(as) com deficiência o direito de uma educação igualitária e de qualidade.

Palavras-Chave: Inclusão. Pessoas com Deficiência. Formação Docente Permanente.

ABSTRACT

This research seeks to discuss the permanent training of teachers to work in the inclusive education of children with disabilities. The general objective of the research was to discuss the continuing or permanent training of teachers who work in inclusive education. With regard to methodology, the research has a qualitative approach of the bibliographic and exploratory review type. Through the research, we learned that inclusive education demands adequate training so that teachers can mediate the teaching-learning process of children with disabilities, as this has many particularities, which are variable according to the degree and type of disability that students have. In short, it became evident how important inclusion is in educational institutions, as it ensures students with disabilities the right to an equal and quality education.

Keywords: Inclusion. Disabled People. Permanent Teacher Training.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Ponto de partida da pesquisa.....	12
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	15
2.1 O estado da questão	16
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA ...	20
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	31
4.1 Formação continuada ou permanente	35
4.2 Formação de professores(as) para atuar na educação inclusiva	37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	43

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa que aqui se apresenta trata-se de um Trabalho de Conclusão (TC) do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos. Compreendemos que o fazer pesquisa está relacionada com a subjetividade das partes envolvidas¹, logo o contexto sócio-histórico, os modos de ser e estar no mundo influenciam na construção do trabalho. Por isso, antes de apresentarmos a pesquisa, a autora realizou um breve relato² de suas experiências e vivências que expressam sua trajetória até a construção dessa pesquisa.

Tenho 22 anos, nasci no ano 2000 na cidade de Mozarlândia no estado de Goiás. Tenho 2 irmãos, um de 27 anos e o outro de 25. Sempre estudamos na mesma escola, minha mãe optava por deixar assim, pois desta forma eu poderia ir com eles, sem preocupações. Meus irmãos e eu tivemos uma boa relação e, como a maioria das crianças, não tínhamos muitas preocupações, então sempre brincávamos e nossa imaginação era muito afluída. Nós também conversávamos sobre profissões que gostaríamos de seguir, nós imaginávamos ora que seríamos super-heróis e super-heroína, ora queríamos ser vilões e vilã e ora nós imaginávamos médicos e médica.

Além disso, eu sempre assistia aos filmes da *Barbie* e me inspirava nela. Como a cada filme ela seguia uma profissão diferente, então eu também queria ser assim, ser de tudo um pouco. Na pré-escola não foi nada diferente, nas apresentações teatrais, eu estava lá, querendo ser atriz, maquiadora, ou quem sabe estilista? Meus colegas e eu fomos incentivados (as) pela nossa professora a pensarmos “o que seríamos quando crescer”, mas a cada dia, pensávamos em seguir profissões diferentes.

Já no 6º ano ganhei um certificado de melhor aluna da turma em matemática, isso foi muito gratificante, ver meu desempenho ser reconhecido foi uma das melhores sensações. Percebendo o sentimento que isso me causou, eu queria fazer o mesmo para outras pessoas, foi a primeira vez que me imaginei como educadora, queria ensinar e a outras pessoas e levá-las a um bom desempenho, assim como eu. Mas com o passar do tempo, compreendi que matemática não era o meu forte, então optei por deixar de lado as áreas correlatas à matemática,

¹ A subjetividade no fazer pesquisa será abordada posteriormente, quando apresentarmos a metodologia de pesquisa.

² Como se trata de um memorial, essa parte do texto será em 1ª pessoa do singular, e nas demais partes, usaremos a 3ª pessoa do plural por considerarmos que a pesquisa é uma construção coletiva: um trabalho conjunto entre autora e orientadora se dá através do diálogo com outros (as) autores (as), que nos servem como fundamentação.

foi nesse contexto que descobri que prefiro a área de humanas e não de exatas.

Ao iniciar o Ensino Médio, as coisas ficaram um pouco tensas, como nossa realidade não é um conto de fadas, não pude ser a *Barbie* da vida real com suas inúmeras profissões, eu tinha que escolher o que cursar, tinha que ter essa responsabilidade de me preparar para essa nova fase da minha vida em que eu iria sair do Ensino Médio e ir em busca de novos conhecimentos na Universidade. Quando comecei a cursar o 3º ano do Ensino Médio, os(as) professores(as) começaram a preparar aos(as) meus(minhas) colegas e a mim para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), foi aí que a ficha caiu, naquele momento eu teria que escolher meu curso superior.

Na realidade até pensei em desistir da faculdade por conta da minha indecisão, sou uma pessoa bastante indecisa, deve ser por conta do signo? Libriana sendo libriana. Não foi fácil escolher em qual curso ingressar, na hora aparece várias opções, porém tive que refletir o que queria para minha vida, pois acredito que trabalhar naquilo que gosto é maravilhoso.

Depois da realização do Enem, até esperar o resultado final foi o tempo de pensar se realmente eu iria ou não entrar na faculdade. Notar a alegria do meu pai e da minha mãe por eu ter formado no Ensino Médio foi muito gratificante, ver seus olhos brilhando por minha conquista me fez perceber que eu poderia dar mais orgulho para eles, foi aí que decidi me inscrever em dois cursos, sendo eles: Zootecnia e Pedagogia todos eles no Instituto Federal-Campus Morrinhos.

Sempre gostei muito de animais, acredito que são seres indefesos, que apesar de não saberem falar, trazem uma grande alegria para nossa vida. Acredito também que uma grande convivência com eles passamos a entender e a decifrar o que querem. Também amo crianças, são seres ingênuos, nos trazem muito amor e ter participação no desenvolvimento deles é muito lindo, fazer parte dessa etapa muito importante é surreal. No momento em que saiu o resultado do Enem, constatei que passei no curso de Pedagogia.

Ao ingressar no curso de Pedagogia, percebi que é totalmente diferente do que eu estava imaginando, então fiquei com muito medo de não gostar ou de não conseguir concluir do curso, mas consegui e estou chegando no final dessa etapa da minha vida e hoje vejo que essa foi a melhor decisão que eu tomei, pois me identifico muito com a Pedagogia. Percebi que o curso é baseado na teoria, que é muito importante, mas no dia a dia escolar é muito diferente, porque aprendi que ser professor(a), não é só chegar dentro de uma sala de aula e aplicar o conteúdo, ser professor(a) é corroborar com a educação da criança e formar a criança para ser uma(um) cidadã(o) crítica(o) além de instruí-la(o) para que possa seguir uma profissão.

Em minha formação, compreendi que a educação está sempre em mudanças, e cabe a

nós professores(as) seguir essas mudanças e oferecer um ensino-aprendizagem de qualidade.

Nesse sentido, pensando em buscar o melhor, quando cursei o componente curricular de Educação Especial e Inclusiva: fundamentos e políticas percebi que certamente fiz a diferença na vida de crianças com deficiência. Isso porque as discussões proporcionadas durante as aulas pela professora me fizeram aprender muito, pois confesso que era muito leiga no assunto de Educação Especial e Inclusiva e após ter cursado esse componente curricular, fiquei mais atenta e mais interessada em aprender mais sobre Educação Especial e Inclusiva, e por esse motivo, eu decidi fazer o projeto de pesquisa do TC com o tema relacionado à formação continuada ou permanente de professores(as) que atuam na educação inclusiva.

Tenho certeza que minha trajetória até chegar aqui não foi em vão, passei por muitas coisas, coisas que poderiam me fazer desistir de tudo que eu conquistei até aqui, mas pensando bem, há pessoas que sabem o quanto me esforço e me dedico que estão esperando o meu sucesso e, na realidade, eu também estou. Isso é só o começo de várias outras coisas que eu tenho certeza irei conquistar.

1.1 Ponto de partida da pesquisa

Para realizarmos a pesquisa definimos o ponto de partida, ou seja, escolhemos o tema, traçamos os objetivos, fizemos a problematização e justificamos a escolha do nosso tema. Nessa subseção, portanto, apresentaremos esse ponto de partida.

O tema da pesquisa é a formação continuada ou permanente de professores(as) para atuar na educação inclusiva. A mesma tem por objetivo geral discutir sobre a formação continuada ou permanente de professores(as) que atuam na educação inclusiva, e por objetivos específicos contextualizar a Educação Especial bem como a educação inclusiva no Brasil; fazer um breve panorama das políticas de formação docente para a atuação na educação inclusiva.

Para desenvolver a pesquisa nos apoiamos nas seguintes questões: Há diferença em Educação Especial e em Educação Inclusiva? Os(As) professores(as) que fazem mediação no processo de ensino-aprendizagem de crianças com deficiência têm uma formação adequada para incluí-las? Qual a função da formação contínua ou permanente para professores(as) que fazem mediação do processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiência?

Historicamente, a Educação Especial acontecia em instituições que segregavam as pessoas com deficiência. Elas foram criadas seguindo o modelo biomédico de compreender as deficiências, portanto foram fundadas para tratar as deficiências e reabilitar as pessoas que tinham deficiência para o convívio social. Nessas instituições, a Educação Especial era uma

forma de reabilitar as pessoas com deficiência. O modelo dessas instituições começou a ser questionado à medida que estudos eram realizados sobre deficiências, a partir da reivindicação de familiares e das próprias pessoas com deficiência, sobretudo após a assinatura da Declaração Universal do Direitos Humanos pelos Estados membros da Organização das Nações Unidas (SILVA, 2021).

Com o avanço dos debates acerca dos direitos das pessoas com deficiência, com a promulgação de documentos internacionais que orientaram políticas nacionais, no Brasil a Educação Especial passou a ser uma modalidade de ensino que está associada a todos os níveis, etapas e modalidades da educação nacional, e que a pessoa com deficiência têm direito à educação com Atendimento Educacional Especializado (AEE)³ e todas as suas especificidades assistidas, conforme previsto tanto na Constituição Federal (CF) de 1988, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de número 9396 de 1996.

Contudo, nesses documentos legais, a Educação Especial continua dando vazão à segregação de pessoas com deficiência, tendo em vista que nelas estão dispostos que a educação da pessoa com deficiência tem que ser preferencialmente em escolas regulares, o que nos leva a compreender que, existiam Escolas Especiais para atender única e exclusivamente pessoas com deficiência e que as demais escolas, as mencionadas como regulares, poderia ou não educar essas pessoas.

Somente no ano de 2015, com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (LBI) de nº13146 que a educação passa a ser direito assegurado em todas as instituições de ensino, independentemente do nível, etapa e modalidade de educação. Entendemos então que só a partir daí que a educação toma forma de educação inclusiva.

A Educação Inclusiva está associada à diversidade e ao respeito às diferenças, ou seja, cada indivíduo é único e tem as suas particularidades. Neste caso, é importante que os direitos educacionais sejam considerados e que se ofereça uma educação no mesmo espaço, independente das limitações de cada um. Nesse sentido, a educação inclusiva visa integrar as crianças com deficiência no ensino regular, sem restrições de convívio com outras crianças, estabelecendo assim, ambiente de respeito.

