

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PONTOS E CONTRAPONTO À PROBLEMÁTICA

Andressa Santos dos Santos

Elaine Conte

INTRODUÇÃO

Constituição Federal garante aos portadores de necessidades especiais o direito à educação de qualidade no ensino regular em instituições públicas de ensino (BRASIL, 1988). A inclusão ajuda a combater o preconceito e reconhecer as diferenças como acontecimentos próprios da vida, buscando a valorização das diferenças na ênfase e estímulo às habilidades, capacidades e potencialidades de cada pessoa, daí advêm a nossa preocupação com os professores que atuam com os sujeitos da educação especial.

No atual cenário educativo, o que se vê é uma intensa precariedade do ensino público e a omissão dos diversos setores da sociedade que não pensam estratégias articuladoras e integradoras para superar essas problemáticas vitais. Existem muitas discussões sobre como resolver os problemas que envolvem a educação, porém, não há medidas efetivas na solução dessas questões e enquanto isso nossas crianças e jovens recebem um ensino compensatório e de baixa qualidade, cerceados por um ensino que apela para as dualidades, divisões e exclusões humanas, preparados para atender um mundo cada vez mais competitivo e de princípios opostos.

Cabe destacar que as escolas, em sua maioria, também passam por dificuldades financeiras, estruturais e até mesmo de gestão da comunicação. Não oferecem condições adequadas para receber os estudantes, negligenciando formas dignas de ensino, seja pelo excesso de estudantes por turma que inviabiliza as possibilidades de um acompanhamento individualizado ou pelo excesso de trabalho (cansaço) do professor em dar conta de todos no processo de ensino, comprometendo o desenvolvimento global dos estudantes que buscam o conhecimento à melhoria da qualidade de vida.

Bueno (1993) nos afirma que, dentro das atuais condições da educação brasileira, não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular sem apoio especializado, que ofereça aos professores dessas classes, orientação e assistência (OLIVEIRA, 2016, p. 25).

A educação inclusiva é aquela que oferece um ensino (re)contextualizado às diferenças e às necessidades de cada estudante e não deve ser vista como uma ação pedagógica isolada, compartimentalizada, mas como parte do sistema regular de ensino, ou seja, sendo coordenada por ações dialógicas e projetos interdisciplinares. Para tanto, o quesito indispensável para a efetivação deste conceito é a formação do professor, que antecipe a condição humana de sujeitos de direitos, inconclusos, diferentes, imperfeitos e com (des)igualdades de chances para interagir na reciprocidade à evolução social (SANT'ANA, 2005; GLAT, FERNANDES, 2005). A formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão, que implica uma sensibilidade para com o outro, o estranho, e suas diferenças. Muitos dos futuros professores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais na sala de aula. Há uma queixa geral de estudantes do curso de Pedagogia e de licenciaturas do tipo: “Não fui preparado para lidar com crianças com deficiência” (LIMA, 2002, p. 40).

Acredita-se que a formação docente e a busca pela qualidade do ensino para crianças com necessidades educacionais especiais envolvem, pelo menos, dois tipos de formação profissional: a primeira é a dos professores do ensino regular que conte com o conhecimento mínimo exigido, uma vez que há a possibilidade de lidarem com estudantes com *necessidades educacionais especiais* (BUENO, 1993); a segunda é a de professores especialistas que possam atender diretamente os sujeitos com tais necessidades e/ou para auxiliar o professor do ensino regular em sala de aula (BUENO, 1993). Para tanto, é importante que eles compreendam o contexto sócio-histórico da exclusão e o da proposta de inclusão ser tematizada. “Além disto, que possuam o domínio básico de conhecimentos que os auxiliem a se aproximarem das pessoas com deficiência, no sentido de integrarem com elas, obtendo assim subsídios para atuarem pedagogicamente” (LIMA, 2002, p. 122).

A lei da inclusão prevê que todos os cursos de formação de professores, do magistério à licenciatura, devem capacitar os professores a receber, em suas salas de aula, sujeitos com e sem necessidades educacionais especiais, dentre os quais os estudantes deficientes (BRASIL, 2015). Diante da obrigatoriedade de inclusão nas escolas das crianças com necessidades especiais, indagamos: como ir além da simples integração assistencial na escola, para que sejam, de fato, incluídas? Será que, no cenário atual, os professores estão realmente preparados para garantir, na prática, o direito dessas pessoas? Portanto, o presente estudo tem por objetivo refletir sobre a perspectiva da formação de professores frente à necessidade legal de atuação pedagógica na educação inclusiva.

A produção dos dados será elaborada com a revisão e utilização de livros e artigos da área, além de uma aplicação de questionário, por meio de recursos *Google Forms*, a professores dos anos iniciais de Educação Básica (GIL, 2008). O público-alvo da pesquisa serão cinco professoras dos anos iniciais que atuam na área ou que estão matriculados no curso de Pedagogia. A participação será voluntária e por adesão ou interesse nesse campo de conhecimento, e o critério de inclusão destes professores será pelo fato de que atuam com alunos com deficiência em sala de aula, alguns mais recentes e outros a mais de dois anos.

Este estudo foi construído a partir de uma pesquisa qualitativa, uma vez que tem como principal objetivo investigar como se dá a formação dos professores das séries iniciais para atuarem na educação inclusiva, dando ênfase à leitura dos discursos teóricos, a tematização e a criticidade da situação vigente. Segundo Minayo (1995, p. 21-22):

Os métodos qualitativos são apropriados quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e não tende a quantificação. Em situação normal, são empregados na percepção do contexto social e cultural e é um elemento de suma importância para a pesquisa.

Para aprender esses métodos é preciso aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas e entre pessoas e sistemas, o que vai ao encontro as cinco características fundamentais da pesquisa qualitativa (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 11-13):

A pesquisa qualitativa tem ambiente natural como sua fonte direta de dados e pesquisador como seu principal instrumento [...]; A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...]; O *significado* que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...]; A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A pesquisa escolhida, portanto, discorre sobre uma situação real com a produção de dados, além de manter um contato direto do pesquisador com o público-alvo, tendo em vista a preocupação em retratar as perspectivas dos participantes. Para que possamos intervir na realidade é fundamental também uma revisão de literatura sobre o campo de estudo. De acordo com Gil (2008, p. 59-60), a pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser entendida como um processo que envolve as etapas: “a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; e i) redação do texto”.

