
PEDAGOGIA

FLÁVIA CRISTIANE FERLIN

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**



RIO CLARO
2021

FLÁVIA CRISTIANE FERLIN

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto de Biociências –
Câmpus de Rio Claro, da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho”, para obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite

F357f	Ferlin, Flávia Cristiane Formação de professores para a educação inclusiva / Flávia Cristiane Ferlin. -- Rio Claro, 2021 54 p. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro Orientador: Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite 1. Formação de professores. 2. Inclusão. 3. Inclusão nas escolas. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo
autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

FLÁVIA CRISTIANE FERLIN

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite

Prof. Dr. Raquel Fontes Borghi

Prof. Dr. Célia Regina Rossi

Aprovado em: 10 de Janeiro 2022



Assinatura do discente



Assinatura do orientador

Dedico este trabalho de conclusão de curso, a todos os professores que passaram pela minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao longo de todos esses anos vividos na UNESP, eu tenho a agradecer muitas pessoas que me ajudaram que estiveram neste caminho comigo.

Gostaria de agradecer primeiramente aos meus pais, Maurício Ferlin e Benedita Amarilda S. Ferlin, por todo apoio e incentivo durante todos esses anos na Universidade.

Agradecer aos meus irmãos, Cassiane Ferlin e Rony Nunes por me acompanharem nesse longo caminho, obrigada Rony Nunes por nunca desistir de mim.

Agradecer ao meu amor Helton Martos, por me incentivar a terminar este curso e por sempre acreditar em mim, eu te amo.

Agradecer as minhas amigas, que são como irmãs Bianca Cardoso e Lais Catinaccio, obrigada por todos os momentos e todos os desabafos da vida.

Também gostaria de agradecer aos amigos que fiz ao longo desses anos e que são os melhores possíveis, Isabella Melissa, Karina Jürgensen, Luís Henrique Ribeiro, Matheus Rossi e Monique Dias, obrigada por terem permanecido na minha vida.

Agradecer aos amigos que fiz e sempre estarão no meu coração, Alécio Junior, Bruna Santos, Giovanna Guarache, Glória Sousa, Jhonatan Menegon, Lilian Souza, Mariana Moretti, Mirella Rocha, Pedro de Souza, Renata Zanilatto e Thais Montanari.

Agradecer as Repúblicas, Atoas, Boate Azul, Breja-Flor e Fervo por todo acolhimento, obrigada por sempre me darem um lar quando precisei!

E por último e não menos importante agradecer ao Prof. César Donizetti Pereira Leite, a Maria Palloma Santos e Pamela Siqueira por me dar tanta ajuda nesta reta final.

São muitos os nomes que passaram e me ajudaram a fazer destes anos de Universidade os mais felizes.

Ninguém é igual a ninguém.
Todo ser humano é um estranho ímpar.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

O presente estudo sobre a formação docente para uma educação inclusiva efetiva, fazendo isso através de trabalhos publicados na internet. A provocação para a realização dessa pesquisa se deu a partir da seguinte indagação: Em que consistem as dificuldades docentes relativas ao ensino para alunos em processo de inclusão? Para responder tal questão, apresenta-se como objetivo geral: descrever o que dizem as bibliografias em pesquisas sobre a formação docente para a educação inclusiva. Com isso, para o progresso dessa pesquisa, debruçarem nossa busca diante os seguintes objetivos específicos: identificar, a partir das bibliográficas, quais dificuldades relativas na formação docente para a educação inclusiva; analisar como as pesquisas focalizam a formação do professor visando a educação inclusiva. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, investigando em reflexões de outros autores a percepção deles sobre a formação do professor diante a educação inclusiva. Como suporte par tal os seguintes autores: Silva (2020), Mantoan (2011), Minetto (2010), Mendonça (2015), Carvalho (2014), Piovesan, (2019), Oliveira (2017), Santose Lima (2020), entre outros, além das leis brasileiras que asseguram a educação inclusiva. Diante a pesquisa realizada, pôde-se perceber que apesar de haver leis que dê assistência ao ensino inclusivo e os avanços enquanto a formação do professor, ainda necessita da conciliação com todos os aspectos em que possa favorecer para a melhoria na qualidade de ensino para crianças com necessidades especiais, visto que, posteriormente, a formação desse aluno refletirá na sua vida em sociedade, na qual, essa educação, deve lhe proporcionar capacidade de viver de forma independente, no entanto, para tal, é necessário que a escola e a sociedade se transforme para oferecer o acolhimento que essas crianças merecem. Acredita-se, com esse estudo, que possa haver contribuição diante as reflexões sobre a inclusão, visto que a relevância da pesquisa no âmbito social e acadêmico é significativa.

Palavras-chave: Inclusão. Escola. Formação de professores

ABSTRACT

The present study on teacher training for an effective inclusive education, doing this through works published on the internet. The provocation for carrying out this research came from the following question: What are the teaching difficulties related to teaching for students in the process of inclusion? To answer this question, the general objective is to describe what the bibliographies say in research on teacher training for inclusive education. With this, for the progress of this research, we focus our search on the following specific objectives: identify, from the bibliography, which relative difficulties in teacher training for inclusive education; to analyze how research focuses on teacher training aiming at inclusive education. This is a bibliographical research of a qualitative nature, investigating in reflections of other authors their perception about the formation of the teacher in the face of inclusive education. As support for this the following authors: Silva (2020), Mantoan (2011), Minetto (2010), Mendonça (2015), Carvalho (2014), Piovesan, (2019), Oliveira (2017), Santose Lima (2020), among others, in addition to Brazilian laws that ensure inclusive education. In view of the research carried out, it was possible to perceive that although there are laws that provide assistance to inclusive education and advances in teacher training, it still needs to be reconciled with all aspects that may favor the improvement of the quality of education for children. With special needs, since, later, the formation of this student will reflect on his life in society, in which, this education, must provide him the ability to live independently, however, for this, it is necessary that the school and society transform itself to offer the welcome that these children deserve. It is believed, with this study, that there may be a contribution to the reflections on inclusion, since the relevance of research in the social and academic scope is significant.

Keywords: Inclusion. School. Teacher training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPITULO I – CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	15
1.1 Os Caminhos da Inclusão.....	16
1.2 O que dizem as leis brasileiras para a inclusão	19
Capitulo II – EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Perspectivas a partir do Decreto nº 10502, de 30 de setembro de 2020	27
Capitulo III - INCLUSÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR	36
2.1 Sobre a formação do professor para a inclusão.....	37
2.2 O que diz a literatura.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	49

INTRODUÇÃO

O tema sobre a inclusão nas escolas tem gerado grandes debates. Pesquisadores, professores, pais têm buscado aparato legal para que crianças com deficiência frequentem o ensino regular, isso porque o sistema educacional tem falhado com a educação desses indivíduos e, especialmente, com a formação de professores que estejam de fato preparados para esse dever, visto que não basta apenas a adaptação dos espaços escolares sem uma formação adequada para esses profissionais.

Com isso, lei nº 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) em seu artigo 2º define 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” (BRASIL, 2015), por esse motivo é importante que os professores, bem como a escola como um todo, devem estar qualificados para atenderem exigências que as necessidades das pessoas com deficiência demanda. Essa lei, no Capítulo II, artigo 4º, também legitima que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015), essa, da mesma forma reconhece que a pessoa com deficiência não torna inapta para o seu exercício quanto pessoa civil, podendo viver de forma como toda a sociedade vive.

A escola é uns dos espaços mais importantes para a construção social e psicológica das crianças, sendo assim torna-se um ambiente destinado a todos e todas, direito esse assegurado pela Constituição Federal de 1988, que também abona quanto a responsabilidade do Estado em garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). No entanto, na realidade as práticas inclusivas não estão próximas das propostas e legais, em razão do preconceito que há em torno das Pessoas com Deficiência (PCD), gerando a exclusão.

Para entender o processo de inclusão, é necessário deixar de lado a visão que se tem da deficiência moldada nos padrões médicos, em que a o sujeito com deficiência precisa se esforçar para estar em sociedade, superando as adversidades que lhes são impostas, dado que deve acontecer o inverso, a sociedade precisa ser

aprimorada partindo do pressuposto que ela tem de acolher as necessidades dos indivíduos (SASSAKI, 2005).

Para atender exigências é preciso que a escola se descubra fora de paradigmas superados em que ela insiste em estar e que, segundo Montoan (2003), mostram indícios de enfraquecimento. Em suas palavras

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. (MONTTOAN, 2003, p. 12).

Dessa forma, para que haja inclusão é preciso modificar tais paradigmas que não corresponde a sociedade moderna e suas necessidades, uma vez que as disparidades humanas estão sendo manifestadas e reivindicando por um lugar no espaço social.

Ao perceber esses fatores e quão importante é pensar, não somente sobre como incluir uma criança deficiente no ensino regular, mas como capacitar professores que venham agregar com a formação social e intelectual dessas, que essa proposta passa a ser pertinente para discussão no âmbito acadêmico, especialmente nas áreas de educação.

A motivação para essa escrita nasce pelo fato de querer entender como as bibliografias discutem a formação de professores quando o assunto é educação inclusiva, dado a pouca experiência em que foi desfrutada em salas de aula e com crianças com algum tipo de deficiência, consegui constatar a dificuldade dessas escolas em atender e incluir essas crianças na rotina escolar, havendo situações em que a criança era excluída por ser vista como alguém que dificulte o desenvolvimento das atividades. Com isso, melhor do que entender as formas como essas crianças são inclusas na escola, é entender como a formação de professores para a educação inclusiva acontece.

Essa busca por reflexões se baseia em algumas questões que nos permite imergir em na imensidão de conceitos e ponderações a respeito da educação inclusiva, a procura pela igualdade de oportunidade para todos e todas, para que alunos com algum tipo de deficiência possa sentir-se acolhido e pertencendo a esse espaço que lhe é de direito.