Sendo assim, a participação de profissionais devidamente formados(as) é importante e

³ Entende-se por Atendimento Educacional especializado aquele que complementa e/ou suplementa a formação dos (as) alunos (as) com deficiência e que visa a identificar elaborar, e organizar recursos de acessibilidade para possibilitar a plena participação das pessoas com deficiência em todas as atividades escolares com autonomia, observando necessidades específicas de acordo com o tipo e grau de deficiência que esses (as) alunos (as) possuem (BRASIL, 2009).

necessária, pois o processo de ensino-aprendizagem do(a) aluno(a) com deficiência tem muitas particularidades e que devem ser cuidadosamente asseguradas para que a criança se desenvolva e para que seja respeitado em seus tempos e modos de aprendizagem.

Diante do exposto, escolhemos esse tema porque como explicitamos, a Educação Especial e Inclusiva passou por muitos processos de mudanças, deste modo professores(as) têm que buscar conhecimento e métodos para a realização do trabalho inclusivo em sala de aula. Com isso, discutir a inclusão requer pensar a formação de professores(as) para que compreendam quais são os estímulos necessários para o desenvolvimento e aprendizagem dos(as) alunos(as) com deficiência, e assim estejam dispostos a adaptar materiais e salas de aulas, bem como trabalhar os relacionamentos na sala de aula, para que se crie um vínculo entre professor(a) e aluno(a) com deficiência e aluno(a) com deficiência com os(as) demais colegas.

Achamos ainda relevante discutir esse tema porque como esse modelo de educação inclusiva é consideravelmente novo, pode ser desafiante para os(as) professores(as), já que o processo de ensino-aprendizagem tem muitas especificidades e essa investigação pode ampliar as discussões sobre a importância da formação adequada para atuar incluindo os(as) alunos(as) com deficiência.

Para compreender esses aspectos, a pesquisa perpassa o campo da educação, e como a pesquisa em educação tem suas características próprias, na Seção 2 denominada por “Caminhos Metodológicos”, apresentamos a metodologia que escolhemos para desenvolver a pesquisa.

A seção 3 intitulada por “Contextualização da Inclusão de Crianças com Deficiência” em que abordamos o contexto histórico, as políticas públicas e os avanços da inclusão de crianças com deficiência.

Na seção 4 intitulada por “Formação de Professores(as) e Educação Inclusiva” discutimos acerca da formação inicial e formação continuada ou permanente de professores(as) para que possam mediar o processo de ensino-aprendizagem de crianças com deficiência.

Por fim, na seção 5 fizemos uma síntese daquilo que apreendemos com a pesquisa realizada e por isso a denominamos de “Considerações Finais”.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Essa seção é destinada a apresentar a metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa. A metodologia, segundo Ghedin e Franco (2011), é o processo pelo qual o(a) pesquisador(a) organiza cientificamente todo o movimento da pesquisa. Na perspectiva desse autor e dessa autora, a metodologia é decorrente de atitudes, de crenças e valores que levam ao(à) pesquisador(a) fazer escolhas dos caminhos a serem seguidos para trilhar até a construção de conhecimento.

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, pois na mesma “não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques” (GODOY, 1995, p. 21). Nesse sentido,

Tem como objetivo promover e confrontar dados e informações sobre determinado assunto, a partir de um embasamento teórico sólido a respeito do objeto que está sendo pesquisado, por meio do estudo de um problema de interesse do pesquisador, proporcionando o conhecimento de aspectos da realidade e a criação de soluções para as problemáticas existentes (SANTANA, 2018, p. 532).

Outra característica da pesquisa de abordagem qualitativa é a subjetividade. Para se realizar a pesquisa, é preciso fazer escolhas, que estão diretamente associadas à curiosidade e à inquietação dos(as) pesquisadores(as), com o contexto sócio-histórico dos(as) envolvidos na pesquisa conforme asseguram Lüdke e André (1986). Ainda segundo essas autoras a pesquisa reflete a carga de valores, preferências e princípios do(a) pesquisador(a), a qual influenciará sua compreensão e explicação do objeto pesquisado.

Essa pesquisa trata-se de pesquisa bibliográfica, que “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA, 2007, p. 38). Com isso, será fundamentada por meio de artigos científicos, periódicos, dissertações e teses que tratem do tema proposto.

Conforme as proposições de Gil (2002), a pesquisa bibliográfica pode ser feita por meio de materiais prontos, sendo eles artigos científicos e livros. Este modelo de pesquisa permite ao(à) pesquisador(a), uma visão mais ampla sobre o tema investigado, possibilitando novos dados a serem coletados. Para tanto, realizamos um levantamento bibliográfico nas bases de dados como *Google Acadêmico*, *SciELO* e com busca no acervo da Biblioteca do IF Goiano – Campus Morrinhos.

Além de ser uma pesquisa bibliográfica, essa é uma pesquisa exploratória. De acordo com Gil (2002), o propósito das pesquisas exploratórias são proporcionar uma espécie de

familiaridade com o problema, ou seja, transformar em uma pesquisa mais explícita. Sendo assim, é importante destacar o planejamento flexível, onde o(a) pesquisador(a) deverá ter atitude em relação aos dados, considerando diversos aspectos empregados no contexto. Na mesma direção, Santos (1991), o primeiro contato com o tema começa com a pesquisa exploratória, por meio dela é possível fazer um levantamento de informações que serão relevantes para o desenvolvimento da pesquisa. Desta forma, para além da revisão bibliográfica, analisaremos alguns documentos, com o objetivo de aprofundarmos o contexto histórico da formação de continuada ou permanente de professores(as) para atuarem na educação inclusiva.

Ainda com vistas a familiarizar mais com nosso objeto de pesquisa, achamos viável fazer o estado da questão.

2.1 O estado da questão

Em sua essência, o “estado da questão” de um trabalho de pesquisa revela o foco pretendido do escritor, forçando-o a compilar uma lista abrangente de fontes acadêmicas. Este passo insubstituível define as especificidades de seu projeto de pesquisa e decide seus objetivos finais (NÓBREGA-THERRIEN, 2004).

Para realizarmos o estado da questão, primeiramente fizemos busca no banco de dados do *Google Acadêmico* e usamos como descritores “formação continuada *or* formação permanente”; “inclusão de pessoas com deficiência”; “alfabetização”. Selecionamos aqueles trabalhos (Quadro 1) cujo tema se familiarizava com o nosso e aqueles que foram publicados de 2015 em diante, pois queríamos ter por base trabalhos mais recentes, publicados após a instituição da LBI (2015).

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas

ARTIGOS			
Título	Autoria	Palavras- Chaves	Ano de Publicação
Formação continuada de professores: Saberes ressignificados e práticas docentes transformadoras	JUNGES, Fábio César; KETZER, Charles Martin; OLIVEIRA, Vânia Maria Abreu de.	Educação; Sociedade; Formação continuada.	2018
A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva.	DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante.	Organização da sociedade; inclusão; objetivo educacional; desenvolvimento humano,	2019
A política de educação inclusiva e o futuro das instituições	MENDES, Enicéia Gonçalves	Política de inclusão; educação especial.	2019

especializadas no Brasil.			
Educação especial e inclusão: o que mostram as iniciativas de formação continuada?	FERREIRA, Giselle Coutinho; TOMAN, Alexandre.	Capacitação de professores; propostas didáticas.	2020
Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos.	HASHIZUME, Miyuki Cristina; ALVES, Maria Dolores Fortes	Direitos reconhecidos; inclusão; diversidade.	2022

Fonte: Elaborado pela autora, out. 2022

Os estudos de Junges, Ketzer e Oliveira (2018) asseveram que a necessidade de modelos educacionais mais adaptáveis. Isso surge devido ao momento histórico-cultural em que se vive atualmente, que exige que os(as) professores(as) ajudem na construção de uma melhor cidadania e cultura. Além disso, os sistemas educacionais atuais enfrentam uma série de questões éticas, sociais e físicas. Algumas dessas dificuldades incluem professores(as) mal pagos(as) ou não remunerados(as), falta de estrutura física e crises culturais.

Os autores e a autora acima mencionados(s) detalham o estudo por meio de uma pesquisa bibliográfica, examinando o contexto e o caminho da pesquisa para seus achados. Essa abordagem reflexiva fornece insights sobre a formação contínua de professores(as) como uma importante mudança pedagógica para a reforma educacional. Com base em entrevistas com professores(as), este artigo apresenta perspectivas sobre a formação de professores(as) como a formação gratuita oferecida nas escolas nos contextos atuais. Além disso, essa formação ocorre com educadores(as) envolvidos(as) com a educação em geral.

As dificuldades educacionais de hoje exigem que os(as) professores(as) usem múltiplas abordagens pedagógicas. Eles(as) também devem ser flexíveis ao criar novos métodos de ensino. Isso se deve às constantes mudanças nos tempos modernos. Os(As) alunos(as) precisam se preparar para o autogoverno e a cidadania com a capacidade de mudar seu ambiente. Essas necessidades devem ser consideradas juntamente com a necessidade de flexibilidade nos modelos de educação.

Por causa da formação contínua da reforma educacional, os(as) professores(as) devem continuar a encontrar novas maneiras de adaptar seus esforços para enfrentar novos desafios. Eles também devem encontrar novas maneiras de expandir os esforços que fazem para as reformas sociais e educacionais em um mundo globalizado em mudança. No entanto, tratar sobre a formação permanente da reforma educacional torna fácil entender por que o sistema educacional deste país está atualmente em último lugar no mundo quando se trata de interesse público (JUNGES; KETZER; OLIVEIRA, 2018).

Nesse contexto, Dainez e Smolka (2019) também realizaram sua pesquisa acerca da

educação inclusiva, integrando formação de professores e inclusão. No estudo, problematizou-se as funções sociais das escolas a partir de sua pesquisa com dois alunos com deficiência intelectual e múltipla. Essa pesquisa se concentrou no processo de escolarização, bem como nas práticas educativas dos(as) alunos(as). As autoras estudaram ambos os casos em uma escola pública de Ensino Fundamental em São Paulo com a maioria dos(as) alunos(as) com deficiência múltipla. Elas usaram gravações de vídeo e diários de campo para reunir dados empíricos para sua análise. Isso as ajudaram a questionar os objetivos da educação escolar que privilegiam a socialização e o estímulo ao lado do trabalho relacionado aos(as) alunos(as) com deficiência.

Dainez e Smolka (2019) asseveram que as escolas insistem nos serviços terapêuticos e de estimulação sensório-motora de alunos(as) com deficiência desviando o objetivo educacional da escola. Para que isso seja mudado exige o reconhecimento e a aceitação do trabalho educativo e tornar o processo humanizado para crianças com deficiência. Essa luta educacional persistiu na educação desde o início dos tempos. Com uma participação mais ativa, os(as) alunos(as) com deficiência também expressam, recebem e interagem com suas intenções.

A relação aluno(a)-professor(a)-conhecimento fornece muitas maneiras de compreender o mundo. Isso inclui a intensidade de suas interações e a relação educacional que eles têm com seu(sua) professor(a). Portanto, as escolas não devem se concentrar apenas em ensinar os(as) alunos(as) a coexistirem uns com os outros, em vez disso, as pessoas devem criar ideias e formas de se relacionar por meio de suas atividades diárias (DAINEZ; SMOLKA, 2019).

