



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVAPROFEI/UEPG**



BRUNA HELOÍSA INOCENCIO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE
CASCAVEL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**PONTA GROSSA
2023**

BRUNA HELOÍSA INOCENCIO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE
CASCAVEL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada à banca examinadora, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Inclusiva, do Programa de Mestrado Profissional PROFEI/UEPG.

Orientadora: Prof^a Dr^a Vera Lucia Martiniak

**PONTA GROSSA
2023**

158

Inocência, Bruna Heloísa

A formação continuada do professor no município de Cascavel na perspectiva da educação inclusiva / Bruna Heloísa Inocência. Ponta Grossa, 2023.
90 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lucia Martiniak.

1. Educação inclusiva. 2. Formação continuada - professor. 3. Inclusão - escola. I. Martiniak, Vera Lucia. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 371.12



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

TERMO DE APROVAÇÃO

BRUNA HELOISA INOCÊNCIO

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a Dra. Vera Lucia Martiniak - UEPG (Presidente)

Profa. Dra. Elenice Parise Foltran -PROFEI/UEPG (membro interno)

Profa. Dra. Sandra Aparecida Mahado Polon - PPGE/UNICENTRO (membro externo)



Documento assinado eletronicamente por **Vera Lucia Martiniak, Membro do Colegiado do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional**, em 03/04/2023, às 13:31, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Elenice Parise Foltran, Professor(a)**, em 03/04/2023, às 20:59, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Aparecida Telles, Secretário(a)**, em 02/08/2023, às 10:09, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1390358** e o código CRC **38CA17AF**.

RESUMO

INOCÊNCIO, Bruna Heloísa. **A Formação Continuada de Professores no Município de Cascavel na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em [Educação Inclusiva]) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2023.

Este estudo tem como temática a formação continuada de professores no contexto da educação inclusiva e insere-se na Linha de Pesquisa Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Programa de Mestrado em Educação Inclusiva - PROFEI. Tem como objetivo geral analisar a proposta de formação continuada de professores, na perspectiva da educação inclusiva, na rede municipal de ensino de Cascavel, PR. Com os objetivos específicos pretende-se: contextualizar a formulação e implementação das políticas educacionais voltadas para a educação inclusiva; destacar a importância da formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva; e, verificar o processo de formação continuada de professores, na perspectiva da educação inclusiva, na rede municipal de ensino de Cascavel, PR. No referido município a perspectiva da educação Inclusiva é norteadas pelas diretrizes nacionais, como a Constituição Federal de 1988, a Política Nacional de Educação Especial e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida a partir do levantamento bibliográfico com enfoque à formação continuada, por meio da aplicação de questionário aos professores da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Cascavel, PR. A análise dos dados coletados subsidiou o desenvolvimento de um produto educacional (*e-book*), que visa colaborar com a perspectiva da educação inclusiva, uma vez que se constitui como um material informativo, contribuindo para que o educador abranja maior domínio quanto às necessidades especiais dos alunos, considerando toda a diversidade que engloba o ambiente escolar. Os resultados apontam que apesar de o município de Cascavel estar atuando de forma a alinhar-se com as diretrizes das políticas públicas voltadas para a educação especial no que tange a oferta dos serviços e a capacitação dos profissionais, existe um longo percurso. No que concerne a formação continuada, os profissionais têm consciência da necessidade, entretanto não é ainda uma realidade entre os profissionais que relatam dificuldades ao acesso, principalmente relacionadas à carga horária de trabalho em que os mesmos são submetidos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação Continuada. Inclusão.

ABSTRACT

INOCÊNCIO, Bruna Heloísa. **A Formação Continuada de Professores no Município de Cascavel na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em [Educação Inclusiva]) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2023.

This study has as its theme the continuing education of teachers in the context of inclusive education and is part of the Research Line Special Education in the Perspective of Inclusive Education of the Master's Program in Inclusive Education - PROFEI. Its general objective is to analyze the proposal for continuing teacher education, from the perspective of inclusive education, in the municipal education network of Cascavel, PR. With the specific objectives it is intended to: contextualize the formulation and implementation of educational policies aimed at inclusive education; highlight the importance of continuing teacher education from the perspective of inclusive education; and, to verify the process of continuing education of teachers, from the perspective of inclusive education, in the municipal teaching network of Cascavel, PR. In that municipality, the perspective of Inclusive education is guided by national guidelines, such as the Federal Constitution of 1988, the National Policy on Special Education and the Law of Guidelines and Bases of National Education (1996). This is a qualitative research, developed from the bibliographical survey with a focus on continuing education, through the application of a questionnaire to teachers of the Municipal Public Education Network in the city of Cascavel, PR. The analysis of the collected data subsidized the development of an educational product (e-book), which aims to collaborate with the perspective of inclusive education, since it constitutes an informative material, contributing for the educator to cover a greater domain regarding special needs of students, considering all the diversity that encompasses the school environment. The results indicate that although the municipality of Cascavel is acting in order to align itself with the guidelines of public policies aimed at special education in terms of the provision of services and the training of professionals, there is a long way to go. With regard to continuing education, professionals are aware of the need, however it is not yet a reality among professionals who report access difficulties, mainly related to the workload in which they are submitted.

Keywords: Inclusive education. Continuing Training. Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Mapa Político do Município de Cascavel e suas divisas.....58
- Figura 2** – Organograma da SEMED de Cascavel, Paraná.....59

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de alunos com deficiência em sala.....	62
Gráfico 2 – Quais Deficiências foram apontadas entre os alunos.....	63
Gráfico 3 – Percentual de professores que tiveram acesso conteúdos e recursos voltados aos alunos com deficiência.....	64
Gráfico 4 – Percentual de professores que conhece a legislação que norteia a educação especial do município.....	65
Gráfico 5 – Percentual de Professores que se sentem realmente preparados para atuarem sala de aula.....	67
Gráfico 6 – Os professores recebem formação continuada com ênfase em educação especial?.....	68
Gráfico 7 – Percentual de professores que afirmam ter suas demandas atendidas nos cursos de formação continuada.....	69

LISTA DE SIGLAS

ACAS – Associação Cascavelense de Amigos dos Surdos

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

APOFILAB – Associação de Portadores de Fissura Lábio Palatal de Cascavel

BM – Banco Mundial

CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

CEACRI – Centro Especializado de Atenção à Saúde do Neonato, Criança e Adolescente

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional da Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FNE – Fórum Nacional da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de sinais

MEC – Ministério da Educação

NEE – Necessidade de Educação Especial

OCDE – Organização para a Cooperação e o desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

PIB – Produto Interno Bruto do País

PNE – Plano Nacional de Educação

PROFEI – Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Cascavel

SUS – Sistema Único de Saúde

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - O PERCURSO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO NO BRASIL	15
1.1 OS FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	19
1.2 AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 ..	22
1.3 O PERCURSO DAS POLÍTICAS NO BRASIL	32
CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO CONTINUADA E O PAPEL DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	36
2.1 O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO	37
2.2 OS PROFESSORES E A IMPORTÂNCIA DA SUA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO.....	41
2.3 IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL.....	45
2.4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL, PR	48
2.5 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL.....	50
2.6 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL	55
CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DE DADOS	57
3.1 O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E OS ENVOLVIDOS NA PESQUISA.....	58
3.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS	59
3.3 RESULTADOS DOS DADOS.....	60
3.4 O PRODUTO EDUCACIONAL	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICES	84

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO APLICADO85

APÊNDICE B: PARECER CONSUBSTANCIADO DE NÚMERO 5.318.070.....88

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil é um tema que vem suscitando debates e reflexões no âmbito social e pedagógico. Durante o decorrer da história da humanidade as pessoas com deficiências eram excluídas da sociedade e também do ambiente familiar, vivendo em abrigos que funcionavam como “depósito de pessoas” sem nenhum projeto de inclusão social ou escolarização. Por muito tempo essas pessoas sofreram diversos tipos de discriminação e as instituições de ensino colaboravam com a ideia de exclusão (CUNHA, 2022).

A construção de uma sociedade inclusiva, capaz de garantir o atendimento com base na diversidade humana, estimulou a tentativa de universalizar o estudo e acabar com a desigualdade por meio de políticas educacionais, norteadas pela ideia de uma educação inclusiva, que abrigue toda a diversidade, independente de gênero, raça, cor, sexo ou deficiência. A concepção da educação inclusiva requer que a escola cumpra seu papel social de forma a garantir o acesso a todos os alunos, inclusive aqueles que possuem deficiência. A partir dessa perspectiva várias iniciativas passam a transformar a esfera educacional do país por meio do Plano Nacional de Educação, que é constituído por medidas que visam o desenvolvimento do ensino, desde a educação infantil até o ensino superior com enfoque na valorização do educador e sua formação continuada, além de promover um ensino livre de qualquer discriminação (MENDES, 2017).

No Município de Cascavel, Paraná, a perspectiva da educação Inclusiva norteia o modelo de ensino embasado nas diretrizes nacionais como a Constituição Federal de 1988, e principalmente na Política Nacional de Educação Especial, bem como na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Lei nº 9.394/1996 (LDBEN) desde o ano de 2008. O Município vem buscando alinhar-se com as diretrizes das políticas públicas voltadas para a educação especial no que diz respeito a oferta dos serviços e formação dos profissionais envolvidos neste processo.

O sistema de ensino do Município de Cascavel norteia-se por meio do desenvolvimento de metodologias implementadas nos cursos de formação continuada, por considerar que a formação continuada dos professores e de todo o corpo docente das instituições, deve abranger domínio quanto às necessidades especiais dos alunos, considerando toda a diversidade que a engloba.

Assim, a presente proposta de dissertação tem por escopo desenvolver um

produto educacional - *E-book* sobre as políticas públicas de educação inclusiva implementadas no Município de Cascavel destacando o papel do educador neste contexto.

A pesquisa justifica-se devido ao tema ser relevante para o âmbito pedagógico, além de propor uma reflexão quanto às expectativas da educação inclusiva. Ressalta-se que praticar a inclusão requer conhecimento sobre a concepção da inclusão e das políticas públicas para a educação inclusiva, e por este motivo, a disseminação de informações relacionadas, além de fomentar novas pesquisas, auxiliam a todos devido a sua pertinência e dimensão social, promovendo amplo conhecimento sobre a diversidade de pessoas, possibilitando uma mudança de comportamento no cidadão, despertando no mesmo o senso de que se vive em um mundo onde todos merecem ser acolhidos e viver dignamente.

O tema proposto decorre da problemática observada por meio da experiência profissional na rede municipal de ensino de Cascavel, como professora da classe regular. Durante a trajetória profissional vivenciei a implementação do currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel que teve início no ano de 2004 e foi concluído no ano de 2007. Ao longo dos anos seguintes, a SEMED atuou promovendo encontros de profissionais para fomentar os debates e troca de experiências que demonstrasse a realidade e as lacunas a serem preenchidas no âmbito da educação inclusiva. Frente aos resultados observados, percebeu-se a necessidade da formação de indivíduos atuantes e críticos por meio da transmissão de conhecimento científico, e de uma escola com acesso público gratuito, universal e laico.

Contudo, no ano de 2020, com a necessidade de adequar-se à reformulação do ensino para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, foi elaborado um novo documento, intitulado “Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – Fundamentos da Educação Especial”, que subsidiará o trabalho desenvolvido junto aos alunos atendidos pela modalidade da Educação Especial. O documento apresenta uma grande contribuição, enquanto política educacional, pois tem como ponto central a superação de práticas de exclusão. Assim, observa-se que a demanda para atendimento dos alunos público-alvo da educação especial está crescendo e, geralmente são poucos professores que se sentem capacitados para trabalharem com esses alunos. É comum ouvir, nos intervalos da escola, as conversas informais entre professores que justificam que

não há formações continuadas na área para auxiliar no planejamento de práticas pedagógicas inclusivas. Na pesquisa realizada por Nozi e Vitaliano (2012) a respeito dos “saberes necessários para o professor promover a inclusão de alunos com NEE” os autores a necessidade de os professores conhecerem: métodos e técnicas cooperativas e o ensino colaborativo; as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais; os procedimentos didático-pedagógicos, os fundamentos da educação e a legislação; pesquisas e relatos que abordam processos inclusivos; o processo de desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com NEE; o papel da educação especial na educação inclusiva e por fim, as barreiras sociais que dificultam o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Considerando as mudanças ocorridas nas políticas educacionais, nacionais e locais, e na importância da atuação dos profissionais da educação, levantou-se a seguinte questão: como é realizada a formação continuada de professores, na perspectiva da educação inclusiva, na rede municipal de ensino de Cascavel, PR?

Tem-se como hipótese de que a formação continuada dos educadores e de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem é um importante pilar para construção de contextos inclusivos, haja vista a necessidade não só do acolhimento da pessoa com deficiência, mas também a interação necessária para que se atinja verdadeiramente o objetivo do desenvolvimento humano e da inclusão social.

Para abordar a problemática levantada, tem-se como objetivo geral:

- Analisar a proposta de formação continuada de professores, na perspectiva da educação inclusiva, na rede municipal de ensino de Cascavel, PR.

E com os objetivos específicos pretende-se:

1. Contextualizar a formulação e implementação das políticas educacionais voltadas para a educação inclusiva;
2. Destacar a importância da formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva;
3. Verificar o processo de formação continuada de professores, na perspectiva da educação inclusiva, na rede municipal de ensino de Cascavel, PR.

Para consecução dos objetivos desse estudo a pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida a partir do levantamento da bibliografia publicada em livros, revistas, publicações avulsas e impressa. Na sequência foi realizado um levantamento por meio da aplicação de questionário (Apêndice a) destinado aos

professores da educação básica a respeito da formação continuada recebida da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Cascavel, PR. Os dados foram analisados a luz do referencial teórico e a partir dos resultados encontrados foi desenvolvido um produto educacional.

O produto educacional, no formato de *e-book* é uma proposta de curso *online* para professores da Rede Municipal de Ensino de Cascavel a respeito da Educação Inclusiva.

Por fim, essa proposta de dissertação está organizada em quatro capítulos, sendo que no primeiro é abordado o contexto histórico da educação especial no Brasil. No segundo, é discorrido sobre a importância das instituições de ensino, da formação continuada e o papel do educador na perspectiva da educação inclusiva. O terceiro é destinado a apresentar os procedimentos metodológicos da pesquisa.

No quarto capítulo são analisados os resultados do questionário aplicado e a estruturação do produto educacional.

Por fim, apresenta-se as considerações finais da pesquisa, identificando seus resultados e suas limitações.

CAPÍTULO 1

O PERCURSO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO NO BRASIL

Este capítulo apresenta, em uma perspectiva histórica, o percurso de implementação de políticas educacionais voltadas à educação inclusiva. No decorrer da história da educação brasileira o ensino passou por diversas reformas e mudanças em sua legislação. Contudo, essas mudanças, que ocorreram por meio de políticas compensatórias, privilegiaram determinados grupos em detrimento de outros. Nessa direção, a intenção aqui é retomar as principais políticas e legislações que buscaram promover a educação inclusiva na organização do ensino brasileiro e evidenciar os princípios inclusivos no contexto atual.

O acesso da população brasileira ao processo de escolarização não se deu de forma abrangente e democrática como aponta Amaral (2014). Desde o período imperial a escola teve seu acesso direcionado a um determinado grupo social. Diversas pessoas não possuíam acesso à escolarização como o caso de negros, pobres e deficientes. A Reforma Couto Ferraz, implementada em 1854, garantiu a obrigatoriedade do ensino para todas as crianças em idade escolar. Contudo, em seu artigo 69 restringiu-se a matrícula a determinadas pessoas:

Art. 69. Não serão admitidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas:

§ 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas.

§ 2º Os que não tiverem sido vacinados.

§ 3º Os escravos.

Para Saviani (2010) essa reforma apresentou uma concepção centralizadora e hierárquica, na qual a escola, inspirada nos ideais iluministas, tinha como finalidade “derramar” as luzes para todos os habitantes do país. Infelizmente, Entretanto não é o que diz o referido artigo.

Importante acrescentar que as meninas podiam frequentar, entretanto, conforme Saviani (2010), muitos pais não tinham interesse em que suas filhas frequentassem visto que lhes parecia mais proveitoso que essas se preparassem para as tarefas domésticas como corte, costura, bordado. Além disso, a sociedade criticava aquelas que prosseguiam com os estudos. Por esse motivo, poucas meninas frequentavam a escola e recebiam o mínimo de aprendizado.

A educação foi organizada para atender as demandas provenientes de uma

sociedade escravagista e autoritária, que objetivou o controle sobre as novas gerações. Pessoas com qualquer tipo de deficiência eram excluídas da sociedade, e não podiam frequentar a escola, pois eram vistas como incapazes de aprender. Por mais de dois séculos as pessoas com deficiência foram perseguidas e muitas foram mortas, já que se acreditava que a deficiência era algo relacionado a espíritos malignos. De acordo com a Lei nº13.146/2015, a deficiência refere-se a limitações que o indivíduo pode apresentar, sendo essa ótica expressa em seu art.2º:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Ainda no século XIX, a deficiência foi institucionalizada por meio do atendimento em locais específicos. Conforme Corcini (2016), em 1824, observaram-se as primeiras ações no sentido de ofertar o ensino aos indivíduos com deficiência, em locais especializados e em regime de internato, administrados pela igreja católica.

Entretanto, Pletsch (2014) comenta que esses abrigos possuíam caráter assistencial e funcionavam como depósito de pessoas, visto que essas não eram inseridas na sociedade nem recebiam qualquer tratamento especializado, pois o Estado não lhes assegurava os direitos conferidos aos demais cidadãos, fazendo com que as famílias buscassem ajuda assistencial nas instituições filantrópicas. Muitos indivíduos viveram nesses abrigos por toda a uma vida.

De acordo com Rodrigues e Lima (2017), as primeiras ações educacionais realizadas para pessoas com deficiência aconteceram com a criação do Instituto dos Meninos Cegos¹, por meio do Decreto nº 1.428, em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos², por meio da Lei nº 839 de 26 de setembro, de 1857, ambos no Rio de Janeiro. Os estudos de Zeni (2005) reforçam que, por força da lei, o Instituto dos Meninos Cegos não poderia admitir pessoas na condição de escravos, sendo permitida a admissão de alunos dos 6 aos 14 anos, excluindo o atendimento jovens e adultas.

Nesses institutos ofertava-se: educação primária; ensino especializado, como a leitura de lábios e a linguagem articulada; alguns ofícios, a fim de possibilitar

¹ Atualmente esta instituição é conhecida como Instituto Benjamim Constant.

² Atualmente recebe a denominação de Instituto Nacional de Educação dos Surdos.

ao aluno com deficiência ingresso no mercado de trabalho; e doutrina cristã. Importante destacar que até então, somente os cegos e surdos eram contemplados com ações voltadas à educação. Todavia, em 1874, o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, criou um atendimento pedagógico aos indivíduos com deficiência mental assistidos na instituição, porém, apesar da intenção, acabou culminando de maneira assistencialista restrita a abrigo e à terapia. Para Rodrigues e Lima (2017), a partir desse período até metade do século XX, não houve novos avanços, mas sim a expansão dos institutos de forma lenta para outras cidades.