À vista disso, a problemática sugerida por esse trabalho parte da seguinte indagação: Em que consistem as dificuldades docentes relativas ao ensino para alunos em processo de inclusão?

Nessa esteira, o objetivo geral deste trabalho propôs descrever o que dizem as bibliografias em pesquisas sobre a formação docente para a educação inclusiva. Com isso, para o progresso dessa pesquisa, debruçarem nossa busca diante os seguintes objetivos específicos: identificar, a partir das bibliográficas, quais dificuldades relativas na formação docente para a educação inclusiva; analisar como as pesquisas focalizam a formação do professor visando a educação inclusiva.

Dessa forma, para essa elaboração, optamos pela pesquisa qualitativa, por essa destacar os aspectos do comportamento e particularidades das pessoas, sem precisar fazer isso através de números Richardson (2012), o que é mais propício para esse trabalho, uma vez que estará pautado em pontos da formação humana.

A coleta de dados procederá da revisão bibliográfica, a fim de analisar com atenção e empenho as colaborações o que os autores dos textos usados trazem, como pensam e como abordam sobre o tema em questão. Nessa trilha, Gil (2002) pondera que a pesquisa bibliográfica é realizada com base em um material já publicado por outros autores, sendo sua principal vantagem é consentir ao pesquisador um revestimento de uma série de informações e reflexões de diferentes autores que em outros tipos de pesquisa não seria possível conseguir. Mesmo a pesquisa sendo uma revisão de escritos de outros pensadores, a pesquisa bibliográfica não perde seu valor e nem ao menos pode ser dada como algo repetitivo, mas como possibilidade de uma nova reflexão sobre o assunto, abordando por outra perspectiva e outra visão (MARCONI E LAKATOS, 2013).

Com isso, o estudo teórico partirá de pesquisa já publicadas em livros e revistas eletrônicas, das quais trazem em seu corpo as ponderações que revestem a formação docente para a educação inclusiva, pois, como será melhor discutido à frente, quando se fala em inclusão, discute-se sobre as formas de acesso da criança na escola, deixando de lado a formação adequada dos professores para que estejam preparados para receber e melhor auxiliar esses alunos durante sua construção de aprendizagem.

Para isso, apoiamos nas contribuições de estudos de autores como: Silva (2020), Mantoan (2011), Minetto (2010), Mendonça (2015), Carvalho (2014), Piovesan, (2019), Oliveira (2017), Santose Lima (2020), entre outros, além das leis brasileiras que asseguram a educação inclusiva. Uma vez que essas contribuições eleitas são

fundamentais para inteirar-se sobre o problema que foi levantado e, conseqüentemente, toda a discussão desse trabalho. Sendo assim, essa pesquisa está dividida em três capítulos, além da introdução e considerações finais.

No primeiro capítulo, estará apresentando a contextualização da educação inclusiva, mostrando os primeiros passos tomados para a inclusão de pessoas com deficiência na escola e na sociedade, sendo importante para entender esse processo e refletir sobre a relevância da luta por inclusão na escola, além de apresentar as leis brasileiras decretadas a favor da inclusão, desde seu início no país até os dias atuais.

No segundo capítulo estará expondo uma problematização a respeito das questões de sobre inclusão no contexto atual,

No capítulo terceiro dedica-se a reflexões sobre a formação de professores para a inclusão, assinalando as considerações que autores de artigos eletrônicos publicados em revistas científicas fizeram a respeito do tema e as contribuições para a inclusão escolar.

CAPITULO I – CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1.1 Os Caminhos da Inclusão

Falar da educação inclusiva nos remete a necessidade de uma contextualização para entendermos como esse processo aconteceu no Brasil, pois muito tem se falado sobre o assunto, nas esferas públicas, cultural, social e pedagógica, tornando-se também tema de pesquisas, congressos e reuniões para discursões que viessem contribuir para esse quadro. A assistência voltada para a inclusão de pessoas com deficiência surgiu ainda no passado, o que se faz necessário esse percurso para procurar entender como a inclusão, especialmente na escola, tem tomado espaço discussões em múltiplos espaços.

Pessoas com deficiência foram vistas, por muito tempo, como indivíduos que escapavam do que era visto como normal pela sociedade e por isso “as atitudes do homem dito ‘normal’ demonstram a sua dificuldade em lidar e principalmente conviver com a diferença” (FARINHA; BATISTA, 2009, p. 2), tendo como resultado a exclusão de pessoas que não se encaixasse no que se incluía nessa normalidade, muitas vezes acarretando na morte de muitas dessas pessoas, por serem vistas incapazes de viver em sociedade.

Mantoan (2011) descreve em um dos seus textos sobre a educação inclusiva os caminhos que esse tipo de ensino tem tomado desde as suas primeiras idealizações, partindo da iniciativa privada (1854 a 1956), passando pela esfera de ações nacionais (1957 a 1993), até os movimentos em prol da inclusão escolar (a partir de 1993). Essas são os segmentos em que é possível entender o percurso desse fenômeno.

Contudo, a história de pessoas com deficiência é advinda de tempos remotos, pelo desprezo, condenação e violência, por serem consideradas defeituosas, essas pessoas eram deixadas as margens da sociedade, privada de participar da vida social como um cidadão comum, muitas vezes abandonadas pela própria família. Aranha (2001, p.160) relata que o trato com as PCD passou por mudanças na passagem dos tempos, “tanto no que se refere aos pressupostos filosóficos que a determinam e permeiam, como no conjunto de práticas nas quais ela se objetiva”. Na Idade Média, por exemplo, essas pessoas não eram vistas com capacidade de aprender, passando a serem perseguidas e executadas, ou até mesmo usadas para trabalharem em espetáculos de circos.

Consta-se ainda em literaturas, que, na Idade Média, esses sujeitos eram vítimas de acusação de bruxarias, taxadas como loucas ou possuídas por um espírito

do mal, com isso passaram a ser perseguidas, sendo muitas vezes condenadas na Inquisição, assim sendo, Walber e Silva (2006, p. 31) reforçam que “pessoas com deficiência e, principalmente, com deficiência mental eram vistas como possuídas por espíritos malignos ou como loucas e foram assim levadas à fogueira”, prosseguindo por mais de 200 anos. Em seguida, com o pouco avanço que se teve em relação a “aceitação” de pessoas com deficiência, houve a segregação entre os séculos XVIII e XIX com instituições de ensino especializadas em atender esses indivíduos, sendo distintas do ensino regular, dividindo o sistema educacional em dois: Educação Especial e Ensino Regular, muitas dessas organizações eram hospícios, internatos, manicômios, entre outros.

Ao longo do tempo as práticas de assistencialismo voltadas para pessoas com deficiência foram desenvolvidas, tais práticas estão associadas, segundo Walber e Silva (2006, p. 31), as ditas instituições de confinamento, como hospitais, asilos, orfanatos, hospícios, dispondo de ações especializadas. A citar o Hospício de Barbacena, em Minas Gerais, por exemplo, foi um espaço de tratamento que pessoas com deficiências, ou aquelas que eram consideradas com deficiência, destinados a viver excluídos do espaço social, renegados a própria sorte, despojados de suas próprias vidas e sonhos, retirando-as do âmbito social e renegados a própria sorte. Isso por que além desses indivíduos carregarem em si estereótipos relacionando a fenômenos místicos, por muito tempo os demais tipos de deficiência foram também atreladas a problemas psicológicos e vícios, consideradas sujeitas a cometer crimes, passando a ser internado em hospitais psiquiátricos, além desses estavam os alcoólicos, prostitutas, mães solas, adictos, morador de rua.

Com o advindo a modernidade as pessoas passaram a ser um pouco mais reconhecidas, começando os primeiros passos para o desenvolvimento de um tipo de educação voltada para pessoas com necessidades especiais, estando relacionada a educação com a saúde o que contribuindo para o aumento da segregação.

Posteriormente no século XX, emerge o protótipo da integração que, segundo Minetto (2010), buscava resguardar o direito das pessoas com deficiência, para que essa pudesse viver em sociedade e frequentar o ensino regular, entretanto esse paradigma julgava que só aceitaria aqueles deficientes que conseguisse se adaptar ao meio, se superando para que pudesse ser inserido na sociedade, isolando os que não conseguiam se adaptar, “como era praticamente impossível de se acontecer,

retornavam a uma escola especializada, frustrando a proposta de integração educacional e social” (NOGUEIRA 2009 apud COSTA, 2016, p. 6),

Nogueira (2009 apud COSTA, 2016, p. 6), declara que nesse paradigma “a criança passa então a ser responsável por seu progresso escolar. Desta maneira, a escola não se vê obrigada a assumir a responsabilidade e a adaptar-se para receber o aluno com deficiência ou com dificuldade de aprendizagem”.

De acordo com Farinha e Batista (2009), no século XX que as pessoas com deficiência passaram a ser consideradas cidadãs, através da Declaração Universal dos Direitos Humanos começaram a direcionar atenção para essas pessoas. Na declaração dos direitos das pessoas deficientes, aprovada pela assembleia da ONU em 1975, determina que

As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível. (ONU, 1975)

Os componentes da educação especial iniciaram no Brasil, através de políticas públicas, de forma tardia, já no início dos anos 60, após um século dos primeiros trabalhos voltados para esse seguimento, que consistia em práticas isoladas e privadas que viessem atender pessoas com deficiência, inspiradas em ideais norte-americanos e europeus, ainda no século XIX (MANTOAN, 2011), ou seja, nem todas as pessoas com deficiência tinham acesso à essas ações, estando direcionada a uma pequena parcela da sociedade.