As instituições de ensino superior formam educadores com conhecimentos vastos, mas algumas ainda falham quando os acadêmicos se encontram diante do tema da inclusão, talvez devido ao pouco ou nenhum contato com as escolas especiais. Acadêmicos com insuficiência de fundamentação teórica e prática se perdem diante da realidade diversa e não se apropriam da situação inclusiva, colocando em dúvida inclusive o seu futuro profissional. Pode-se dizer que a insegurança de alguns educadores e o seu despreparo para enfrentar tais dificuldades os leva a frustração pessoal e, ao mesmo tempo, a uma falta de apoio e estímulo ao educando de inclusão. E o professor que não sabe enfrentar estes sentimentos conflitantes sente-se perdido e incapaz de repensar os conhecimentos pedagógicos, para que se cumpra a função da garantia e direito à educação, independente da capacidade mental, motora e das limitações dos sujeitos, para então, formar cidadãos participantes e críticos do mundo social.

O grande problema na atualidade é que as escolas, além de não possuírem professores com especialização na área da educação inclusiva, também não estão preparadas para receber os estudantes com necessidades especiais ou deficiências. O fato é que a inclusão escolar vai além de ofertar acessibilidade estrutural aos estudantes com deficiências. A escola deve também, apresentar uma proposta de educação mais dinâmica e interdisciplinar para o desenvolvimento humano em suas múltiplas possibilidades e deficiências. Primeiramente, é fundamental acolher, acompanhar e atender cada estudante de perto, valorizando as suas próprias possibilidades e processos de construção individuais, em contato e interação com o coletivo, que também se desenvolve com a promoção da autoconfiança e da autoestima solidária da professora, em suas observações cotidianas, leituras e desafios lançados ao grupo de estudantes colaborativamente.

No campo curricular, os principais problemas identificados na formação inicial de professores são: a) a desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores no planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas; b) o uso desarticulado e o tratamento inadequado dos conteúdos das várias áreas do conhecimento na prática pedagógica; c) a falta de oportunidades para o seu desenvolvimento cultural; d) o tratamento restritivo da sua atuação profissional, ligado tão-somente à preparação para a regência de classe, deixando de lado outras dimensões fundamentais, como a sua participação na formulação do projeto político-pedagógico da escola, o seu relacionamento com alunos e com a comunidade; e) a ausência de estímulo para se desenvolver uma postura investigativa, capaz de relacionar teoria e prática; f) a ausência de conteúdos relativos às novas tecnologias da informação e comunicação; g) a desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica; h) a desconsideração das especificidades das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica (BRASIL, 2000a, p. 24-34).

Por fim, a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica delinea as exigências que se colocam ao professor frente às novas concepções de educação do mundo contemporâneo (BRASIL, 2000). Ficam claros os deveres do professor como orientador, articulador e provocador à aprendizagem do estudante, no entanto, não observamos na leitura como as conversas e sugestões valiosas em torno dos interesses, limitações e possibilidades dos estudantes poderão qualificar os conhecimentos e aprendizagens sociais, por exemplo. Há também, nesse documento, a responsabilização do professor em assumir e trabalhar a questão da diversidade existente entre os estudantes, mas perguntamos: como o professor poderá dar conta dessa pluralidade numérica de trinta estudantes na turma? Soma-se daí, que o sucesso da aprendizagem diz respeito a “incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe” (BRASIL, 2000, p. 5). A preocupação desse trabalho implica discutir e dar voz aos professores que também desejam qualificar os processos de ensino e construção do conhecimento com as múltiplas deficiências presentes nas práticas concretas e expressas nas propostas e diretrizes para a formação, a fim de dar voz e expressão aos sujeitos das práxis pedagógicas.

REVISÃO DE LITERATURA

No Brasil, ao reconhecer os direitos das pessoas com deficiência em seu Art. 201, a Constituição Federal de 1988 representa um importante marco judiciário sobre a política nacional relacionada às pessoas com deficiência (BRASIL, 1988), abrindo caminhos para novas legislações a respeito do tema. Como a Lei no 7.853/89 disciplinada pelo Decreto no 3.298, de 20 de dezembro de 1999, a chamada “Lei de Cotas”, que instituiu a reserva de mercado de trabalho, balizando a política nacional para integração da pessoa com deficiência, com a criação de normas e condutas para acessibilidade (BRASIL, 1999a). Na atual conjuntura, o Brasil vivencia uma etapa de efervescência dos movimentos sociais que demandam usufruto de direitos conquistados, mas, nem sempre, respeitados (FRANÇA; PAGLIUCA; BAPTISTA, 2008).

Na LDB, tivemos a regulamentação da formação dos professores com indicações para a sua formação inicial (Art. 62) e continuada (Arts. 1, 67, 80, 87) e, especificamente ao atendimento às pessoas com deficiência, ao indicar para a necessidade de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Art. 59). (ARAUJO, et al., 2010, p. 407).

Os autores supracitados fazem uma retrospectiva histórica sobre as normativas curriculares que orientaram as instituições formadoras de professores, para dar conta dos conteúdos e das especificidades dos alunos com deficiência. Apontam os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares* (BRASIL, 1998) como um marco para a criação de estratégias “para viabilizar um modelo de escola inclusiva, [além da] criação de programas de formação e capacitação dos professores das classes regulares para transformar sua prática educativa” (ARAUJO et al., 2010, p. 407). Além disso, foram instituídas as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001), que, juntamente com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal* (BRASIL, 1999), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena* (BRASIL, 2002) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura* (BRASIL, 2006), orientam a organização curricular das instituições formadoras dos professores no Brasil (ARAUJO, et al., 2010).