Em 1926, fundou-se, no Rio Grande do Sul, o Instituto Pestalozzi que ofertava atendimento especializado a pessoas com deficiência mental, inspirado nas ideias do pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi. Segundo Cambi (1999, p.418):

No centro do pensamento pedagógico de Pestalozzi colocam-se três teorias: 1. A educação como processo que deve seguir a natureza, retomada de Rousseau, segundo a qual o homem é bom e deve ser apenas assistido em seu desenvolvimento, de modo a liberar todas as suas capacidades morais e intelectuais. [...]; 2. a formação espiritual do homem como unidade de 'coração', 'mente' e 'mão' [...]; 3. da instrução, à qual Pestalozzi dedicou mais ampla atenção [...].

A difusão das ideias do pedagogo suíço ganhou impulso em 1932, com a educadora Helena Antipoff que fundou na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, a Sociedade Pestalozzi, implementando ações voltadas à educação e assistência à criança com deficiência no país. Com esse importante passo e por meio de seu trabalho, a educadora deu início à educação de indivíduos com deficiência mental. Essa experiência norteou outras iniciativas e novas entidades que apoiavam o atendimento a esse público ofertando-lhe assistência médica, psicológica, social e educacional. Como exemplo, menciona-se o Complexo Educacional do Rosário, fundado em 1940, na cidade de Ibirité, também em Minas Gerais. Dessa forma, as crianças que antes não tinham acesso à escola passam a frequentar as classes especiais (BORGES; BARBOSA, 2019).

Em 1945, o instituto Rosário ampliou seu atendimento a pessoas com superdotação e, em 1954, foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) com o intuito de fornecer apoio tanto à pessoa com deficiência quanto a seus familiares. Apesar da criação de instituições voltadas para o atendimento das pessoas com deficiências, essas ficaram restritas a esses espaços, sem contato com a educação formal.

Conforme leciona Mazzotta (2011), até a metade do século XX havia no Brasil 54 instituições de ensino, dentre as quais 11 eram especializadas em atendimento a deficientes mentais, e 8 ofertavam atendimento às demais deficiências. Na segunda metade do século XX, houve a fase de integração quando se passou a debater sobre a adaptação dos alunos com deficiência no ambiente escolar regular e comum a outros alunos. Nesse período, os alunos que possuíam alguma deficiência, mas que se aproximavam ao padrão de “normalidade”, frequentavam as escolas comuns o que elevou os debates sobre o tema gerando um discurso voltado à perspectiva da educação inclusiva. Porém, conhecido como dualista, o modelo de ensino passou a ser questionado por grupos populacionais que defendiam os interesses públicos, ocasionando transformações no contexto da educação, trazendo uma nova ideologia, em que a escola surgia como um “ambiente para todos”.

Dessa forma, Mazzotta (2011) explica que, a partir de 1960, a escolarização para esses indivíduos ganhou destaque e iniciaram-se medidas por meio de políticas, para que pessoas com deficiências tivessem direito à educação, e que essa escolarização deixasse de apresentar-se meramente como assistencialista. Como exemplo, o autor menciona a instalação do Conselho Federal de Educação e a Lei nº 4.024 de 1961, que promulgou a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação no país, trazendo em seu bojo a garantia do direito à educação para as crianças com deficiências.

Essa lei firmou o compromisso do governo federal em financiar as instituições de educação privada, ampliando assim, o acesso dessas crianças às salas especiais, ocasionando a expansão de escolas especiais. Já no início da década de 1970, o discurso era voltado à integração e falava-se que pessoas com deficiência deveriam ser integradas à sociedade com intuito de “normalizar” as diferenças, quer seja.

O princípio [da normalização] tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes (MENDES, 2006, p. 389).

Observa-se que a integração possui a função de inserção dos indivíduos com deficiência em ambiente comum aos demais, entretanto, há que se advertir que

somente inserir não é o mesmo que incluir, haja vista que, conforme Silva (2012) a inclusão busca superar as diferenças por meio da integração. Entretanto, o autor explica que a partir desse período, houve pouco avanço, já que a oferta da escolarização não veio acompanhada de um plano de reestruturação interna das instituições, fazendo com que o aluno, por falta de estrutura, não se adaptasse ao novo meio, visto que o educando, apesar de inserido em salas de aulas regulares, não recebia atendimento adequado.

Dez anos depois, a Lei de nº 5.692/1971 preconizou que crianças deficientes deveriam receber escolarização, separadamente, por causa de suas restrições, fazendo com que a ideia de integração retrocedesse. Assim, criou-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que passou então a defender a integração da educação, incluindo os alunos com deficiências. Dessa maneira, verifica-se a importância das políticas públicas no âmbito da educação inclusiva, com vistas a uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, na década de 1980 houve um maior direcionamento para defesa da inclusão na sociedade, e a consequente formulação de políticas sociais e legislações que garantiram direitos, dentre eles a matrícula em escolas regulares.

1.1 OS FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação especial é uma modalidade de ensino voltada para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com algum tipo de deficiência. Já a educação Inclusiva é um movimento mundial pautado nos direitos humanos e de cidadania, com o principal objetivo de não existir discriminação e exclusão, para que todos possam ter oportunidades e igualdade (CARVALHO, 2013).

A constituição Federal de 1988 prevê, em seus artigos 205, 206 e 208, a educação como um “direito de todos e dever do Estado”, e a garantia da igualdade de condições de acesso e de permanência para todos na educação regular, bem como responsabiliza o Estado pela garantia ao atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência³, preferencialmente na rede regular de

³ Conforme Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015, Art. 2º “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

ensino (BRASIL, 1988).

Conforme Miranda e Galvão Filho (2011), os princípios inclusivos têm sido utilizados em diversos países⁴. Como exemplo do exposto, citam-se alguns eventos que se tornaram diretrizes no que tange à educação inclusiva, a Declaração de Jomtien em 1990 e a Declaração de Salamanca. Os supracitados autores explicam que essas convenções resultaram em documentos importantes que ganharam notoriedade política e centralidade nas agendas educativas em âmbito supranacional e nacional assim, tais documentos embasaram a articulação de políticas para essa esfera.

Desse modo, o Banco Mundial financiou recursos para a educação a países subdesenvolvidos, como o Brasil, que, por sua vez, comprometeu-se em cumprir as exigências de seu credor, elevando os níveis de alfabetização por meio do acesso educacional para todos. Porém, o foco dessa educação girava em torno da formação de mão de obra. (MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2011)

É importante salientar que na prática, sob a influência das diretrizes neoliberais, não é bem assim que funciona. Tais diretrizes são preponderantes em diversos setores econômicos e sociais, todavia, no Brasil, implicam na racionalização de recursos necessários para o bem estar social, racionando gastos com saúde e educação, por exemplo. Essas ações fortalecem o capitalismo, que é o modelo econômico vigente no país, e promove a desigualdade social. Como exemplo menciona-se a privatização do ensino, a aceleração da aprovação escolar e a avaliação externa da educação. Portanto, enfatiza-se que o Neoliberalismo, presente no Brasil a partir da década de 90, apresenta-se na contramão da educação inclusiva, tendo em vista que prevê a mínima intervenção do Estado na economia, reduzindo assim, o protecionismo estatal, o que significa à redução de direitos que afetam diretamente a sociedade e os bens sociais, como a educação (MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2011).

Em outras palavras, Bezerra e Araújo (2013) afirmam que a educação inclusiva não é benquista pelo poder público, pois não se vê como uma dinâmica que dê lucros ao Estado, comparadas a outras modalidades de ensino presentes na

⁴ Na Inglaterra surgiu o movimento escola compreensiva surgiu para designar o desenvolvimento da escola regular de ensino comum para todos. Posteriormente, na Dinamarca, nos Estados Unidos e em Portugal por meio do sistema educacional obrigatório unificado, que têm como premissa o desejo de criar um tipo único de escola para todos capaz de servir uma comunidade socialmente diversificada (AINSCOW, 2009).

Educação Básica ou no Ensino Profissionalizante, que preveem o lucro e a inserção desses alunos o mais breve possível no mercado de trabalho. Dessa maneira, reduz-se o número de analfabetos formais e aumenta-se o número de “alfabetizados”, com o acesso à escola, porém, não existe, nesta proposição, uma preocupação com a qualidade do ensino, mas sim um interesse na formação de capital humano, subordinando-os à profissionalização, promovendo a formação de mão de obra barata para a inserção no mercado de trabalho.

Diante das considerações apresentadas, o que mais perturba é, portanto o aspecto de negócio atribuído à escola inclusiva, transformando-se a deficiência em mercadoria, cujos gastos de manutenção nos sistemas (re)produtivos devem ser minimizados ao máximo [...] (BEZERRA e ARAÚJO, 2013, p. 582).

Além disso, os governantes almejam um sistema de ensino que envolva a redução dos custos com a educação. O que não se enquadra no modelo inclusivo, devido à necessidade de adequações tanto na infraestrutura quanto nos aspectos relacionados ao preparo dos professores.

Em conformidade com esse raciocínio Mészáros (2008) reitera que o acesso à escola é condição necessária para tirar o aluno das sombras do esquecimento social, onde milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. Desse modo, a questão do processo de exclusão escolar não se dá somente ao não acesso à escola, mas dentro dela por meio da institucionalização da educação formal. A educação não deve somente preparar os alunos para o mundo do trabalho, mas para a vida em todos os sentidos.

Mészáros (2008) ainda cita Gramsci (1995) em seus escritos, alegando que educar é colocar fim a separação entre *Homo Faber* e *Homo Sapiens*. Em outras palavras, é necessário resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, buscar possibilidades criativas e emancipatórias para que esse aluno, incluído na escola regular, possa fazer parte do contexto da escola na sua totalidade, e saia da escola podendo explorar o mundo a sua volta. (GRAMSCI, 1995, *apud* MÉSZÁROS, 2008).

Compreendendo todo esse cenário exposto, na área da educação inclusiva, é oportuno mencionar Althusser (1970), que admite ser a escola um aparelho ideológico do Estado. A desigualdade escolar que enfrentamos é fruto das desigualdades econômicas impostas em nossa sociedade. Sendo assim, conforme Bezerra e Araújo (2013, p.9). “Não é possível, portanto, compreender a história e a

educação contemporânea sem que antes se compreenda o movimento do capital”. A escola por si só é um espaço para mudança, e a mudança da sociedade pode e deve começar pela escola, em busca de uma educação transformadora.

Entretanto, garantir que todo e qualquer ser humano tenha as mesmas condições de acesso, sem qualquer discriminação, requer a implementação de políticas públicas que estabeleçam medidas estratégicas que vão possibilitar na prática, um ambiente favorável à diversidade. Neste contexto, as leis constituem-se em instrumentos primordiais que traduzirão as intenções do Estado para com a sociedade (BAPTISTA, 2019).

Conforme Machado (2007), somente a partir de 1990, passou-se a falar em inclusão social. Sendo assim, iniciativas voltadas à integração da educação regular e especial, que realmente incluíssem os indivíduos com deficiências, ganham atenção, ocasionando mudanças na legislação que visassem à garantia de direitos para esse público. Esse autor defende que, desde a infância, ainda na educação infantil, a inclusão social se faz necessário, já que assim as crianças com deficiência, por meio do convívio com outras crianças, experimentaríamos emoções e sensações oportunizando o desenvolvimento crítico e o saber, em beneficiando de ambas. Porém, na prática, os alunos começaram a frequentar as classes especiais utilizando um modelo dualista, com a intenção de participar do ensino na rede regular e, assim, acabar com o preconceito e os estigmas da deficiência. Entretanto no modelo dualista, não aconteceu, visto que se mostrou contraditório e agravou o problema da exclusão na educação.

Nesse âmbito, Santi *et al.*, (2018) afirmam que é possível verificar que a educação inclusiva se trata de um direito humano reunindo ações políticas, sociais e pedagógicas, indo ao encontro de fatores culturais que, juntos, contribuem para a efetivação da inclusão social e da inclusão escolar.

1.2 AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Definidas por Fonte (2017) como um conjunto de ações por parte do governo que visam atender as demandas sociais e os direitos dos cidadãos, as políticas públicas estão diretamente relacionadas à questão do planejamento do setor público, o que afeta toda a sociedade.

Ao se analisar a trajetória das políticas públicas no Brasil, a partir de 1990,

nota-se que aumentaram, consideravelmente, o discurso e as ações em torno da educação especial e da inclusão social, visto que internacionalmente, já se debatia muito sobre direitos humanos e equidade. Então, as iniciativas voltadas à universalização do estudo na perspectiva da educação inclusiva ganharam destaque social, ocasionando mudanças na legislação visando à garantia de direitos para esse público (MATOS; LIMA; MENEZES, 2019).

Assim, a necessidade de universalizar o acesso à educação reflete na necessidade de políticas públicas que visem à promoção desse processo, a fim de possibilitar a concretização dos direitos fundamentais por meio de identificação, planejamento e solução das demandas educacionais, a partir de ações estratégicas e com a participação do Estado e da sociedade. Para realizar a transição do ensino na concepção da educação inclusiva é necessário compreender que são as políticas públicas que possibilitam a implementação de um sistema educacional inclusivo.

Além disso, as políticas públicas com vistas à inclusão devem acompanhar a transição do modelo educacional, garantindo que todos tenham acesso à educação e possibilitar a reestruturação da educação, de forma que problemas de ordem física, estrutural e econômica sejam resolvidos. Deve-se compreender também que essas políticas são resultado da articulação entre Estado e sociedade para a resolução de questões importantes, que devem nortear a agenda pública na criação de novas políticas, de modo a atender as demandas sociais (SANTOS SILVA, 2018).

Como exemplo dessa articulação cabe citar a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e incorporada à Constituição Federal do país, na forma de Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em 2015, que forneceu subsídios para embasar ações de combate à segregação e a toda forma de preconceito em relação à diversidade humana. Ressalta-se que o documento resultante da referida convenção define deficiência como um conceito em evolução e pessoas com deficiência aquelas que possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial (ONU, 2014).

De acordo com Brito (2019), a partir de 1990, os movimentos sociais deram força e destaque à trajetória da educação inclusiva e, juntamente com as ações da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) em prol dos direitos das pessoas com deficiências obtiveram avanços significativos. Uma das

políticas que asseguram os direitos das crianças com deficiência é a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, atualizado em 2010, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, sendo oportuno mencionar o Artigo 5, que determina:

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (ECA, 1990, p. 8-9).

O texto do Artigo 11, em seu parágrafo 1º adverte que “A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado” (ECA, 1990). Os avanços na legislação e os debates acerca do tema da educação inclusiva resultaram na publicação de documentos importantes que influenciaram as políticas públicas no país, por meio de convenções como a Declaração de Jomtien, em 1990 na Tailândia, e posteriormente a Declaração de Salamanca, em 1994 na Espanha. Os documentos elaborados resultantes dessas convenções ganharam notoriedade política e centralidade nas agendas educativas em âmbito supranacional e nacional e influenciaram a educação brasileira em relação às necessidades especiais dos alunos e a inclusão social, de forma a acabar com o preconceito e práticas discriminatórias.

Como uma das primeiras iniciativas no âmbito educacional a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, no ano de 1990, foi um marco para a educação, no sentido de orientar quanto à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, utilizando a lógica da inclusão e influenciando as políticas educacionais no país, de forma a ocasionar novos debates que iriam gerar alternativas para acabar com o modelo educacional excludente (AZEVEDO; ALVES, 2020).

Já a Declaração de Salamanca alavancou ações que propuseram diretrizes para o processo de inclusão escolar para deficientes físicos. Realizada na Espanha, aconteceu durante a Conferência Mundial de Educação Especial no ano de 1994. Na ocasião, foi ratificado o compromisso de uma inclusão social, embasado nos direitos humanos (BRITO, 2019).

De acordo com essa Declaração, para uma educação inclusiva existem inúmeros desafios sendo um deles a implementação da norma que garante o acesso de oportunidade a todos. Dessa forma, cabe expor parte do texto da resolução de tal Conferência que aborda quanto aos Princípios, às Políticas e às Práticas na Área

das Necessidades Educativas Especiais:

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

Acreditamos e Proclamamos que:

toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deverá acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (SALAMANCA, 1994).

Esse texto traz em seu bojo a clareza da prioridade que deve ser atribuída para esta demanda. Importante ressaltar que essa resolução leva em consideração não somente as deficiências, mas as necessidades especiais do indivíduo como um todo, abrangendo uma amplitude de situações que engloba qualquer problema que possa vir a afetar o convívio social humano, tais como, exploração sexual, fatores emocionais, extrema pobreza, dentre outros. Nessa esfera, vários órgãos como o Conselho Nacional da Educação (CNE), o Ministério da Educação (MEC) e o Fórum Nacional da Educação (FNE), foram formados, no intuito de unir forças e promover a inclusão.

O reconhecimento do direito à educação inclusiva também está garantido na Lei nº 9.394/96, a qual dispõe das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que é importante instrumento norteador que embasa as políticas nacionais de educação especial. Observa-se que o texto determina os princípios das ações que a partir daí constituem-se em um compromisso a ser atingido pelo Estado, responsável por promover as condições favoráveis à escolarização e a educação inclusiva, o que influencia diretamente na articulação das políticas públicas no país (BRASIL, 2020).

Sabe-se que a LBD 9394/96 trouxe significativos avanços para a educação

especial. No Art. 58 da referida Lei, no parágrafo 3º determina-se: “a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”. Essa lei prevê a necessidade de atender as especificidades de cada aluno com necessidades educativas especiais de forma inclusiva. Assim sendo, deve haver na escola um processo de transformação a fim de se alcançar essa Inclusão Escolar.

Corroborando com o exposto apresenta-se o artigo 59 da Lei nº 9.394/96:

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

Observa-se que todas essas ações se constituem em um compromisso a ser atingido pelo estado, responsável por promover as condições favoráveis à escolarização e à educação inclusiva, o que influencia diretamente na articulação das políticas públicas no país. A partir disso a educação busca estabelecer relações pessoais e sociais de solidariedade, sem preconceito, pois parte-se do princípio de que todos são iguais.

Importante salientar que quando se depara com uma ampla diversidade, observa-se que as necessidades também variam. Independente das limitações que uma pessoa possa apresentar, esta tem o direito de compor o mesmo ambiente que os demais indivíduos, e de ser acolhida nesse espaço, que deve estar devidamente preparado, não só com relação aos aspectos estruturais, mas também aos aspectos socioculturais (PLETSCH, 2014).

Conforme Machado (2007), essa heterogeneidade no ambiente escolar promove o aprendizado, gerando efeitos positivos em cada pessoa, despertando em cada um o conhecimento necessário para que vários aspectos sejam trabalhados.

Como exemplo, menciona-se que crianças que não tem deficiência, aprendem a respeitar e conviver com alguém que é diferente; alunos com deficiência passam a entender que, apesar das diferenças, é possível aprender e romper barreiras, de maneira que o desenvolvimento geral humano aconteça (MACHADO, 2007).

No entanto, Alves e Duarte (2014) observam que, especificamente, na deficiência física, as barreiras estão amplamente relacionadas a questões emocionais e estruturais. Muitas vezes, a deficiência é um incômodo ao indivíduo, devido ao preconceito sofrido, à falta de preparo dos demais alunos e de professores ao abordar esse indivíduo, bem como a falta de estrutura adequada da instituição de ensino, fazendo com que a inclusão não se efetive de fato.

Para eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e promover sua integração na sociedade, ocorreu, em 1999, a Convenção de Guatemala. Fato importante para a educação inclusiva, tendo em vista que o documento emitido em tal convenção expõe com clareza a impossibilidade de uma segregação de alunos “portadores de necessidades especiais”⁵ (AZEVEDO; ALVES, 2020).