O paradigma da inclusão passou a ser difundido no ano de 1994 durante uma Assembleia Mundial em Salamanca, Espanha, para Minetto (2010), esse paradigma tem como suporte os fundamentos socioconstrutivistas, em que o aluno com necessidades especiais tem o direito de participar e ser um integrante ativo do corpo social na qual está inserido. Diante esse documento evidência que “o objetivo da inclusão demonstra uma evolução da cultura ocidental, defendendo que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma espécie de deficiência” (MENDONÇA, 2015, p. 3), essa proposta pedagógica tem sua relevância por reivindicar o direito da criança com deficiência viver em interação com as demais crianças para que ocorra o desenvolvimento em conjunto, a partir disso pode-se

contatar que a inclusão é uma forma de instigar a melhoria na qualidade de ensino, atendendo a diversidade de modo que contemplem a todos, por essa razão, a escola se molde a todos aqueles em que recorrem a ela.

À vista disso, Mendonça (2015, p. 4) destaca que “acima de tudo, é necessário que se entenda que a escola tem a tarefa de ensinar aos alunos a compartilharem o saber, os sentidos das coisas, as emoções; a discutir e a trocar experiências e pontos de vista”.

Esse paradigma define, dessa forma, que “o modelo da educação inclusiva é a expressão da democratização escolar e aceitação das diferenças” (COSTA, 2016, p. 6), não percebendo a inclusão como uma barreira, mas como uma forma de ajudar pessoas com deficiência no desenvolvimento social. A inclusão torna-se importante pelo fato de que “hoje a educação deve ser de todos, sem discriminação, sem rótulos, e para haver a inclusão é preciso que todos os alunos tenham acesso e possam se desenvolver em uma escola do ensino regular com uma educação de qualidade” (COSTA, 2016, p. 9).

1.2 O que dizem as leis brasileiras para a inclusão

Algumas foram as leis que procuram dar respaldo aos sujeitos com deficiência, para que a inclusão aconteça de fato na vida desses agentes, possibilitando que tenham uma vida ativa na sociedade. Em seguida será destacada algumas das leis mais importantes para o país no que diz respeito a inclusão educacional de pessoas com deficiência, por ser a escola o principal espaço para acolher e colaborar com o desenvolvimento desses.

Como mencionado após um século das primeiras iniciativas de educação para pessoas com deficiência, esses foram denominados de excepcionais, termo esse em desuso de acordo com os direitos desses, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 estabelece em seu artigo 88: “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961).

Dez anos após, no período da Ditadura Militar no Brasil, esta lei é reformulada e instituindo a Lei de Diretrizes e Bases voltada para o ensino de 1º e 2º graus, da qual excluía as PCD do ensino regular e oferecendo-lhes tratamento especial estipulado por escolas especiais, no texto é certificado que “os alunos que

apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971).

A educação inclusiva para todos passa a ser ponderada de fato posterior a Ditadura Militar com a Constituição de 1988, quando determina no Artigo 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), oferecendo possibilidade de acesso e permanência na escola. Ainda no seu Artigo 208 relata que cabe ao Estado comprometer-se em garantir educação especializada que venha atender as pessoas com deficiência no ensino regular.

Em outubro de 1989, é promulgada a Lei Nº 7.853, que buscava contribuir com pessoas com deficiência e sua integração social, dando a esses o pleno proveito para realizar atividades básicas como um cidadão, direito à saúde, lazer, previdência social, bem estar pessoal e econômico. No que diz respeito à educação, essa lei propôs garantir que:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. (BRASIL, 1989)

No Estatuto da Criança e do Adolescente (o ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, está estabelecido a garantia de proteção para criança e adolescente, em relação as PCD, o ECA viabiliza o atendimento inclusivo no que diz respeito a sua saúde e necessidade de habilitação e reabilitação.

Em 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Nº 9394/96, trazendo em seu texto o Capítulo V, exclusivo para discutir afirmar a Educação Especial, entendendo essa como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, dispondo de suporte especializado para que o aluno seja atendido.

Essa lei ainda certifica que os sistemas de ensino proporcionem aos alunos com deficiência:

- 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. (BRASIL, 1996).

Nota-se que nessa lei, há a ênfase na formação do professor para a educação inclusiva, o que de fato é imprescindível para que o aluno seja de fato inserido no sistema educacional e possa assim ter o pleno desenvolvimento de suas capacidades intelectual e social.

Com o decreto Nº 3.298 de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, prescreve a Lei nº 7.853/89, lei essa que possui algumas lacunas. Nesse decreto planeja-se a inclusão das PCD no âmbito socioeconômico e cultural, com isso garante “o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência”. Quanto a inclusão no sistema educacional reforça que a educação especial constitui de uma característica transversal as demais modalidades de ensino.

Em 2001 foram firmados a Lei Nº 10.172 e a Resolução CNE/CEB Nº 2, o primeiro refere-se ao Plano Nacional de Educação (PLN), integrando em média 30 metas voltadas para crianças e jovens com deficiência, nesta, é reafirmada que a integração das PCD é constitucional, por isso a lei atesta que “a educação especial,

como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino”, dado que “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante” (BRASIL, 2001a). O PLN salienta acerca da relevância da flexibilidade e diversidade devido a multiplicidade de deficiências no país, esse plano reforça ainda que: “quanto mais cedo se der a intervenção educacional, mais eficaz ela se tornará no decorrer dos anos, produzindo efeitos mais profundos sobre o desenvolvimento das crianças. Por isso, o atendimento deve começar precocemente, inclusive como forma preventiva”.

Já sobre a Resolução citada acima, integra o Conselho Nacional de Educação (CNE), da qual elabora as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, nesta é afirmado os princípios básicos para a educação especial entre eles: “a preservação da dignidade humana, a busca da identidade e o exercício da cidadania” (BRASIL, 2001b). Além disso é garantido que esses alunos sejam recebidos na escola desde a educação infantil com serviço de educação especial sempre que necessário. No seu artigo 2º enuncia que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (NEE), assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”, salienta ainda que “Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso”.

Nos anos seguintes, foram promulgadas novas leis que se faz útil para a inclusão de pessoas com deficiência na escola e na sociedade. Assim como o ano anterior, em 2002 foram estabelecidos a Resolução CNE/CP Nº1/2002 e a Lei Nº 10.436/02. A resolução compreende a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, visando estabelecer princípios para a organização do currículo de cada estabelecimento de ensino. Quanto a formação do professor para educação inclusiva, fala-se que nesta também deve corresponder a “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (BRASIL, 2002a). Enquanto a segunda lei mencionada, desfruta-se da Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências, que reconhece a Libras como segunda língua e como “forma de comunicação e expressão

em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002b), sendo ainda assegurado formas de apoio para o uso e propagação dessa língua.

Para regulamentar a lei de 2002 que garante a língua de sinais e o artigo 18º da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Ainda fomenta a inclusão da língua de sinais como disciplina no currículo de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, contando também com pareceres que atesta a formação do professor de libras e do instrutor de libras, tendo que ser por meio do “curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua” (BRASIL, 2005).

Em 2006 foi estabelecido o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, elaborado pelo Ministério da Educação Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, propondo incluir no currículo escolar temáticas, entre vários temas, acerca de pessoas com deficiência, para que certifique a formação continuada de professores para que se capacitem e possa lidar criticamente com essas questões. Entre seus objetivos gerais se encontra “incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência” (BRASIL, 2006).

No ano de 2007 foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que propõe a consolidação da inclusão escolar de pessoas com deficiência e o respeito pela diversidade. Este documento contempla a demanda de acessibilidade na infraestrutura escolar, bem como os recursos necessários para o processo de ensino e aprendizagem a formação de professores, neste tenciona ainda o aprimoramento da inclusão “reconhecendo que as formas organizacionais e as práticas pedagógicas forjaram historicamente uma cultura escolar excludente e que, portanto, há uma dívida social a ser resgatada” (BRASIL, 2007a), esse compromisso se dá principalmente pela necessidade de respeito as particularidades de cada indivíduo.

No mesmo ano de 2007 é implementado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a partir do Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007, fortalecendo o acesso e permanência de alunos com necessidades especiais nas classes de ensino regular.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 foi desenvolvida a partir do processo histórico de inclusão, fazendo um levantamento sobre o percurso realizado para que a essa integração. Os objetivos dessa política para a Educação Inclusiva consistem no “acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2008), quanto a formação do professor, esse documento garante a formação para o atendimento educacional especializado, bem como outros profissionais da educação para que a inclusão seja de fato realizada, apoiando também a formação continuada desses. Professores formados nessa área são autorizados a realizar o

atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008).

Em 2009 surge a Resolução Nº 4 CNE/CEB, essa conduz o Decreto Nº 6.571 que estrutura atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica. Essa resolução expressa no seu artigo 2º que “O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009). O público a quem o AEE está destinado consiste em alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, – Alunos com altas habilidades/superdotação, para que essas necessidades sejam supridas, é importante que “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009).

A fim de atualizar leis que já foram publicadas em anos anteriores, criou-se dois decretos, o de Nº 7.611 que determina novas orientações para a educação especial, atribuindo ao Estado o dever em promover educação inclusiva para todos os níveis de aprendizagem, “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; aprendizado ao longo

de toda a vida; não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência” (BRASIL, 2011), menciona também a oferta de Educação Especial deve ser promovida pela rede de ensino regular e público. No Decreto Nº 7.480, que transfere as vertentes da educação especial e inclusiva para à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), antes pertencente a Secretaria de Educação Especial (Seesp), do Ministério da Educação (MEC).

Em 2012, estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, considerando pessoa do espectro autista a que porta:

- I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II – Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012).