No Brasil a formação de professores de educação especial estava a cargo do Curso de Pedagogia – habilitação educação especial. Esta habilitação teve por função preparar os professores para atuarem com alunos sujeitos da educação especial. Além desse curso desde a década de 1980 temos no país outro curso de Graduação que forma estes profissionais, qual seja, o curso de Educação Especial. Com a política nacional de cunho inclusivo outros profissionais passam a ser formados para atender estes sujeitos na escola regular. Estamos falando dos profissionais de apoio e do professor do Atendimento Educacional Especializado (EED). Para os primeiros ainda não temos uma formação específica. Já para os professores do AEE são oferecidas, então, a formação em nível de graduação em licenciatura em Educação Especial e os cursos de aperfeiçoamento, principalmente aqueles estimulados por programas do governo federal (MICHELS, 2017, p. 13-14).

Podemos constatar inúmeros relatos de exclusão de pessoas com deficiências, que eram tratadas com adjetivos depreciativos, tais como: *aleijados, enjeitados, débil mental, mancos, cegos, mongolóides, surdos-mudos*, reconhecidas como beneficiários passivos de apoio tendo por base os sentimentos de piedade ou asfixia social, observando a formação de professores como objeto de preocupação (LAMICHHANE; SAWADA, 2013). No Brasil, a pessoa com deficiência foi maltratada por séculos, sendo relegada à categoria dos miseráveis e impactada pela exclusão do convívio social e educacional. Contudo, as transformações do século XX possibilitaram novos estudos na área medicinal, trazendo questionamentos sobre os meios necessários às pessoas com deficiências terem uma vida mais digna, com relação ao direito de participar da esfera social e educacional.

A inclusão é uma realidade que ganhou força nas últimas décadas e está inserida nas mais diversas modalidades educacionais. Isto causa muitas dúvidas na posição em que se deve ter o educador em sala de aula. Algumas instituições de ensino contam com o apoio de profissionais especializados que dão suporte para que o professor possa ministrar os conteúdos e transmitir o conhecimento para estes estudantes. Mas, muitas escolas ainda contam com o apoio e o suporte de outra instituição secundária, pois não possuem projetos educativos interdisciplinares subjacentes à educação inclusiva.

O eixo das ações que conduzem à inclusão tem por base um pensamento que reconhece e valoriza a diversidade na vida em sociedade. Nesse sentido, a ideia de inclusão visa assegurar o acesso das pessoas, como sujeitos de direitos e de liberdade, ao convívio social, enquanto sujeitos inconclusos, diferentes e de possibilidades, integrando e contextualizando as peculiaridades de cada sujeito e grupo social. Observa-se que nos inúmeros fóruns sobre educação inclusiva se tem incrementado ações e políticas referentes à proteção das formas de interação que garantem o exercício pleno e equitativo de todos, com ou sem deficiência. Por isso, adotam-se políticas públicas de promoção e respeito à dignidade da pessoa humana em situação de risco ou vulnerabilidade.

A legislação educacional tem por base a Constituição Federal, no que diz respeito à educação inclusiva, cujo princípio da igualdade é expresso no *caput* do artigo 5º, nos seguintes termos: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1998). A Constituição Federal brasileira tem por propósito uma visão de criança como pessoa de direitos. Esses direitos foram regulamentados no Estatuto da Criança e do Adolescente, explicitando a concepção de criança cidadã, “que significa entendê-las como sujeitos de direitos, que merecem proteção integral, porque se encontram em condições especiais de desenvolvimento” (FERREIRA, 2006, p. 38).

De acordo com a ideia constitucional, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, buscou enfatizar o desenvolvimento integral dos estudantes com múltiplas deficiências. A Política Nacional de Educação promove “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2007, p. 65). Este documento busca ainda garantir:

- a) Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- b) Atendimento educacional especializado;
- c) Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- d) Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- e) Participação da família e da comunidade;
- f) Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- g) Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2007, p. 67).

Nesse contexto, Ferreira (2006) revela ser a inclusão um termo muito utilizado como sinônimo para a integração de estudantes com deficiência no ensino regular, uma perpetuação da vinculação do conceito com a educação especial. Todavia, os pesquisadores também dizem que a inclusão não é somente de crianças com deficiências e sim de crianças, jovens e adultos que sofrem qualquer tipo de exclusão educacional, seja pela falta de oportunidades para participar das atividades escolares ou quando são expulsos e suspensos (por razões obscuras, condição de subjugados), quando não têm acesso à escolarização e permanecem fora da escola e da participação da vida social. Mas, como incluir em uma sala de aula com 30 a 40 crianças as singularidades e as diferenças daqueles que não conseguem se comunicar ou se mover, sem segregar? A atenção às múltiplas deficiências na escola precisa ser ampliada com novas leituras e interações, principalmente pelos professores, tendo em vista o círculo das necessidades emergentes dos fenômenos biológicos e culturais no mundo.

O debate sobre a educação inclusiva se revela como assunto de preocupação global, cujo eixo projetivo expressa a necessidade de se alcançar uma educação para todos. O conceito de inclusão é relativamente amplo, pois o termo é usado para referenciar as possibilidades de diferentes grupos para usufruírem de saberes comuns na prática social como, por exemplo, a inclusão digital, tema do presente estudo. O termo inclusão é visto como sinônimo para a integração de educandos com deficiência no ensino regular mostrando, assim, a perpetuação da vinculação do conceito com a educação para todos (FERREIRA, 2006).

De acordo com Carvalho e Naujorks (2006, p. 2), nota-se que o paradigma de inclusão:

[...] surge como um novo olhar sobre as questões educacionais. Não mais o estudante tem que apresentar uma prontidão para estar na escola, mas a própria escola é chamada a ver que ela pode causar algum empecilho ou dificuldade de integração das diferenças de aprendizagem.

Afinal, os estudantes são diferentes entre si. Portanto, a escola tem que se preparar para receber todos os educandos, visto que educar é explorar as possibilidades humanas e diminuir suas limitações e deficiências. Em face deste cenário complexo giram as discussões sobre o processo de inclusão de pessoas com múltiplas deficiências no cotidiano da educação básica/formal. Essa dimensão faz parte de um conjunto de medidas que têm sido tomadas e conjecturadas pelos estabelecimentos de ensino, sobretudo da rede pública, para ir ao encontro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996), que traz a seguinte observação acerca de uma política de integração.