No mesmo ano foi regulamentada a Lei no 7853/99, por meio do decreto nº 3298/99, que dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, constituindo-se um passo muito importante para a implementação da inclusão escolar e consolidando as normas de proteção às pessoas com deficiência física (SOUZA, 2019).

Conforme já preconizava a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, um plano nacional de educação deveria ser elaborado com “duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do poder público”. Assim, em 2001 foi concebido o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei n. 10.172/2001, destacando-se como um avanço na década, por ser um documento norteador com enfoque à construção de uma escola inclusiva capaz de garantir o atendimento com base na diversidade humana (BRASIL, 2001).

Na tentativa de universalizar o estudo e acabar com a desigualdade, observa-se a iniciativa política do PNE, norteador pela ideia de uma educação inclusiva, que atendesse a toda diversidade, independente de gênero, raça, cor,

⁵ Embora a terminologia utilizada no momento seja “pessoa com deficiência”, em se tratando de uma citação, respeitou-se a terminologia utilizada no artigo original, publicado por Azevedo (2020).

sexo ou deficiência. O PNE teve como objetivo estabelecer diretrizes e metas para a educação brasileira, a serem atingidas num período de dez anos. Também fornece direcionamentos para estados e municípios definirem, em seus âmbitos, os planos de educação, de modo que promovesse o acesso a todas as etapas que envolvessem a universalização do ensino (BRASIL, 2001).

Importante mencionar a meta principal do referido Plano que vigorou de 2001 a 2010:

[...] a formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como instituições específicas e outras (BRASIL, 2001, p. 80).

Assim sendo, o PNE pretendia assegurar as condições necessárias para a promoção da inclusão na perspectiva da educação, preocupando-se não somente com o acesso, mas com a permanência dos alunos com deficiência e para a formação dos profissionais envolvidos. Entretanto, por questões políticas governamentais vetaram-se as metas relacionadas aos investimentos necessários à reestruturação das instituições, impedindo o avanço das intenções do Plano (SAVIANI, 2014).

Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica aprovaram a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Em 2002, por meio da resolução CNE/CP n. 1/2002, estabeleceu-se a obrigatoriedade para as instituições de ensino superior em ajustar os currículos dos cursos de licenciaturas para que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) se tornasse conteúdo curricular dos cursos superiores, por meio da lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo decreto nº 5.265/2005. Com essa exigência, buscou-se possibilitar uma formação voltada para a diversidade e atuação na educação especial. Para se possibilitar o acesso inclusivo ao ensino superior também foi criado em 2005, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior, que visando contribuir com a resolução das questões que impediam o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência (PEREIRA, 2017).

Elaborado em 2003 e implementado em 2006, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, criado pela Secretaria de Direitos Humanos, por meio dos Ministérios da Educação e da Justiça, conjuntamente com a UNESCO, o

plano constitui-se em uma política pública abrangendo cinco eixos: educação básica; educação superior; educação não formal; educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança pública; e educação e mídia. O mencionado plano defende a inclusão de assuntos relacionados à deficiência no currículo da educação básica, além de reivindicar ações que incentivassem o acesso e a permanência dos alunos com deficiência em todas as etapas, inclusive no ensino superior. Essas ações eram permeadas pela necessidade da construção de uma sociedade justa e igualitária, pautada pelos direitos humanos que devem ser conferidos a todo e qualquer cidadão sem distinção (BRASIL, 2007).

Conforme Nascimento e Omodei (2019), em 2008, houve a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que objetivou a garantia do acesso de pessoas com deficiência à rede regular de ensino.

De acordo com a apresentação desse documento, todos os alunos deveriam ter o acesso à escolarização devendo essa considerar suas especificidades. Portanto:

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008, p. 4).

O documento elaborado a partir da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem por escopo fornecer diretrizes na elaboração de políticas públicas educacionais que corroborassem com a perspectiva da educação inclusiva. Somado a isso, houve o Decreto 6.571/2008, que regulava as normativas para o atendimento educacional especializado, alterando as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), conferindo condições de acesso e permanência aos alunos matriculados em escolas públicas que necessitem de atendimento educacional especializado.

Em 2009, por meio da Resolução n.º 4 instituem-se as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, sendo estabelecidas as formas de atendimento em

“salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2009).

Nessa resolução, considerava-se como público-alvo do AEE: alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) era ofertado em salas de recursos multifuncionais ou ainda, em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, tendo como “função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009).

De acordo com Garcia (2008, p. 18), “[...] os atendimentos especializados expressam uma concepção de inclusão escolar que considera a necessidade de identificar barreiras que impedem o acesso de alunos considerados diferentes”. Assim, para estimular a inclusão na educação, a legislação continua avançando ao encontro da perspectiva da educação inclusiva e por meio do Decreto nº 7.480 de 16 de maio de 2011, criou-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no mesmo período, foram publicados os decretos nº 7.611 e 7.612/11 relacionados ao Plano Nacional dos Direitos da pessoa com deficiência (NASCIMENTO; OMODEI, 2019).

Ainda, em 2011 foram regulamentadas, por meio do Decreto nº 7.611/2011, as diretrizes para o atendimento das pessoas com deficiências, garantindo-se: um sistema educacional inclusivo em todos os níveis; aprendizado ao longo de toda a vida; adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas; e, oferta de educação especial, preferencialmente, na rede regular de ensino. Dessa maneira, com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações e o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, as determinações do decreto visavam corroborar com a promoção da acessibilidade, com vista às especificidades de cada indivíduo.

Já em 2014, foi lançada a nota técnica nº 4 pela Diretoria de Políticas de Educação Especial do Ministério da Educação, que reafirmou as tendências do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em relação ao seu público alvo, bem

como orientou sobre as atribuições do professor nesse atendimento, afirmando que cabe a ele elaborar propostas singulares para cada criança (ou plano de AEE como denominado no documento), a partir dos estudos de seus casos específicos. A referida nota embasou-se na Constituição Federal de 1988, que definia em seu artigo 205, “a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, e também garantia em seu art. 208, o direito ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência” (BRASIL, 1988).

Outro passo importante diz respeito à aprovação da Lei nº 13.005/2014, do PNE que traz em seu bojo as 20 metas relacionadas à educação a serem realizadas até 2024. Para seu o PNE apresentou um enfoque voltado aos educadores, visto que os mesmos não estavam preparados para adotar os princípios da educação inclusiva. Dentre essas metas, a que diz respeito especificamente à educação inclusiva é a meta nº4 que determina:

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

Relacionada ao cumprimento dessa e das demais metas, tem-se a meta 20, que se referindo-se à ampliação do investimento financeiro de 07 para 10 % do Produto Interno Bruto do país (PIB) (AZEVEDO; VIEIRA; ALVEZ, 2020).

Conforme Mantoan (2011), os objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva asseguram a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino a: garantir o acesso de todos os alunos ao ensino regular, formar professores para o atendimento educacional especializado (AEE) e demais professores para a inclusão; e, prover acessibilidade arquitetônica, nos transportes, e na estrutura física das escolas, estimular a participação da família e da comunidade, promover a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas educacionais.

As diretrizes da política se fundamentam na diferenciação para incluir e são extensivas a todas as ações e aos serviços da educação especial, devendo estar

presentes, transversalmente, em todas as modalidades e em todos os níveis de ensino. Nesse contexto, as políticas públicas desencadearam um amplo processo de mudanças, não só no sistema educacional, pois esse também reflete na sociedade como um todo (KASSAR, 2011).

Em 2015 foi instituída a Lei federal nº 13146/15 de inclusão da pessoa com deficiência, denominado de Estatuto da Pessoa com Deficiência, tendo como base os preceitos da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovado em 2007. O documento tinha como objetivo, conforme Artigo 1º, “assegurar e promover em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania”. O estatuto é um marco na história da inclusão de pessoas com deficiência, pois ampliou as possibilidades reduzindo os obstáculos em todas as áreas (educação, saúde, trabalho, esporte, cultura, lazer) que possam vir a dificultar o acesso de pessoas com deficiência (BRASIL, 2015).

No artigo 28, parágrafo III, o texto da referida lei determinava que o poder público devesse: assegurar; criar; desenvolver; implementar; incentivar; acompanhar; e, avaliar o projeto pedagógico que institucionalizasse o atendimento educacional especializado e suas adaptações, para atender as peculiaridades de cada estudante com deficiência, constituindo-se em uma ferramenta na promoção de condições de igualdade à integração social da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015).

Para que se possa melhor observar o panorama da trajetória das políticas de educação inclusiva, expõem-se, a seguir, seu percurso nos últimos programas governamentais do país.

1.3 O PERCURSO DAS POLÍTICAS NO BRASIL

De acordo com os escritos de Garcia (2017, p. 22) no início dos anos 2000 por meio de encontros para debates em torno do combate a pobreza, foram discutidos conceitos ligados à justiça social, solidariedade, pertencimento, afirmações liberais que são empregadas na tentativa de divulgar uma sociedade equitativa, inclusiva e com propósitos em comum. O diálogo promovido entre organismos internacionais como, o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a cultura (UNESCO), e a Organização para a

Cooperação e o desenvolvimento Econômico (OCDE), resultou em relatórios que reconhecem a urgência nas discussões da área da educação e nas políticas de educação especial e inclusiva no Brasil, expressando a precarização das condições de trabalho e ensino escolar, que precisam ser reestruturadas.

Conforme Padilha (2015), o governo da era Lula (2003-2010) reuniu diversas ações na esfera educacional e para a educação inclusiva, destacando-se o fato de que, em seu primeiro ano de mandato, por meio do Ministério da Educação (MEC), foi lançado o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que ofertava o suporte para os educadores se especializarem na educação especial inclusiva, que, a partir de então iria nortear os cursos pedagógicos pautados no direito de todos à educação. Porém, na implementação, houve muitas barreiras, como a falta de recursos financeiros e também divergências na concepção de inclusão.

Posteriormente, com a Lei nº 10.845/2004, instituiu-se o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas com Deficiência, que visava à universalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas que, ainda assim, apresentou um caráter segregativo, haja vista que somente alunos considerados aptos para o convívio no ambiente escolar poderiam ser admitidos. Foram necessários investimentos em recursos pedagógicos, educação continuada para professores e proposta de realização do Exame Nacional de Proficiência em LIBRAS para os docentes. Entretanto, apesar dos avanços, tais recursos foram insuficientes para implementar as estratégias planejadas.

Conforme Nascimento e Omodei (2019), em 2008, houve a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que objetivou a garantia do acesso de pessoas com deficiências na rede regular de ensino. Um marco para a luta em prol da inclusão, nesse período também houve a liberação de recursos, por meio do programa Dinheiro Direto na Escola, sendo possível a implementação de espaços didáticos especializados e programas de desenvolvimento e capacitação de professores. Além disso, a política permitiu a inserção de LIBRAS e do sistema Braille.

Em continuidade a essas políticas o governo Dilma (2011-2016) implementou as salas de recursos multifuncionais em escolas regulares, possibilitando o ensino para alunos com deficiência, além da extinção da Secretaria de Educação Especial, por meio do Decreto 7480, de 16 de maio de 2011, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

(SECADI), e a publicação dos decretos nº 7611 e 7612/11 relacionados ao Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Já em 2014, foi lançada a nota técnica nº 4, pela Diretoria de Políticas de Educação Especial do Ministério da Educação, reafirmando as tendências do AEE em relação ao seu público alvo, bem como orientou sobre as atribuições do professor nesse atendimento, afirmando que cabe a ele elaborar propostas singulares para cada criança (ou plano de AEE como denominado no documento) a partir dos estudos de seus casos específicos. Outro passo importante se refere à aprovação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Lei do PNE), que traz consigo as 20 metas relacionadas à educação a serem realizadas até 2024. Para isso, serão necessários investimentos que correspondem a 10% do Produto Interno Bruto (PIB), na implementação e ampliação de programas da educação inclusiva (NASCIMENTO; OMODEI, 2019).

Por outro lado, Barroso (2018) pondera que o governo Temer, ameaçou o cenário da educação inclusiva, uma vez que, alegando a necessidade de uma atualização da legislação em vigor desde 2008, propôs uma reforma no plano de Diretrizes da Política Nacional de Inclusão, retirando a perspectiva da Educação Inclusiva, retomando o modelo dualista com classes e escolas para pessoas com deficiências. O supracitado autor ratifica que no governo do Presidente Bolsonaro, entre os anos, de 2019 a 2022, essa preocupação continuou, pois, a tentativa de desarticulação da política de educação inclusiva esteve em andamento. Com a extinção da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação, significando que as verbas repassadas às escolas pelo FUNDEB seriam “re”divididas, o que envolve o interesse de uma política segregativa e com interesses próprios, representando um retrocesso para a educação inclusiva.

Desse modo, era necessário criar planos para atender a essa demanda social, pois as estratégias ainda estavam voltadas para o atendimento assistencial. A formação dos profissionais que atuariam na área ficou em segundo plano, sendo o trabalho desenvolvido por voluntários ou monitores, em espaços improvisados, fazendo com que o serviço prestado apresentasse baixa qualidade, fugindo do escopo do ensino (ANDRADE; NETO; PRADO, 2016).

Em 2015 foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146, que promoveu o estímulo a prática da inclusão social e da cidadania,

onde todos teriam os mesmos direitos, e igualdade na educação, considerando-se todas as deficiências física, mental, intelectual ou sensorial. Importante salientar, o capítulo IV, em seu artigo 27, que trata do direito à educação:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (LDB, 2015, p. 7)

Essa lei tem primordial importância e vai ao encontro dos ideais da Constituição Federal/1988, em seu Art.5º, ao estabelecer que “todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza.” Além disso, a lei confere o direito à escolarização por todo o período de vida, possibilitando a potencialização do desenvolvimento humano em todas as dimensões.

De acordo com Vygotsky (1989), é possível entender que as limitadas oportunidades de interação da pessoa com deficiência em seu contexto social interferem no desenvolvimento das funções mentais superiores. A exclusão desse sujeito do meio social lhe traz complicações secundárias, no que tange a um desenvolvimento social insuficiente, com considerável prejuízo na aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento. Por isso, a escola, considerada um espaço interativo, tem um importante papel no desenvolvimento de seu aluno, oportunizando a interação social, impulsionando a aprendizagem, criando zonas de desenvolvimento proximal, e propiciando compensações às deficiências (VYGOTSKY *apud* SOUZA, p.6 SD).

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO CONTINUADA E O PAPEL DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para que a exclusão seja erradicada dos espaços sociais e também do espaço escolar é necessário implementar medidas e ações para que ocorra uma educação na perspectiva inclusiva. Para que isso ocorra, grandes desafios precisam ser superados principalmente por conta da transição da escola com vistas à educação inclusiva. Desse modo, acredita-se que desenvolver ações que corroborem com a perspectiva de inclusão na escola é relevante na soma de esforços que reúne o poder público, setor privado e a sociedade. Neste contexto, Miranda e Silva (2019) afirmam que, o papel da escola é o de, contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, formar cidadãos capazes de construir uma sociedade mais justa, livre do preconceito e da exclusão. O desafio enfrentado pelas escolas ao lidar com a diversidade é, encontrar formas de superar os obstáculos, encontrando caminhos para consolidar um melhor atendimento para as crianças que já nascem excluídas.

Dessa maneira, a escola tem primordial importância para o âmbito da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, nesse ambiente, a sociedade deve encontrar acolhimento, orientação e ajuda para que todos tenham acesso ao fio condutor que vai proporcionar conhecimento e cidadania para a construção de uma sociedade inclusiva. Importante ressaltar que alunos com deficiência não são incapazes e a parceria da escola, pais, profissionais da educação mestres e sociedade em geral, são capazes de realizar os desafios apresentados no processo.

Por outro lado, Camargo *et al* (2020, p.12) assegura que:

A ausência de informações e de conhecimentos na formação inicial, bem como durante a prática profissional, são grandes desafios para as professoras. Para uma prática pedagógica realmente inclusiva, é necessário e fundamental o entendimento de que o que deve ser diferenciado ou adaptado não é o currículo, o conteúdo ou a atividade para o aluno com deficiência, e sim a forma e os recursos é que devem se adequar às necessidades de aprendizagem da criança para que o mesmo conteúdo e a atividade que os demais alunos sem deficiência praticam sejam ensinados.

Nesse sentido, a educação continuada se faz necessária durante todo o percurso profissional do docente, com vistas a auxiliar o profissional a lidar com a

realidade enfrentada em sala de aula.

Conforme Anjos *et al* (2018) é essa prática vivenciada em sala de aula aliada à teoria, proporcionará ao educador estar sempre em contato com as mudanças advindas do ensino inclusivo voltado à diversidade por meio da inclusão. Esses autores complementam que, mais que inserir, é necessário promover as condições de permanência do aluno na escola. Portanto, barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas, dentre outras devem ser solucionadas para que os alunos da educação especial, independente de sua deficiência, tenham suas demandas atendidas e possa de fato permanecer no ambiente escolar.

Nesse cenário, a formação continuada possui elevada importância. Portanto, a formação continuada deve ser priorizada por aquele profissional que almeja uma educação de qualidade e compreenda de fato os pressupostos da educação inclusiva. Afinal, a educação no país luta para afastar-se do modelo segregador vivido intensamente no passado. Não se deve omitir o fato que mesmo atualmente, a escola ainda presencia comportamentos preconceituosos, tanto por parte da sociedade, quanto por parte do corpo docente. As opiniões são bem divergentes entre os profissionais, pois alguns acreditam que a inclusão atrapalha a rotina em sala, outros se sentem incapazes ou inseguros para o manejo de condições adversas, bem como outros são a favor e tentam contribuir buscando novas maneiras de promover a interação necessária entre a diversidade (CUNHA; FERRETI, 2021).

Para Cunha; Ferreti (2021) quando o profissional não se atualiza, padece com os desafios encontrados no caminho, quando se trata de educação inclusiva, haja vista que é um mundo que vem se transformando com as novas abordagens, por meio dos avanços na legislação. Neste caso a formação continuada vai fornecer o subsídio necessário para que o profissional acompanhe todas essas mudanças e seja promotor da educação inclusiva mediando o processo de ensino-aprendizagem por meio da interação com os alunos.

2.1 O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Para possibilitar de fato que a inclusão escolar aconteça às instituições devem readequar-se no que tange a infraestrutura e recursos físicos. Obviamente

que essa necessidade se esbarra na questão financeira, pois a falta de investimento constitui-se como grande barreira. Desta forma, promover a acessibilidade está realmente relacionado à quebra dessa barreira. Somente quando houver a criação de leis que realmente subsidiem os custos das adequações nas instituições é que a inclusão deixará de ser meramente uma perspectiva e atenderá de forma igualitária a todos sem distinção (LEONARDO, 2008).

Silva (2014) assegura que quando se fala em deficiência física, e nos direitos que os indivíduos com deficiências possuem, correlaciona-se à acessibilidade. É a acessibilidade que vai possibilitar que todos possam conviver sem distinção, bem como oportunizar que tais indivíduos tenham acesso a todos os direitos garantidos por lei como escolarização, mercado de trabalho, ensino superior, lazer etc... Portanto, as instituições, além de ter em seu corpo docente, profissionais formados, primeiramente devem se preocupar com a infraestrutura para receber pessoas com deficiência. Entretanto, a falta de investimentos por parte do poder público constitui-se como barreira e importante ameaça ao acesso do público alvo da educação inclusiva. O autor acrescenta que atender pessoas com deficiência e de forma adequada necessita de materiais e métodos adequados, porém não da segregação.