Mendes (2019) também escreveu um artigo teórico que traz uma análise histórica da política de educação especial no Brasil, com foco nas mudanças desde 2000, com vistas a radicalizar a visão de inclusão escolar.

O avanço da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, em nosso país, deve, portanto, passar pela ampliação do acesso à escola pública e a melhoria na qualidade do ensino, implicando na criação de uma rede de suportes, preferencialmente, centrados nas escolas comuns e pelo uso flexível de diferentes tipos e provisões de apoio (MENDES, 119, p. 18).

Nessa perspectiva, o número de matrículas de alunos(as) com deficiência aumentou nos últimos anos, por esse motivo a necessidade de mais profissionais especializados(as) está crescendo.

Na mesma direção, Ferreira e Toman (2020) afirmam que em muitas escolas ainda faltam recursos e profissionais especializados(as), fato que dificulta o trabalho do(a) professor(a) em sala de aula. Essa autora e esse e autor realizaram uma revisão integrativa de literatura, para dialogar sobre a inclusão e formação continuada.

Os(As) professores(as) enfrentam adversidades para planejar suas aulas devido às

restrições que lhes são impostas pela própria disciplina. Mesmo assim, os resultados são muitas vezes determinados por instintos simples, em vez de planejamento meticuloso. Isso dificulta o emprego de estratégias de intervenção mais amplas, necessárias para o desenvolvimento dos alunos. Além disso, as próprias escolas demonstram inadequação estrutural quando consideradas ao lado dos esforços singulares dos professores. Isso reforça ainda mais a necessidade premente de iniciativas de educação permanente à medida que buscam novas soluções para a formação de educadores(as) com concepções inclusivas.

Atualmente, a falta de abordagens pedagógicas e recursos instrucionais dificultam os esforços para criar um sistema educacional mais inclusivo. Além disso, os métodos educacionais atuais carecem de inclusão (FERREIRA; TOMAN, 2020).

No que diz respeito à formação para inclusão, Hashizume e Alves (2022, p.15), propõem que

Falar de inclusão escolar remete-nos diretamente ao debate sobre os Direitos Humanos, tendo em vista que a Declaração dos Direitos do Homem faz referência ao direito de todos serem respeitados em sua dignidade, diversidade, tendo assegurada a possibilidade de se formar no seu maior potencial possível.

Os(As) professores(as) tornaram possíveis conquistas significativas por meio de suas lutas. Isso é especialmente verdadeiro para professores(as) de educação especial, pois muitos esforços nesse campo se concentram na melhoria do acesso, permanência e progressão nas escolas públicas. Por isso, é importante reconhecer as conquistas feitas pelos(as) educadores(as) em meio às suas batalhas. De fato, os(as) cientistas produzem conhecimento com valor histórico. Esse processo se vincula à construção de novas práticas sociais e modos de vida.

Após a leitura atenta desses trabalhos acadêmicos compreendemos que o(a) professor(a) tem uma função importante na inclusão de pessoas com deficiência, mas ele(a) não pode atuar sozinho(a). Condições adequadas de trabalho, disposição de recursos e formação docente adequada são alguns pilares que andam junto com a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas. Observamos assim, que as políticas públicas desempenham uma importante função na inclusão de alunos(as) com deficiência, pois garantem o direito de acesso, permanência e conclusão da educação escolar e normatizam a educação para que seja inclusão. Contudo, diante do exposto pelos(as) autores(as), identificamos que faltam ações afirmativas para que essa inclusão se efetive integralmente.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Essa seção tem a finalidade de descrever a conjuntura da Educação Especial até chegar ao modelo da educação inclusiva.

Em tempos pré-cristãos, evidencia-se uma primeira fase marcada pela negligência e por uma total despreocupação com as pessoas com deficiência. As pessoas com deficiência eram abandonadas, perseguidas e eliminadas por não estarem nos padrões de normalidade e a sociedade legitimava essas condutas como normais.

Segundo Pessotti (1984) na era cristã as pessoas com deficiência viviam à mercê das noções predominantes de caridade ou punição. Ou seja, elas não eram mais eliminadas porque eram tidas como criaturas de Deus, mas eram julgadas como pessoas fadadas ao fracasso porque sua condição atípica de existência revelava o castigo de Deus por algum mal que familiares cometeram ou até ela mesma. Assim, as pessoas com deficiência dependiam da caridade de outrem para sua subsistência.

Durante o século XVIII até meados do XIX, houve uma fase de institucionalização, isto é, as pessoas com deficiência foram segregadas em instituições residenciais. Nessas instituições residenciais, as pessoas com deficiência eram privadas dos convívios familiar e social. Elas viviam nessas residências porque a deficiência passou a ser compreendida como doença que poderia ser tratada – o que pesquisadores(as) da área denomina de modelo biomédico de compreender deficiência – e assim reabilitá-las para o convívio social. Foram nessas instituições residenciais que surgiu a Educação Especial, pois acreditavam que a educação colaborava para a reabilitação das pessoas com deficiência. Afinal, nesse contexto, acreditavam que as pessoas com deficiência poderiam se desenvolver mediante estímulos (SILVA, 2021).

A terceira fase foi marcada pelo desenvolvimento de classes especiais em escolas especiais e/ou escolas públicas no final do século XIX até meados do século XX para fornecer educação individual para pessoas com deficiência. Na quarta fase, no final do século XX, por volta da década de 1970, houve um movimento de integração social das pessoas com deficiência, cujo objetivo era ocasionar mudanças em si mesmas para viver em sociedade, contudo, para tanto, a sociedade deveria oferecer serviços e recursos às pessoas com deficiência para que conseguissem se aproximar de padrões de vida normal (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009 *apud* ARANHA, 2000).

Quando analisamos a história da Educação Especial no Brasil, percebemos que sua evolução se deu com características diferentes daquelas de países europeus e norte-americanos. As quatro fases identificadas nesses países parecem não ter marcado a realidade brasileira

(MENDES, 1995; DECHICHI, 2001). A fase de negligência ou omissão, que pôde ser observada em outros países até o século XVII, pode se estender no Brasil até o início dos anos 50.

A história da Educação Especial no Brasil é marcada pela criação, em 1854, do "Instituto dos Meninos Cegos" (atual "Instituto Benjamin Constant") e do "Instituto dos Surdos-Mudos" (atual "Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES") na cidade do Rio de Janeiro em 1857, por iniciativa do Governo Imperial (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996). A sensibilização e discussão sobre a educação das pessoas com deficiência abriu espaço a partir de então.

Nesse contexto, a Educação Especial é assim caracterizada como operações isoladas, com serviços que lidam mais com deficiências visuais e auditivas e, em menor grau, com deficiências físicas. Indiscutivelmente, em relação às deficiências mentais, o silêncio era quase absoluto.

Entre as décadas de 1930 e 1940 observamos algumas mudanças na educação brasileira, como a expansão do ensino fundamental e médio, a criação da Universidade de São Paulo, a reforma da educação para a população em geral. No cenário mundial, a década de 1950 foi marcada por discussões sobre os objetivos e a qualidade dos serviços de educação especial. Ao mesmo tempo, classes e escolas especiais em escolas públicas e escolas especiais privadas e comunitárias sem fins lucrativos expandiram-se rapidamente no Brasil. Entre 1950 e 1959 houve um aumento no número de instituições de Educação Especial, a maioria das quais eram escolas gerais públicas.

A partir da década de 1950, e mais especificamente em 1957, o governo federal assumiu um compromisso explícito em todo o país com a assistência educacional às pessoas com deficiência e fez campanhas específicas para esse fim. A primeira campanha foi lançada em 1957, dirigida às pessoas com deficiência auditiva - o Movimento Brasileiro de Educação de Surdos. A campanha visava promover as medidas necessárias para a educação e assistência às pessoas com surdez em todo o Brasil. Seguiu-se o lançamento da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Visuais em 1958. Em 1960, foi lançado o Movimento Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais (CADEME).

O objetivo do Cademe é promover nacionalmente “a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional de crianças deficientes mentais e outras crianças com deficiência intelectual de qualquer idade ou sexo” (MAZZOTTA, 1996, p. 52). Nesse período, com amplas discussões sobre reforma universitária e educação de massa, o estado ampliou o número de classes especiais nas escolas públicas, principalmente para pessoas com deficiências

mentais.

Ao longo da década de 1960, houve um aumento sem precedentes no número de escolas de Educação Especial nos Estados Unidos. Em 1969, havia mais de 800 instituições de educação especial para pessoas com deficiências mentais em todo o país, um aumento de cerca de quatro vezes em relação a 1960. No Brasil, na década de 1960, houve a expansão das entidades filantrópicas privadas sem fins lucrativos, que desobrigava o governo a prestar assistência às pessoas com deficiência na rede pública de ensino.

Na década de 1970, no Brasil a institucionalização da Educação Especial encontrava-se em curso no planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973.

A prática da integração social no cenário mundial ganhou seu maior impulso desde a década de 1980, espelhando o movimento de luta pelos direitos das pessoas com deficiência. No Brasil, esta década também representou um período de muitas lutas sociais por parte das populações marginalizadas. As mudanças sociais, ainda que mais na intenção do que na ação, estão se manifestando em diferentes setores e cenários, e não há dúvida de que o envolvimento do direito nessas mudanças é de fundamental importância.

Nesse sentido, o artigo 208 da Constituição Federal de 1988 estabeleceu como dispositivo constitucional a integração escolar, preconizando o atendimento às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede formal de ensino. Então a Constituição Federal (1988) garante o direito à educação para todos(as) e assim garante o atendimento educacional às pessoas com deficiência.

Em 1994 foi assinada a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial, na qual propôs a ruptura dos modelos de escolas especiais, e a partir de então que ampliou o debate da inclusão de crianças com deficiência na escola regular para crianças. Nesse contexto pós assinatura deste documento por seus países signatários que começou a discussão sobre integração escolar. Compreendiam que o estágio de integração é baseado no fato de que uma criança deve ser educada até o limite de suas habilidades. Segundo Mendes (1995), a defesa das infinitas possibilidades do indivíduo e a crença de que a educação pode ter um impacto significativo no desenvolvimento e na vida das pessoas.

Em suma, a Declaração de Salamanca foi fundamental para romper com o caráter segregador das escolas especiais, pelo menos para as crianças, afinal, o documento norteia a Educação Especial segundo as especificidades das crianças.

Em 1996 foi promulgada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que também refletiu alguns avanços significativos para a Educação Especial. Podemos citar a oferta de

Educação Especial para a faixa etária de zero a seis anos; diretrizes para melhorar a qualidade do atendimento educacional aos(às) alunos(as) e a necessidade de professores(as) devidamente formados(as) e com recursos adequados para compreender e cuidar da diversidade dos(as) alunos(as).

Constatamos que o Capítulo V da LDBEN foi dedicado à Educação Especial, sendo que no art. 58 propõe que a Educação Especial deve ter prioridade na rede de ensino formal, com serviços de apoio especializado quando necessário. Do ponto de vista legal, muito já havia avançado. No entanto, ainda era preciso garantir que essas conquistas consagradas na lei realmente se traduzissem na prática cotidiana nas escolas. Embora configurem esse avanço, devemos destacar que as políticas públicas foram promulgadas tardiamente e que se formos observar, tanto na Constituição Federal quanto na LDBEN ao se tratarem da efetivação da matrícula de pessoas com deficiência nas instituições de ensino, usam o termo preferencialmente, no qual deixa subentendido que, as pessoas com deficiência ou poderiam ser educadas nas escolas regulares, quanto nas escolas especiais, o que poderia dar vazão para a segregação das pessoas com deficiência.