No novo Plano Nacional de Educação instituído em 2014, com 20 metas para a educação brasileira que devem ser cumpridas até 2024, nesse plano conta-se com a meta 4 voltada para a educação especial, que busca

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)

A lei Nº 13.146, criada em julho de 2015¹, nominada de Lei Brasileira de Inclusão- LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa Deficiência elabora normas que venham propiciar condições para que essas pessoas exerçam seus direitos de liberdade para viver em sociedade, elaborada com o propósito de levar adiante o que foi discutido na Convenção Internacional da ONU que refletiam sobre

¹ Mas só entrando em vigor em 2016, após cumprir o período destinado para compreender a nova lei.

os Direitos das Pessoas com Deficiência ainda no ano de 2007, em Nova York. No artigo 1º da lei destaca que

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Ao extinguir a SECADI em 2019, foi elaborada uma nova secretária que possa englobar as necessidades dentro da educação especial, Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, esse encargo é atribuído por três vertentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

Em 2020 declara o Decreto N°10.502 direcionada para a Política Nacional de Educação Especial, implementando em seu artigo. 1º, que:

Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2020).

Esse decreto gerou comoção dentre as pessoas que trabalham com inclusão, alegando que essa determinação um retrocesso para a inclusão de pessoas com deficiência, ferindo a dignidade e direitos desses sujeitos, sendo assim inconstitucional, tornando um risco para a educação especial.

Ver-se, no relato das leis promulgadas, alguns progressos realizados com relação a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar como forma de democratização das oportunidades de ensino mesmo que acontecendo de forma tardia, o que se torna um desafio para os atores que buscam com melhorias para esse campo, havendo muitas resistências a sua concretização, necessitando está realizando análises nas políticas que o contempla.

Capítulo II – EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Perspectivas a partir do Decreto nº 10502, de 30 de setembro de 2020

A pauta da acessibilidade é um assunto amplamente debatido no meio acadêmico, jurídico e socialmente, porém, longe de ser um assunto sobre o qual haja consenso no que diz respeito à inclusão social e acessibilidade às pessoas com deficiência (PCD) em diversos espaços sociais e instituições, em especial, nas instituições de ensino, ou seja, a escola, cuja discussão nos debruçamos neste momento.

Em 30 de setembro de 2020 é sancionado pelo governo federal o Decreto nº 10.502. Este Decreto apresenta em seu Art. 6º que são suas diretrizes as seguintes considerações:

Art. 6º São diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I- Oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida;

I - Oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida;

II - Garantir a viabilização da oferta de escolas ou classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades e superdotação associadas;

III - garantir, nas escolas ou classes bilíngues de surdos, a Libras como parte do currículo formal em todos os níveis e etapas de ensino e a organização do trabalho pedagógico para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua; e

IV - Priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2020).

Tal decreto visa atender como público-alvo os educandos divididos entre 3 categorias: a) Educando com transtornos globais de desenvolvimento, b) Educandos com altas habilidades ou superdotação e c) Educandos com deficiência, conforme se apresenta no Art. 5º.

Art. 5º A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida tem como público-alvo os educandos que, nas diferentes etapas, níveis e modalidades de educação, em contextos diversos, nos espaços urbanos e rurais, demandem a oferta de serviços e recursos da educação especial.

Parágrafo único. São considerados público-alvo da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

- I - Educandos com deficiência, conforme definido pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência;
- II - Educandos com transtornos globais do desenvolvimento, incluídos os educandos com transtorno do espectro autista, conforme definido pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012; e
- III - Educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares. (BRASIL, 2020).

Embora a apresentação destes artigos se apresente como argumentação de acessibilidade e inclusão social, os acréscimos sancionados pelo governo federal apresentam pontos frágeis que levaram a notas de repúdio, manifestos públicos e manifestações audiovisuais de Associações e Instituições que lidem com a temática, tais como: Associação Brasileira de Ação para Pessoas Autistas (ABRAÇA), Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), Comitê FIOCRUZ pela acessibilidade e inclusão da pessoa deficiente, Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE), AcolheDown, entre outras associações instituições sociais.

Dentre as notas de repúdio e manifestações contrárias ao Decreto Nº10.502/2020, a pauta da exclusão social e/ou separação entre sujeitos e grupos se torna um dos pontos comuns. Em nota de repúdio da ABRASCO informa que,

Na Educação Inclusiva não se deseja ou espera a separação entre sujeitos ou grupos, ao contrário, compreende-se que todas as pessoas têm a possibilidade de acessar e participar de um modelo de educação em comum, verdadeiramente emancipatório e igualitário, sem que seja negada a convivência cotidiana entre as pessoas com e sem deficiência na mesma escola e sala de aula, garantindo acesso ao atendimento educacional especializado e, conseqüentemente, aos recursos e tecnologias capazes de potencializar o processo de ensino e aprendizagem, quando necessário e pertinente, atendendo às singularidades de cada aluno (ABRASCO, 2020).

Desta forma, as perspectivas que a antecedem eram pautadas em lógicas de correção e de normalização de seus corpos e funções, contexto em que possibilidades de reconhecimento das diferenças como valor eram negadas, fato que o decreto possibilita a continuidade (ABRASCO, 2020).

Todavia, o Decreto nº 10502/2020 é considerado um retrocesso por retomar tais perspectivas há décadas superadas nos estudos sobre educação e na legislação

internacional que a ampara, incluindo os tratados internacionais dos quais o país é signatário (ABRASCO, 2020).

Portanto, uma das possíveis interpretações deste fenômeno a partir dos argumentos supracitados, o afastamento das PCD das instituições escolares entende que “os modos como tais condições se adequam a uma racionalidade econômica, avaliando o deficiente como um risco do investimento educacional e priorizando as tecnologias do biopoder como uma estratégia didática para torná-lo produtivo, mas invisível na esfera pública” (PAGNI, 2015, p. 89).

Ainda nesta toada, Pagni (2015) observa que a lógica mercadológica é aplicada sobre políticas educacionais, levando em consideração o item constituinte da formação para o mercado de trabalho.

(...) os “elementos inatos ou hereditários relatados pela biologia ou, até mesmo, pelo atual desenvolvimento da genética, esse indivíduo poderia mapear a forma como as tendências herdadas interfeririam nas escolhas, limitariam ou incrementariam o equipamento de cada um, para ser mais bem explorado e para torná-lo produtivo de acordo com esse diagnóstico (2015, p. 90).

A exclusão e afastamento das PCD dos movimentos da vida cotidiana são fenômenos observados com ampla destreza nas ciências sociais, dentre os quais destacamos Foucault (2008) observa que “um dos interesses atuais da aplicação da genética às populações humanas é possibilitar reconhecer os indivíduos de risco e o tipo de risco que os indivíduos correm ao longo de sua existência” (p. 313).

Neste sentido, a formação para formação cidadã e aptidão para o mercado de trabalho, sob o prisma do Decreto Nº10.502/2020, se torna um elemento de debate crítico sobre o lugar das PCD, pessoas com transtornos globais de desenvolvimento e pessoas com superdotação na sociedade contemporânea. Não somente pelo caráter formativo educacional, mas pelos critérios de sociabilidade, inclusão social, respeito à dignidade humana, etc...

Pagni (2015, p. 90) afirma que com “esse interesse genético, parece ser possível mapear quais são os indivíduos de risco e os riscos de relações destes com outros seres capazes de perpetuá-los ou minimizá-los, definindo aqueles que possuem ‘bons equipamentos genéticos’”. Sob a perspectiva de Foucault (2008, p. 313) esses riscos de relação consequentemente, produzirão indivíduos de “baixos riscos ou cujo grau de risco não será nocivo, nem para eles, nem para sociedade” (Foucault, 2008, p. 313).

Sob esta ótica, as limitações oferecidas a partir do processo de formação educacional das PCD, Pessoa com Superdotação e pessoas com Transtornos globais de desenvolvimento são elementos definidores das posições sociais que este grupo de pessoas poderão ocupar na sociedade, cujo qual arrisco-me a dizer que serão distanciados das posições estratégicas de poder da sociedade contemporânea.

Pagni (2015) interpreta que para formar “essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda”, é necessário fazer investimentos doutrinadores, no caso, educacionais que sujeitem esses corpos a condições dóceis e de subalternidade. Segundo Foucault (2008) isso é realizado

(...) através de ‘investimentos educacionais’, isto é, não apenas a ‘instrução propriamente dita’ ou o ‘aprendizado profissional’, desenvolvido na escola, mas a formação dos ‘elementos que entram na constituição de um capital humano’, ‘muito mais amplos’ e ‘mais numerosos’ do que esse tipo de instrução e aprendizado (p. 315).

Neste sentido, tanto Foucault (2008) quanto Pagni (2015) corroboram com a interpretação da exclusão social daqueles “estigmatizados” socialmente, assim como na interpretação do Decreto Nº 10.502/2020 quando manifesta-se sobre o uso de salas especiais, espaços diferenciados (mesmo sem a devida necessidade) para estes grupos. Pagni (2015) diz que,

os discursos sobre a inclusão aparecem aí, quase sempre, preservando a sua lavra funcionalista e, principalmente, se centrando no apelo à garantia de condições (econômicas, de acessibilidade, de igualdade étnico-racial, de gênero, etc.) para intervir sobre o ambiente, a fim de que cada um possa se empreender sobre si mesmo, algo que geralmente se faz pelo investimento educacional recebido tanto da escola quanto da família (2015, p. 92).

A noso-política que contorna a infância e a governa é a mesma que vai lhe autorizar uma noso-infância: infância classificada em etapas, em processos, em condições determinadas; proposições de limites para o seu início e o seu término, reunião de médias igualitárias e, por consequência, hierárquicas: crianças sadias, doentes, delinquentes, exemplares, bons e maus futuros cidadãos, crianças normais e anormais; infância coligida nas estratégias de governo, pois é preciso defender a infância, conceder a ela o que lhe é de direito, mas não tudo; educar a infância, tratar a infância, socializá-la, medicalizá-la, lançá-la nas estatísticas de governos, enfim, fazer a infância existir (2014, p. 2).