Neste contexto Fiorini; Manzini (2014) afirmam que a escola possui alta relevância, por ser um ambiente que integra pessoas. Neste ambiente frequentam toda a comunidade escolar, composta por pais, mestres, colaboradores, pessoas de diversas etnias. Neste local, a inclusão tem várias possibilidades, porém, para a promoção da acessibilidade, as instituições devem se adequar para proporcionar condições para que o aluno se adapte. Nada adianta um discurso de inclusão social, se a escola não oferece condições para que isto aconteça. Os autores expressam que o tema vem sendo amplamente discutido no âmbito pedagógico e os resultados evidenciam a emergência em relação à qualificação do profissional e da acessibilidade estrutural.

Obviamente que para se concretizar, todo o processo de acessibilidade e inclusão na escola é necessário os recursos financeiros que devem ser disponibilizados pelo poder público. Importante salientar que o processo de inclusão na escola depende primordialmente de atenção especializada e de toda uma reorganização infraestrutural e por isso caminha a passos lentos.

De acordo com França; Melo; Almeida (2022) a destinação de verbas para

custear a educação é previsto em lei desde a Constituição Federal/1988 em seu Art. 213, onde se determina que sejam destinados recursos públicos às entidades da sociedade civil para atendimento às pessoas com deficiência, visto que é dever do Estado garantir a este público a escolarização na rede regular de ensino. Esta determinação é expressa no Art. 208 da Constituição. Além disso, a partir da LDB/96 e Emenda Constitucional n. 14/96 criou-se o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) reafirma-se o compromisso do Poder público reunindo a União, Estados e Municípios para a destinação de verbas que possibilitem a ampliação do atendimento especializado na rede pública de ensino e também na rede privada em forma de convênio ou parceria.

Conforme palavras dos autores o Fundef foi sucedido pelo Fundeb a partir da Emenda Constitucional nº 53/2006 com o intuito de melhor redistribuir as verbas de acordo com o número de alunos. Os autores versam:

No ano de 2007, houve a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundef. O período de vigência estabelecido para o Fundeb foi de 2007 a 2020 (FRANÇA; MELLO; ALMEIDA, p. 277).

Dessa forma, ampliou-se os investimentos com recursos provenientes das esferas Federal, Estadual e Municipal, baseando-se no número de alunos matriculados o que representou um maior investimento e exigiu melhorias nas instituições o que beneficiou a educação especial. Conforme França (2015) foram esses repasses de verbas que permitiram o aumento das matrículas de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. A autora explica que o valor por aluno diferencia-se quando o aluno é da educação especial o que corresponde o valor de 20% a mais devido às necessidades de recursos específicos para o atendimento deste público. Mas, a autora pondera que tais valores não condizem com a real necessidade.

Importante expor a explicação de França; Mello; Almeida (2015, p. 277) sobre a criação do Fundeb e seu funcionamento:

Ainda compõem o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos da União, sempre que, no âmbito do Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente, em cada uma das etapas ou modalidades de ensino, fixado pelo poder executivo, de acordo com o inciso V, do art. 2º da Emenda Constitucional nº 53/06. Essa participação foi estabelecida originalmente em R\$ 2 bilhões para 2007, R\$ 3 bilhões para

2008, R\$ 4,5 milhões para 2009 e, a partir de 2010, em 10% do valor total da contribuição do Distrito Federal, estados e municípios. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. O período de vigência estabelecido para o Fundeb foi de 2007 a 2020, sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007, sendo concluída em 2009, quando o total de alunos matriculados na rede pública foi considerado na distribuição dos recursos e o percentual de contribuição do Distrito Federal, estados e municípios para a formação do Fundo atingiu o patamar de 20.

Ressalta-se que a distribuição das verbas considera as modalidades de ensino e as diferentes necessidades para cada uma, o que faz com a modalidade da educação especial seja obrigatoriamente contemplada. Este panorama possibilita que se vislumbrem os avanços no que concerne a incorporação das matrículas, de alunos da educação especial, porém não são garantias totais de que a educação especial está tendo os investimentos de forma proporcional a necessidade. Há que se atentar que estarem matriculados não quer dizer que este público alvo está tendo o atendimento adequado e necessário.

No trabalho de Leonardo (2008) a pesquisa realizada pelo autor evidencia que as mudanças relacionadas à infraestrutura das instituições já são percebidas, pois as escolas mais atuais, já estão sendo construídas de acordo com as especificações determinadas em legislação para atender o público da educação especial e possui rampas de acesso, adaptação em banheiros e carteiras. Porém, quando se fala em capacitação de professores e metodologias com recursos diferenciados a discrepância entre a teoria e a prática é nítida e se pode observar que ainda avançou muito pouco, o que demonstra que o processo de inclusão tem sido ineficaz no que tange ao desenvolvimento cognitivo do aluno, pois de nada adianta receber o aluno especial em classe regular, se o mesmo não receber o atendimento devido. Assim, a escola está somente depositando esse aluno que muito provavelmente não conseguirá desenvolver-se, já que só observa a aula dos outros alunos.

Para Anjos Oliveira (2020) percebe-se então que a perspectiva de uma escola para todos envolve muitos aspectos, principalmente estruturais, e organizacionais, que dificultam o andamento desse processo, não permitindo ainda, que esta escola consiga acolher a todos. Através dessas afirmativas, observa-se um grande paradoxo, onde o indivíduo com necessidades especiais tem seus direitos previstos no ordenamento jurídico do país, mas na realidade não tem sua demanda atendida, devido à falta de recursos nas instituições de ensino.

Sendo a escola um ambiente para a diversidade Mantoan (1997) expõe que o fato de receber alunos com deficiência, já condiciona o processo a necessidade de um ensino inovador que acompanhe essa perspectiva.

Assim, é oportuno mencionar as palavras da autora:

A ação de integrar a pessoa com deficiência à sociedade já acarreta a necessidade de uma ação inovadora que o prepare para sua inserção numa sociedade competitiva e segregada, ação esta que é uma via de mão dupla, pois ao mesmo tempo em que age para integrar age também evidenciando e estigmatizando as diferenças. O que é considerado como uma anomalia da pessoa com deficiência acaba por contribuir para fortalecer sua inclusão social, política e cultural. (MANTOAN, 1997, p. 20).

Assim, reflete-se quanto ao papel do educador neste contexto, como forma de que o mesmo corrobore com o processo educacional na perspectiva da educação inclusiva, pois conforme as palavras de Freire (2005, p.58) “O ideal é que na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos ‘convivam’ de tal maneira com os saberes, que eles vão virando sabedoria. Algo que não é estranho a educadores e educadoras”.

2.2 OS PROFESSORES E A IMPORTÂNCIA DA SUA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Para Nascimento *et al.*, (2018) a necessidade de universalizar o acesso à educação para todos reflete na necessidade de políticas que visem à promoção desse processo. Assim, o Estado precisa viabilizar esta proposta e também se comprometer com a resolução dessa questão social importante por meio da reestruturação da educação. Por outro lado, questiona-se quanto ao papel dos profissionais da educação e na necessidade da formação continuada para que sua atuação corrobore com o processo da educação inclusiva.

Receber os alunos com deficiência na sala regular demanda oferecer a ele uma metodologia adequada a suas necessidades, proporcionando o desenvolvimento dos mesmos em todos os aspectos possíveis cognitivo, social e humano. Por sua vez, para contribuir com esse processo o professor deve estar preparado para elaborar um plano de aula que atenda a esse propósito. Além de buscar ampliar suas atribuições e competências, a troca de experiências entre os profissionais potencializam as possibilidades de aprendizado e elevam a formação de ideias que produzirão saberes importantes para um melhor aproveitamento em sala, beneficiando tanto o educador quanto ao educando. Todos saem ganhando

quando se refere à inclusão. Os aprendizados são mútuos, e em longo prazo, será o alicerce da sociedade igualitária que todos almejam (OLIVEIRA, 2020).

A necessidade da reformulação da docência no âmbito da educação especial é urgente e depende muito da atuação dos educadores, pois, por em prática o que a legislação garante depende de esforços por parte dos envolvidos em todas as etapas do processo de inclusão educacional. Desta forma, o ato de ensinar, monitorar e avaliar alunos, quando se trata da educação especial na perspectiva da inclusão, deve ser realizada de maneira que se considere a capacidade de cada um, de acordo com sua especificidade. Isto quer dizer que os instrumentos metodológicos também devem ser inclusivos e atender ao seu propósito.

Desta maneira, Oliveira (2020) explica que dentre os cuidados que educador precisa ter ao desenvolver sua metodologia e planos de aula, se refere a ter a concepção de que os saberes, apesar de mútuos são diferentes, pois a assimilação tem dimensões variadas a atinge a cada um da forma possível. Inclusive não se deve esquecer de que a vivência com alunos da educação especial prepara os cidadãos para uma sociedade inclusiva, o que representa um significativo aprendizado, muito necessário na construção de uma sociedade inclusiva.

Para Cruz (2009) o ato de ensinar exige que o profissional lance mão dos meios necessários para que o ensino seja efetivado. Suas ações, por meio do método e do sistema de ensino refletirão na construção do aprendizado. Importante entender que desenvolver aspectos cognitivos nos indivíduos, significa entender que cada pessoa tem sua própria cognição e esta é diferente em cada um. Portanto, avaliar o produto final do aprendizado, não deve ser mais importante que aprender como cada pessoa se desenvolve, e as barreiras estabelecidas que podem, ou não, ser dribladas, a ponto de que se atinja o aprendizado em cada aluno, de acordo com a capacidade intrínseca de cada pessoa. Mais importante ainda é não realizar comparações medianas já que se trata de incluir a diversidade e quando se fala em deficiência esta pode variar de maneira infinita, pois acompanha a lógica da especificidade. Por isso, remover as barreiras que se localizam no processo da inclusão demanda a necessidade de que professores se aliem à soma de esforços necessários para que a inclusão se torne uma realidade.

Entretanto, Oliveira; Teixeira (2018) expõe em seu trabalho que na prática, existe um misto de situações e os educadores relatam muitas dificuldades neste processo de adaptação e adequação. Os autores afirmam que muitos profissionais

não se sentem preparados para lidar com alunos com deficiências. Outros não concordam que devem prestar assistência especial, visto que alguns alunos precisam de ajuda que vai muito além do ensino, com dificuldades motoras, por exemplo, e durante as aulas inviabilizam o processo de ensino. Outros até concordam que precisam corroborar com o processo, mas alegam ser um caminho de uma jornada longa e extremamente difícil de ser concretizada, pois envolve muitos fatores e principalmente a ajuda de pessoas da área da saúde, uma vez que estas receberam formação mais condizente com as necessidades humanas em torno da saúde. Alegam ainda que, dependendo da deficiência não é tão simples adequar os planos de aulas e muito menos avaliar o resultado. Porém, os autores ratificam que todos os educadores que participaram da pesquisa, corroboraram de alguma forma, na tentativa de praticar os princípios da educação inclusiva.

De acordo com tais afirmativas, os autores Miranda; Silva (2019) concordam que as dificuldades existem, mas advertem que o caminho a ser seguido deve haver muita perseverança e determinação, pois criar metodologias inovadoras que faça a diferença na vida dos alunos não é só no caso da educação especial. Os profissionais devem estar em constante busca por melhorias, e ter a percepção da importância da sua atuação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Neste contexto, o seu comprometimento faz toda a diferença. Implementar os princípios da educação inclusiva requer a elaboração de um projeto político pedagógico que funcione de fato, profissionais que busquem o diferencial para que tenham êxito nesta trajetória e colaborem com os avanços necessários para que se faça cumprir os direitos conferidos a este público. Segundo os autores, não tem sentido acolher, se este acolhimento não vier acompanhado das mudanças necessárias à sua efetivação.

Segundo Santos Sobrinho (2021) o educador tem fundamental importância para a educação especial já que seu contato é direto com os alunos. Todavia, o autor complementa que o profissional precisa estar amparado por todo o corpo docente e equipe multidisciplinar, bem como, o apoio extraclasse, provenientes de da família e sociedade. Assim os alunos se beneficiarão com máximo aproveitamento das aulas e cada um assimilará de acordo com suas capacidades, propiciando o desenvolvimento de habilidades e proporcionando o contato com o mundo social, que por sua vez deve aprender a respeitar a diversidade, sejam quais forem às diferenças.

A inclusão na escola propôs um desafio aos educadores. Tal desafio deve estimular que os mesmos busquem rever seus conceitos, saiam da zona de conforto, frente às novas demandas educacionais. Outro ponto a ser trabalhado é preconceito. Esta barreira para a inclusão é presente ainda nos tempos atuais e é proveniente de vários nichos sociais, inclusive para alguns educadores. Santos Sobrinho (2021) justifica que talvez esse comportamento, quando vem do profissional da educação, é devido a sua formação que não o capacitou para esta demanda. Mas o autor pondera que o educador pode mudar essa realidade e transformar sua metodologia por meio do aperfeiçoamento de habilidades que no caso da educação, deve ser constante. O autor acrescenta que o profissional deve ter a concepção de que a aula preparada com exercícios homogêneos está ultrapassada e o mesmo deve buscar meios que facilite a interação de todos durante a aula e sua metodologia deve considerar as diferenças, não só na aplicação como na avaliação. Dessa forma a igualdade de direitos será uma realidade.

O professor é peça fundamental para a implementação da educação Inclusiva e de sua efetivação. Por meio de estudos e de formação continuada ele vai interagir com conteúdos que favoreçam em suas práticas pedagógicas. Isso é um grande desafio para o corpo docente, pois a inclusão requer habilidade na seleção dos conteúdos, trabalhando com a diversidade e adaptando o ensino para que cada aluno alcance o que foi proposto como objetivo. Desta maneira os alunos passam a ser vistos como indivíduos únicos e não como um coletivo sem identidade. É preciso atentar-se ao fato de que todos são diferentes e possuem suas características. A homogeneidade neste caso não pode ser considerada como padrão para a elaboração do planejamento escolar. O processo de ensino-aprendizado deve atender a todos considerando a especificidade de cada indivíduo (NUNES 2013).

Para Quaresma (2022) o professor é o ator principal no cenário da educação inclusiva. O autor reconhece as dificuldades enfrentadas em cada etapa do processo de inclusão, porém, admite que o ensino requeira dedicação por parte do educando, impulsionando assim as melhorias constantes tão necessárias no processo de ensino-aprendizagem. Desta maneira, cabe expor as afirmativas do autor quanto ao papel do educador:

Engana-se quem pensa que o papel do professor é apenas ensinar, o educador é o grande responsável por oferecer a seu alunado experiências e mostrar para toda sociedade que a escola e/ou sala de aula é um ambiente cheio de diversidade. Sem falar que as crianças tem o profissional da

educação como seu segundo exemplo a ser seguido, pois os primeiros são seus próprios pais. Dessa forma, o educador possui uma forte influência para ensinar, motivar e orientar seus educandos. O papel do professor é tão importante, quanto o papel dos pais dentro de uma educação, eles devem se preocupar com a qualidade de ensino que as crianças recebem. E, a partir dessa definição é que o educador carrega uma importante missão que é levar a todos um conhecimento amplo e eficaz. E se tivermos a participação da família e da comunidade tudo se torna mais fácil de lidar e com certeza teremos menos julgamentos (QUARESMA, 2022, p12-13).

Nesse sentido é importante ressaltar que os profissionais da educação precisam estar conscientes desta necessidade, procurando desenvolver seu papel com excelência, pois os estudos relacionados à educação inclusiva oferecem metodologias e estratégias para que o profissional consiga realizar um exercício educativo de qualidade. Assim, o educador precisa estar ciente dessa responsabilidade e também contribuir com o processo de inclusão na escola, atrelando a formação continuada à sua trajetória profissional, pois as demandas educacionais, principalmente quando se fala na educação especial, possuem uma complexidade devido à especificidade de cada indivíduo.

Diante do exposto, observa-se então que durante a jornada acadêmica, o educador não adquiriu conhecimento suficiente para lidar com as adversidades envolvidas na atuação com as pessoas com deficiência. Logicamente que o interesse, a boa vontade, e dedicação são fatores internos do ser humano, mas neste caso, não depende somente disso, mas sim de um amplo conhecimento, de uma situação que requer cuidados ligados não só a escolarização, mas também à saúde física e emocional humana, e estas requerem habilidades que realmente não serão adquiridas apenas com a formação acadêmica, daí a importância da formação continuada (NEVES SALLES; ARAUJO; FERNANDES, 2015).

2.3 IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL

No ambiente escolar, muito se fala em promoção da inclusão. Mas essa perspectiva nos revela outra vertente, que diz respeito aos educadores que atuam nesta modalidade. Para Silva e Arruda (2014) a dificuldade para lidar com alunos com deficiência física deve-se a falta de preparo dos mesmos. Enquanto na legislação os direitos avançam, na prática, nota-se a falta de investimentos em formação continuada para os profissionais da educação, unido ao fato da falta de

estrutura das instituições, bem como a falta de equipe multidisciplinar, para ofertar melhores condições de adaptação ao aluno, falta de conhecimento da sociedade dentre os diversos fatores que evidenciam que a inclusão ainda não acontece.

Cabe citar as palavras de Oliveira; Teixeira (2018, p. 47) que asseveram:

A formação continuada é a chave para progredir no domínio teórico e prático dos professores, para que estes possam compreender as necessidades educacionais de seus alunos especiais e aproximar o conteúdo à suas experiências de vida, fazendo o exercício da contextualização, até atender a suas necessidades.

Os autores acrescentam que este contexto os classifica como mediadores do ensino e é por meio das trocas de experiência que é possível que o saber aconteça.

A formação de recursos humanos que atendam a educação inclusiva deveria iniciar desde a universidade com um ensino voltado à diversidade e enfoque ao preparo de profissionais para a educação especial de forma que estes saibam acolher os alunos com deficiências. Tavares (2016) afirma que o modelo atual de ensino das instituições ainda é frágil no que concerne a capacitação profissional, pois norteiam-se pelo artigo 59 da LDBN que determina entre outras afirmativas que a especialização para a educação inclusiva é exigida para os professores contratados para atuar em classes com recursos multifuncionais ou atendimento educacional ou especializado, bem como professores de apoio o que reflete na ideia que somente estes devam ser capacitados.

Em concordância, Tavares, Santos, Freitas (2016, p.529) afirmam

A formação acadêmica dos professores universitários deve ser pensada de modo a contribuir para que desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida, ética e politicamente dentro das exigências do contexto atual. Para isso, os professores necessitam de preparo que vai além do conhecimento científico, visto que, no ambiente acadêmico, assim como em qualquer outro, há singularidades e conflitos de valores.

Portanto, para Nunes (2013) as instituições de ensino superior acabam por não contribuir com esse processo, a partir do momento que não prepara o acadêmico, com a prática pedagógica necessária ao acolhimento da diversidade dos alunos, o que vai contra a perspectiva da educação inclusiva, já que para abranger a inclusão na escola todos os professores, inclusive os do ensino regular, também devem receber formação que os subsidie de forma teórica e prática.

Oportuno expor as palavras do autor que assevera:

Desse modo, evidencia-se que os responsáveis pela formação de professores precisam pensar que formar para educação inclusiva envolve mais do que conteúdos, pois estamos em um campo complexo de relações e não podemos determinar a deficiência pura e biologicamente. E conclui destacando o caráter premente de novas produções no campo da Educação Especial e também da Educação Regular que demarquem profícuas fronteiras para repensarmos a construção de uma arquitetura que contemple as principais problemáticas envolvidas no processo de formação docente (NUNES, 2013, p. 44).