Contudo, com a promulgação da LDBEN em meados dos anos 1990, estendeu-se o debate acerca do modelo da chamada de matrícula conhecido como inclusão escolar. Este novo paradigma surgiu como uma reação ao processo de integração. Junto com ele, surgiram novas exigências tanto para as instituições de ensino, quanto para os(as) profissionais da educação, pois começaram a considerar que a educação especial tinha caráter segregador, dado o contexto histórico em que foi criada. Esse modelo de inclusão escolar foi um salto importante para que desde cedo as crianças sejam educadas com base no respeito às diferenças.

Os moldes da educação especial que se transformou em educação inclusiva é um grande avanço, mas devemos ressaltar que Leis, portarias ou regulamentos que obriguem escolas regulares a aceitar alunos(as) com deficiência não garantem a eficácia das práticas de educação inclusiva, ou seja, a mera presença física de alunos com deficiência em salas de aula regulares não garante que as escolas estejam preparadas para atender devidamente a todas as singularidades dos(as) alunos(as) que a ela chegam.

Dentro do ambiente escolar, todos(as) os(as) alunos(as) independentemente de gênero, etnia, religião, classe social e condições psicológicas ou físicas, têm o direito de estarem inseridos ao sistema regular de ensino sem discriminação ou algum tipo de segregação que dificulta o processo de desenvolvimento dos(as) alunos(as).

De acordo com Cunha (2015), a educação inclusiva abrange diversas formas de olhares ao processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto o processo de inclusão ganha novos

espaços dentro das escolas regulares, onde todas as crianças têm o direito a educação igualitária e de qualidade.

Segundo Carvalho (2017), como concepção de ensino, a diferenciação pedagógica, delimitam aos(às) professores(as) a função de promover práticas inclusivas, utilizando estratégias e métodos adequados favorecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, a educação inclusiva é entendida com uma abordagem de ensino capaz de se adaptar ao sistema educacional, garantido aos(às) alunos(as) com deficiência o direito do acesso e a permanência nas escolas regulares. Sendo assim, fica claro que todas as pessoas têm o direito à educação baseada nos princípios de igualdade.

A Política Nacional de Educação Especial no Brasil, enfatiza a garantia do acesso dos(as) alunos(as) com diversos tipos de deficiências sejam elas: físicas, sensoriais ou intelectuais, além das altas habilidades e superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. No sistema de ensino essas deficiências podem ser identificadas nos primeiros anos escolares como na educação infantil até o ensino superior (BLANCO, 2003).

O dicionário Aurélio *online* de português (2022), define a palavra "inclusão" como o ato ou efeito de incluir, que significa colocar ou tornar-se um grupo, inserir ou fazer parte de um grupo; conter, compreender, conter ou mesmo envolver, implicar. Os conceitos assim definidos são muito gerais, mas podem ser especificados quando utilizados em diferentes áreas do conhecimento.

Sailor (1992) observou que o termo "educação inclusiva" também apareceu no início da década de 1990, embora tivesse uma conotação política semelhante ao termo "inclusivo", mas seu foco era mais nas escolas do que nas salas de aula. Essa premissa da "educação inclusiva" trazia que todos os indivíduos façam parte de uma mesma classe, mas deixa em aberto oportunidades para que os(as) alunos(as) sejam educados(as) em diferentes ambientes da escola e da sociedade. Uma criança poderia ser removida da classe regular se o Instituto de Educação Portal (IEP) da criança declarar que é impossível obter benefícios educacionais apenas por frequentar a classe regular.

Glat et al. (2007) enfatizam que a educação inclusiva significa considerar uma escola onde todos(as) os(as) alunos(as) podem entrar e permanecer, e defendem que os mecanismos de seleção e discriminação utilizados até agora podem ser substituídos por procedimentos de identificação e eliminação de dificuldades de aprendizagem. Portanto, o termo "educação inclusiva" não pode ser reduzido ao significado do conceito de escolarização ou frequência regular de aulas para populações-alvo de Educação Especial, pois o conceito se refere a uma população muito mais ampla. Por outro lado, o termo "inclusão educacional" também é muito

geral, pois os fenômenos educacionais ocorrem em vários ambientes, como no lar, na escola, na igreja, na comunidade, no trabalho. Portanto, em sua generalidade, o termo "inclusão educacional" pode deixar de descrever os riscos enfrentados pelos(as) alunos(as) com deficiência que frequentavam aulas regulares em escolas regulares (MENDES, 2017).

Por outro lado, o termo "inclusão escolar" refere-se às questões escolares, que são os aspectos centrais do movimento de frequentar a escola para os(as) alunos(as) com deficiência observado hoje. Portanto, a recomendação geralmente utiliza o termo "inclusão escolar" quando se refere às políticas ou às práticas de educação escolar recomendadas ao público de pessoas com deficiência em escolas regulares. Segundo Drago (2013), a inclusão é um conceito que decorre da complexidade e exige uma nova forma de organizar os sistemas de ensino.

A grande comunidade brasileira da Educação Especial tem se preocupado em defender os direitos de aproximadamente 6 milhões de crianças e adolescentes com deficiência, altas habilidades/superdotação ou transtornos globais do desenvolvimento. Nessa população em particular, das quais apenas aproximadamente 900.000 estão na escola, mas ainda não recebem a educação que merecem e que atualmente lhes são por direito. Outras parcelas da

sociedade brasileira têm se preocupado com os direitos de grupos específicos de outras minorias e têm sido discriminadas no contexto educacional com base em gênero, etnia, nível socioeconômico, religião etc. (MENDES, 2017).

No entanto, esses grupos não mencionaram o conceito de "educação inclusiva", que foi erroneamente utilizado exclusivamente para as escolas especiais, disseminando reducionismos e incompreensões do conceito. Por outro lado, entende-se que a escolarização de crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e crianças com altas habilidades/superdotação tem especificidades ou diferenças, então faz sentido tentar definir conceitos para abranger o debate e a pesquisa nesse campo específico.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), todas as crianças independentemente de suas limitações têm o direito e as mesmas oportunidades dentro do processo de ensino e aprendizagem. Fazendo parte dos Direitos Humanos, a educação é fundamental na vida dos indivíduos, por este motivo a educação inclusiva está ganhando cada vez mais espaço, promovendo uma educação significativa para todos(as).

A Educação Inclusiva, é subsidiada por diversos documentos norteadores como: Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência, além de diretrizes que orientam os diferentes níveis, etapas e modalidades da

educação entre outros.

Segundo esses dispositivos legais, a educação pode ser fornecida pelo Estado e pelo setor privado. E independentemente se a instituição é pública e gratuita ou privada, não podem negar aos(às) alunos(as) com deficiência o direito a uma educação inclusiva e com qualidade. No entanto, a incorporação à educação básica regular não ocorreu como esperado. Por outro lado, a legislação moderna e vigente não tem sido satisfatoriamente seguida.

Nas últimas décadas, e mais especificamente, desde a Declaração de Salamanca de 1994, a inclusão nas escolas tem sido objeto de pesquisa e atividade científica, que vão desde pressupostos teórico-filosóficos até a forma de implementação e orientações estabelecidas neste manifesto. Dentre as várias abordagens estudadas, uma envolve a contribuição de professores e outros profissionais da comunidade escolar sobre propostas de inclusão e sua participação em tais projetos (SANT'ANA, 2005).

A concepção de educação inclusiva tem se fortalecido no sentido de que a escola tem que se abrir para a diversidade, acolhê-la, respeitá-la e, acima de tudo, valorizá-la como elemento fundamental na constituição de uma sociedade democrática e justa. Essa concepção pressupõe que a escola busque caminhos para se reorganizar de forma a atender todos os alunos, inclusive os com deficiência, cumprindo seu papel social. Espera-se da escola inclusiva competência para desenvolver processos de ensino e aprendizagem capazes de oferecer aos alunos com deficiência condições de desenvolvimento acadêmico que os coloque, de forma equitativa, em condições de acessarem oportunidades iguais no mercado de trabalho e na vida (CARNEIRO, 2012, p. 86).

Na medida em que a instrução inclusiva significa um ensino adaptado às diferenças e necessidades individuais, os(as) educadores(as) precisam ser capazes de trabalhar de forma competente com os(as) alunos(as) com deficiência nas diferentes fases da educação formal. Com isso, Goffredo (1992) alerta que a implementação da educação inclusiva encontra limitações e dificuldades, pois, além de infraestrutura de ensino e condições materiais adequadas, falta a formação regular dos(as) professores(as) para atender as necessidades educacionais dos(as) alunos(as) com deficiência.

Quanto à equipe gestora, cabe tomar as providências necessárias - de caráter administrativo - para implementar a construção de projetos inclusivos (ARANHA, 2000). Para Ross (1998), os gestores das escolas inclusivas devem estar envolvidos na organização de conferências instrucionais, desenvolvendo ações sobre temas relacionados à acessibilidade universal, adaptação curricular e convocando profissionais externos para apoiar os(as) professores(as) e as atividades do programa. Além disso, os(as) gestores(as) precisam ter uma liderança ativa, estimular a formação de professores(as) e demais profissionais e facilitar o relacionamento entre a escola e a comunidade (SAGE, 1999; REIS, 2000).

Segundo Reis (2000), a atuação dos(as) diretores(as) nas escolas brasileiras muitas vezes é dificultada pelas demandas das atividades burocráticas e administrativas, o profissional precisa ser proativo e conduzir ações de monitoramento, discussão e avaliação com os participantes dos programas educacionais, a fim de desempenhar um papel nas dimensões educativas, sociais e políticas inerentes à sua função. No contexto de inclusão de alunos(as) com deficiência no sistema escolar formal, além do envolvimento de professores(as) e gestores(as), outros fatores, que se relacionam à forma do ensino precisam ser considerados nas análises e discussões para a possibilidade de implementação de projetos nesta área.

A presença de alunos(as) com deficiência nas escolas regulares tem aumentado nos últimos anos, mas nem sempre essa presença é bem-vinda devido à falta de experiência anterior com esse público. As escolas inclusivas devem incentivar os(as) alunos, para que eles se percebam como indivíduos capazes de aprender. A escola, com todos os seus membros, inclusive a comunidade no entorno da escola, devem se abrir para essa experiência de conhecer e participar do processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência.

Em síntese, considera-se necessário preparar as escolas para receber alunos(as) com deficiência, incluindo treinamentos para acolhimento para os(as) alunos(as) com deficiência no processo escolar. Embora sejam ações importantes e necessárias, elas não alteram por si só a prática.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) configura os(as) professores(as) do serviço AEE como profissionais da educação cuja tarefa é identificar, desenvolver e organizar recursos de ensino e acessibilidade para cooperação da educação, ou a remoção de barreiras que impedem os(as) alunos(as) de se desenvolverem e aprenderem totalmente, levando em consideração suas necessidades específicas e as suas singularidades no que diz respeito ao tipo e grau de deficiência que possuem.