[...] necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas deficiências. O respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos, bem como procure superar a produção, pela própria escola, de deficiências especiais (BRASIL, 2001, p. 28).

Partimos do pressuposto de que os sujeitos com deficiências podem se beneficiar do compartilhamento do processo pedagógico, contudo, são muitos os conflitos e contradições que têm sido enfrentados na concretização dos ideais de inclusão escolar. Os desafios da inclusão perpassam pela falta de clareza sobre os conceitos de integração e inclusão. Compreendemos que o ideário de inclusão estaria num plano mais ideológico, ao passo que o conceito de integração indica uma perspectiva mais operacional. Estudiosos da área da educação relatam que a integração seria representada muito mais por uma aproximação física, ao passo que a inclusão pressupõe assegurar a participação do sujeito ao convívio em grupo (GIMENEZ, 2006).

Desse modo, uma das possibilidades se encontra em discutir os níveis em que ocorra integração ou inclusão. Carvalho (2000) sugere constituir uma diferenciação entre quatro distintas formas de integração dos estudantes, a saber: *integração física* através da diminuição da distância física entre sujeitos sem e com deficiências; *integração social* através de um vínculo psicológico e social mais próximo, com relações voluntárias e sistematizadas com o intuito de estabelecer vínculos afetivos; *integração funcional* utilizando artefatos acessíveis a todos; *integração societal* que busca a democracia nas possibilidades legais e administrativas de tecnologias sociais. Apontam-se ainda alguns avanços, sobretudo, no quesito dos espaços de inclusão, ao citar as várias políticas governamentais adotadas para incentivar o processo de educação inclusiva, correspondendo ao desenvolvimento da capacidade de linguagem, de cognição e de interação em todas as esferas da educação.

Contratação de profissionais especializados para atuação nos segmentos de educação especial e educação inclusiva; a reserva de assentos preferenciais em meios de transporte público e atendimentos preferenciais em instituições, tais como bancos e estabelecimentos públicos; a implantação de semáforos com sonorização para portadores de deficiência visual e de telefones para deficientes auditivos e disponibilização de cadeiras de rodas em estabelecimentos públicos; o treinamento de cães guia por meio de projetos especiais da

polícia militar; a concessão de escolha prioritária de imóveis em conjuntos habitacionais para sujeitos com deficiência; a concessão de linhas de crédito para a aquisição da casa própria e para a compra de veículos adaptados; a criação de centros de equoterapia; o desenvolvimento e implementação de programas de prevenção e de programas de treinamento específico para profissionais relacionados ao segmento educacional (GIMENEZ, 2006, *online*).

Debater projetos de inclusão de pessoas com múltiplas deficiências, desde os primeiros passos humanos às experiências mais avançadas, implica também em propostas de formação de professores fazendo uso da tecnologia assistiva e do mundo digital, pois a inclusão é um problema que envolve as múltiplas dimensões humanas, econômicas, políticas, epistemológicas e culturais. A educação inclusiva é aquela que oferece um ensino adequado às diferenças e às necessidades de cada sujeito e não deve ser vista lateralmente ou isolada, mas como parte do sistema regular. Para tanto, o quesito indispensável para a efetivação deste conceito é a formação de professores que se formem e eduquem-se no sentido de justificar a validade de uma educação inclusiva para todos (SANT'ANA, 2005; GLAT; FERNANDES, 2005).

Apesar dos avanços dos ideários e de projetos político-pedagógicos, muitas instituições de ensino ainda não programaram ações que favoreçam a formação de seus professores para trabalharem com a inclusão. Além disso, que possuam o domínio básico de conhecimentos que os auxiliem a se aproximarem das pessoas com deficiência, no sentido de integrarem com elas, obtendo assim subsídios para atuarem pedagogicamente (LIMA, 2002). Ainda assim, para que ocorra uma educação inclusiva mais efetiva, o importante é capacitar não só o professor, mas toda a comunidade escolar, “respeitando os princípios dos pilares éticos, sociais e normativos de cada realidade. Sendo necessário que a escola encontre alternativas práticas, construídas e dialogadas para incluir efetivamente” (GONÇALVES; GONÇALVES; FIRME, 2016, p. 866). Enfim, compartilhando ideias e projetos no coletivo torna-se viável promover o progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas.

Mittler (2003) acredita que embora a capacitação seja fundamental para influenciar os sentimentos dos professores em relação à educação inclusiva, tal mudança implica refletir sobre a cultura social, em termos de valores e crenças que impactam também na sua prática profissional. Essa semiformação cultural socializada se dá porque no Brasil, de acordo com Siems (2008), a preocupação com a formação dos professores voltada para a educação inclusiva é recente. De acordo com a autora, é necessário mais investimento nos processos de formação para ressignificar e reconstruir as práticas educacionais, reorientando, assim, os processos e as formas concretas de execução na formação de professores.

Costa (2013) defende que com a perda de consistência dos discursos e falta segurança no ato de educar com as diferenças e a pluralidade cultural, há um apelo emotivo e afetivo para que a educação inclusiva seja um ato de amor. E isso faz com que a segregação e a exclusão seja representada e revestida de amor, dedicação e cuidado baseado em modelos antigos, ou seja, sem uma preocupação com a estimulação à curiosidade e à leitura do mundo dos educandos.

Sem sombra de dúvidas, há muito a se evoluir em termos de qualificação profissional, conforme apontam Sant'Ana (2005) e Silva (2009) sobre o desenvolvimento da inclusão educacional. Dessa forma, a ampliação e continuidade dos cursos de capacitação são indispensáveis para a formação de professores – atores que pensam e projetam os processos de inclusão socioeducacional. Investimentos em tecnologias e em materiais didáticos não devem ser descartados. Nesse contexto, o trabalho de inclusão educacional exige uma nova visão sobre o fazer pedagógico, resistindo às barreiras maniqueístas, dualistas e celetistas de aprendizagem, uma vez que somos sujeitos de possibilidades mesmo tendo algumas limitações (de conhecimentos ou de movimentos) ou necessidades especiais (físicas, cognitivas, comportamentais, entre outras).