Dessa forma, o autor reforça que é necessário repensar na formação dos professores e atrelar a formação continuada como forma de contribuir para o favorecimento da inclusão escolar com um ensino voltado à diversidade.

Quando se fala em alunos com deficiência deve-se enfatizar que as deficiências variam muito, mas, ensinar pautado na perspectiva da inclusão é possível quando o profissional não se limita e adquire o conhecimento necessário para desempenhar a docência na perspectiva inclusiva. Seguindo esta lógica, Paulo Freire declara:

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997, p. 20).

Ou seja, a busca constante por aprendizado deve permear a prática pedagógica, considerando as exigências e demandas do contexto educacional. O profissional deve estar constantemente na busca do saber, para transmitir saberes de modo a atender com êxito todas as necessidades do processo de ensino-aprendizagem. Esta lógica traz à tona a importância da formação continuada. Fica claro que as ações do corpo docente das instituições educacionais devem contribuir para que a inclusão aconteça. Parte das ações deve ser pautada no respeito à diversidade.

Sendo assim, para Oliveira; Teixeira (2018) é de suma importância o desenvolvimento de políticas públicas que visem à valorização do profissional atuante na área da Educação, propiciando uma educação de qualidade, priorizando um ensino inclusivo, e que esta venha beneficiar o atendimento ao aluno, de modo que a escola seja parte de seu alicerce e forneça a base para seu desenvolvimento como um todo. Por outro lado é de fundamental importância que os profissionais da área busquem se atualizar, por meio de especializações no âmbito educacional,

rompendo os padrões tradicionais de atuação docente e se pautar por concepções inovadoras de ensino que propiciem ao indivíduo uma participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem, onde a metodologia estimule o desenvolvimento integral da criança e também para o exercício da cidadania, preparando o indivíduo para os âmbitos social, econômico, cultural e ambiental.

Ao encontro dessas afirmativas, Rodrigues (2011) alerta:

Às Instituições de Educação Superior cabe promover debate sobre o tema e instrumentalizar, qualificar profissionais da educação para o exercício pleno da docência com vistas ao atendimento educacional de todos os sujeitos com ou sem deficiência. Isso implica trazer sempre à tona a questão sobre o papel e convicções do professor, em todas as modalidades de ensino. Segundo depoimentos dos participantes da pesquisa, os professores não se acham preparados para atender esse público. Assim percebemos que os cursos universitários não estão atentos a isso e a maioria das matrizes curriculares não oferta disciplinas ligadas à educação especial.

Observa-se que é necessário mais afinco por parte das instituições, no que concerne o preparo dos profissionais, e que estes por sua vez, tenham a concepção de que essa demanda é uma realidade em sua jornada profissional e precisa ser tratada com máxima prioridade. O tema necessita do engajamento de todos para que assim não só as barreiras físicas sejam sanadas, mas principalmente as atitudes comportamentais que vão formar princípios inclusivos como os necessários à educação especial.

No próximo capítulo discorrer-se-á sobre os procedimentos metodológicos e as políticas de educação no município de Cascavel, analisando como a cidade vem tratando as prioridades no contexto da educação especial como perspectiva da inclusão social.

2.4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL, PR

Até o ano de 2007 a Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (SEMED) utilizava como instrumento norteador da educação o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990). Entretanto, com o objetivo de atualizar o documento e inserir algumas modificações necessárias que coadunasse com as perspectivas que envolvem a universalização da educação, a SEMED, em conjunto com profissionais do âmbito pedagógico do município (professores, diretores coordenadores pedagógicos), elaborou um currículo próprio com enfoque à

ênfase da função da escola para a sociedade. A elaboração do currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel teve início no ano de 2004 e concluído no ano de 2007 (MALANCHEN; MATOS; PAGNONCELLI, 2012, p. 191).

O documento está organizado em três volumes: (Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e Educação de Jovens e Adultos - Fase I). Salienta-se que o documento “[...] tem como referencial teórico, o método materialista histórico e dialético (MARX), conseqüentemente a psicologia histórico-cultural (VIGOTSKY), e a pedagogia histórica-crítica (SAVIANI)”. Tais teorias afirmam-se na ideia de que a formação do homem se dá a partir de seu contato com o ambiente externo e tudo o que o rodeia (natureza, relação social, trabalho etc...) (MALANCHEN; MATOS; PAGNONCELLI, 2012, p. 191).

Entretanto, recentemente, no ano de 2020, com a necessidade de adequar-se à reformulação do ensino para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, atendendo ao contexto das políticas públicas vigentes, foi elaborado um novo documento, o volume III, intitulado como Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – Fundamentos da Educação Especial. Conforme texto do documento o Currículo sofreu atualizações e estas foram elaboradas “para orientar e subsidiar o trabalho desenvolvido junto aos alunos atendidos pela modalidade da Educação Especial, considerando as prerrogativas da Educação Inclusiva” (CASCAVEL, 2020, p.17).

O novo documento ampliou o já existente, e reconheceu a emergência de uma educação para todos, sem distinção, como forma de desenvolvimento humano e social a partir do respeito às especificidades que cada indivíduo possui (CASCAVEL, 2020).

Embasado no “bom ensino”, classificado por Vigotski (1998) como o ensino que movimenta o desenvolvimento, a partir de fatores extrínsecos, o documento demonstra o escopo voltado a apresentar as diretrizes que norteiam as adequações necessárias aos planos de aulas, não só do ponto de vista pedagógico, mas também sob a ótica do ordenamento jurídico para a transformação da sociedade, por meio de práticas que possibilitem a inclusão, oportunizando a todos o direito à igualdade.

Neste documento são contemplados os pressupostos teóricos a respeito das concepções de educação escolar, da aprendizagem e do desenvolvimento humano, além de aspectos relevantes das grandes áreas da Educação Especial: Deficiência Intelectual, Deficiência Física Neuromotora, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Transtorno do

Espectro Autista, Altas Habilidades/Superdotação e considerações sobre a Surdocegueira e Deficiência Múltipla. Recuperam-se os aspectos teóricos, as políticas específicas e as estatísticas referentes à Educação Especial, bem como as intervenções educacionais. Espera-se que esta elaboração contribua para que o trabalho educativo alcance as suas finalidades (CASCAVEL, 2020, p17).

Dessa forma, o currículo tem a finalidade de trazer diretrizes para a elaboração de planos de aulas, auxiliando os profissionais, trazendo para os mesmos a concepção de que o conhecimento por meio da formação continuada, e a socialização de experiências é a abertura para que se vislumbrem novas metodologias que coadunem com os princípios da educação inclusiva.

2.5 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL

No estado do Paraná a educação especial emergiu de uma série de políticas as quais se encontram elencadas no trabalho de Matos (2019):

O Decreto nº 10.527/1963 – Cria o Serviço de Educação de Excepcionais.
 Lei nº 4.978/1964 - Estabelece o Sistema Estadual de Ensino.
 Portaria nº 4.252/1966 - autoriza o funcionamento do I Curso de Aperfeiçoamento para o ensino Especializado de Crianças Excepcionais.
 Decreto nº 1.083/1972 - cria o Departamento de Educação Especial.
 Deliberação nº 025/1975 - estabelece normas para criação, autorização de funcionamento, reconhecimento e de reorganização de escolas destinadas à educação de excepcionais e sua fiscalização oficial.
 Deliberação nº 025/1975 - estabelece normas para criação, funcionamento, acompanhamento e controle de Classes especiais em estabelecimentos comuns de ensino, para crianças e adolescentes excepcionais, cujo tipo e grau de excepcionalidade assim o recomendem.
 Deliberação nº 008/1978 - estabelece normas para Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino.
 Deliberação nº 26/1979 - estabeleceu Diretrizes para o Curso de Formação de Professor de Educação Especial nas áreas de Deficiência Mental, Deficiência da Áudio-comunicação e Deficiência da Visão. (MATOS, 2019, p. 150-151).

Todos estes documentos foram importantes para o avanço das ações no âmbito da educação especial no Estado o que aumentou o debate acerca do tema, proporcionando a necessidade de mudanças urgentes no que se refere à educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Todavia, o texto do próprio currículo para a Rede Municipal de Ensino menciona que os registros sobre o atendimento a educação especial são escassos. Mas alguns registros dão conta de que a escolarização se deu dois anos após os primeiros moradores fixarem-se na região, por volta de 1932. Em 1947 o município passou a ter a primeira escola e por sua vez, professores, que até então eram

vinculados à comissão de estradas, visto que a primeira escola foi instituída de maneira não oficial, sendo mantida por este órgão. A ampliação das escolas aconteceu no ano de 1970, após maior popularização do município e elevação da atividade industrial e comercial. Somente a partir desse período é que se debate sobre a demanda da educação especial (CASCAVEL, 2020).

As primeiras iniciativas vieram de entidades filantrópicas como o *Rotary Club* e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criada pelo Decreto nº 2.531 de 04 de maio de 1973. Mas no período o acesso era bem reduzido, até porque faltavam profissionais habilitados para o trabalho com alunos com deficiência. Em 1974, a APAE passou a denominar-se *Escola Especializada Girassol*, Decreto nº 5.531, por ter caráter filantrópico, era mantido por meio de recursos provenientes do Município e Estado (CASCAVEL, 2020).

Em 1975 foi criada a Associação Cascavelense de Amigos dos Surdos (ACAS), especializada na educação de surdos. Em 1976, no Colégio Estadual Washington Luiz, foi inserida a primeira classe especial para alunos surdos. Em 1977, houve a criação do Centro de Reabilitação Tia Amélia, sendo integrado a ACAS em 1985 e somente em 2002 foi alterada a nomenclatura do Centro de Reabilitação, para Escola da ACAS – Ensino Infantil e Ensino Fundamental para Surdos, atualmente Escola Bilíngue para Surdos da Acas. Em 1978, elaborou-se o Projeto para Classes Especiais das Escolas Municipais de Cascavel, pela SEMED onde o escopo era promover condições para a escolarização de crianças de forma que suas especificidades fossem respeitadas (CASCAVEL, 2020).

Em 1991, foi fundada a Associação de Portadores de Fissura Lábio Palatal de Cascavel (APOFILAB), e em 1993 iniciaram-se os atendimentos do Centro de Atendimento Especializado para Pessoas com Fissura Lábio Palatinas – CENTRINHO. Importante salientar que a demanda se mantinha em crescimento constante. O documento registra que os atendimentos se davam a partir de triagem realizadas por avaliadores da equipe multidisciplinar que analisava os alunos “fora do padrão” e classificava os casos mais graves, direcionando-os para as classes especiais (CASCAVEL, 2020).

A partir da Deliberação nº 02/2003 foram instituídas as novas normas para a modalidade de Educação Especial na Educação Básica para alunos com deficiência e para o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos, que foram gradativamente substituídas pelas Classes Especiais. Em 2005, foi criado o Centro

de Apoio Pedagógico às Pessoas Cegas ou com Visão Reduzida e o Centro Especializado de Atenção à Saúde do Neonato, Criança e Adolescente (CEACRI). A Secretaria Municipal de Educação reorganizou o departamento pedagógico, desvinculando-o da SEMED. Posteriormente o departamento pedagógico incorporado a equipe de Educação Especial que atuava, no CEACRI, sendo a partir de então, vinculado à Secretaria Municipal de Saúde. Nesse mesmo ano, iniciou-se a elaboração do Plano Pedagógico para a rede de ensino. Como já mencionado, o trabalho reuniu vários profissionais da área, destacando-se a participação ativa dos professores, que puderam debater o tema e sugerir modificações de acordo com a realidade em sala de aula (CASCAVEL, 2020).

Consta no Currículo Municipal de Ensino de Cascavel, a defesa da educabilidade para crianças com deficiência, pois essa escolarização contribui de maneira significativa para o nível de desenvolvimento da mesma. O currículo foi escrito em um momento de transição com as diretrizes nacionais, buscando políticas públicas para atender a Educação Especial, com ênfase na Educação Inclusiva, onde gera assunto em vários órgãos brasileiros desde o ano de 2007 (CASCAVEL, 2020).

Atendendo a legislação para o público alvo da educação especial, preferencialmente na rede pública de ensino, o município de Cascavel oferta Atendimento Educacional Especializado (AEE) com os recursos devidos. Conforme as afirmativas das autoras:

É importante destacarmos que são oferecidos os seguintes atendimentos nas escolas comuns: Salas de Recursos (SR) e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e, em espaços próprios, mantidos pela rede municipal de ensino: Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento à Deficiência Visual - CAP e Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS. A Rede de Apoio é ofertada pelos serviços de saúde: Unidade Básica de Saúde UBS, Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSI), Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Droga (CAPSAD), Centro de Atendimento Especializado à Saúde do Neonato Criança e Adolescente (CEACRI) e Centro de Reabilitação (baixa, média e alta complexidade) (MALANCHEN; MATOS; PAGNONCELLI, 2012, p. 198).

Assim, os alunos têm o atendimento especializado que acontece em parceria com o Sistema Único de Saúde (SUS). Dessa forma, verifica-se a possibilidade de transformação da realidade de cada um, oportunizando a maior independência possível nesses indivíduos, que tem sua formação influenciada por meio das experiências vividas nos ambientes de aprendizagem. Por outro lado, os

professores ganham um instrumento que os auxiliarão em suas propostas pedagógicas, orientando sobre possíveis adaptações, trazendo as concepções necessárias à implementação de uma educação para todos.

Desse modo, a necessidade de formação continuada fez com que o município desenvolvesse as primeiras ações para auxiliar com o processo de integração. Matos (2019) afirma que em 2008 foram ofertados cursos nas diferentes áreas da deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Outro avanço no período diz respeito à fundação do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) na estrutura da SEMED. Em 2009, foram ofertados cursos de formação continuada para os profissionais da educação e também foram reestruturados os formulários de avaliação possibilitando um novo olhar para o processo avaliativo que envolve o público da educação especial (CASCAVEL, 2020). Em 2010, por meio da Lei Ordinária nº 5.694/2010 foi criado o Conselho Municipal de Educação (CME). Desta maneira o município passou a ter autonomia administrativa para organizar a Rede Pública de Escolas tendo como órgão gestor a SEMED, e órgão normativo e fiscalizador, o CME. Entrou em vigor no mesmo ano a Portaria nº 03/2010 onde se estabeleceu diretrizes para os profissionais do Magistério e professores de apoio. Em 2011, a SEMED, fundou a Divisão de Educação Especial. O órgão reuniu equipe multidisciplinar (enfermeiros, terapeutas, psicólogos) e dispôs o atendimento especializado realizado por coordenadoras pedagógicas municipais, especialistas em educação especial. Estas apoiavam o processo fornecendo suporte ao aluno e ao professor (CASCAVEL, 2020).

Importante destacar o texto do Currículo para a Rede Pública que dispõe:

No ano de 2013, foram elaboradas pelo CME, as Deliberações nº 03/2013 e nº 04/2013 que dispunham Normas Complementares para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e suas Modalidades, e Normas Complementares para Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Cascavel. Em 2017, o CME regulamenta através da Deliberação nº 02/2017 sobre documentação de Autorização para Funcionamento da SRM. No ano seguinte, o CME, estabelece através da Deliberação nº 01/2018 Normas Complementares para a Modalidade da Educação Especial e Organização do AEE, revogando o Capítulo XII da Deliberação nº 03/2013, o Capítulo VII da Deliberação nº 04/2013 e a Deliberação nº 02/2017 (CASCAVEL, 2020, p. 51).

No ano de 2015, o município de Cascavel aprovou o Plano Municipal de Educação por meio da Lei nº 6.496/2015 com vigência de 10 anos com vistas ao

cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal, e no art. 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Dentre as metas dispostas no Plano Municipal, a meta 4 versa sobre a educação especial expressado em seu Art. 4:

Artigo 4. Universalizar, para os alunos da Rede Municipal de Ensino com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, com a garantia de sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, escolas e serviços especializados públicos e privados.

Desse modo, salienta-se o compromisso do município em por todas as ações propostas na legislação em prática, visando corroborar com o processo de inclusão na educação.

Em 2018 foi aprovada no município a Deliberação nº 1/2018, na qual reconhece que a Educação Especial é uma modalidade, sendo dever constitucional do estado e da família garantir, por meio da oferta do AEE, os serviços de apoio especializado, recursos de acessibilidade e estratégias, com vistas a eliminar barreiras que possam obstruir o processo de escolarização e plena participação dos alunos com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades ou Superdotação. Outra ação importante no âmbito das políticas públicas de Cascavel foi a Portaria nº 35/2018 que, estabeleceu diretrizes no que diz respeito a disponibilização do Professor de Apoio Pedagógico nas escolas municipais (CASCAVEL, 2020).

Assim, o município foi formando parcerias para possibilitar a formação continuada aos profissionais da educação e implementando o Atendimento Educacional Especializado com as salas de recursos multifuncionais disponibilizados pelo Ministério da Educação, disponibilizados pela primeira vez em 2006 para a Escola Municipal Maria Fanny Quessada de Araújo (CASCAVEL, 2020).

Por meio do Decreto nº 15.239/2020, o município de Cascavel, fundou a Clínica Escola para Pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Dessa forma, foi possível promover a escolarização das pessoas com TEA, contemplando tanto a inclusão quanto a permanência na Rede Regular de Ensino, além de atender integralmente às necessidades de saúde, objetivando o atendimento precoce e multiprofissional do indivíduo. Por meio do Decreto nº 15.466/2020 foi instituída a Clínica Escola Juditha Paludo Zanuzzo que atende as especificidades pedagógicas

da pessoa com TEA.

Importante ressaltar que todas as ações voltadas a um estudo inclusivo refletiram no aumento das matrículas, o que conseqüentemente refletiu em uma alta demanda pela reformulação de todo o processo que envolve a educação especial.

Gradativamente as matrículas da educação foram ampliando-se em todo o país, e no Paraná as matrículas para o público alvo da educação especial apresentou um aumento de 23,6 % e em 2020 chegou a 104.280 matriculados. Conforme o Censo da educação básica (PARANÁ, 2020, p.35) o “maior número de matrículas está nos anos iniciais do ensino fundamental, que concentra 35,8% das matrículas da educação especial”. O Estado age pautado nas legislações norteadoras da educação especial corroborando com o objetivo da perspectiva da educação Inclusiva.

2.6 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL

A partir do novo currículo do município de Cascavel em atenção ao público alvo para a educação especial, ganha ênfase a necessidade da formação de professores por meio da formação continuada para todos os profissionais das escolas. Dessa maneira, professores, coordenadores pedagógicos e diretores passam a ter acesso a cursos de formação continuada que uniu a teoria e a prática com equipes multidisciplinares compostas de profissionais da área da saúde como enfermeiros, fisioterapeutas, neuropediatras entre outros (MALANCHEN; MATOS; PAGNONCELLI, 2012, p. 191).

Destaca-se que a perspectiva da educação inclusiva requer professores qualificados, inclusive Matos; Orso (2010) mencionam que as atribuições desses profissionais devem ir além das atividades rotineiras e como em outras áreas, o profissional deve sempre buscar a qualificação para atender as demandas de sua profissão. Assim, compreende-se que para atender os pressupostos da educação especial a formação de professores é de primordial importância e o Estado deve possibilitar que os profissionais tenham acesso à formação continuada. Assim, os profissionais tem possibilidades de ampliar conhecimentos necessários para o trabalho educativo com as diferenças em sala de aula e implementar metodologias para atender os alunos que precisam de atendimento especializado.