Nesta perspectiva, a análise proposta aqui percebe que não se trata apenas de pensar a questão de políticas públicas educacionais pelo viés da inclusão, mas também pelas vias da afirmação da pessoa com deficiência e suas dignidades em caráter dos aspectos humanos que contrariam a eficiência da expectativa da população geral, da noso-política a classificar os indivíduos em nome da eficiência normativa e da ideologia capacitista e funcionalista na lógica mercadológica (CARVALHO, 2014).

Portanto, assumir a condição de pessoa com deficiência em sua dignidade humana é aceitarmos suas diferenças, afinal, são nossas diferenças que nos mantêm os critérios de igualdade enquanto humanos, pautados na diversidade.

Em uma premissa de entendimento da categorização dos grupos sob o qual analisamos, o Relatório Mundial sobre Deficiência (World Report on Disability), promulgado em 2011 pela Organização Mundial da Saúde (OMS)², ressalta que “historicamente, pessoas com deficiências têm sido amparadas de modo majoritário por meio de soluções que as segregam, tais como as instituições residenciais e as escolas especiais” (WRD, 2011, p.3), fato este que se aproxima com a premissa do Decreto Nº 10.502/2020.

Observa-se ainda que o decreto, ao referenciar a utilização de salas especializadas nas instituições de ensino, que podem segregar aqueles que “categorizados” como pessoas que “devem usar destes espaços, assim como a criação de centros especializados, que tem também por pretensão afastar este grupo de pessoas, aqueles categorizados como “normais” em deferência aos “anormais (FOUCAULT, 2001). Embora Foucault (2001) em sua obra argumente sobre aqueles considerados “perigosos” às vistas da sociedade, aqui podemos interpretar como aqueles perigosos em perspectivas políticas e econômicas.

Canguilhem (2006) argumenta que o valor da normalidade é referente próprio ao estado normal de um organismo qualquer, uma tensão se produziu na representação dos incapazes, desta forma, “Passamos a saber que assim como o mais “normal” dos seres é um incapaz para algumas tarefas, o mais “anormal” é capaz de outras que aquele jamais ousará fazer” (CARVALHO, 2014, p. 5).

² NOSO - elemento de formação de palavras que exprime a ideia de doença. Fonte: Infopédia. Disponível em noso- | Definição ou significado de noso- no Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa sem Acordo Ortográfico (infopedia.pt). acesso em 02/11/2021.

Destarte, a fim de uma conceituação padronizada, adotamos o conceito de deficiência do Relatório Mundial sobre Deficiência (WRD).

deficiência (disability) é um termo guarda-chuva para incapacitações (impairments), limitações de atividades e restrições de participações, referindo-se aos aspectos negativos da interação entre um indivíduo (com a condição de saúde) e aquele fator contextual do indivíduo (ambiente e fatores pessoais) (WRD, 2011, p.3).

E complementa que a ideia de conceituar a deficiência é a de ampliar os critérios acerca do entendimento e das acepções em torno dos problemas e dos desafios funcionais. Para tanto, são consideradas três dimensões que, apesar de suas especificidades, são concebidas como interconexões (WRD, 2011, p. 5):

Incapacitações são problemas na função do corpo ou alterações na estrutura corporal – por exemplo, paralisia ou cegueira. Limitações de atividades são dificuldades na execução de atividades – por exemplo, caminhar ou alimentar-se. Restrições de participação são problemas que envolvem qualquer área da vida – por exemplo, lidar com a discriminação no trabalho ou dificuldade de transporte.

Portanto, conclui o relatório: “a deficiência se refere a qualquer dificuldade encontrada em uma ou em todas as três áreas de funcionamento” (WRD, 2011, p. 5). Contudo, podemos interpretar que a condição de deficiência e incapacidade se tornam elementos distintos, não justificando ontologicamente uma política pública excludente e segregacionista sob a égide do Estado.

Não poder acessar a escola, mas também aos banheiros, aos parques, às lojas; não ser aceito como ator e autor social, capaz de convivência mútua, de igual para igual; não poder cuidar de si mesmo plenamente; não poder realizar o direito de ir e vir sem a intervenção da condução de outrem; não poder se integrar plenamente à dinâmica social da vida; não ser uma aluna qualquer, como Heba³, ou uma cidadã, ou uma pessoa; não ser visto pela medida de ser humano, mas como um diferente, na proporção em que diferença se torna o resultado de um déficit ou excesso; não poder ser, simplesmente, par.

³ Epígrafe do tópico “Por um governo eficiente do corpo deficiente”: Eu entrei para uma escola regular perto da minha casa para facilitar o acesso. Embora eu pudesse ir para a escola na minha cadeira de rodas e voltar para casa com facilidade, caso houvesse alguma necessidade, não havia qualquer tipo de acesso dentro da escola. Havia escadas em todos os lugares e não tinha como acessar as aulas senão por escadas. A melhor coisa que poderia ser feito era colocar minha sala de aula no primeiro andar, o que significava que eu estava a poucos metros para entrar ou sair da minha classe. Mas como isto não era feito, geralmente eu precisava de duas pessoas para me levar para cima e para baixo todos os dias. Para tornar as coisas realmente piores, não havia banheiros acessíveis. Isso significava eu ficar o dia todo sem ir ao banheiro ou eu voltar para casa, perdendo, assim, as minhas aulas do dia. Heba – uma criança deficiente. (World Report on Disability – OMS, 2011, p.204)

Outrossim, assumir o indivíduo especial é assumir que a espécie se subdividiu (CARVALHO, 2014). É expor, inadvertidamente, a posição de que, em nossa singularidade, não somos especiais. Giorgio Agamben (2007) nos alerta, neste sentido:

O ser especial não significa o indivíduo, identificado por esta ou aquela qualidade que lhe pertence de modo exclusivo. Significa, pelo contrário, ser qualquer um, a saber, um ser tal que é indiferente e genericamente cada uma de suas qualidades, que adere a elas sem deixar que nenhuma delas o identifique (AGAMBEN, 2007, p. 53).

Dessa forma continuamos a perspectivar crianças e adultos por intermédio das funções úteis do corpo, funções somáticas a promover o encontro entre o que o corpo é capaz de ser e de fazer com o conjunto normativo das pretensões sociais (CARVALHO, 2014). Portanto, tentar transformar as maneiras pelas quais “significamos as funções e as potencialidades da relação pessoa-corpo, a partir da própria singularidade da condição humana de cada indivíduo, implica em corroer a amálgama das condições pelas quais a vida social valoriza os mediadores normais a capacitar o que se afirmar como ativo” (CARVALHO, 2014, p. 7).

A fim de então podermos compreender a deficiência de acordo com sua significação com a Organização Mundial da Saúde (OMS) e então compará-la com aqueles que estão descritos como “usuários” do Decreto Nº 10.502/2020, nos pautamos na seguinte afirmação que consta no Preâmbulo da Convenção mundial da saúde “reconhece que a deficiência (disability) é um conceito em evolução e que deficiência resulta da interação entre pessoas com incapacidade e as barreiras (barriers) que impedem a sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com os outros” .

Afinal, se a OMS reconhece a deficiência como um conceito evolucionista, então por quais motivos senão capacitistas e mercadológicos justificariam a elaboração e execução do Decreto Nº 10.502/2020. Se mesmo assistidos pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) garantindo em seu Art. 4º que é dever do Estado “III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede

regular de ensino”, por quais motivos há direcionamento para uma política excludente, segregacionista e capacitista.

Tivemos o intento de apresentar uma crítica no que se refere ao Decreto Nº 10.502/2020, assim como apresentar uma fundamentação sobre o debate entre deficiência e incapacidade, fato que nos parece ser interpretado numa mesma perspectiva pelo Governo federal.

Capitulo III - INCLUSÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

2.1 Sobre a formação do professor para a inclusão

Estima-se, segundo o IBGE, que pelo menos 25% da população brasileira possui alguma necessidade especial, o que faz refletir acerca da inclusão na escola, espaço esse que é importante para a formação intelectual e social de uma pessoa, além de ser um espaço de convivência, Mantoan (2013) reforça que o ser humano tem direito a educação, portanto deve-se está a disposição de todos, sem distinção.

Dessa forma, entende-se que a inclusão “consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluía certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas” (SASSAKI, 2005, p. 21), ou seja, inclusão é confirmar que pessoas com deficiência podem e devem frequentar a escola juntamente com as outras pessoas. Com isso, consta-se que esse progresso é feito de forma constante, por isso carece de atenção da sociedade para que se transforme e possibilite a atuação efetiva dessas pessoas.

Nesse viés, para que haja a inclusão é preciso que proporcione acessibilidade na escola, não somente na estrutura física, mas em todos os âmbitos, Sassaki (2005) sugere que essa acessibilidade deve ocorrer também na esfera comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal, visto que esse espaço encarregado de construções de experiências, oportunidades que são criadas e vedados de acordo com as atitudes que apontadas como certo e errado, com isso, Carvalho et al (2017) diz que o espaço que deveria acolher com afeto e apresentar oportunidades de aprendizagem com entusiasmo torna-se um ambiente de medo, impossibilitando que esse processo de aprender ocorra e vivencie o novo.

Sassaki (2005, p. 20) pondera que o caminho da inclusão atualmente se dá por vias diferentes das formas de inclusão que predominavam em outras décadas, necessitando de um novo paradigma que acolhesse de fato todos as condições atípicas, “no sentido de que a inclusão requer mudanças na perspectiva pela qual a educação deve ser entendida”. Esse autor, traz como exemplo para essa diferenciação a integração que parte na divisão de sistema de ensino especial.