Contudo, além de manter ambiguidades, a proposição atual de formação docente não rompe com o modelo de formação tradicionalmente destinado à área (MICHELS, 2011) e, desta forma, essa concepção pode levar os educandos a terem percepções distorcidas sobre o ensino

inclusivo. As ações dos docentes decorrem de um longo processo iniciado na família, perpassado pelas demais inserções até chegar às atividades desenvolvidas no interior da escola, em um processo de socialização/formação contínua (MARIN; ZEPPONE, 2012). Nesse contexto, ao longo desse percurso, a formação das pessoas com deficiência recebe múltiplas interferências e, desta forma, levam todos os atores a alterarem suas posturas dentro do processo de ensino-aprendizagem (GONÇALVES; GONÇALVES; FIRME, 2016, p. 874).

É de suma importância que o meio social acolha e envolva o educando ao invés de decretar sua adaptação forçada à sociedade. Já sabemos que as competências exigidas para a inclusão do outro, que hoje recaem sobre o professor, não é algo estático, mas interdepende de estímulos pessoais e profissionais, pois competências são construídas no percurso formativo ao movimentar as disposições humanas, sejam elas cognitivas, objetivas ou sociais de conveniência, englobando diferentes situações e experiências pedagógicas (PERRENOUD, 2000; GONÇALVES; GONÇALVES; FIRME, 2016). De acordo com Ingrid Sverdlick (2019, p. 1), há, ainda, disputas nos campos das práticas políticas e lutas de poder discursivo sobre os “significados que o direito à educação e à inclusão educacional tiveram em diferentes modelos ou propostas educacionais ao longo do tempo e sua configuração particular no presente”. Agrega-se a essa perspectiva, o trabalho de Enicéia Gonçalves Mendes (2019), que discute as políticas de Educação Inclusiva, tendo em vista o futuro das instituições especializadas no Brasil. A autora conclui que as instituições especializadas “deveriam ser reconfiguradas, não como centros de apoio, mas como escolas especiais propriamente ditas, fazendo parte de uma rede diversificada de serviços articulados para apoiar as necessidades” dos estudantes da Educação Especial (MENDES, 2019, p. 2).

Conforme vimos até aqui, são muitos os entraves na formação de professores para o exercício do trabalho com estudantes deficientes na escola regular, que exclui muitas crianças do acesso ao conhecimento. “A perspectiva histórica assume papel relevante nesta discussão, uma vez que é nela que encontraremos o movimento, a mudança, a ruptura, a continuidade, as permanências e as transformações” (MICHELIS, 2017, p. 23). Um professor tem papel fundamental na vida do seu estudante, por isso os cursos de Pedagogia precisam criar incentivos para formar não apenas especialistas de um campo, mas capazes de enfrentar o processo pedagógico em que trabalham, tendo em vista os problemas mais significativos nas formas de aprender e ensinar, bem como a necessidade de ofertar um tratamento especial e diferenciado para todos, no sentido de contemplar a pluralidade humana e as novas realidades escolares.

No Brasil, um dos primeiros entraves à formação de professores é a questão do salário e das condições de trabalho, que agrava a marginalização da profissão, incorpora mecanismos de segregação/exclusão e afeta o próprio reconhecimento de *ser professor*, em termos de postura crítica diante dos acontecimentos. Segundo Libâneo (2007, p. 23), na atualidade, o conceito de docência é toda atividade educativa desenvolvida em espaços escolares e não escolares, ou seja, é entendida como todo trabalho pedagógico, que formam profissionais de todas as áreas. As deficiências na área da educação afetam e se refletem nas deficiências socioculturais do país. Uma política de inclusão em relação à formação de professores implica investir na educação para superar primeiro essas deficiências, incorporando formações qualificadas para enfrentar, inclusive, as desigualdades econômicas e sociais de uma cultura da exclusão.

Não há como falar em formação de professores, sem pensar em mudanças sociais, científicas, políticas e tecnológicas e em investir em práticas pedagógicas que incluem para evoluirmos juntos. As novas realidades econômicas e os avanços tecnológicos fomentam novas discussões sobre a qualidade da educação e a formação de educadores. Como aponta Libâneo (2007), os estudos pedagógicos devem valorizar o trabalho do professor que reforce uma sociedade solidária e de forma inclusiva, reorganizando os contextos a partir de planejamentos e ações interdisciplinares a serem implementadas de modo conjunto.

É nesse contexto que analisamos, no tópico a seguir, as visões, os sentidos e as palavras dos professores que atuam nesse campo, como forma de reflexão complementar acerca das práticas relacionadas à inclusão educacional.

ENTRAVES NA FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES

Apesar do caráter individualista e solitário como se configura o papel do professor nas diretrizes legais de inclusão educativa, defendemos que os professores precisam ser, antes de tudo, pesquisadores do processo de construção da prática pedagógica, agentes dos processos de construção do conhecimento, em busca de formação permanente e colaborativa em sua área de atuação, para que projetem juntos correções necessárias aos equívocos históricos ainda vigentes. Nas dinâmicas atuais de retrocesso e regressão educativa, torna-se necessário pensar o direito à educação como incentivadora e transformadora da cultura em sociedade e da vida dos estudantes, garantindo assim, o incentivo para continuar pensando alternativas viáveis às práticas pedagógicas. Daí que realizamos essa pesquisa em uma escola de rede pública de ensino fundamental do município de Canoas/RS.

Após uma revisão de literatura, elaboramos um questionário de perguntas abertas que foi respondido por cinco professoras que atuam no campo da educação inclusiva. As questões orientadoras foram as seguintes: (1) Sente-se preparado (a) para atuar no atendimento ao estudante com deficiência? Quais os conflitos que percebe para a produção do conhecimento em relação à inclusão das diferenças e deficiências na escola?; (2) A informação que você tem sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola é (marque X na resposta adequada): Nula, Insuficiente, Suficiente/Regular, Boa, Excelente; (3) Quantos alunos deficientes existem na escola? Quais os tipos de deficiência?; (4) Como é feita a integração de alunos com necessidades especiais? Há algum tipo de apoio ao professor durante as aulas? Qual?; (5) Há participação da família do deficiente dentro da escola? Como?; (6) Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores quando se trata da inclusão?; (7) De que forma é possível capacitar o professor e a escola para fazer a inclusão de estudantes com múltiplas deficiências?; (8) Você acredita na prática escolar inclusiva? O professor pode assumir o papel central no sentido de promover e estimular uma postura inclusiva entre seus estudantes, como?