Portanto, para a implementação do currículo, o município de Cascavel tem

priorizado a formação continuada dos professores de modo que os mesmos adquiram o domínio teórico e conceitual, necessários ao Atendimento Educacional Especializado. Porém, conforme Zen; Fernandes (2020) relatam em seu estudo, muitas vezes o próprio currículo não é abordado nos cursos de formação continuada o que impede que os profissionais assimilem quanto aos pressupostos que norteiam o documento, causando lacunas que se constituem como barreiras ao avanço da educação especial na perspectiva da inclusão. As autoras afirmam que desde 2008 a prefeitura vem se esforçando para possibilitar o acesso dos profissionais à formação continuada. As autoras esclarecem ainda:

No ano de 2010, além dos cursos de formação continuada para os profissionais das escolas, foram também promovidos cursos de formação para os membros da comunidade escolar por meio de suas representações: Associações de Pais, Mestres e Funcionários das escolas - APMF; e Associações de Pais, Educadores e Funcionários dos Centros Municipais de Educação Infantil - APEF. No mesmo ano foram organizados grupos de estudos com o objetivo de produzir artigos sobre o processo de elaboração do currículo e de sua implementação, alguns dos quais ganharam circulação por meio da publicação em eventos científicos e em revistas (ZEN; FERNANDES, 2020, p. 166).

Assim, ressalta-se a importância da formação continuada em serviço e abordagem adequada para que os planos saiam do papel e passem a ser uma realidade. É notório que a secretaria municipal de educação do município de Cascavel vem trilhando um caminho com relação à Educação Especial seja por meio de leis que garantem o acesso desse alunado ou por meio de um currículo próprio para o apoio de docentes e comunidade escolar. Assim, a partir da experiência vivida em aulas de formação continuada, oportunizadas ao pesquisador do presente trabalho que emergiu a necessidade de um instrumento que facilitasse as compreensões dos questionamentos que permeiam o âmbito da educação especial.

Foi a partir da experiência profissional da pesquisadora do presente trabalho que emergiu a necessidade de um produto educacional que possibilitasse colaborar na formação continuada de professores no âmbito da educação especial. É necessário planejar momentos de formação para que os docentes que atuam nesta modalidade tenham possibilidades de refletir sobre o processo inclusivo e sobre o próprio trabalho educativo, para que novas práticas pedagógicas possam ser potencializadas e concretizadas.

CAPÍTULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo são apresentadas as características da metodologia utilizada na investigação e a elaboração do produto educacional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com aprofundamento teórico, que busca respostas para situações que emergem no contexto escolar na tentativa de propor medidas e estratégias para solucionar. Para Prodanov e Freitas (2013) pesquisar é procurar uma informação por meio da consulta em livros, documentos, conversas para obter respostas. Em se tratando de pesquisa científica trata-se de comprovar hipóteses por meio do uso de processos científicos.

A investigação foi desenvolvida em três etapas, sendo elas:

Etapa 1: pesquisa bibliográfica a partir do levantamento da bibliografia publicada em livros, revistas, publicações avulsas e impressa. Esse levantamento permite ao pesquisador o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações (LAKATOS, 2011). Para tanto, partiu-se da escolha e delimitação do tema a ser pesquisado; elaboração de um projeto de pesquisa; identificação, localização, compilação, leitura e fichamento das produções científicas pesquisadas; análise e interpretação do material e redação dos capítulos teóricos da dissertação. Etapa 2: levantamento a respeito da formação continuada por meio da aplicação de questionário (Apêndice B) aos professores da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Cascavel, PR.

Etapa 3: análise dos dados coletados por meio do questionário e desenvolvimento do produto com base nas informações dos professores.

Para cumprir os objetivos em relação à questão norteadora da pesquisa, foi desenvolvido um produto educacional no formato de *e-book*. Trata-se de uma proposta de curso *Online* para professores da Rede Municipal de Ensino de Cascavel a respeito da Educação Inclusiva. O produto intitulado como “Educação Inclusiva: História e Políticas” constitui-se como uma ferramenta metodológica a ser utilizada na capacitação de professores quanto às legislações existentes, tanto em nível federal quanto em nível municipal.

3.1 O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E OS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

O município de Cascavel situa-se na região do Sul do Brasil, na região Oeste do Paraná e faz divisa com os seguintes municípios:



Fonte: <https://www.viajeparana.com/Cascavel>

O município foi fundado em 14 de novembro de 1952 e tem área territorial de 2.086,990 km², ocupando o sexto lugar no Estado do Paraná em extensão. Possui a quinta maior população do estado do Paraná, com aproximadamente 328.454 habitantes e, conforme censo de 2010 tem um nível de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799).

Com relação aos índices educacionais, possui nota 5 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e conta com 114 escolas municipais; 1 (uma) unidade escolar que oferta educação de jovens e adultos, 53 instituições escolares que ofertam a educação infantil na modalidade creche e 60 unidades escolares que ofertam a educação infantil (pré-escolar) e ensino fundamental. A Secretaria Municipal de Educação possui o seguinte organograma:

Figura 2 – Organograma da SEMED de Cascavel, PR
ANEXO I da LEI Nº 6.892/2018



Fonte: <https://cascavel.atende.net/subportal/secretaria-municipal-de-educacao/pagina/semed-organograma>

Os sujeitos da pesquisa são professores da rede municipal de ensino de Cascavel, que trabalham em classes regulares dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A identificação desses será mantida em sigilo, para preservar a intimidade e a privacidade dos participantes e da instituição.

A escola situa-se no centro da cidade e essa condição favorece o acesso a outras instituições escolares, pontos comerciais, prefeitura municipal, associações e parques. A maior parte das famílias vive em casas ou apartamentos próprios próximos à escola.

A definição da amostra foi realizada a partir do local de atuação profissional da pesquisadora e da equipe de profissionais que atuam na escola.

3.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

O contexto de isolamento social e ensino remoto vivenciado nos anos de 2020 e 2021, devido à pandemia de Covid-19, alterou os procedimentos metodológicos planejados inicialmente. Assim, foi necessário revistar os procedimentos para coletas de dados e adaptar para a situação vivenciada nesse período. É importante relatar que dentre os procedimentos metodológicos constava a

realização de um curso presencial para os professores da rede municipal. Diante disso e para garantir os prazos estabelecidos pelo Programa de Pós-Graduação, optou-se em aplicar um questionário para os professores e elaborar um produto educacional para atender as necessidades formativas do grupo.

A primeira etapa da pesquisa se refere ao levantamento bibliográfico sobre as produções científicas relacionadas ao tema e que subsidiaram o capítulo teórico e a análise de dados.

Assim, sendo esta pesquisa, de natureza aplicada, utilizou o questionário (Apêndice B) como instrumento para coleta de dados com o objetivo de investigar a percepção dos professores a respeito da inclusão e da formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino, concomitante com a pesquisa bibliográfica. O projeto foi submetido para análise e parecer do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sendo aprovado pelo Parecer Consubstanciado de número 5.318.070 (Apêndice b).

O questionário é um instrumento para coleta de dados que possui uma “[...] série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante (respondente)” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 108). O questionário utilizado consta com três blocos de perguntas, sendo que no primeiro, foram elaboradas questões para identificação e caracterização pessoal do professor. No segundo bloco, com quatro questões, buscou-se investigar a formação acadêmica e profissional do respondente. Por fim, o último bloco de perguntas tratou a respeito das perspectivas sobre a inclusão e formação continuada.

3.3 RESULTADOS DOS DADOS

Cumprido destacar que entender a percepção dos professores se faz necessário para que o presente trabalho cumpra com sua proposta inicial que é de desenvolver um produto educacional sobre as políticas públicas de educação inclusiva implementadas no Município de Cascavel, destacando o papel do educador neste contexto. Desse modo, por meio da pergunta 1 investigou-se o perfil dos professores que participaram da presente pesquisa, onde evidenciou-se que 94% dos entrevistados são do sexo feminino, 69% têm formação em pedagogia, 13% possuem formação em letras e pedagogia; 6 % dos entrevistados são formados em licenciatura. Quanto ao nível superior, tais informações estão em conformidade com

o trabalho de Carvalho (2018) que afirma que o nível superior tem presença na carreira da maioria dos profissionais da educação. A autora expressa:

A formação superior é a mais frequente em todas as etapas de ensino, percentuais que vêm crescendo ao longo dos anos. Essa tendência também está em conformidade com a LDB e com a Meta 15 do PNE, ao estabelecerem, com a exceção descrita para o nível médio, que o requisito mínimo para o professor atuar na educação básica é a qualificação em nível superior. Os dados obtidos confirmam o fato de que as redes de ensino vêm, aos poucos, se adaptando às exigências estabelecidas pela legislação, e confirmam também a tendência de que professores de nível médio estão se formando em nível superior (CARVALHO, 2018, p. 39).

Observa-se ainda que 75 % dos professores possuem alguma especialização e apenas 25 % possuem mestrado. Para Oro (2012) as pós-graduações são muito importantes para o futuro profissional dos professores e o acesso tem sido mais facilitado. Entretanto, para mestrado e/ou doutorado, ainda é uma realidade distante para muitos e poucos têm o acesso devido à baixa oferta de vagas nas instituições públicas. Além disso, a excessiva carga horária de trabalho e a falta de um plano de capacitação docente inviabilizam a participação do professor em um curso de pós-graduação presencial.

Assim, Oro (2012) salienta que ao se discutir a educação superior, eleva-se a importância quanto à necessidade de se pensar a formação dos professores, a profissionalização e a valorização desse profissional. Oportuno mencionar o que ressalta Oro (2012, p.18) quanto à importância de aliar a formação continuada com o domínio prático, construindo assim a identidade profissional do professor:

Vale ressaltar que, a capacidade profissional dos professores não termina na formação técnica, disciplinar e conceitual, mas alcança o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a sua ação pedagógica. Assim sendo, a formação continuada poderá apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permita examinar suas teorias explícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz.

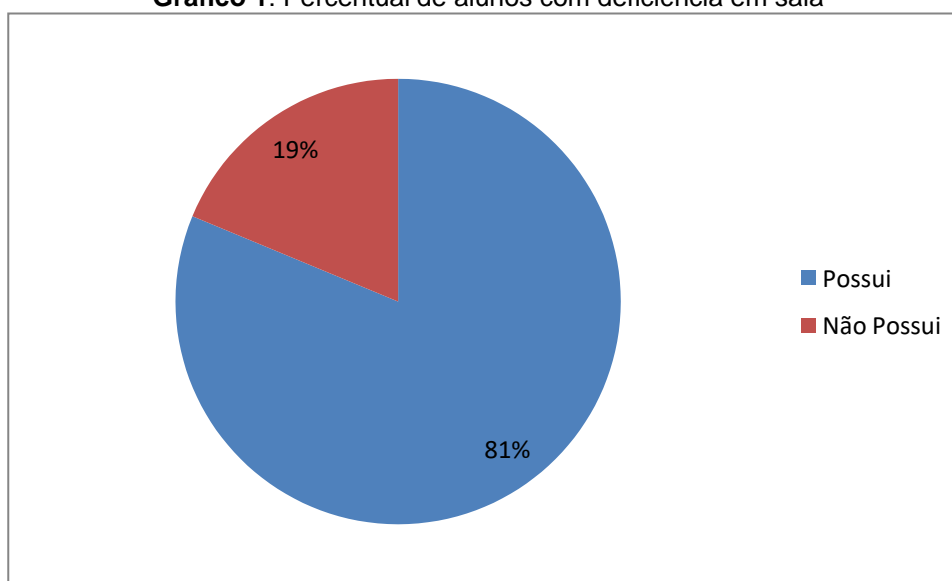
Quanto à formação continuada dos professores, a Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece que se deva “[...] garantir a todos os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”. Desta forma, a formação continuada se faz necessária, principalmente no campo real de atuação do professor (BRASIL, 2014).

A formação continuada destacou-se a partir de 2003, com a instituição do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, “cuja finalidade assumida é disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos” (GARCIA, 2013, p. 103).

Na sequência a segunda pergunta questionou sobre o tempo de atuação na rede municipal e qual a série que o professor atuava. Dos participantes da pesquisa, 19 % dos professores atuam a um ano na área da educação, 6 % dos professores atuam há 03 anos, 13 % dos professores atuam há 9 anos, 13 % dos professores atuam há 10 anos, 13 % dos professores atuam há 11 anos, 6 % dos professores atuam há 13 anos, 6 % dos professores atuam há 14 anos, 6 % dos professores atuam há 15 anos, 6 % dos professores atuam há 32 anos, 31% dos entrevistados atuam com alunos do 4º ano, 19% atuam com alunos do 1ºano, 12% atuam com alunos do 5º ano, 12% atuam com alunos do 3º ano, 13% atuam com alunos do 3º e 4º ano, 13% atuam com alunos da educação infantil.

Após a caracterização dos participantes, a pergunta seguinte buscou investigar se o professor possuía aluno com deficiência em sua sala de aula. O gráfico demonstra que 81% dos professores possuem em sala de aula alunos com deficiência e 19% não possuem. Com o crescente aumento das matrículas de alunos com deficiência elevam-se as indagações em torno de como está sendo a escolarização desses alunos (ORSO, 2017).

Gráfico 1: Percentual de alunos com deficiência em sala



Fonte: (AUTOR, 2023)

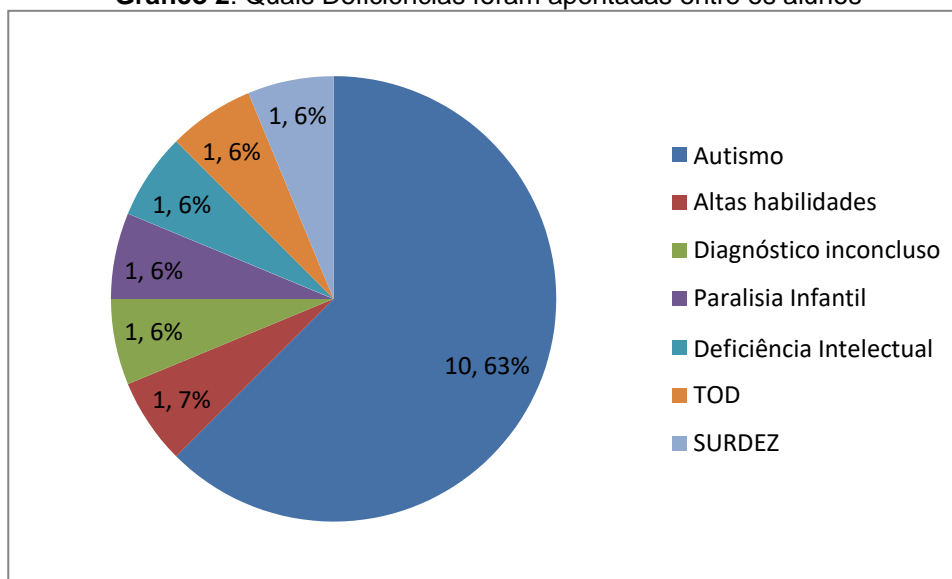
Sobre esse assunto, Pletsch e Fontes, (2006, p.12) afirmam que.

Cabe enfatizar, porém, que Educação Inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua 'socialização'. Quando se fala em tantos alunos com deficiência, é impossível classificar a inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento.

Neste sentido, é primordial que o professor tenha em mente que as deficiências dos alunos da educação especial são muitas. Além disso, é necessário que o profissional busque compreender a especificidade de cada aluno, bem como sua singularidade. Dessa forma, será possível mediar o conhecimento e contribuir para o desenvolvimento humano, respeitando a sua capacidade.

Buscou-se também identificar quais as principais deficiências atendidas na sala de aula regular. O gráfico abaixo apresenta que o maior percentual é representado pelo Transtorno do Espectro Autista; seguido de deficiência intelectual; Surdez e altas habilidades.

Gráfico 2: Quais Deficiências foram apontadas entre os alunos



Fonte: (AUTOR, 2023)

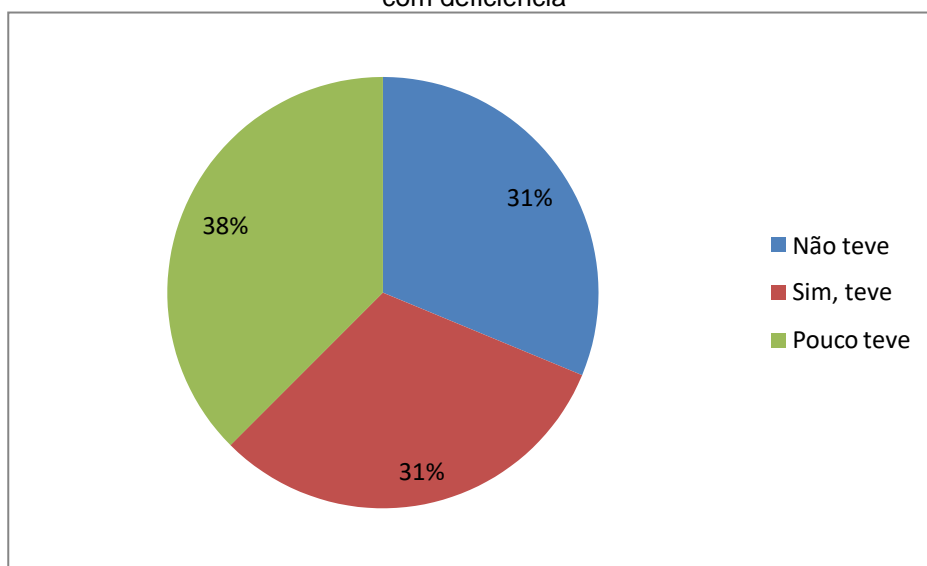
Nota-se que as deficiências são bem variadas. Essa questão evidencia a importância de os professores sempre buscarem a atualização no que concerne à educação especial, corroborando para que a escola cumpra seu papel, principalmente no acolhimento. Para Macagnan (2021, p.139) o ensino em Cascavel não tem cumprido com o modelo de proposta vigente no que tange a educação

especial. A autora definiu o ensino voltado à educação especial, como um ensino ainda defasado onde falta a formação adequada aos professores e também à reestruturação do modelo econômico vigente, capitalista, que até então se mostra como um impedimento às práticas pedagógicas humanizadoras, almejadas para a transformação no âmbito escolar. Mas a autora ratifica que os profissionais envolvidos na escolarização dos alunos com deficiência física da rede municipal de ensino de Cascavel dispõem de responsabilidade e empenho em sua educação. “Entretanto, as condições socioeconômicas às quais foram e são submetidos estes profissionais não possibilitaram/possibilitam a oferta de uma educação de qualidade conforme a necessidade e especificidade de cada um” (MACAGNAN, 2021, p.139).

A pergunta seguinte procurou elucidar se no decorrer da sua formação inicial professor teve contato com conteúdos e recursos com enfoque na educação especial e inclusiva.

O gráfico indica que 31 % dos professores entrevistados alegam não ter tido contato com recursos ou conteúdos voltados a educação especial; 31% afirmam terem recebido aulas com um aprofundamento com os conteúdos e 38 %, afirma que tiveram o contato com conteúdo voltado à educação especial, porém que foi em número suficiente, o que não permitiu um preparo adequado.