Como a própria política explica, há um consenso de que os alunos-alvo da Educação Especial se desviam do que é considerado normal (BRASIL, 2008). Esses alunos têm deficiências, altas habilidades/superdotação ou transtornos globais de desenvolvimento. Então, necessariamente, se aplicarmos a lógica do processo de dominação, exclusão e classificação das avaliações, ampliaremos as condições de desigualdade ao invés de garantir oportunidades justas.

Considerar a formação sociocultural do(a) aluno(a) é uma premissa básica que todos conhecem, mas poucos a praticam em seus processos de ensino. A partir do momento em que entregamos um processo de ensino contextualizado, uma estrutura de aprendizagem mais

relevante para a vida, para a própria experiência do(a) aluno(a), ele(a) tem potencial para mudar a cultura, políticas e práticas existentes em nossas instituições de ensino. A inclusão é um processo sem fim que exige pensar o cotidiano escolar de forma coletiva e contextualizada. Uma proposta de inclusão na educação significa assumir novas lógicas nas dimensões acima nos níveis individual, coletivo e institucional (PEIXINHO, 2016).

Toda pessoa com deficiência tem o direito de viver plenamente em sociedade, com igualdade com as demais: educação, trabalho, exercício físico, cultura, lazer, atividade política, saúde etc. E o Estado Brasileiro deve promover as políticas públicas que eliminem ou reduzam ao máximo as desigualdades sociais. Grupos considerados minorias, grupos vulneráveis merecem proteção especial, principalmente por sua conhecida exclusão social, preconceito, discriminação e violação de seus direitos fundamentais. Além disso, o país é signatário de documentos internacionais e possui muitas normas sobre a proteção especial a esses grupos pormenorizados

Vale ressaltar que o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) assinada pelos Estados-nações membros da Organização Mundial das Nações Unidas, promulgada em forma do Decreto nº 6949 em 2009 e a incorporou ao status de emendas constitucionais e, após aderir aos seus respectivos protocolos facultativos, concordou em tomar as medidas previstas para assegurar o cumprimento das disposições desse documento. A CDPD afirma o modelo social da deficiência, no sentido de que a deficiência não é vista como um problema pessoal, mas sim um problema social, pois a sociedade não consegue atender às necessidades e particularidades de todos(as).

A deficiência surge, assim, da interação das pessoas com deficiência (com características próprias) e o meio em que vivem, onde existem barreiras e obstáculos que as impedem de exercer seus direitos. Nessa perspectiva, não é que as pessoas tenham que se adaptar ao meio ambiente, mas o meio ambiente e a sociedade precisam se adaptar para acolher a todos(as). Para tanto, as políticas públicas devem buscar remover essas barreiras e obstáculos para que as pessoas com deficiência possam ser efetivamente integradas à vida social. Quando se trata de educação, não poderia ser diferente.

O Brasil reconhece explicitamente o direito à educação inclusiva em todos os níveis, compromete-se a garantir que os alunos com deficiência não sejam excluídos do sistema geral de ensino e elimina a discriminação baseada na deficiência por qualquer indivíduo, organização ou empresa privada, conforme disposto na CDPD. Ainda de acordo com a CDPD, deve também tomar todas as medidas necessárias para realizar os direitos reconhecidos no Pacto e para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas existentes que discriminem as

pessoas com deficiência.

Devemos ressaltar que, a LBI foi criada com base aos pressupostos da CDPD, e foi a partir de então, que as pessoas com deficiência passaram até o efetivo direito a todos os níveis, etapas e modalidades da educação, porque até então, as políticas públicas consideravam legalmente apenas a Educação Básica como modelo de educação inclusiva.

A visão de inclusão educacional pressupõe a particularidade e potencialidade de cada sujeito como eixo central da ação pedagógica. O processo de inclusão quebra o estigma educacional que torna o fracasso natural. Em um contexto educacional, a compreensão desse processo cria a ideia de um ambiente dinâmico e estimulante para todas as diferenças dos(as) alunos(as).

No contexto da referida legislação, o direito à educação inclusiva é estabelecido nas escolas regulares, onde alunos(as) com e sem deficiência convivem na mesma sala de aula e condições de aprendizagem. Portanto, é direito dos(as) alunos(as) com deficiência e dos(as) alunos(as) sem deficiência, pois eles(as) têm a oportunidade de aprender e conviver com as diferenças. De fato, é nas escolas comuns que as pessoas aprendem a conviver com os(as) outros(as) e a respeitar a diversidade humana, independentemente das características pessoais (PEIXINHO, 2017).

As escolas que praticam a verdadeira inclusão visam educar a todos(as) com vistas a se comprometer com a individualidade de cada aluno(a) de forma indiscriminada e imparcial. Somente as escolas abertas a todos(as) são escolas reais. Desse modo,

[...] a educação inclusiva é uma política educacional relativamente recente, que vem gerando mudanças significativas nas escolas e nos sistemas educacionais, contudo é possível afirmar que a prática ainda precisa avançar no sentido de uma educação verdadeiramente para todos. Há um longo caminho a ser percorrido, que requer mudanças na concepção da educação e também na sociedade, pois a vivência da educação inclusiva implica necessariamente em uma comunidade inclusiva, em um entorno de compreensão e valorização dos direitos humanos. (DIAS, 2010, p. 15).

A resistência à inclusão das pessoas com deficiência na sociedade atual é uma ocorrência frequente e deve ser combatida. Não há exceção na educação, onde apesar da legislação avançada, os direitos não têm efeito na prática. Especialmente na educação privada, as instituições privadas de educação básica formal se opõem fortemente a ela. É verdade que em uma economia capitalista, não apenas o Estado é o grande vilão, uma ameaça aos direitos básicos, mas também as empresas privadas (neste caso, as escolas particulares). Portanto, esses direitos devem ser protegidos e respeitados, também dentro do setor privado, ou serão frustrados por ideais morais e humanitários (SARMENTO, 2004).

Contudo, sob nenhuma circunstância os(as) alunos(as) devem ser selecionados(as) e

discriminados(as) com base em sua deficiência. As escolas particulares formais devem cumprir os regulamentos da CDPD e LBI. A discriminação e a exclusão de alunos com deficiência em escolas particulares regulares não podem ser consideradas legais sob nenhum pretexto.

Assim, o direito à igualdade da criança e do adolescente com deficiência soma-se ao compromisso constitucional que repudia qualquer tipo de discriminação, principalmente quando se trata de uma discriminação odiosa, como é o caso da resistência das escolas privadas em promover a inclusão dessas crianças e adolescentes vulneráveis (PEIXINHO, 2016, p. 92).

Diante de diferentes resultados de autores(as), políticas públicas e esferas sociais o processo de aprendizagem é uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento do indivíduo. Assim, as políticas públicas adequadas possuem ligações diretas com as instituições de ensino, visando resultados positivos. No entanto fica claro a necessidade de trabalhar o respeito à diversidade nos primeiros anos escolares permanecendo ao longo da vida.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A seção que aqui se inicia visa discorrer sobre a formação inicial de professores(as) que atuam na alfabetização de crianças, para tanto, apresentaremos um breve contexto histórico para apreendermos como surgiu a formação de professores(as) no Brasil. Nessa seção ainda discutiremos sobre a formação continuada ou permanente de professores(as) e suas perspectivas para que o professorado faça a mediação do processo de ensino- aprendizagem de crianças com deficiência.

Para discutirmos sobre processo de ensino-aprendizagem, temos que pensar na formação daquele(a) que faz a mediação desse processo: o(a) professor(a), isto porque a prática docente está (in)diretamente ligada à sua formação, ou seja, se o(a) professor(a) for formado(a) com base no modelo tradicional, a tendência é que ele(a) siga esse modelo quando estiver no exercício da docência. Portanto, é importante aprendermos sobre formação docente para depois discutirmos acerca das questões de inclusão de pessoas com deficiência.

A primeira instituição de formação de professores(as) foi uma resposta à Revolução Francesa⁴ no século XIX, foi colocado como problema a instrução popular. Então, a partir disso se inicia o processo de criação de Escolas Normais como instituições responsáveis pela formação de professores(as), conforme as disposições de Saviani (2009). Ainda segundo esse autor, no ano de 1794 foi proposto pela convenção em Paris a primeira unidade de ensino chamada Escola Normal, a qual foi instalada no ano de 1795. No ato de sua criação, houve uma divisão entre a Escola Normal que era destinada a formar professores(as) do primário e a Escola Normal Superior exclusiva para formação de professores(as) para atuar na educação secundária.

No Brasil, a formação de professores(as) surgiu de forma explícita após a independência. Abaixo, segue o Quadro 2 ao qual sintetiza o histórico da formação de professores(as) no país.

Quadro 2 – Histórico da Formação de Professores(as) no Brasil

Nome	Período	Características Gerais
Ensaio intermitentes de formação de professores(as)	1827-1890	Inicia-se por meio da Lei das Escolas das Primeiras Letras, que institui a obrigatoriedade do preparo didático.
Estabelecimento das Escolas Normais	1890-1932	Deveriam guiar-se pelas coordenadas didático-pedagógicas, contudo valorizaram mais o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas Escolas das Primeiras Letras. Após reforma no modelo

⁴ A Revolução Francesa teve como base ideológica ideais iluministas, aos quais tinham como característica marcante a defesa do método científico, por isso, a partir de então começou a se questionar a instrução popular.

		de formação de professores(as) das Escolas Normais, além dos conteúdos curriculares, inseriu-se os exercícios práticos de ensino.
Organização dos Institutos de Educação	1932-1939	Foram concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada como objeto de ensino e de pesquisa. Foram pensados e organizados para incorporar as exigências da Pedagogia
Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas	1939-1971	Primeiros modelos de formação de professores(as) a nível superior aos quais tinham pretensões de dar caráter científico aos processos formativos. Nesses modelos de formação, ressaltava acima de tudo o aspecto didático-pedagógico.
Substituição da Escola Normal pela Habilitação específica de Magistério	1971-1996	Com a instauração da Ditadura Militar em 1964, mudou tanto o formato da educação, quanto os modelos de formação que até então vigoravam. A habilitação para o magistério se dava uma com duração de 3 anos para lecionar até a 4ª série e outra de 4 anos para lecionar até a 6ª série. No pós- ditadura percebeu-se a necessidade de lançar um projeto de revitalização das Escolas Normais. Os cursos de licenciatura eram divididos em licenciatura curta (3 anos) e licenciatura plena (4 anos). Em 1980 a matriz curricular dos cursos de Pedagogia passou por reformas e o mesmo passou a formar professores(as) da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, além de formar especialistas em educação.
Criação dos Institutos Superiores de Educação e o novo perfil do curso de Pedagogia	1996-2006	Os institutos de Educação Superior emergiram como instituições de nível superior de segunda categoria, promovendo uma formação mais rápida e mais barata por meio de cursos de curta duração. Entretanto, em 2006 tiveram que se submeter às novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia.

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Saviani (2009), dez. 2022.