Como já mencionado anteriormente, esses antigos pressupostos partiam da concepção de que esses alunos só poderiam frequentar a escola se conseguissem acompanhar os alunos não atípicos, se adequando para que pudesse fazer parte do sistema escolar, no entanto, contrário a esse pensamento, os novos paradigmas

resguardam a concepção de que parte da escola o encargo em atender esses alunos que, por muito tempo, foram excluídos mesmo frequentando a escola.

A inclusão escolar de pessoas com deficiência passa-se a ser um desafio para a escola, dado que, mesmo sendo uma realidade nos planos de leis e decretos estabelecidos, ainda apresenta-se barreiras de resistência no que se diz respeito a convivência com a diferença, na prática e projetos que beneficiem o acesso das crianças com deficiência, pois é preciso que se estabeleça ações que disponham de técnicas específicas que venha cumprir com as demandas que requerem para que esse público seja acolhido e assim rompa com os meios de discriminação e exclusão. Nessa perspectiva, compreende-se que a escola possui como objetivo o amparo a esses alunos, para que possam adquirir habilidade e conhecimento que proporcione viver em comunidade de forma autônoma.

Para que haja mudanças significativas, muitos autores buscaram discutir questões pertinentes a respeito da inclusão para que fosse possível produzir respostas, partindo então da compreensão que a escola é a responsável em assessorar os alunos com deficiência, por isso a formação do professor torna-se um ponto fundamental para a discursão, posto que essa formação não tem dado muito conta das urgências da educação, especialmente quando o assunto é inclusão.

Libâneo (2015), pondera que a escola deve ser um espaço para a formação cultural e científica dos alunos em acordo com a diversidade social e também cultural para que aconteça o ensino-aprendizagem almejando a formação psíquica, afetiva e moral, sendo por esse caminho a inclusão e democratização do ensino. Portanto, para esse autor, é preciso de professores com conhecimento das teorias que ensinam como também o conhecimento pedagógico, ajudando os alunos a refletirem sobre o que é ensinado pelo professor.

Como estratégia para a inclusão pensa-se a respeito da formação do professor, levando em consideração de que isso significa alterações nas conjunturas de ensino, no intuito de criar metodologias inovadoras que auxiliam todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem, sendo essa ação crucial para o desenvolvimento e proporcionar a educação de qualidade (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014), dado que o professor é um componente essencial para que o progresso da educação inclusiva seja alcançado.

Como já exposto anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996, traz consigo aparatos para a educação inclusiva, apresentando

também orientações para a formação do professor, assinalando os princípios metodológicos, as modalidades de ensino e as instituições responsáveis pela formação de professores, ainda garante “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

O despreparo do professor ao atuar com alunos com necessidades especiais pode desencadear improdutividade e a sensação de impotência por eles mesmos, isso por não conhecerem maneiras de atuar com pessoas com necessidades especiais em sala de aula, acaba por mencionar, mesmo que implicitamente, que não consegue trabalhar com esse público, isso por que “as escolas ainda se encontram distantes do que preconizam os documentos oficiais sobre inclusão, e são espaços contraditórios, que pregam práticas de discriminação e conscientização” (PIOVESAN, 2019, p. 234).

Nessa trilha, muito tem se discutido sobre a importância da formação do professor, em especial para a educação inclusiva, Oliveira et al (2017), destaca que as modificações que ocorrem na sociedade e reflete na escola recai especialmente sobre o professor, sendo ele o responsável por garantir o conhecimento diversificado aos seus alunos, por esse motivo precisa-se estar em constante formação, em busca de aperfeiçoamento para lidar com alunos com dificuldade de aprendizagem, “(re)significando seus conhecimentos e viabilizando atividades educativas que amparem o máximo possível as necessidades de todos os sujeitos incluídos na escola regular” (OLIVEIRA et al, 2017, p. 307). Nesse sentido, Nóvoa (1997, p. 28) afirma que “[...] a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”.

Conforme a educação inclusiva vem sendo firmada juntamente com a educação regular, estabelece ao professor a demanda de ajustar seu fazer docente, elaborando formas que busque capacitar as necessidades de cada aluno de forma particular, especialmente por atender alunos com deficiência, em função disso, torna-se imprescindível professores aptos para um ensino de qualidade para seus alunos.

A formação efetiva e a continuidade dela é importante e necessário para a inclusão escolar, pelo fato de que a lacuna deixada pelo déficit na formação de professores pode acarretar em sérios problemas aos alunos com deficiência, “criando

a tão conhecida pseudo-inclusão” (SANTOS; LIMA, 2020, p. 63), que mesmo o aluno frequentando a escola, não participa de forma efetiva do processo de aprendizagem, pois “estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar de fato envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo” (IDEM, 2020, p. 63), uma vez que a proposta de inclusão vai além do que somente fazer parte do quadro de alunos da escola, sem assegurar e certificar de que o aluno participe ativamente dos momentos de ensino-aprendizagem, estará ainda havendo a exclusão.

É importante mencionar que muito da insuficiência na formação do professor para a educação inclusiva parte do longo período em que houve a exclusão social e a falta de discussão em prol da amenização desse fato e ainda por a inserção de pessoas com deficiência, especialmente na escola, tenha sido impedida pela discriminação, esse que tem sido um dos grandes obstáculos para o desenvolvimento das PCD, surgindo a importância em trabalhar com os alunos e com toda comunidade em que a escola está inserida o apoio e acolhimento ao outro, para que esse sinta-se pertencente a esse espaço

Nesse seguimento, Oliveira et al (2017) atesta que o professor quando não é capacitado, não recebem o suporte da escola para produzir atividades específicas, torna-se difícil de falar de inclusão, esses autores citam Medeiros (2019) confirmando que

É uma construção sócia educacional que oportuniza o exercício da cidadania. Para que ela ocorra, não basta simplesmente inserir o sujeito; é importante que cada um seja acolhido com suas necessidades individuais e que estas sejam respeitadas, criando a igualdade de oportunidades a todos, independentemente de sua condição física, mental ou social (MEDEIROS apud OLIVEIRA, 2017, p. 311)

Um dos maiores desafios para que essa inclusão aconteça de fato e os estudantes tenham suas necessidades acolhidas está no fato de que as diferenças são múltiplas, o que carece ainda mais de suporte ao professor, com metodologias que o auxilie nesse processo, é importante que a escola procure entender as individualidades dos alunos com deficiência para que os meios adequados sejam utilizados e o aluno sinta-se confortável no ambiente escolar, desenvolvendo assim suas habilidades. Dessa forma, Santos e Lima (2020), ponderam que para que isso ocorra é preciso que o professor esteja munido de conhecimentos que abrangem as epistemologias que respaldam o ato de aprender, artefatos metodológicos no

processo de ensinar, para que o aluno aprenda a fazer sozinho o que faz com o auxílio do professor.

Esses autores ainda refletem que para que haja a inclusão a formação do professor não deve ser reduzida a formação inicial, exigindo continuidade ao longo do seu fazer docente, dado que a formação inicial sozinha não viabilize ao professor todo o conhecimento e meios para atuar frente as necessidades que encontraram nos alunos com deficiência, nisso, Libâneo (2004) considera que a formação continuada é um segmento da formação inicial objetivando a qualificação do professor.

Martins (2012, p 33) argumenta que

A formação dos profissionais de ensino, porém, de maneira geral, não se esgota na fase inicial, por melhor que essa tenha se processado. Para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais de ensino em geral, nas escolas regulares, atenção especial deve ser atribuída também à sua formação continuada, de acordo com os princípios de atenção à diversidade.

Entretanto é importante mencionar que nem todos os professores têm a oportunidade ou até mesmo interesse na busca por se especializar, por continuar sua formação para que veja mais viável o acolhimento das crianças que tem algum tipo de deficiência. Martins (2012) ainda considera que a constante formação do professor é dos fatores indispensáveis para que possa atuar de forma de fato com seus alunos de maneira ampla, concedendo a chance de atendimento educacional condizente com sua necessidade.

Outra sugestão reconhecida para esse processo de inclusão consiste na Adaptação Curricular proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais na qual visam adequar as praticas educativas propostas nos currículos dos professores para atender as crianças deficientes (BRASIL, 1999), deste modo, Santos e Lima (2020, p. 67) realça que “compreendida a necessidade da adaptação curricular aos estudantes deficientes, o professor precisa refletir sobre o currículo proposto, questionar os conteúdos existentes e objetivos previamente definidos, tendo como parâmetro a realidade”, necessitando de uma sustentação teórica para que confirmar o trabalho que está sendo realizado.

2.2 O que diz a literatura

Para a realização desse trabalho foram consultadas diversas pesquisas que versam sobre a formação do professor e a educação inclusiva, na qual dispõe de contextualizações históricas sobre esse processo, bem como leis que asseguram a participação efetiva de pessoas com deficiência na escola e na sociedade como um todo, aceitando-as como seres humanos dignos de uma vida livre e de autossuficiência como qualquer outra pessoa. Nesses também foram analisados o que autores tem discutido sobre a formação do professor para o trabalho com educação inclusiva, os caminhos feitos para chegar até os dias atuais, as lutas e desafios tidos por esses, além das conquistas, pois sabe-se que a educação pública no nosso país possui um desenvolvimento em compassos, na qual as mudanças de paradigmas para melhoria na qualidade de ensino ocorrem lentamente. Com isso, será tratado nesse espaço a respeito dos achados em pesquisas publicadas no meio eletrônico.

Mantoan, há uma década acentuou o que ainda hoje se discute e se faz importante refletir, que

os principais indicadores de sucesso dos nossos projetos têm a ver com as mudanças atitudinais de professores, diretores e da comunidade escolar, assim como dos pais e alunos das escolas, diante da inclusão. Não se trata aqui de alunos com deficiência, mas de todos os alunos que estão na escola, mas marginalizados, e dos que estão fora dela (MANTOAN, 2011, p. 19).