Gráfico 3: Percentual de professores que tiveram acesso à conteúdos e recursos voltados aos alunos com deficiência



Fonte: (AUTOR, 2023)

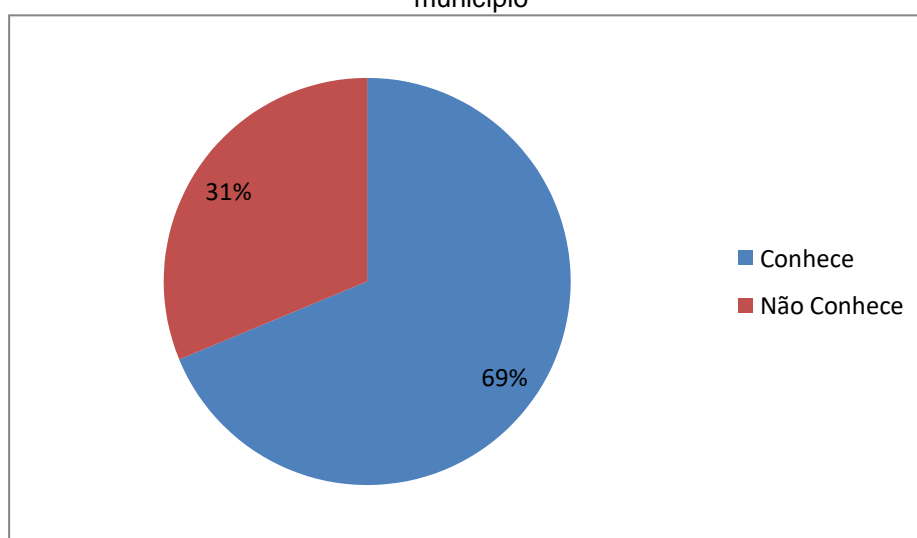
Esses dados evidenciam as lacunas a serem preenchidas no processo da educação inclusiva. Segundo Macagnan (2021, p. 135) “Se os professores não

recebem a formação necessária e não possui a totalidade dos conhecimentos, a educação dos alunos também será fragmentada”. Observa-se que apesar de todo o aparato legal que define os aspectos para que a inclusão aconteça, ainda não é realidade haja vista os dados apontados por inúmeras pesquisas onde os professores se dizem totalmente inseguros e despreparados para atuar com alunos com deficiência, devido à formação insuficiente recebida na formação inicial para atuar com este aluno. Este panorama é totalmente contrário ao que estabelecem as legislações nacionais e regionais.

Em concordância, a pesquisa de Busatta (2016) aponta que a maioria dos professores não receberam o preparo adequado na sua formação inicial, bem como apesar de muitos possuírem alguma especialização, os cursos deveriam abranger a inclusão escolar, o que não ocorre. É possível perceber esse paradoxo entre o que se orienta e o que se pratica, devido à insegurança relatada por professores em todas as etapas do ensino.

Em relação às legislações, procurou-se verificar o conhecimento do professor acerca da das leis que norteiam a educação especial e a educação inclusiva. Os dados expressos por meio do gráfico demonstram que 69% conhecem a legislação que norteia a educação especial do município de Cascavel e, 31 % dos professores entrevistados alegam não conhecer as diretrizes.

Gráfico 4: Percentual de professores que conhece a legislação que norteia aeducação especial do município



Fonte: (AUTOR, 2023)

De acordo com Busatta (2016) a leis tem objetivo de assegurar não só o

ingresso, mas a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola. O sistema educacional brasileiro vem sofrendo inúmeras reformas, dentre as quais implementam-se diretrizes que regulamentam a obrigatoriedade da matrícula, a idade de ingresso, a duração dos níveis de ensino, os processos nacionais de avaliação do rendimento escolar, as diretrizes curriculares nacionais e as definições para a escolarização dos alunos com necessidades especiais.

Sendo assim é relevante que os profissionais envolvidos estejam a par da legislação e compreendam os direitos e deveres envolvidos no processo da educação especial e da educação inclusiva. Para a autora “[...] o professor, para desempenhar à docência frente a educação especial, necessita compreender e dominar conhecimentos diversos a fim de exercer a sua função em sala de aula bem como de conhecimentos que são inerentes a sua área de atuação” (BUSATTA, 2016, p.28).

Ou seja, é muito importante que o professor articule as diretrizes, com a proposta de cunho interdisciplinar, com intuito de unir todos os esforços necessários para que o processo educacional continue caminhando ao encontro da perspectiva da educação inclusiva.

Para conseguir romper os obstáculos da exclusão educacional e promover o respeito à diversidade é imprescindível que o professor busque se atualizar. É necessário também buscar formas de superar as dificuldades, pois promover a educação de forma que atinja a todos requer um estudo frequente e contínuo, de forma que todas as áreas possíveis sejam contempladas aproximando educador e educando em um ambiente inclusivo que respeite as diferenças (BRASIL, 2015).

Uma das perguntas do questionário procurou averiguar se os professores que atuam nas classes regulares participam de cursos de formação continuada. Dos participantes da pesquisa 38% responderam que não buscam formação continuada e, somente 62% procuram cursos para continuar se atualizando.

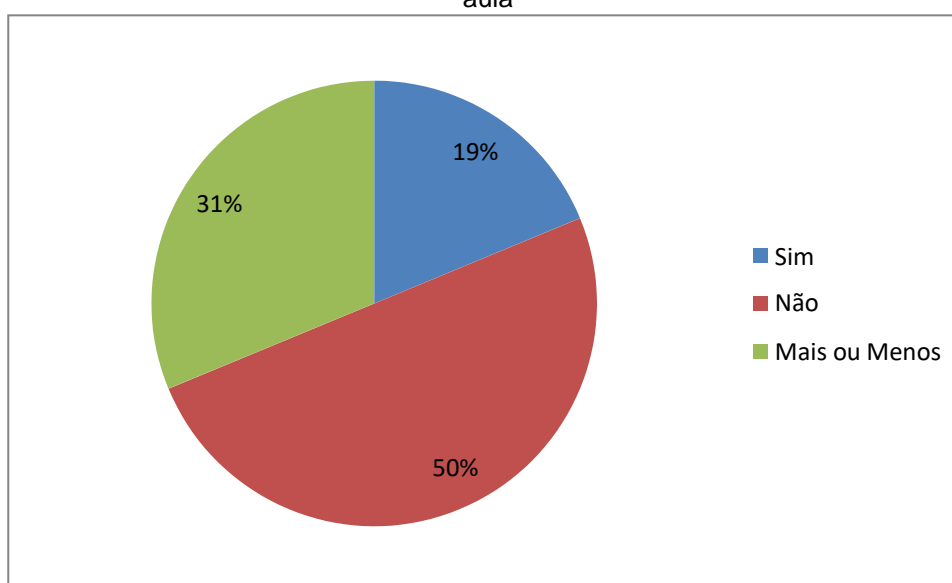
Para Tavares; Santos; Freitas (2016) ratificam que o professor no contexto da educação atual deve estar cada vez mais preparado para saber lidar com as diferenças que ele se deparará em sala de aula. Desde o ingresso no curso superior e o prosseguimento na carreira docente deve ser planejado de modo que o professor tenha condições de participar de cursos de formação continuada. Os cursos de formação continuada, voltados na perspectiva da educação inclusiva, têm a potencialidade de subsidiar os professores com estratégias pedagógicas que

possam promover, de fato, a inclusão escolar e tornar mais eficaz o processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência.

E quando se trata da educação especial, torna-se relevante que o profissional busque adquirir o conhecimento necessário para lidar com a diversidade, corroborando com a implementação das políticas públicas existentes. Tavares; Santos; Freitas (2016) classificam o despreparo dos professores como um fator que impede o andamento do processo de inclusão, portanto é necessário que haja uma mudança comportamental por parte dos professores e que estes tenham a noção de seu papel como mediadores do aprendizado, buscando além do conhecimento científico, estratégias que promovam a inclusão no contexto escolar.

A inclusão de alunos com deficiências nas salas regulares é uma realidade vivenciada em todos os municípios brasileiros. Há ainda, muitos desafios que precisam ser enfrentados para que a inclusão escolar de fato se efetive. Neste sentido, buscou-se verificar, dentre os participantes da pesquisa, se eles se sentem preparados para ministrar aulas para os alunos com deficiência. As respostas elucidam que somente 19% dos professores se sentem preparados para atuar na educação especial na perspectiva da educação inclusiva; 50 % dos professores não se sentem preparados e 31% responderam que se sentem mais ou menos preparados.

Gráfico 5: Percentual de Professores que se sentem realmente preparados para atuar em sala de aula

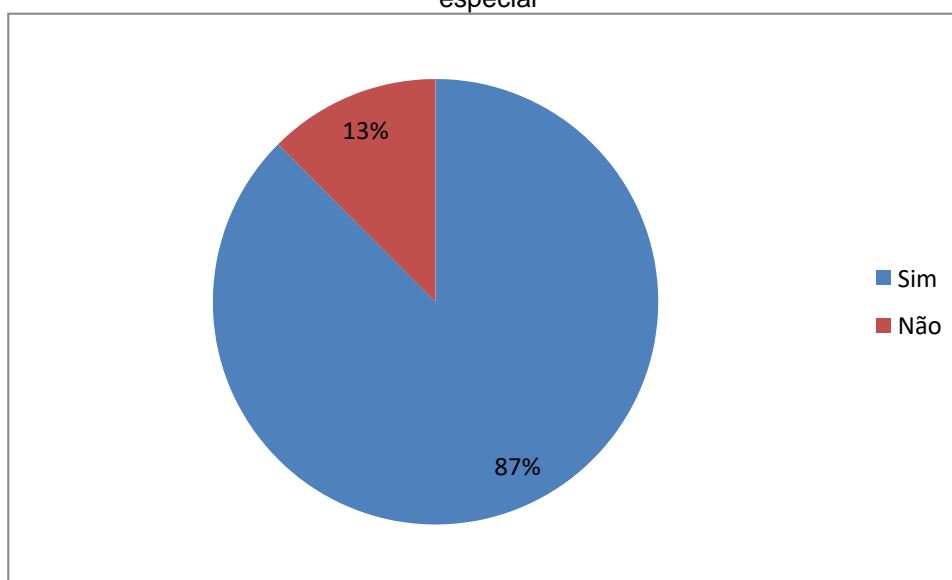


Fonte: (AUTOR, 2023)

Para Saviani (2011) apesar da formação de professores ser dever do estado, juntamente com as estratégias de reestruturação do ensino, existe um longo caminho a ser trilhado, pois em sua maioria estas estratégias não foram implementadas. No que tange a formação de professores, afirma-se que somente com uma formação de qualidade é que se concretizará uma educação inclusiva. É a formação adequada e permanente que proporcionará uma mudança de comportamento neste profissional, que se constitui no ator principal deste contexto, colaborando ativamente com o processo da inclusão. O autor acrescenta que o professor não deve esperar só pelo Estado, e sim fazer o que estiver em seu alcance para proporcionar aos alunos um ambiente de acolhimento e inclusão, onde todos sairão ganhando, por meio das experiências vivenciadas no coletivo e que oportunizarão o desenvolvimento de todos.

Assim, a próxima pergunta buscou investigar se a Secretaria de Educação promove cursos de formação continuada voltados a educação especial. Os dados, expressos por meio do gráfico¹², indicam que 87% dos professores recebem formação continuada com ênfase em educação especial, entretanto 13% dos professores afirmam não receber.

Gráfico 6: Percentual de professores que recebem formação continuada com ênfase em educação especial



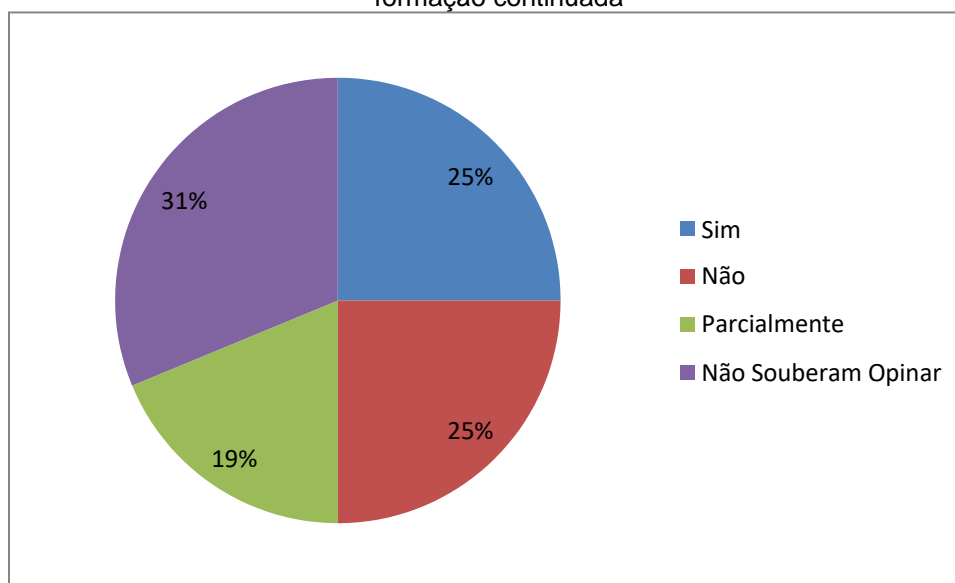
Fonte: (AUTOR, 2023)

Deste modo, observa-se que o município de Cascavel vem caminhando ao encontro da perspectiva inclusiva, todavia é necessário que os conteúdos atendam a

realidade vivenciada em sala e o professor por sua vez tenha consciência que por se tratar de um tema que abrange a diversidade, ele terá que buscar sempre o conhecimento, pois cada ser humano é singular e a metodologia de ensino difere também, devida certas situações que podem limitar uma pessoa com deficiência. Pasion; Mendes; Cia (2017) comentam em seu trabalho que alguns professores mesmo depois de cursar alguma especialização não se sentem preparados para atuar na educação especial já que os conteúdos não atendem a necessidade daquilo que realmente é vivenciado em sala.

Também buscou averiguar se os cursos ofertados pela Secretaria de Educação atendem as necessidades e os desafios da prática pedagógica no atendimento aos alunos com deficiências. O gráfico indica que 25% acreditam que os cursos atendem a real necessidade, já 25% afirmam que não atendem; 19% opinam que atendem de forma parcial e 31% não souberam opinar.

Gráfico 7: Percentual de professores que afirmam ter suas demandas atendidas nos cursos de formação continuada



Fonte: (AUTOR, 2023)

Observa-se que as opiniões divergem e para Pasion; Mendes; Cia (2017) é crucial que os professores sintam segurança e possuam domínio das metodologias necessárias, bem como total acesso aos materiais específicos e conteúdo que norteiam a educação especial, e que vão permitir que o professor compreenda sua função e de que forma vai desempenhar suas atividades voltadas a diversidade. Os autores afirmam ainda que os professores muitas vezes não concordam com

algumas determinações expressas nas legislações e que certos conteúdos não condizem com a realidade em sala. Além disso, alguns professores opinam quanto a falta de apoio e de uma equipe multidisciplinar, prevista na lei, mas inexistente na prática.

A partir dos dados apresentados, decidiu-se pela elaboração de um produto educacional que contribuísse com esse panorama de forma a transmitir segurança para a atuação e ampliar as possibilidades por meio de informações pertinentes.

3.4 O PRODUTO EDUCACIONAL

Por meio das discussões e indagações levantadas nas disciplinas cursadas no Mestrado, e por meio da realidade no cotidiano escolar foi possível perceber a importância das políticas públicas relacionadas à educação inclusiva e como elas estão ligadas diretamente ao trabalho que o professor desenvolve em sala de aula.

Para garantir que todo e qualquer ser humano tenha as mesmas condições de acesso, sem qualquer discriminação, requer a implementação de políticas públicas que estabeleçam medidas estratégicas que possibilitem na prática, um ambiente favorável à diversidade. Neste contexto as legislações constituem-se em instrumentos primordiais que traduzirão as intenções do Estado para com a sociedade. São as políticas públicas que permitem a implementação de um sistema educacional inclusivo (BAPTISTA, 2019)

O produto educacional desenvolvido tem uma estreita relação com a prática pedagógica da pesquisadora, bem como a partir do conhecimento construído durante as disciplinas do mestrado. Com isso, foi possível perceber a importância dos estudos relacionados a respeito dos princípios da educação inclusiva, e a importância da realização de formações continuadas com os professores para que compreendam as legislações e esclareçam dúvidas referente às implementações das leis que cercam a inclusão.

Nesta direção, o produto educacional está em consonância com o tema de pesquisa, com o objeto de estudo e com a questão norteadora, bem como emergiu das demandas observadas e vivenciadas do cotidiano escolar. Portanto, optou-se pela elaboração de um material textual, no formato de *e-book*, em conformidade com as diretrizes do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI.

O produto educacional está organizado em três unidades didáticas, que ficará disponível no Repositório da Capes e para o livre acesso dos profissionais da educação, estudantes e comunidade em geral.

Na primeira e segunda unidade serão abordadas as políticas educacionais para a educação especial no Brasil e no Município de Cascavel, PR. Neste eixo é apresentado o histórico, assim como as legislações federais e municipais que englobam as políticas públicas de educação especial. Na terceira unidade é abordada a formação dos professores que atuam com a educação especial.

O intuito do material é de caráter formativo fornecerá aporte para os profissionais da educação, podendo inclusive, em encontros de professores para a troca de experiência, tendo em vista que aborda aspectos epistemológicos e pragmáticos no que tange as ações relacionadas à Educação Especial é primordial, em face da emergente necessidade de concretizarem-se as propostas viabilizadoras de uma educação realmente inclusiva. Nesse viés, o produto educacional desenvolvido em forma de e-book, discorre sobre o panorama educacional relacionado e a inclusão, abordando sobre as condições de ensino e de aprendizagem de alunos com deficiência, no ensino comum frente às determinações legais, mas que, ao mesmo tempo, depara-se com percalços de diversas naturezas, que acabam formando barreiras na prática cotidiana dos profissionais que atuam na educação especial, o que inviabiliza as condições de atendimento que deveriam em tese, ser inclusivo e promissor, mas que, na prática, apresenta-se consideravelmente longe da realidade necessária para que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva aconteça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a pergunta inicial da presente pesquisa, que indaga como é realizada a formação continuada de professores, na perspectiva da educação inclusiva, na rede municipal de ensino de Cascavel, PR, pode afirmar que o município vem buscando alinhar-se com as diretrizes das políticas públicas voltadas para a educação especial no que tange a oferta dos serviços e a formação dos profissionais envolvidos neste processo. Um indício desta pesquisa comprova a hipótese inicial de que a formação continuada dos professores é um importante pilar para construção de contextos inclusivos, haja vista a necessidade não só do acolhimento da pessoa com deficiência, mas também a interação necessária para que se atinja verdadeiramente o objetivo do desenvolvimento humano e da inclusão social.

Os questionamentos realizados junto aos professores que atuam em uma determinada escola do município, a respeito da formação continuada evidenciaram duas questões importantes: a maioria dos alunos atendidos na educação especial, nas classes regulares apresenta Transtorno do Espectro Autista, entretanto, a metade dos professores não se sente preparados para trabalharem com alunos com deficiências. Observou-se que a inclusão de crianças com autismo em classes regulares ocorre com mais frequência do que com as demais deficiências (10,6%). Mas, apesar do Transtorno do Espectro autista aparecer em maior percentual, nesta pesquisa, são muitos os tipos de deficiências mencionadas, mesmo que em menor percentual, o que de certa forma, justifica a insegurança dos profissionais, já que mesmos os cursos de formação continuada, não fornecem todo o subsídio necessário, para que se conheçam a fundo, cada uma das possíveis deficiências existentes em sala de aula. Contudo, o foco dessa pesquisa não se direcionou para essa investigação, porém sabe-se que o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais nas classes regulares está em ascensão no Brasil.