Em conversas iniciais feitas com as cinco professoras, de forma individual, identificamos que as participantes são do sexo feminino, três delas têm formação em Pedagogia e duas em Magistério e estão trabalhando na área de inclusão escolar por mais de três (3) anos. Também, as professoras possuem uma faixa etária que varia entre vinte (20) e trinta e oito (38) anos de idade. Dito isso, elencamos, na forma de relato, algumas respostas das professoras, que trazem perspectivas e um olhar sensível à questão dos entraves para a formação de professores e seus desdobramentos à educação inclusiva.

A professora Franciele atua no Ensino Fundamental e Educação Infantil, possui vinte e nove (29) anos e tem a especialidade em Estudos Culturais. Na primeira pergunta (1), Franciele diz que se sente “parcialmente preparada” para atuar no atendimento ao estudante com deficiência, pois, em suas palavras, *“falta formação e discussões a respeito de cada caso, também seria importante ter algum profissional de apoio, como psicólogo”* (Questão 2). No entanto, lembra que possui informações adequadas sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola, o que parece contraditório. Dentre as dificuldades enfrentadas pelos professores quando se trata da inclusão Franciele acredita que *“principalmente professores de área falta formação necessária para compreender cada particularidade de aluno (a)”*. (Questão 6). Franciele também diz *“acredito que mais formações na escola ou durante horário de trabalho, pois devido a grande carga de trabalho de alguns professores fica difícil buscar formação, além da questão financeira”* (Questão 7).

Em relação à prática escolar inclusiva, o professor pode assumir o papel central no sentido de promover e estimular uma postura inclusiva entre seus estudantes (Questão 8), essa foi uma das respostas da professora Franciele, quando refere: *“acredito na inclusão, porém, penso que há ainda um longo caminho pela frente. O professor sim, ocupa este papel de promover e estimular, porém a escola como um todo deve ser participante deste processo”*.

Por sua vez, a professora Carol atua como professora de inclusão, têm trinta e dois (32) anos e possui o Ensino Médio de habilitação para o Magistério. Na resposta de Carol sobre estar preparada para atuar no

atendimento ao aluno com deficiência e os conflitos que percebe para a produção do conhecimento em relação à inclusão (Questão 1), ela diz: *“a área da inclusão é muito complexa, e no meu ver nunca estamos totalmente preparados para lidar com as questões que aparecem”*. Carol afirma que as informações que têm sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola são boas. Dentre as dificuldades enfrentadas pelos professores quando se trata da inclusão (Questão 2), Carol afirma *“enquanto sala de recursos nossa maior dificuldade é a adaptação curricular e atividades planejadas pelo professor titular para esses alunos”* (Questão 6). Além disso, reforça que *“é necessário que o professor busque capacitação especializada fora da escola através de cursos”* (Questão 7), para fazer a inclusão de estudantes com múltiplas deficiências. Carol acredita na prática escolar inclusiva e na importância do professor assumir o papel central, no sentido de promover e estimular uma postura inclusiva entre seus estudantes e diz: *“sim, eu acredito e é o professor que deve promover a postura inclusiva”* (Questão 8).

A professora Cintia atua como professora de inclusão, têm 38 anos e possui ensino superior completo Pedagogia e sua especialidade é no Atendimento Educacional Especializado. Ela afirma que está preparada para atuar no atendimento ao estudante com deficiência e que têm algumas dificuldades na elaboração do conhecimento em relação à inclusão das diferenças e deficiências na escola. Cintia responde *“sim, sinto que estou preparada, a dificuldade maior é o atendimento dos alunos sem laudo médico, o que dificulta no planejamento de uma atividade específica”* (Questão 1). Também afirma que a informação que tem sobre a inclusão dos alunos com deficiência boa (Questão 2). Diante das principais dificuldades enfrentadas pelos professores quando se trata da inclusão (Questão 6), Cintia concorda com Carol dizendo *“no nosso caso da sala de recursos, a maior dificuldade é a adaptação curricular e atividades que o professor titular não faz para esses alunos”*. Cintia observa a necessidade de uma formação permanente nesse campo, afirmando: *“é necessário que o profissional busque cursos de capacitação e formação para o atendimento especializado”* (Questão 7). A professora acredita na prática escolar inclusiva e reafirma *“sim, é o dever do professor promover a inclusão”* (Questão 8).

A professora Débora atua na sala de recursos e sua formação é Pedagogia, com especialização em Inclusão Escolar, Gestão Escolar e Orientação Escolar, possui 29 anos. Em relação ao sentir-se preparada para atuar no atendimento ao estudante com deficiência e seus conflitos (Questão 1), Débora diz: *“em alguns momentos sinto-me preparada, mas em outros não, os conflitos são muitos, desde a falta de recursos e materiais até a pouca participação e falta de apoio das famílias e a falta de laudo. A escola e os professores fazem o possível”*. Das principais dificuldades enfrentadas quando se trata da inclusão (Questão 6), Débora tem os mesmos entendimentos que as professoras Cintia e Carol. A respeito da capacitação do professor para fazer a inclusão de estudantes com múltiplas deficiências (Questão 7), Débora defende que *“é necessário que o professor busque capacitação fora da escola através de cursos, pois a rede municipal não oferece muitos cursos com essa temática”*. Débora acredita na prática escolar inclusiva, em suas palavras, *“sim, eu acredito e é o professor que deve promover e estimular uma postura inclusiva”* (Questão 8). Fica evidenciado que as professoras que trabalham com a inclusão constituem uma representação positiva da prática educativa e dos processos de convívio com os estudantes com alguma deficiência (SMEHA; FERREIRA, 2008).