Isso corresponde que o compromisso para que realmente haja inclusão é de todos, unindo para pensar e transformar a escola em um espaço de aprendizagem, acolhimento e felicidade, onde as crianças tenham oportunidade de se desenvolver e construir-se de maneira prazerosa.

Baú (2014) reflete que caminhos estão sendo trilhados para a efetivação da educação inclusiva, destacando a formação dos professores, necessário para acolher as crianças com NEE, dado que

Atuar com aluno especial exige do professor maior atenção em relação à sua prática, tendo em vista que não pode deter-se aos planejamentos padrões. As especificidades do aluno especial criam a necessidade de novas e diferentes formas de planejar e executar as atividades didáticas, de organizar a sala de aula, de forma a interagir com os alunos (BAÚ, 2014, p. 53)

Dessa forma, as instituições superiores já têm inserido em seu currículo suporte para a formação nesse campo, visto que essa é uma responsabilidade que precisa ser direcionada a esse sistema, pois é do ensino superior que sai os professores que irão está à frente ao atendimento de crianças com NEE

Nessa trilha, sobre a formação do professor e a inclusão Costa (2013, p. 252) pondera em seu estudo sobre o tema que

estudos revelam os desafios postos à formação de professores no processo de inclusão escolar, ressaltando o quanto os professores se sentem despreparados em sua prática docente no enfrentamento das diferenças cognitivas, sensoriais e físicas que interferem na aprendizagem dos alunos com deficiência

Consta-se nessa passagem uma reflexão bastante pertinente, ainda para os dias atuais, que a pouca e a não formação do professor para a educação inclusiva proporciona ao professor a sensação de incapacidade de lidar com alunos com deficiência, pois essa experiencia requer dessa habilidade e fundamentos teóricos para que promova a esse aluno a vivencia concreta na escola, capacitando-a para a aprendizagem e a inserção social. Essa autora ainda ressalta que o sistema regular de ensino também tem dificuldade de responder às dificuldades de aprendizagem das crianças, isso acontece devido à falta de reflexão, de todo o âmbito escolar a respeito do que as normas propõem a cumprir, não possuindo seu real valor sobre os fatos que estão postos em sua realidade, não adiantando a mudança somente no currículo, necessitando da parceria desse com os demais aspectos escolares.

Piovesan et al (2019, p. 239) em sua análise diz que

Considerando o caráter emergencial da atual política de inclusão escolar no Brasil, os professores das classes comuns se veem desprovidos de preparo específico para atender a esta população e, com isso, torna-se imperativo buscar estratégias que possam contribuir com este processo, concomitantemente à educação inclusiva.

Esse despreparo mencionado por esses autores pode ser considerado resultado do atraso no desenvolvimento educacional no Brasil, na qual a precarização do ensino é alarmante, mesmo com os avanços tidos, em que o foco por uma educação de qualidade para todos só é estabelecida de fato na legislação, quando parte para a realidade das escolas públicas, nota-se as dificuldades para atender os alunos, em especial aqueles com deficiência, havendo uma falsa inclusão, como já discutido, em que o aluno é matriculado na escola mas no entanto não tem autonomia

no seu processo de ensino-aprendizagem, a consequência desse fato advém do pouco apoio tanto da escola quanto do sistema a qual essa é responsável, tornando a formação do professor algo individualizado, ou seja, cada um fica responsável por esse processo, havendo, muitas vezes, a insuficiência de suas práticas no atendimento à educação inclusiva. Partindo disso, os autores ainda reforçam a importância da formação inicial e continuada como componente de formação profissional, mencionam então que

É imprescindível discutir uma forma de pensar para além da política da educação inclusiva, entendendo que a permanência no nível da legislação existente não pressupõe a construção de um fazer com práticas que, definitivamente, incluam os estudantes com necessidades educacionais especiais. (PIOVESAN et al 2019, p. 239)

Isso por que, bem como foi discutido, não é somente o que está proposto nos fundamentos legislativos que promovem a inclusão de fato desses alunos, mas a atitude dos profissionais dessa área em procurar assumir seu papel enquanto formador. Outro ponto relevante ressaltado por esses autores é que as mudanças que objetivam a educação inclusiva no ensino regular precisariam ir além da educação básica, isso por razão de

Mudanças nesse sentido permitiriam que, à medida que o aluno com necessidades educacionais cursasse ensino Médio, teria garantida a construção de habilidades e competências para avançar em sua profissionalização e, posteriormente, sua inserção no mundo do trabalho (PIOVESAN et al 2019, p. 239).

Atendendo ao fato de que o aluno precisa ser formado a ponto de que no futuro possa realizar atividades independentes da assistência do professor, tomando para si a responsabilidade de desempenhar seu papel enquanto cidadão e isso só será possível se houver a existência de ações inclusivas.

Esses autores também trazem a reflexão sobre a aproximação dos professores, se unindo para a realização de atividades coletivas, criação de projetos que incluem os alunos, na elaboração de estratégias e materiais para serem utilizados nas aulas, faz com que a educação inclusiva contemple a todos, oferecendo aos alunos com necessidades especiais a interação com a comunidade escolar, essa harmonização entre os professores como também o restante do corpo escolar se faz

importante por “impossível o professor, sozinho, encontrar todas as respostas para os problemas que enfrenta no cotidiano escola” (PIOVESAN et al 2019, p. 244).

Esse fato decorre de que, segundo os autores em questão, a também a importância de que a inclusão do aluno deve ir além da sala de ensino regular, carecendo de mudanças que atendam suas particularidades, “a escola precisa formar cidadãos críticos, inventivos e atuantes, indiferente de suas necessidades específicas” (PIOVESAN et al 2019, p. 244) e para isso a escola precisa que a escola seja um ambiente apropriado.

Os autores concluem que o pouco apoio da escola foi o ponto mais marcante na pesquisa, assim como o déficit na formação inicial dos professores, no entanto, muitos dos professores seguem tentando

Há muito esforço, reflexões e discussões teóricas sobre as políticas de inclusão e formação de professores, porém, poucas produções ainda relatam práticas pedagógicas realmente efetivas sobre o tema. Parece, também, que há pouca alteração nos currículos, bem como inflexibilidade por parte dos gestores e escolas, para que se efetive, na prática, a formação docente para a inclusão escolar. (PIOVESAN et al 2019, p. 2).

A respeito da formação inicial e formação continuada, Santos e Lima (2020, p. 64) contata que a busca por formação específica para atuarem junto aos alunos com necessidades educacionais existem, ainda há resistência nos professores no ensino comum apresentam inconsciência de sobre as características das deficiências, apresentando ainda a “falta de reconhecimento das potencialidades destes estudantes e falta de flexibilidade quanto ao currículo para atender às necessidades de aprendizagem destes”, o que implica na não efetivação do aluno no seu processo de aprendizagem, focar nas potencialidades que esses alunos apresentam, pode ser a peça central para a sua inclusão, adaptando o currículo para atender a esse atributo, visto que cada criança tem o seu tempo de desenvolvimento e precisa de atenção para isso.

Santos e Lima (2020, p. 69) destaca então a possibilidade de “concluir que a demanda de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica no país requer hoje novas interfaces na formação e estratégias de integração entre os estados, os municípios e o Distrito Federal”, além de estar evidente a “necessidade de se trabalhar os saberes específicos demandados para uma atuação profissional qualificada e eficaz, bem como o reconhecimento das peculiaridades e diversidade do

processo de aprendizagem”, com isso, torna-se significativo que o professor se atente as habilidade de seus alunos, em especial os alunos com dificuldade de aprendizagem.

Rosin-Pinola e Del Prette (2014, p. 350) pesquisando sobre o contexto das escolas brasileiras e as políticas que asseguram a inclusão, puderam definir que

a) a inclusão escolar de alunos com deficiências sensoriais, intelectual, transtornos invasivos do desenvolvimento e altas habilidades, além das dificuldades de aprendizagem, está amplamente sustentada pela legislação educacional brasileira; b) há um discurso de que os professores de sala regular devem atender a todos, contando com a parceria de profissionais especializados e ou de educadores especiais, mas pouco se sabe sobre o quanto essas parcerias estão disponíveis aos professores, como elas ocorrem, quais vantagens e dificuldades etc.; c) as pesquisas sobre formação em serviço de professores e os materiais publicados pelo MEC têm destacado a necessidade do professor mudar suas práticas, atentando para o aprimoramento de da qualidade da relação educativa.

Dessa forma, percebe-se que há leis que assegurem a inclusão e a formação para essa, no entanto, não são apenas as leis que promovem a inclusão, a reestruturação do sistema educacional e social é importante para as PCD, uma vez que a inclusão acontece com um conjunto de aspectos, sem isolá-los, mas unidos.

Essas autoras ainda ressaltam que

Em relação à formação do professor e à promoção de suas habilidades sociais educativas, entende-se que há ainda um longo caminho a percorrer. Para isso, tanto os recursos de avaliação, como as condições de assessoria ainda precisam ser aperfeiçoados de modo a serem viabilizados como alternativas práticas e sólidas no contexto educacional (Rosin-Pinola; Del Prette 2014, p. 350)

Rodrigues (2017, p. 53) em sua pesquisa sobre o Transtorno Do Espectro Autista, considera que “para que a escola contribua de maneira significativa no trajeto que visa à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, faz-se necessário que os profissionais docentes recebam uma formação que lhe prepare para atuar com esses alunos”, para que os direitos dos alunos não fiquem somente no papel, mas aconteça na escola e na sociedade. Ela ainda enfatiza, como já vem discutindo ao longo do texto, ao coletar os depoimentos das professoras na qual participaram da pesquisa, que considera-se

a importância de promover a aprendizagem desses alunos, assim como é preciso que a escola busque propiciar aos professores oportunidade de

crescimento desse aluno tendo consciência que o desenvolvimento dessa criança é tão importante quanto o cumprimento da rotina escolar e das atividades curriculares programadas. (Rodrigues, 2017, p. 53).