Com os dispostos nesse quadro, compreendemos que a formação do professorado, sobretudo para atuar na alfabetização⁵ foi e continua sendo desvalorizada. Isto porque a Lei nº13415/2017 alterou a LDBEN e dispõe que, para atuar nas salas de alfabetização o professor poderá ter o curso de licenciatura ou apenas a modalidade normal oferecida em nível Médio. E como se não bastasse isso, essa mesma Lei de nº 13415 incluiu uma alínea que permite uma pessoa lecionar com notório saber, desde que ministre aulas em áreas afins à sua formação.

De acordo com Roldão (2017), atualmente os cursos de formação de professores(as) estão presos ao desenvolvimento, articulam e interagem com as dimensões presentes dentro do processo de formação e a diversidade dos componentes. Para o ensino ser de qualidade e significativo para todos(as) deve ser eclético, valorizando todos os saberes.

Assim, formar o(a) professor(a) pode exigir primeiramente uma carga de conhecimentos abrangentes, mas também tem que conscientizá-lo(a) que, ao mesmo tempo que esse(a)

⁵ No breve histórico apresentado, o(a) professor(a) alfabetizador(a) é equivalente ao(à) professor(a) do primário.

professor(a) é formado(a), ele(a) forma outras pessoas. Por isso, sua formação não pode ser pautada apenas em conteúdos, mas atrelado a isso tem que haver prática e a construção da reflexão crítica.

Cicillini (2010) entende que o currículo dos cursos de Pedagogia é o mesmo, porém, são trabalhados de maneiras diferentes e isso não significa igualdade para todos(as) os(as) alunos(as), ou seja, as faculdades de educação que têm o curso de Pedagogia, têm sua própria proposta curricular e suas linhas de pensamento, por isso é preciso pensar que, em geral, os(as) professores(as) acabam se voltando mais para o próprio ateliê ou para o(a) autor(a) estudado, nem sempre porque é mais fácil, mas pelo que pensam e seguem deste pensamento. Com isso, a autora ainda reflete que,

[...] é possível avaliar que, durante todo o processo de articulação e criação de faculdades e, posteriormente, universidades, o ensino era a mola mestra da atividade docente, o que implica dizer que a relação entre docência/ensino/sala de aula era um componente vivo da realidade prática do trabalho dos professores (CICILLINI, 2010, p. 21).

Deste modo, o ensino em suas atribuições, como a sala de aula e a realidade, deixa claro que a teoria pode ser chave para mudanças no ensino, porém é preciso saber como executá-las com a praxis, o que demanda tempo e espera, para que um bom trabalho seja feito. Nessa direção, entendemos que

Assim, o que o professor é está diretamente relacionado àquilo que faz e às suas experiências de vida, ou seja, o que ele é em cada momento. É resultado de uma combinação de elementos diversos, pois os professores não se encontram na posição de sujeitos isolados e imunes às contingências sócio históricas. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações. A problematização da prática docente, como fator desencadeador de processos de reflexão e teorização sobre a prática, não pode ser entendida enquanto programas previamente definidos, e sim, como processos orientados pelas necessidades, expectativas e condições de cada grupo de professores (CICILLINI, 2010, p. 35).

Em síntese, a formação do ser docente, está diretamente ligada com as concepções de ser professor(a) e perpassa por sua vez, algumas vivências relacionadas ao que se ensina e sua ligação entre teoria e prática.

Ainda nesse sentido, segundo Tardif (1991), a classe dos(as) professores(as) está rodeada de conhecimento, ou seja, o(a) professor(a) carrega consigo toda uma bagagem de ensinamentos e transmite este conhecimento aos demais sujeitos (alunos[as]). Esse autor ainda menciona que o saber docente engloba vários saberes adquiridos de fontes diferentes sendo eles: saberes curriculares, profissionais, disciplinares e experienciais.

O(A) professor(a) por sua vez nunca atua sozinho, mesmo lá no início nos cursos de

formação sempre existia o(a) “outro(a)”. A atuação docente é um processo exercido de forma coletiva, não existe apenas um objetivo, pois esta atuação envolve toda uma interação entre os indivíduos que são os dominantes e determinantes deste processo (TARDIF, 1991).

De acordo com Felício (2008), atender às reais necessidades da vida escolar atual é um desafio para qualquer atividade docente profissional que atualmente vá além da prática de aplicar uma teoria aprendida ou de repetir procedimentos e/ou métodos utilizados em outros contextos anteriores. Este desafio surge para os(as) professores(as), uma vez que a sua prática profissional é cada vez mais caracterizada por uma rápida obsolescência das informações, conhecimentos e saberes e é irreversível devido a mutações e acentuada, entre outras coisas, nas esferas social, histórica e econômica, tecnológica e cultural, o que o que você faz é uma profissão. Na formação de professores(as), a prática é cada vez mais importante.

Ao abordar a formação de professores(as) para a Educação Básica, Pimenta (2001) percebe um distanciamento entre o processo de formação inicial de professores(as) e a realidade da escola. A autora aponta para um problema que há tempo muito se estabelece no processo de formação de professores(as) profissionais, isto é, a relação entre a teoria estudada nas universidades e a prática desenvolvida no campo profissional, entre a formação e o trabalho. Para Pimenta (2001), a formação de professores não se baseia apenas na acumulação de cursos, saberes ou técnicas, mas na reflexão crítica sobre as práticas e na (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Na direção de Pimenta (2001) e contrapondo a Felício (2008) mencionamos Freire (1996) que defende uma formação para além de muitos conhecimentos teóricos, a formação docente tem que ter dicotomia entre teoria e prática. Freire (1996) acredita que a educação tem que ser dialógica, para tanto, o(a) aluno(a) precisa participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem, ao passo que, o(a) professor(a) tem que respeitar as particularidades dos(as) alunos(as) e propiciar um ambiente formativo propício à construção da autonomia e da reflexão crítica de seus(suas) alunos(as).

Contudo, diante do contexto de desvalorização da formação de professores(as), a partir do contexto da redução da formação docente pelo notório saber, acreditamos que esse modelo defendido por Freire (1996) é muito distante nos cursos de formação de professores(as).

O problema é que formar o(a) professor(a) apenas para transmitir conteúdo ou uma pessoa com notório saber lecionar é que ele(a) não vai estar apto para enfrentar as diferentes situações que o cotidiano escolar proporciona, dentre elas, o desafio de incluir pessoas com deficiência, que cada vez mais têm ocupado seu lugar conquistado por direito nas escolas regulares. Nesse sentido, para além de debatermos sobre a formação inicial, é importante

também nos atentarmos para a formação continuada ou formação permanente.

4.1 Formação continuada ou permanente

A formação continuada ou permanente⁶ é uma espécie de formação que contribui diretamente para ampliar a percepção do(a) professor(a) em relação às atividades escolares, proporcionando uma transformação no campo da educacional. A formação continuada ou permanente exige a experimentação de novos métodos de ensino. Também requer inovação e teste de novas abordagens para a educação. Como parte de seu processo de investigação, a formação emprega práticas educativas para reflexão crítica sobre seu uso (NÓVOA, 1992).

Assim como na formação inicial, a formação continuada ou permanente precisa ser dirigida por uma teoria sem descartar a prática, pois o contexto educacional é dinâmico e passa por constantes mudanças por causa dos contextos sócio, histórico, econômico, político e cultural em que está inserida.

Lopes (2010) afirma que o trabalho docente dentro de uma instituição de ensino, deve ser algo consciente onde cada professor(a) precisa ter comprometimento de abordar o conteúdo de maneira precisa para os(as) alunos(as), por isso é importante a formação continuada por parte do docente.

Nessa direção, Gatti (2013) assegura que o(a) profissional de educação precisa de uma metodologia adequada para trabalhar com seus(suas) alunos(as), então ao falarmos em formação continuada ou permanente dos(as) professores(as) percebemos o quanto as mudanças nas políticas educacionais estão associadas às mudanças da formação continuada e permanente.

O(A) professor(a) por sua vez, necessita de compreensões claras sobre diversos conhecimentos, é a partir destes conhecimentos que o(a) professor(a) tem a capacidade de construir suas metodologias de ensino baseadas na teoria da educação. O saber continuado do(a) docente, influencia em suas relações culturais, políticas, sociais e econômicas, é por meio delas o docente participa ativamente da formação do aluno (TOZETTO, 2013).

Adquirindo uma formação continuada ou permanente adequada, o(a) docente se encontra na função de mediador(a), ajudando os(as) discentes enfrentarem os obstáculos e serem agentes ativos na construção da própria aprendizagem. A educação é uma espécie de

⁶ Adotamos o termo formação continuada ou permanente porque diferentes autores(as) que trabalham sobre o tema, ora abordam formação continuada, ora abordam formação permanente, mas a ideia é que o(a) professor(a) tem que participar de cursos de formação docente durante todo o exercício do magistério.

construção humana, tendo dentro dela um conjunto de conteúdo, caminhos e possibilidades (NÓVOA, 1999).

A formação continuada ou permanente busca estimular uma perspectiva reflexiva e crítica ou que proporciona aos(as) professores(as), um pensamento autônomo. “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 13).

Assim, a formação continuada ou permanente é um processo que estimula o desenvolvimento integral dos(as) professores(as), tornando-os(as) profissionais autônomos e protagonistas de suas práticas docente. Os(As) professores(as) precisam colaborar uns(umas) com os(as) outros(as) para solidificar o conhecimento adquirido por meio de sua prática profissional. Criar uma rede de trabalho que facilite o processo de socialização é parte fundamental da formação de sua profissão. Trabalhar em conjunto para compartilhar valores únicos no campo do ensino também contribui para o desenvolvimento de uma nova cultura docente. Essa nova cultura é aquela em que os(as) educadores(as) definem e buscam objetivos educacionais em seus próprios termos.

Nessa linha, Freire (1996) afirma que a curiosidade tem que fazer parte do cotidiano do(a) professor(a), porque a curiosidade segundo ele, leva a nos percebermos como seres inconclusos e que temos sempre o que aprender. Essa curiosidade e essa inconclusão de ser tem que nos direcionar ao fazer pesquisa, que é uma forma de formação continuada e permanente. E o fazer pesquisa, por sua vez, gera uma consciência que dá vazão para a reflexão crítica sobre a prática, assim o fazer pesquisa torna-se um aliado para a mudança nas práticas educativas.

Segundo a LDBEN (1996), a formação continuada ou permanente dos(as) profissionais de educação dar-se-á no local de trabalho, em instituições de Educação Básica e Superior, inclusive por meio de cursos de graduação plena ou tecnológicos, técnicos e de pós-graduação. E por falar em pós-graduação, existem dois tipos: os cursos *Lato Sensu*, que são os cursos de especialização e os cursos *Stricto Sensu*, que são os cursos de mestrado e/ou doutorado. Os cursos *Stricto Sensu* por sua vez, são os maiores responsáveis por pesquisas científicas.

As instituições de ensino que têm programa próprio de ações formativas⁷ podem se beneficiar fazendo parcerias com universidades que têm programas de pós-graduação *Stricto Sensu* para que haja formadores(as) que também são pesquisadores(as). Ao passo que, enquanto

⁷ Usamos o termo ações de formação ou ações formativas porque podem ser de diferentes tipos (cursos, palestras, oficinas etc.)

esses(as) formadores(as) promovem ações de formação continuada ou permanente, promovem a divulgação científica. Dessa forma, essas instituições terão as ações de formação continuada ou permanente que serão ofertadas por formadores(as) experientes que vão garantir a ampliação dos conhecimentos e o aperfeiçoamento das práticas do(a) professor(a).