Professora Fabiani tem 20 anos e possui o curso técnico de Magistério, sua área de atuação é a Inclusão. Ela não se sente preparada para atuar no atendimento ao estudante com deficiência (Questão 1), também afirma: *“a falta de capacitação e preparação para os atendimentos são dificuldades comuns enfrentadas pelos professores quando se trata de inclusão”* (Questão 6). A professora revela quanto à forma de capacitação do professor e da escola para fazer a inclusão de estudantes com múltiplas deficiências que precisa buscar fora da escola, pois a rede do município não oferece apoio (Questão 7). Também acredita na prática escolar inclusiva e afirma que precisa de apoio de estagiárias (Questão 8). Notamos que em resposta às questões 3, 4 e 5, as professoras expressaram posições praticamente iguais. Ambas registram que as turmas em que trabalham estão com número elevado de crianças e que há mais de 30 alunos deficientes na escola, com laudos e sem laudos, com múltiplas deficiências (Questão 3). A integração destes alunos é por meio da adaptação de carga horária reduzida quando necessário.

Aos poucos, o educando é incluído na turma, com o auxílio do professor titular e o da sala de recursos (Questão 4). Quanto à participação da família do deficiente dentro da escola, algumas famílias participam quando são solicitadas, mas na grande maioria não se têm a participação dos mesmos (Questão 5).

As respostas coletadas reforçam o que as autoras Smeha e Ferreira (2008, p. 37) identificaram em seus dados de pesquisa:

Os resultados apontaram que o sofrimento dos professores, diante do processo inclusivo, advém das dificuldades encontradas em suas práticas pedagógicas, pela falta de capacitação em sua formação acadêmica e carência de recursos disponibilizados pelas escolas para atender ao paradigma da educação inclusiva.

Frente ao exposto pelas professoras, identificamos inicialmente grandes entraves formativos, pois as cinco professoras em atuação, que responderam ao questionário, não têm o curso de graduação em Educação Especial.

Quando o professor que trabalha com deficientes tem formação específica e permanente na área, ele consegue caminhar para formas experimentais e plurais de conhecer, colaborando com os educandos no desenvolvimento e estímulo do raciocínio e da possibilidade de transformação de saberes sensíveis aos contextos. [...] A partir da ampliação de programas para a formação de professores, adequação arquitetônica dos prédios escolares para acessibilidade e a organização de recursos técnicos e de serviços incentivadores da mobilidade pedagógica pelas comunicações digitais, a inclusão digital poderá transformar-se em uma realidade e oportunidade para estimular aprendizagens evolutivas nas escolas (CARVALHO; HABOWSKI; CONTE, 2019, p. 172-173).

Para enfrentar os entraves da pouca formação dos professores observamos que é imprescindível aos professores que atuam na área da educação especial, compreender as características e especificidades desse público-alvo à efetivação de processos, conhecimentos e competências para o desenvolvimento de ações inclusivas, vindo ao encontro das diferenças e peculiaridades de uma cultura inclusiva. A carência de uma identidade profissional e as condições incertas e conflitantes desse trabalho com a educação inclusiva se reflete no comportamento de isolamento do professor e de uma falta de legitimidade de sua prática na escola. Parece que o professor não pensa no processo inclusivo e apenas repete atividades de facilitação dos conteúdos escolares, colaborando na estigmatização das deficiências, seja por meio de laudos que atestam e apelam para o ensino compensatório/supletivo, seja por imposição de atividades que não dialogam com a turma em geral, acentuando ainda mais os contrastes e dualidades que envolvem a participação coletiva. Concordamos com Ribeiro e Silva (2019, p. 2) quando afirmam:

Apesar dos avanços e das normativas que contemplam as diretrizes do conceito de educação inclusiva, cabe ressaltar que é necessário haver um questionamento sobre a efetividade das ações previstas para a educação especial e se estão em acordo com os preceitos estabelecidos acerca do que contempla uma educação de fato inclusiva.

É perceptível nas respostas das professoras, que na rede regular de ensino, há uma tendência em garantir essa “integração educacional”, por meio de serviços especializados, talvez por isso a dificuldade de incluir os estudantes no ensino regular, porque tal ensino continua sendo feito por segregação e motivada por laudos médicos. Não basta fazer uma integração postiza de sujeitos na escola com professores sem formação específica para acompanhar essas pessoas com deficiência, antes disso, é fundamental promover um processo de inclusão como projeto interdisciplinar, dada as condições das escolas públicas, para evitar a integração forçada e a exclusão.

Constatou-se que existem especificidades que marcam a formação do professor de educação especial advindas do contexto educacional histórico marcado pela Política Nacional na Perspectiva Inclusiva. Tal perspectiva formativa sugere a existência de outros fatores que influenciaram e influenciam a educação especial e o professor que nela atua. Dentre os fatores

associados a esse processo, está a cultura de educação inclusiva que se define como marco da formação do professor de educação especial. Conclui-se que para além de uma proposta desafiadora na formação do professor de educação especial, devem ser focalizadas questões da legislação e de uma política pública de formação geral que atenda às necessidades educacionais dos alunos (AZAMBUJA; SOUZA; PAVÃO, 2012, p. 291).

Contudo, identificamos algumas contradições nas respostas, pois embora as cinco professoras afirmam que não estão totalmente preparadas para lidar com esse tipo de atendimento, pois a inclusão é muito complexa, respondem à questão 2 dizendo que possuem a informação sobre a inclusão de alunos com deficiência. Tudo leva a crer que nunca estamos preparados totalmente para lidar com as questões que aparecem no trabalho com a deficiência, talvez também por falta de um planejamento com atividade interdisciplinares e ao mesmo tempo específicas para as variadas diferenças. Como vimos até aqui, são muitos os conflitos para dar conta das inteligências múltiplas, que vão desde a carência e defasagem formativa dos professores que atuam na área, passando pela ausência de apoio, materiais e recursos, e a pouca participação e incentivo das famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, cabe lembrar que no Brasil encontramos inúmeras pesquisas sobre os cenários de Educação Inclusiva, Pletsch (2010) identificou em suas exaustivas investigações nesse campo que, embora tenhamos políticas e bases legais à educação inclusiva, ainda falta assegurar as condições mínimas para a realização de um trabalho pedagógico inclusivo e de formação pedagógica, sem simplificações ou posições dualistas que dividem e limitam professores e estudantes. Na verdade, o processo de formação de professores implica a construção de conhecimentos e competências que promovam as diferentes formas de pensar e agir dos sujeitos, mas que também revisem as diferenças que envolvem as práticas pedagógicas, ou seja, “o número excessivo de alunos nas salas de aula; os procedimentos inadequados de avaliação [...], a precária acessibilidade física de muitas escolas”, entre outros (PLETSCH, 2010, p. 87).