Sendo assim, é importante possibilitar que alunos com outras deficiências também tenham acesso ao ensino regular e ao atendimento educacional especializado, e os profissionais que vão acolher esses alunos, estejam de fato preparados para lidar com a inclusão, sendo este fator, um dos grandes desafios às redes de ensino para efetivação da inclusão educacional, especialmente na rede regular de ensino.

A pesquisa revelou que a educação especial é norteadada por meio do

desenvolvimento de metodologias implementadas nos cursos de formação continuada. Defende-se que a formação continuada dos professores deve abranger um domínio quanto às necessidades especiais dos alunos, considerando toda a diversidade que a engloba. Mas a partir dos questionamentos aos profissionais da educação, nota-se que muito precisa ser realizado ainda no que tange a reestruturação da educação inclusiva. São muitas lacunas a ser preenchido, o que envolve principalmente a intervenção do Estado no cumprimento das determinações das legislações vigentes e conseqüentemente, uma postura contrária ao modelo atual, neoliberal.

A pesquisa expõe ainda, que por ser um conjunto de esforços que envolve o Estado, a sociedade, as instituições e o seu corpo docente, se faz necessário uma maior participação dos professores, no sentido de buscar tudo que estiver ao seu alcance de maneira que possa contribuir com a criação de uma sociedade mais inclusiva. Como exemplo dessa interação menciona-se o produto educacional desenvolvido pela pesquisadora, que tem por objetivo socializar e subsidiar os professores, gestores e comunidade para ampliar o conceito da educação especial e dos fatores que estão relacionados a uma metodologia inclusiva. Todos os recursos e estratégias pedagógicas podem agregar informações pertinentes que contribuíram com a prática pedagógica.

Mediante as contribuições obtidas nesta dissertação almeja-se que o produto desenvolvido ofereça um apoio quanto ao conhecimento da importância do professor da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, e instigue pesquisadores a realizar trabalhos científicos para a verificação e análise histórica da escolarização de alunos com deficiência, gerando discussões sobre a importância do tema, fomentando novas pesquisas que venham contribuir favoravelmente para o âmbito da educação, e que tais contribuições possibilitem a concretização das ações necessárias para que a inclusão realmente aconteça.

As pesquisas que abordam a perspectiva da educação inclusiva são importantes para que se possa entender mais sobre o contexto, já que pessoas com deficiências vivem em mundo cheio de dificuldades, por conta de suas necessidades e, além disso, muitas vezes são vítimas de preconceito. A situação gera debates e reflexões no sentido de propor melhorias para esses indivíduos, por meio da inclusão social, principalmente no ambiente escolar, sendo este, um meio onde a convivência requer entendimento e respeito às diferenças. Além disso, é importante entender mais sobre o tema, visto que as

produções científicas fornecem subsídios para que se identifiquem as demandas na área de atuação, da educação inclusiva e, com isso, é possível delinear o planejamento das políticas públicas que melhor atenderão tais necessidades, bem como nortear o conteúdo dos cursos de formação continuada, de forma a abranger os saberes necessários para o profissional, trazendo o conhecimento necessário para a prática escolar inclusiva.

Para finalizar, a título de trabalhos futuros sugere-se aprofundamento da temática dessa dissertação, no intuito de ampliar o debate em torno do tema, averiguar as contribuições do produto educacional, desenvolvido para auxiliar de maneira informativa aos professores, bem como corroborar com o delineamento das políticas públicas municipais, de forma a expor as reais demandas em sala de aula no que tange a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Luiza Tanure; DUARTE, Edison. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, 2014, 28.2: 329-338.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. [S. l.: s.n.] 1970.
- AMARAL, Marciliana Baptista *et al.* Breve histórico da educação inclusiva e algumas políticas de inclusão: Um olhar para as escolas em juiz de fora. **Revista eletrônica Faculdade Metodista GRAMBERY**. Nº 16. São Paulo: 2014.
- ANJOS, Pollianna Garcia dos. **Reflexões sobre a formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva e suas implicações no trabalho docente**. 2018. Dissertação – Educação especial. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 27 de Julho, 2018.
- ANJOS OLIVEIRA, Sonia Alves dos. Educação Especial e Inclusiva: o Papel do Professor na Educação Inclusiva. **Revista Exatto Educacional**, v. 2, n. 5, p. 30, São Paulo: 2020.
- AQUINO, Líbia Maria Serpa. **Formulação do Plano Nacional de Educação 2014-2024: a gestão democrática da escola na política pública**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2015.
- AZEVEDO, Jacy Araújo; VIEIRA, Andreia Patricia Alves Vasconcelos; ALVES, Amanda Maria Gomes Cordeiro. A educação especial no contexto do plano nacional de educação 2014-2024. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 5, p. 30892-30911, 2020.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. **Revista Educação e Sociedade** [online]. 2013, vol.34, n.123, pp.573-588. ISSN 1678-4626.
- BORGES, Adriana Araújo Pereira; BARBOSA, Esther Augusta Nunes. Helena Antipoff e a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: filantropia e ciência em prol dos anormais. **Revista História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, v. 26, p. 163-177, 2019.
- BUSATTA, Camila Aguilar. **A sala de aula de Química: um estudo a respeito da educação especial e inclusiva de alunos surdos**. 2016. Pós graduação em química. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 19 de Julho, 2016.
- BRASIL.MEC. **Lei 5692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Distrito Federal. Diário Oficial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 21 de novembro. 2019.

BRASIL. **Lei 7.853/1989, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 26/1/2021.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/ Tailândia, 1990.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de Julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1991/lei-8213-24-julho-1991-363650-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 24 de novembro. 2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. Acesso em 21 de novembro. 2019.

BRASIL. **Decreto n.3298/1999, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n. 7853, 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 20/12/2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de Setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 16/08/2021.

BRASIL. **Lei nº 10436 de 24 de Abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília:

MEC/SEESP, 2007.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº1/2002 de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 21 de abril. 2022.

BRASIL. **Ministério da Justiça. Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 2007. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em 21 de abril. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei 10845, de 05 de março de 2004**. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência.

BRASIL. **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 18 de abril. 2022.

BRASIL. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 09 de abril. 2022.

BRITO, Marília Pantoja *et al.* **O Programa Nacional de Integração da Educação**

Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal do Amapá: perfis e expectativas de estudantes. 2019. Dissertação. (Programa de Pós-graduação em [educação]). Repositório UNIFAP. Instituto Federal do Amapá, Macapá. 2019.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; SILVA, Gabrielle Lens da Silva; CRESPO; Renata Oliveira; OLIVEIRA, Caleb Rangel de; MAGALHÃES, Suellen Lessa. "Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista** (2020).

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de. Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 46, p. 261-275, 2013.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. Perfil do professor da educação básica. **Revista Relatos de Pesquisa**, n. 41, p. 68-68, 2018.

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel:** volume III: fundamentos da educação especial. Secretaria Municipal de Educação; [coordenação geral: Rosane Aparecida Brandalise Corrêa, Luciana Valquíria Gebert Nascimento; assessoria geral: Sonia Mari Shima Barrocco.] – Cascavel: SEMED, 2020.

CORCINI, Marli Aparecida Casprov; CASAGRANDE, Rosana de Castro. Educação Especial e sua trajetória histórico-política: uma abordagem por meio de grupos de discussão. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. **Revista Cadernos PDE**, v. 1, 2016.

CUNHA, Marleide dos Santos; FERRETE, Anne Alilma Silva Souza. Formação Continuada de Professores que Atuam na Educação Inclusiva: análise sobre a produção científica em periódicos CAPES. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 48, 2022.

CUNHA, Taiza Lima da. **O manual pedagógico como ferramenta de inclusão:** um olhar reflexivo sobre os paradigmas educacionais do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas do instituto federal de Alagoas - Campus piranhas. 2020. Periódico – Instituto Federal de Alagoas, 25 de Maio, 2020.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da; DIAS, Tércia Regina da Silveira. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, p. 65-80, 2009.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2014, 387-404.

FONTE, Felipe de Melo. **Políticas públicas e direitos fundamentais**. Saraiva Educação SA, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, 2013.

GARCIA, Rosalba M. Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Revista Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, n. 41, p. 61-79, 2011.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**: Procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7ª. ed. rev. ampla por Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos. São Paulo: Atlas, 2011.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, p. 431-440, 2008.

MACAGNAN, Silvane dos Santos de Moura et al. Escolarização de alunos com deficiência física na rede municipal de ensino de Cascavel-PR (1986-2020). 2021.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide; PAGNONCELLI, Claudia. A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel/PR. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 12, n. 46, p. 190-204, 2012.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org.). 1997. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon. SENAC.

MACHADO, Paula. Xavier *et al.* O impacto de um projeto de educação pelo esporte no desenvolvimento infantil. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 51-62, jun. 2007.

MATOS, Elzimeire Coelho; LIMA, Maria Dilma; MENEZES, Anna Cristina Sousa. A educação inclusiva no contexto das políticas públicas no Brasil. **Educação no Século XXI-Volume 40 Especial, Inclusiva**, p. 8.

MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. Formação de professores e o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. 2020. Dissertação. (Mestrado em [Sociedade, Estado e Educação]). Universidade Estadual

do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011.

MATOS, Neide da Silveira Duarte de. Educação Especial no Brasil e em Cuba: entrevista com Neide da Silveira Duarte de Matos. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 3, p. 412-426. 2019.

MAZZOTTA, Marcos J. Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5ª ed. São Paulo: Cortez. 2005.

MAZZOTA, Marcos; **No BRASIL, Já Educação Especial**. História e políticas públicas. 2011.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; FERREIRA, Caline Cristine de Araújo. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. **Revista brasileira de educação especial**, p. 121-140, 2009.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Federal de São Carlos/ São Carlos, v. 11 n. 33, p.387-559, set./dez. 2006.

MENDES, Hernestina da Silva Fiaux; BASTOS, Camen Célia. Um estudo sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no Paraná. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 189-202, 2017.

MÉSZÁROS, Istiván. **A educação para além do capital**. Trad. De Isa Tavares. 2ed. São Paulo: Bontempo, 2008.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Educação especial em contexto inclusivo: reflexão e ação** – Salvador: Universidade Federal da Bahia, Campus de Ondina, Salvador, Bahia, 2011. CDD 371.9046 – 22. ed

MIRANDA, Carlos Roberto; SILVA, Cristiane Amaro da. Os desafios da educação inclusiva no ensino regular. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, v. 1, n. 23, p. 213-218, 2019.

NASCIMENTO, Ariana; OMODEI, Juliana Dalbem. Políticas de educação especial e educação inclusiva no Brasil: organização avanços e perspectivas. **Revista eletrônica Unoeste** In: Colloquium Humanarum. ISSN: 1809-8207. 2019. p. 62-75.

NASCIMENTO, Beatriz Aparecida Barboza do; PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo; MOSCA GIROTO, Claudia Regina. Gestão escolar e educação inclusiva: análise da produção científica na área de Educação Especial. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, v. 18, n. 3, p. 517-543, 2018.

NEVES SALLES, William; ARAUJO, Dorival; FERNANDES, Luciano Lazzaris. Inclusão de alunos com deficiência na escola: percepção de professores de educação física. **Revista Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, 2015, 13.4: 1-21.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. Saberes necessários aos

professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, p. 333-347, 2012.

NUNES, Nilta Moreira Braga. **Formação continuada em educação inclusiva**. 2013. Dissertação. (Programa de pós-graduação em [Psicologia]). Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2013.

OLIVEIRA, Ticiane Silva de; TEIXEIRA, Thaiane Nilo. **Educação inclusiva e o ensino da geografia para alunos surdos no ensino fundamental II: desafios e possibilidades nas escolas municipais da cidade de Jacobina-Ba**. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/5QWT88nTKPL4VMLSGRG7dSM/>. Acesso em 18 de maio. 2022.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial 1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 343-360, 2020.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 02 de setembro de 2021.

Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009: Declaração Universal dos Direitos Humanos. Vitória: Ministério Público do Trabalho, 2014. 124p

ORO, Maria Consoladora Parisotto. **A docência universitária e a importância do apoio institucional à formação pedagógica dos professores bacharéis: o caso da Unioeste/Campus Cascavel - PR**. 2012. Dissertação. (Programa de pós-graduação em [Educação]) – Universidade estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 30 de dezembro, 2012.

ORSO, Paulino José. Os desafios da formação do educador na perspectiva do marxismo. *In*: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Revista HISTEDBR**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312873372_O_desafio_da_formacao_do_educador_na_perspectiva_do_marxismo. Acesso em 13 de outubro. 2022.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n.3 de 9 de junho de 2006. Dispõe de normas para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos de duração no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Disponível em: www.pr.gov.br/cee. Acesso em 10 de abril de 2022.

PARANÁ. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais AnísioTeixeira**. Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2020.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, p. 964-981, 2017.

PIBER, Viviane Dutra; TONÚS, Daniela. A pessoa com deficiência física e a inclusão escolar: uma visão comparada a dos seus pais/responsáveis. **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional- REVISBRATO**, v. 1, n. 1, p. 8-27. 2017.

PLETSCH, Marcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, p.1-25, 2014.

PRODANOV, Cleber Cristiano;FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUARESMA, Deila de Vilhena. **Educação inclusiva na educação infantil**. Centro Universitário Uninter. 2022.

RODRIGUES, Ana Paula Neves; LIMA, Cláudia Araújo. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. **Revista de Educação. Pernambuco**, v. 3, n. 5, 2017.

RODRIGUES, David; NOGUEIRA, Jorge. Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. **Revista brasileira de educação especial**, v. 17, n. 01, p. 03-20, 2011.

SANTI, Ana Paula et al. A formação dos professores na educação especial de Toledo-PR. 2018.

SANTOS SILVA, Kelly Cristina dos; ANGELUCCI, Carla Biancha. A lógica medicalizante nas políticas públicas de educação. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 683-696, 2018.

SANTOS SOBRINHO, Luciana. CONQUISTAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL. **Revista Educação Continuada**, v. 3, n. 6, p. 26-32, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª edição. Campinas, SP: Autores associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações* (10a ed., pp. 11-20). São Paulo: Autores Associados.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas/ Dermeval Saviani. -Campinas, SP: Autores Associados, 2014. – (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SILVA, Aline Maíra. Educação Especial e Inclusão escolar histórias e fundamentos. Ed. Intersaberes, 2012; 216p.

SILVA, Ana Paula Mesquita; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. **O papel do professor diante da inclusão escolar**. Revista eletrônica Saberes da Educação, v. 5. 2014.

SOUSA, Rafaella Santiago. **O Impacto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Ensino Superior**. Dissertação. 2019. (Programa de pós-graduação em [Ciência Política]) Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Ed: Martins Fontes, 1989.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2016.

ZEN, Rosane Toebe; FERNANDES, Maria Cristina Silveira Galan. Formação de Professores, IDEB e Currículo. **Revista Notandum**, n. 55, p. 151-174, 2020.

ZENI, Maurício. **Os cegos no Rio de Janeiro do segundo reinado à proclamação da República**. 2005. Tese (Doutorado em [História]). Universidade Federal Fluminense, 2005. Disponível em: http://antigo.ibc.gov.br/images/conteudo/AREAS_ESPECIAIS/MEMORIA/acervo_bibliografico/teses/. Acesso em: 23 de maio, 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO APLICADO

Instrumento para Coleta de Dados

Identificação e caracterização

1. Sexo:

Masc. ()

Fem. ()

2. Curso de graduação: _____

3. Ano de conclusão: _____

4. Pós-graduação:

() Especialização () Mestrado () Doutorado

5. () Ano de conclusão da última titulação: _____

Formação acadêmica

1. Há quanto tempo você atua como professor (a) na rede municipal? _____

2. Em que série/ano atua neste ano? _____

3. Você possui em sua sala aluno com algum tipo de deficiência?

Sim () Não ()

Qual? _____

4. Na sua graduação, você teve contato com recursos/tecnologias da informação e da comunicação/conteúdos, que possam proporcionar um melhor aprendizado a alunos com deficiências?

Perspectivas sobre a inclusão

1. A escola em que trabalha possibilita a você, enquanto professor, identificar alunos com deficiência?

2. Você conhece as legislações municipais que garantem o direito ao atendimento educacional especializado na rede de ensino?

() Sim. Quais?

() Não.

3. Quando recebe um aluno com deficiência, você procura participar de programas de formação continuada?

Sim () Não ()

Se sua resposta for positiva, escreva quais cursos/eventos/projetos participou nos últimos três anos relacionados à educação inclusiva.

4. Você se sente preparado para ministrar aulas para alunos (as) com deficiências?

5. A Secretaria Municipal de Educação promove cursos de formação continuada aos professores das escolas que atendem alunos com deficiência?

6. Na sua opinião, os cursos oferecidos atendem as necessidades e os desafios da sua prática pedagógica no atendimento aos alunos com deficiências?

APÊNDICE B: PARECER CONSUBSTANCIADO DE NÚMERO 5.318.070**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI**

Caro professor (a):

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada:

_____,
realizada pelo mestrando _____,
do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) sob a orientação do Prof.^a Dr.^a. _____ . Esta pesquisa objetiva _____.

Ao aceitar participar desta pesquisa, você terá que responder a uma entrevista por meio do *Google Forms* que será encaminhada via e-mail, a qual está organizada de maneira que possa compreender o seu perfil profissional, tempo de atuação como professor na educação e na _____, questões relacionadas a inclusão, trabalho colaborativo na escola e a participação do professor de sala de recursos no planejamento das aulas.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder; cansaço ou vergonha ao responder às perguntas. Os benefícios que esperamos como estudo é _____.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa pelo telefone (42) 3220-3108, ou ainda, com o mestrando _____ (42) _____, correio eletrônico: _____ e orientadora Prof.^a Dr.^a. _____, correio eletrônico: _____.

Para tanto, convidamos V. S.^a a participar da pesquisa como colaborador da mesma.

Aos colaboradores do estudo é garantida a liberdade de solicitar aos pesquisadores respostas e esclarecimentos sobre os procedimentos, riscos e benefícios da presente pesquisa. A identidade dos colaboradores da presente pesquisa será mantida no anonimato, assim como a possibilidade de desistir a qualquer tempo de participar sem a necessidade de justificativa. As informações da pesquisa serão utilizadas para fins acadêmico/científicos na intenção de colaborar com _____ . Os resultados da presente pesquisa serão apresentados à referida Instituição.

Atenciosamente,

Pesquisador

(42) _____

Declarante:

Eu, _____ inscrita no CPF, sob o n.º _____, estou ciente sobre os objetivos da pesquisa e concordo em participar. O Termo deixa claro que a qualquer momento, posso interromper a minha participação, sem causar prejuízos a mim e aos demais envolvidos, visto que a minha identidade será preservada.

O pesquisador me informou que não terei despesas e não receberei qualquer ajuda financeira para a participação na pesquisa, também deixou claro que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Certifico de que recebi uma cópia deste Termo, tendo entendido seu conteúdo e declaro que concordo em participar deste estudo.

_____, ____/____/____

Assinatura do Participante

nº documento de identidade

Assinatura do Pesquisador

nº documento de identidade

Assinatura do orientador

nº documento de identidade