Contudo, as ações de formação continuada ou formação permanente não podem ser programadas de qualquer modo por esses(as) formadores(as), antes eles(as) devem buscar saber quais são as necessidades formativas⁸, bem como quais são os anseios e os interesses dos(as) professores(as) que participarão das ações formativas. Isto porque ações formativas que acontecem aleatoriamente, sem uma intencionalidade tendem a não ter muita adesão, ou quando têm os(as) participantes apenas vão ou para cumprir com as exigências da instituição de ensino a qual estão vinculados(as) ou vão para conseguir alguma bonificação salarial, portanto, não vão corroborar para a mudança das práticas educativas, conforme observa Silva (2021).

4.2 Formação de professores(as) para atuar na educação inclusiva

No contexto de precarização e desvalorização da formação docente, há uma particularidade no que diz respeito à formação de professores(as) que atuam na Educação Especial e Inclusiva, pois na LDBEN prevê que, para atuar nessa modalidade de ensino, o(a) professor(a) deve ter no mínimo pós-graduação *Lato Sensu* (especialização) na área, isso porque reconhece-se que o processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência é marcado por diversas particularidades, portanto para que haja práticas inclusivas, é preciso que o(a) professor(a) compreenda como se dá o processo de desenvolvimento e de aquisição do conhecimento dos(as) alunos(as) com deficiência, pois assim, ele(a) poderá buscar métodos de ensinam que melhor atendam às especificidades desse alunado.

Sanches (2011) acredita que o processo de inclusão apresenta um desafio para os(as) educadores(as) semelhante a “manejar o arco-íris”. Isso porque os(as) alunos(as) chegam à escola com diferentes tempos de aprendizagem, conhecimentos acadêmicos e vivenciais, culturas, abordagens educativas, códigos de acesso à informação e comunicação. Consequentemente, a inclusão apresenta desafios significativos para os(as) professores(as) devido às suas muitas diferenças e especificidades no processo de ensino-aprendizagem. O

⁸ Entende-se por necessidade formativa fator que causa limitação na mediação do processo de ensino-aprendizagem do(a) professor(a).

mesmo autor acredita que os atuais programas de formação de professores(as) não conseguem suprir as demandas das necessidades formativas para as várias peculiaridades de seus(suas) alunos(as).

Sanches (2011) indica que, ao definir o processo de acolhimento de alunos(as) com deficiência, estamos discutindo casos individuais. Cada aluno(a) com deficiência é ímpar, e deve ser descobertos procedimentos específicos para cada caso, segundo a especificidade do grau e tipo de deficiência que ele(a) possui. Novos métodos e novas abordagens precisam ser experimentadas e refletidas para melhor representar cada caso. Além disso, novos *insights* sobre as circunstâncias únicas dos(as) alunos(as) com deficiência precisam ser desenvolvidos por professores(as) formados(as) que também sejam pesquisadores(as) de suas circunstâncias.

Briant e Oliver (2012) afirmam que é importante considerar políticas, dificuldades práticas e trabalho diário ao criar ideias para inclusão. Tornar isso uma realidade exige que os(as) educadores(as) aprendam constantemente sobre teorias e métodos. Além disso, exige que eles(as) se envolvam em um diálogo tríplice, ou seja os indivíduos falam explicitamente consigo mesmos, interagem com o ambiente e compreendem o conhecimento que desenvolveram por meio do estudo. Os(As) educadores(as) também devem ter a coragem de representar suas ideias com responsabilidade (JESUS, 2008).

O processo de formação não ocorre apenas por meio do conhecimento teórico, mas também oferece oportunidades para que os(as) professores(as) apliquem o conhecimento em situações práticas. Jesus (2008) afirma ainda que, dada a complexidade do ensino na atualidade, é necessário que os(as) professores(as) desfaçam a noção de trabalhar isoladamente em sala de aula. É importante que os(as) professores(as) reconheçam que devem colaborar com os(as) administradores(as), outros(as) professores(as), especialistas e familiares.

Além disso, Rodrigues (2008) apresenta três dimensões que devem ser consideradas na formação de professores(as) especificamente, no que diz respeito à educação inclusiva, a primeira é compreender as características de desenvolvimento e aprendizagem dos(as) alunos(as) com deficiência, saber avaliar, como planejar, como desenvolver o processo educativo e de aprendizagem em alunos com dificuldades ou deficiências.

A segunda dimensão, “competência”, está relacionada com a capacidade do(a) professor(a) em orientar com sucesso o processo de ensino-aprendizagem de todos(as) os(as) alunos(as). Os seus elementos principais são as competências para avaliar, planejar e intervir em turmas heterogêneas, e a capacidade para lidar com alunos com diferentes níveis de aprendizagem em grupo. Segundo Rodrigues (2008), essa é a dimensão que os(as) professores(as) mais reclamam de não dominar.

Por fim, o terceiro é a atitude dos(as) professores(as) perante o processo de inclusão dos(as) alunos(as) com deficiência. Rodrigues (2008) argumenta que o conhecimento e as habilidades são inúteis se os(as) professores(as) não tiverem uma atitude positiva em relação à probabilidade de os(as) alunos(as) progredirem. Ele acredita que para ser positivo é importante que os(as) professores(as) tenham experiências bem-sucedidas de inclusão por meio da experiência direta ou do conhecimento de casos reais.

Nesta perspectiva, Nozi (2013) acrescentou a dimensão das características pessoais dos(as) professores(as), incluindo a capacidade de reflexão dos(as) professores(as) sobre a prática, flexibilidade, autonomia, crítica, inovação e autoconsciência.

Podemos argumentar que o trabalho docente para ser inclusivo deve ser diversificado e suficiente para garantir a aprendizagem de todos(as) os(as) alunos(as), independentemente das fortes diferenças que representam a diversidade dos clientes do sistema educacional (BRASIL, 1997). No entanto, a implementação da pedagogia inclusiva é um processo muito complexo, pois implica a necessidade de criar e assegurar as condições para que todos os(as) alunos(as) possam entrar e aprender permanentemente nas escolas, isto é, nas escolas devem haver acessibilidade, que é primordial no processo de ensino-aprendizagem dos(as) alunos(as) com deficiência, o AEE, se preciso for, sala de recursos, multimeios e tecnologias assistivas para que assim o aluno não tenha só acesso, mas também a permanência e conclusão da escolarização.

Desse modo, essas condições devem permitir que a escola utilize novos recursos e tecnologias que facilitem a aquisição de conhecimentos culturalmente valiosos. A atribuição de rótulos negativos à criança em processo de aquisição, aliada à atribuição de causas pessoais e orgânicas inerentes à própria criança, pode determinar o que Moysés (2001) chama de “A medicalização da aprendizagem”, que surge do processo de biologia dos fracassos da educação e da escola. Sobre a imposição de rótulos e julgamentos no que diz respeito ao desempenho escolar das crianças no processo escolar, Omote (1995) aponta que não é o rótulo em si que estigmatiza um indivíduo, mas os julgamentos que as pessoas fazem sobre o indivíduo rotulado, vistos como desviantes da norma social de normalidade.

Nesse sentido, rótulos atribuídos aos(as) alunos(as) com base nas expectativas e julgamentos dos professores podem funcionar, ou seja, quando os(as) professores(as) têm as piores expectativas de seus(suas) alunos(as), o(a) aluno(a) vai mal na escola. Da mesma forma, que se os(as) professores(as) tiverem as maiores expectativas de seus(suas) alunos(as), os(as) alunos(as) terão um desempenho melhor na escola. Tais expectativas do (a) professor

(a) são características de "profecias autorrealizáveis" podem ter um impacto positivo

ou negativo no desempenho acadêmico do(a) aluno(a) (ROSENTHAL; JACOBSON, 1981).

Com isso, apreendemos que o(a) professor(a) tem que perceber os(as) alunos(as) com deficiência como seres potencialmente capazes de se desenvolverem como qualquer outro(a) aluno(a) e percebê-lo(a) como um sujeito carregado de singularidades com necessidades específicas advindas da deficiência. O(A) professor(a) deve ainda assegurar a socialização do(a) aluno(a) com deficiência vez que pode ocorrer estranheza por parte dos(as) demais colegas devido às suas diferenças. Essa socialização deve ser sempre pautada no respeito, para que a autoestima e autoconfiança do(a) aluno com deficiência não sejam afetadas.

Considerar o papel que a educação inclusiva desempenha, na medida em que as práticas assistenciais, de segregação e de exclusão são cada vez mais refutadas, dado o atual paradigma sobre o qual o sistema educacional assentou as bases de seu pensamento e comportamento – o paradigma da inclusão. Com base no conceito de inclusão, que preconiza o acesso a todas as oportunidades, o contexto da educação inclusiva é impulsionado pela necessidade de dar respostas educativas que contemplem as peculiaridades de cada aluno(a) ao longo do processo de escolarização (ARANHA, 2000).

Consoante a esta perspectiva de educação inclusiva, os(as) educadores(as) alfabetizadores(as) não podem colocar particular ênfase no acolhimento das crianças com deficiência que, nesta primeira fase do ensino básico, já se deparam com propostas mais sistemáticas de linguagem escrita. Antes, esse(a) professor(a) deve levar essa criança a compreender os eventos inerentes ao processo formal de aquisição dessa modalidade de linguagem, observando sempre os tempos e os modos de aprendizagem, para que assim a criança desenvolva a linguagem escrita.

Diante de tudo que discutimos nessa seção, acreditamos que a formação continuada e permanente de professores(as) alfabetizadores(as) que têm alunos(as) com deficiência é necessária e urgente. Porque devido às mudanças no modelo de Educação Especial e Inclusiva, os(as) professores(as) recebem esses(as) alunos(as) em sala de aula para cumprirem com as exigências dos documentos legais, mas sem uma formação adequada podem acabar excluindo ao invés de incluir.

Não que a exclusão seja um ato proposital ou intencional, mas sem os devidos conhecimentos sobre as deficiências, o(a) professor(a) não conseguirá ter práticas inclusivas, e ainda poderá deixar a cargo do AEE o desenvolvimento desse alunado, dando uma falsa ideia de inclusão. Afinal, incluir não é apenas matricular a criança com deficiência nas escolas regulares e sim possibilitar de todas as maneiras o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo discutir acerca da formação continuada ou permanente de professores(as) que atuam na educação inclusiva.

A Educação Especial durante anos passou por transformações até conseguir ganhar um pouco de espaço na sociedade. A realidade foi se transformando essencialmente a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pois por meio desta diversos documentos legais foram criados para subsidiar os direitos das crianças com deficiência no ambiente escola através dos quais possibilitou o modelo de educação inclusiva que temos atualmente.

Devemos ressaltar que, a educação inclusiva no Brasil foi sendo estruturada a partir dos documentos internacionais assinados em convenções com outros Estados-nações, membros da Organização das Nações Unidas, que diga-se de passagem, foi caminhando a passos lentos, e foi definitivamente moldada do ponto de vista legal só em 2015 no ato da promulgação da LBI.