Vale assinalar que não temos a intenção de desresponsabilizar o professor pelos processos de inclusão, no entanto, nas atuais condições da educação, o professor se encontra tão fragilizado e vulnerável na escola que sequer consegue acompanhar e desenvolver ações diversificadas para dar conta das diferenças, o que resulta no simples reforço às deficiências e às violências da exclusão presentes na escolarização. Fica em aberto a necessidade de pensar a inclusão educacional para dar conta da diversidade de sujeitos, mas sem apagar as singularidades, ou seja, como garantir o direito de uma educação inclusiva para incluir todos em sua globalidade, e, ao mesmo tempo, respeitar a autenticidade humana.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, M. V.; Et al. Formação de professores e inclusão escolar de pessoas com deficiência: análise de resumos de artigos na base SciELO. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 405-416, 2010.
- AZAMBUJA, G.; SOUZA, C. R. S.; PAVÃO, S. M. O. Cultura de educação inclusiva: a educação especial e os processos formativos de professores. **Revista Reflexão e Ação**, v. 20, n. 2, p. 291-308, jun./dez. 2012. DOI: <[10.17058/rea.v20i2.2770](https://doi.org/10.17058/rea.v20i2.2770)>.
- BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Editora da PUC/SP, 1993.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Resolução CEB Nº 2, de 19 de abril de 1999. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9**, de 8 de maio de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001. Instituída pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com deficiência. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Legislação Específica. Documentos Internacionais, 2007.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 21 dez. 1999a. Seção 1, p. 10.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, DF, maio 2000a.

CARVALHO, C. E. O.; HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. A inclusão digital de crianças com múltiplas deficiências na escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 153-176, jan./abr. 2019. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019153/pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

CARVALHO, R. C.; NAUJORKS, M. I. Representações sociais: dos modelos de deficiências a leitura de paradigmas educacionais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 1-8, 2006. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4345/2555>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

CARVALHO, R. E. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**. Educação Inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

COSTA, V. A. Experiências pela educação: para quê? Formação e inclusão na perspectiva da teoria crítica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 245-60, maio/ago. 2013. DOI: <[10.5902/1984686X8029](https://doi.org/10.5902/1984686X8029)>.

FERREIRA, W. B. Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FRANÇA, I. S. X.; PAGLIUCA, L. M. F.; BAPTISTA, R. S. Política de inclusão do portador de deficiência: possibilidades e limites. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 21, n. 1, p. 112-6, jan./mar. 2008. DOI: <[10.1590/S0103-21002008000100018](https://doi.org/10.1590/S0103-21002008000100018)>.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

- GIMENEZ, R. A inclusão de indivíduos portadores de necessidades especiais nas aulas regulares de educação física: repensando sobre a prática. **Revista Digital**. Buenos Aires, año 11, n. 98, Jul. 2006. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd98/inclusao.htm>>. Acesso em: 17 mar. 2019.
- GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.
- GONÇALVES, W.; GONÇALVES, V. M. F.; FIRME, L. P. Formação e capacitação de docentes para atuar com alunos com deficiência auditiva: um estudo no Instituto Federal do Espírito Santo – IFES. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 866-889, out./dez. 2016.
- LAMICHHANE, K.; SAWADA, Y. Disability and returns to education in a developing country. **Economics of Education Review**, v. 37, p. 85-94, 2013.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para que?** São Paulo: Cortez, 2007.
- LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2002.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU. **Mathematics Teaching in the Middle School**, v. 12, n. 5, p. 244-250, 1986.
- MARIN, A. J.; ZEPPONE, R. M. O. O trabalho docente e a inclusão escolar: impactos e mudanças em sala de aula. **Olhar de Professor**, v. 15, n. 1, p. 139-49, 2012. Doi:<[10.5212/OlharProfr](https://doi.org/10.5212/OlharProfr)>.
- MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos de análise de política de educação**, v. 27, p. 22, mar. 2019. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3167>>. Data de acesso: 18 mar. 2019.
- MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista de Educação Especial**, v. 24, n. 40, p. 219-32, maio/ago. 2011. DOI: <[10.5902/1984686X2668](https://doi.org/10.5902/1984686X2668)>.
- MICHELS, M. H. (Org.). **A Formação de Professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1985.
- MITTLER P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- OLIVEIRA, J. B. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: (re) pensando a formação de professores**. 2016. 33f. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Cerro Largo, 2016.
- PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: Diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.
- RIBEIRO, L. L.; SILVA, R. M. Educação especial nas políticas educacionais brasileiras: uma abordagem histórica. **Arquivos de análise de política de educação**, v. 27, p. 21, mar. 2019. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3073>>. Acesso em: 18 mar. 2019.
- SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.
- SIEMS, M. E. R. Educação especial em tempos de educação inclusiva: a identidade docente em questão. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, p. 209-226, jul./dez. 2008.
- SILVA, O. J. **Educação inclusiva e a formação de professores**. 2009. 90 f. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso de Especialização *Latu Sensu* à distância em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, Estado do Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

SMEHA, L. N.; FERREIRA, I. V. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 1, n. 31, p. 37-48, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8/20>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

SVERDLICK, I. Inclusão educacional e o direito à educação: os sentidos em disputa. **Arquivos de análise de política de educação**, v. 27, n. 26, p. 1-25, mar. 2019. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3197>>. Acesso em: 18 mar. 2019.