Ao ingressarem na escola, os(as) alunos(as) com deficiência não podem ser excluídos(as) dos(as) demais colegas, apesar de suas necessidades e especificidade, direito garantido pela LBI, que assegura que pessoas com deficiência tenham acesso à educação em todos os níveis, etapas e modalidades.

Em forma de evitar a evasão escolar, a escola busca trabalhar de uma forma acolhedora, promovendo um ambiente favorável, garantindo o direito à educação. Para tanto, o(a) professor(a) deve ter uma formação adequada com vistas a compreender as especificidades do(a) aluno(a) de acordo com o tipo e grau de deficiência que o(a) aluno possui bem como possibilitar seu desenvolvimento e sua aprendizagem apesar das limitações impostas pela deficiência.

A formação continuada ou permanente deve, portanto, pautar-se na teoria sem abandonar a prática, pois tanto a teoria como a prática são fundamentais para este processo formativo e permitem o acesso a novos conhecimentos. Para formar professores(as), é necessário ter formadores(as) experientes que garantam tanto uma base teórica atual, tanto uma formação crítica e humanitária, quanto a reflexão sobre a prática docente, para que assim haja possibilidade de mudanças no processo de ensino-aprendizagem de alunos(as) com deficiência. Sendo assim, a formação continuada ou permanente é fundamental para a inclusão, garantindo que todos(as) os(as) alunos(as) tenham uma educação de qualidade independente de suas limitações.

O(A) professor(a) é responsável por mediar o processo de ensino-aprendizagem dos(as) alunos(as) com deficiência, mas para que haja a inclusão efetiva, e não apenas em sala de aula, a escola deve disponibilizar a acessibilidade dessas crianças, matérias e recursos pedagógicos adaptados, bem como serviços de apoio educacional para atender todas as necessidades e particularidades das crianças com deficiência.

Neste sentido, ficou evidente o quanto a inclusão é importante dentro das instituições de ensino, pois assegura aos(às) alunos(as) com deficiência o direito de uma educação igualitária e de qualidade. Além disso, com a socialização no âmbito escolar com as diferenças, fica passível a formação respeitosa às diversidades e individualidades, afinal, fica perceptível que a deficiência é só uma característica que evidencia a particularidade de ser e de estar no mundo.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (org.). **Educação Especial: temas atuais**. Marília: Unesp Marília, 2000. p. 1-9.

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade: implicações educativas**. Foz do Iguaçu: 2003.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão em educação: desenvolvendo a participação e a aprendizagem nas escolas**. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2011.

BRASIL (1994). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE.

BRASIL (1996). Ministério da Educação e do Desporto Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 04/07/2022.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 05/07/2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de ago. de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, Brasília, DF, ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015a. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 04/07/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: A Secretaria, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília. DF, 2008.

BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista brasileira de educação especial**, v. 18, p. 141-154, 2012.

BUENO, J. G. S. A educação do deficiente auditivo no Brasil. In: BRASIL/MEC/SEESP. **Tendências e desafios da educação especial**. Brasília: SEESP, 1994, p. 35-49.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, p. 81-95, 2012.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CICILLINI, Graça Aparecida; NOVAIS, Gercina Santana. **Formação docente e práticas pedagógicas**: olhares que entrelaçam. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil, **Vinte Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**, [s. l.], v. 10, n. 20, p. 3-17, jul. 2016.

DECHICHI, C. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental**. 2001, 160 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

DIAS, Marília Costa. **Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual**: considerações sobre a efetivação do direito à educação. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DRAGO, R. Práticas pedagógicas, inclusão e linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental. In: VITOR, S. L; DRAGO, R; PANTALEÃO, E. **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro & João, 2013. p. 63-82.

EDLER-CARVALHO, R. **Avaliação e atendimento em educação especial**. Temas em Educação Especial. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, v. 02, 1993, p. 65- 74.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar em revista**, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008.

FERREIRA, J. R. **A construção escolar da deficiência mental**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

FIGUEIREDO, N.M.A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2a ed. São Caetano, do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.

FREIRE, Adriani. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, S. et al. (Orgs.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2014.p. 77-99.

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

GATTI, B. A. (org). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. SP: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GIL, Antônio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTO, Cláudia Regina Mosca. **A parceria entre o professor e o fonoaudiólogo: um caminho possível para a atuação com a linguagem escrita**. Marília, 2006, 256 f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências– Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

GLAT, R. et al. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GLAT, Rosana; MAGALHÃES, E. F. C. B.; CARNEIRO, Rogéria. Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**, p. 373-378, 1998.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOFFREDO, V. F. S. Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. **Revista Integração**, v. 4, n. 10, p. 127-128, 1992.

GOTTI, Marlene de Oliveira. Integração e inclusão: nova perspectiva sobre a prática da educação especial. **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**, p. 365-372, 1998.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas/SP: Editores Associados, 1992.

JESUS, Denise Meyrelles. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In E. G. Mendes, M. A. Almeida, & M. C. P. I. Hayashi. **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática** (pp. 75-82). Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

LEÃO, Lourdes Meireles. **Metodologia do Estudo e Pesquisa: facilitando a vida dos estudantes. Professores e pesquisadores**. Petrópolis. RJ: Vozes. 2017

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, p. 37-45, 2007.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1999.

LOPES, Valéria Virgínia; GRINKRAUT, Ananda; NUNES, Míghian Danae Ferreira. Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e a política de avaliação. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 4, n. 1, 2014.

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

MACHADO, Maria Paula Neves. **O papel do professor na construção do currículo**. Tese de Doutorado. 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** Summus Editorial, 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**, p. 60-83, 2017.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em avaliação educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004.

NOVAIS, Gercina Santana. (Org.). Formação docente e inclusão escolar: Ensinando de um jeito que não aprendi?. In: NOVAIS, G.S.; CICILLINI, G. A. (Orgs). **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Araraquara: Junqueira&Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

NOZI, Gislaine Semcovici. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2013.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; LEITE, Lúcia Pereira. **Escola inclusiva e as necessidades educativas especiais**. In: MANZINI, E. J. (Org.). Educação Especial: temas atuais. Marília: UNESP Marília, 2000, p. 11-9.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. Campinas, 2007.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OMOTE, Sadao. **A integração do deficiente: um pseudoproblema científico**. Temas em Psicologia, n. 2, p. 55-62, 1995.

PEIXINHO, Manoel Messias. **A Interpretação da Constituição e os princípios fundamentais**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

PEIXINHO, Manoel Messias; KIEFER, Sandra Filomena Wagner. O direito fundamental à

educação inclusiva nas escolas regulares privadas e a LBI. **Direito e Desenvolvimento**, v. 7, n. 13, p. 79-98, 2016.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984. SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 4º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIOVESAN, Flavia; SILVA, Beatriz Pereira da; CAMPOLI, Heloisa Borges Pedrosa. **A Proteção dos Direitos das Pessoas com Deficiência no Brasil**. In: **Temas de direitos humanos**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. **Educar em revista**, p. 143-156, 2009.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. **Principais dispositivos, por ordem cronológica**. Inclusão já, 2019. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/legislacao/> Acesso em: 24 de novembro de e 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REIS, M. G. **O compromisso político-social do diretor como educador**. 2000. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos.

RODRIGUES, D. **Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional**. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, 4(2), 7-16. Julho/outubro, 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. **Formação de professores e desenvolvimento profissional**. Campinas. 2017.

ROSENTHAL, Robert.; JACOBSON, Lenore. **Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos**. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiróz, 1981. p. 258-295.

ROSS, P. **Pressupostos da integração/inclusão frente à realidade educacional**. [Resumo]. In: **Resumos de comunicações científicas. III Congresso Íbero-americano de Educação Especial**. 1998. p. 239-243.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013.

SADALLA, A. M. **Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações**. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. **Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas**, p. 129-141, 1999.

SAILOR, W. et al. Restructuring Education in the 90s. San Francisco State university. C. A. California Research. Office of Special Education and Rehabilitative Services (ED), Washington, DC. 1992.

SANCHES, Isabel. Do 'aprender para fazer' ao 'aprender fazendo': as práticas de Educação inclusiva na escola. **Revista lusófona de educação**, v. 19, n. 19, 2011.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, v. 10, p. 227-234, 2005.

SANTANA, Wallace Pereira Sant; LEMOS, Glen César. Metodologia Científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 4, n. 12, p. 531-541, 2018.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos; MELO, Sandra Cordeiro de. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão1. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, p. 632-651, 2017.

SANTOS, J. V. T. A construção da viagem inversa. Cadernos de Sociologia, ensaio sobre a investigação nas ciências sociais, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 55-88, jan./jul. 1991.

SARMENTO, Daniel. **Direitos Fundamentais e Relações Privadas**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. 2009.

SILVA, L. S. **A Educação Superior como um espaço para todos/as: as necessidades formativas de docentes universitários/as rumo à inclusão de educandos/as com deficiência**. 2021. 260 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/31283/4/Educa%20a7%20a3oSuperiorEspa%20a7o.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

TARDIF, M. LESSARD, C; LAHAYE. L. **Esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e Educação. 1991.

TOZETTO, S.S. O processo de formação continuada da docência. In: RAIMAN, A. **Formação de professores e práticas educativas: outras questões**. RJ: Editora Ciência Moderna, 2013.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 4/2023 - CCEG-MO/CEG-MO/DE-MO/CMPMHOS/IFGOIANO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CURSO

Aos 24 dias do mês de fevereiro de 2023, às 14 horas, reuniu-se a banca examinadora composta pelos(as) docentes: Lorrane Stéfane Silva (orientadora), Ronaldo Elias Borges (membro), Sangelita Miranda Franco Mariano (membro), para examinar o Trabalho de Curso intitulado “Formação de professores(as) para a atuação na educação inclusiva” da estudante Larissa Karem Saraiva de Oliveira, Matrícula nº 2018104221310374 do Curso de Pedagogia do IF Goiano - Campus Morrinhos. A palavra foi concedida à estudante para a apresentação oral do TC, houve arguição da candidata pelos membros da banca examinadora. Após tal etapa, a banca examinadora decidiu pela APROVAÇÃO da estudante. Ao final da sessão pública de defesa foi lavrada a presente ata que segue assinada pelos membros da Banca Examinadora.

(Assinado Eletronicamente)

(Nome do professor)

Orientador(a)

(Assinado Eletronicamente)

Ronaldo Elias Borges

Membro

(Assinado Eletronicamente)

Sangelita Miranda Franco Mariano

Membro

Documento assinado eletronicamente por:

- **Ronaldo Elias Borges**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 24/02/2023 21:23:48.
- **Sangelita Miranda Franco Mariano**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 24/02/2023 17:30:50.
- **Lorrane Stefane Silva**, PROF ENS BAS TEC TECNOLOGICO-SUBSTITUTO, em 24/02/2023 17:25:47.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 24/02/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 469853
Código de Autenticação: 174567073c



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Morrinhos
Rodovia BR-153, Km 633, Zona Rural, None, None, MORRINHOS / GO, CEP 75650-000
(64) 3413-7900