Nesse sentido, Mantoan (2011, p. 17) pondera que “temos, então, de recuperar, urgentemente, a confiança que os professores do ensino regular perderam de saber ensinar todos os alunos, sem exceção, por entenderem que não há alunos que aprendem diferente, mas diferentemente”. E enquanto a formação dos professores no enfoque da educação especial e inclusiva

já temos muitos meios de capacitar esses profissionais: nas Habilitações dos Cursos de Pedagogia, nas inúmeras especializações que se criam nos cursos de pós graduação, na formação continuada oferecida pelas redes de ensino como “cursos preparatórios para a inclusão”, no acervo de clínicas e instituições que atendem a alunos e pessoas com deficiência. (MANTOAN, 2011, p. 16).

Dessarte, ver-se que existem leis e métodos para capacitar os professores e fortalecer o paradigma da inclusão, o que resta é o discernimento do poder público em investir nesse processo, para que o acesso à formação, tanto inicial quanto a continuada, para a educação inclusiva seja efetivada da melhor forma, para que qualifique os professores e colabore com o desenvolvimento das crianças com NEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, foi discutido sobre a relevância da formação do professor para a educação inclusiva, isso posto depois de vivenciar, durante estágios e breves experiências a importância de estar se organizando para atender a crianças com necessidades especiais, uma vez que a realidade mostra a dificuldade que há em muitos professores em lidar com essas, percebendo-as como obstáculos para a realização do seu trabalho, isso por não ter a habilidade de acolher e auxiliar esses alunos.

Procurando pensar sobre isso, foi feito inicialmente uma contextualização dos principais pontos da história da inclusão, como pessoas com deficiência eram vistas e tratadas na sociedade, o que levaram a ser reconhecidas e valorizadas, além dos caminhos tomadas para que houvesse uma assistência direcionadas a esses. Elencando nesse primeiro capítulo as leis fundamentais para assegurar o ensino de

qualidade para pessoas com necessidades especiais e a sua inserção no espaço social como civil ativo.

Posteriormente, precisou trazer para essa reflexão aspectos a respeito da inclusão nos dias atuais, apresentando ponderações a respeito do decreto nº 10502, de 30 de setembro de 2020, nele mostra como a atual gestão do país leva em consideração da inclusão de pessoas com deficiência para seu nos espaços escolares e também sua introdução na sociedade. Identifica nesse documento que visão a divisão por categoria pelos tipos de necessidade especial de cada pessoa e com isso a possível segregação das PCD, havendo um declínio frente aos avanços conquistados por esse grupo, para que haja equidade no seu tratamento.

Esse decreto, analisando de longe, parece atraente, pois há a possibilidade de escolha para ser atendido em instituições especiais, no entanto, isso vai na contramão da constituição quando propõe esse projeto, já que ela mesma diz que a educação é um direito de todos. Fazer essa separação nos faz questionar, se o que pretende é que haja inclusão de fato ou não é uma estratégia de segregação, diminuindo a interação e contato com outras crianças o Presidente da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, Sr. Sestaro (2020) ressalta que “nas doces palavras desse decreto está o veneno amargo da exclusão [...]”.

A defesa do decreto se dá especialmente pelo fato de que a proposta de inclusão não foi pensada em todos os aspectos, faltando uma formação de qualidade dos professores e da escola para enfrentar esse desafio; além de que ao propor inclusão, pensa-se em igualdade e não em equidade, pois tratar os alunos com necessidades especial da mesma forma como age com as crianças com NEE causa sua exclusão, mesmo que não intencionalmente, no entanto, para esses é preciso que a escola e os professores busquem formas de inclui-los de forma que atenda suas necessidades, e a melhor maneira disso acontecer é investir na capacitação dos professores e todo o corpo escolar.

No último capítulo foi apresentado as ponderações sobre a formação do professor para a inclusão, destacando o conceito de inclusão e sua importância. Em seguida, foram apresentados o que dizem as pesquisas sobre inclusão a respeito a formação dos professores, como esses autores percebem esse aspecto e a importância de atribuir recursos para esse processo, afim de que as crianças com NEE sejam atendidas.

Contudo, procurando atender ao objetivo geral desse trabalho, bem como os específicos e a questão norteadora, buscou-se entender os avanços dados por aqueles que lutam por inclusão e como a formação do professor é de uma relevância, uma vez que esse preparado para atender essas crianças a inclusão acontece de verdade, favorecendo o crescimento e desenvolvimento desses indivíduos, capacitando-os para viverem em sociedade de forma independente.

Dessa forma, essa discussão é válida por refletir acerca de um tema de relevância social e acadêmica, podendo contribuir para futuras pesquisas, tendo em vista que essa temática ainda carece de muitas discussões para que seu objetivo seja de fato alcançado e transformado a sociedade para acolher as pessoas com necessidades especiais sem serem vistas como um problema.

REFERÊNCIAS

ABRASCO. Associação Brasileira de Saúde Coletiva. **Nota de repúdio ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial**. Disponível em: Nota de repúdio ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial – ABRASCO. Acesso em: 02 de novembro de 2021.

AGAMBEN, G. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

Aranha, M. D. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**. Ano 11, n. 21, Brasília, 2000.

BAÚ, Marlene Alamini. Formação de professores e a educação inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, v. 2, n. 10, p. 49- 57, 2014.

BRASIL. DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 04 de setembro de 2021.

BRASIL. DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999. **Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em 02 de setembro de 2021.

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**.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 03 de setembro de 2021.

BRASIL. DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 03 de setembro de 2021.

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.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 02 de novembro de 2021.

BRASIL. DECRETO Nº 7.480, DE 16 DE MAIO DE 2011. **Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm. Acesso em: 04 de setembro de 2021.

BRASIL. DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 04 de setembro de 2021.

BRASIL. DECRETO Nº 9.465, DE 2 DE JANEIRO DE 2019. **Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação.** Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 04 de setembro de 2021.

BRASIL. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 02 de setembro de 2021.

BRASIL. LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 31 de agosto de 2021.

BRASIL. LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 03 de setembro de 2021.

BRASIL. LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro**

Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 04 de setembro de 2021.

BRASIL. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 04 de setembro de 2021.

BRASIL. LEI Nº 13.146, DE 6 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: 31 de agosto de 2021.

BRASIL. LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf. Acesso em: 30 de agosto de 2021.

BRASIL. LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em:

www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 30 de agosto de 2021.

BRASIL. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 02 de setembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

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

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, 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: 03 de setembro de 2021.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 03 de setembro de 2021.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação**

Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 04 de setembro de 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Trad. Maria Thereza R. de Carvalho Barrocas. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Governo da infância e ontologia política do devir deficiente: implicações para a educação**. In: VII colóquio internacional de filosofia da educação. Brasil. Alexandre Filordi De CARVALHO. 2014.

CARVALHO, M. A. A. S.; SILVEIRA, P. M. F.; MARQUES, M.; L.; ARNAUD, A. P. A. R. **A Formação de Professores para Educação Inclusiva**. Disponível em:
<https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/?q=node/28960>. Acesso em: 27 de setembro de 2021.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Experiências pela Educação – Para quê? Formação e Inclusão na perspectiva da Teoria Crítica. Revista **Educação Especial**, v. 26, n. 46, p. 245-260, mai./ago., 2013.

FARINHA, Allyne Chaveiro; BATISTA, Camilla Alves. **Educação inclusiva: realidade ou utopia?**. Disponível em:
http://cepedgoias.com.br/edipe/IIledipe/pdfs/2_trabalhos/gt12_sociologia/trab_gt12_e_ducao_inclusiva.pdf. Acesso em: 25 de agosto de 2021.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Trad. Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf>. Acesso em: 30 de agosto de 2021.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. **Educação especial e educação inclusiva: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo**. Disponível em: <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/39.pdf>. Acesso em: 01 de setembro de 2021.

MINETTO, M. F. J.; PRESTES, I. C. P.; FACION, J. R.; STIVAL, M. M. **Diversidade na aprendizagem de pessoas portadoras de necessidades especiais**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Publicação Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 1997.

OLIVEIRA, J. B.; ZIESMANN, C. I.; GUILHERME, A. A. **Educação inclusiva: (re)pensando a formação de professores**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/150550948-Educacao-inclusiva-re-pensando-a-formacao-de-professores.html>. Acesso em: 15 de outubro de 2021.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em 9 de dezembro de 1975.

PAGNI, Pedro Angelo. Diferença, subjetivação e educação: um olhar outro sobre a inclusão escolar. **Pro-Posições**. v. 26, n. 1 (76), p. 87-103, jan./abr. 2015.

PIOVESAN, J. B.; OLIVEIRA, F. N. G.; BRANCHER, V. R.; SILVA, S. L. A formação do professor na sala de aula: atitude frente à pessoa com deficiência. **Revista de Educação, Arte e Inclusão**. v. 15, n 4, out./dez. 2019.

RIHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas 2012.

RODRIGUES, Thaís Virginia Silva. **Desafios e possibilidades na escolarização de crianças com transtorno no espectro autista: o que dizem as professoras?**. 2017. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Federal do Piauí, 2017.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, Jul./Set., 2014.

SANTOS, Jociane Marthendal Oliveira; LIMA, Paulo Gomes. A formação de professores e a educação inclusiva: discussão acerca do tema. **Revista Docent Discunt**. Engenheiro Coelho-SP, v.01, n. 1, p. 63-70.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

SILVA, F. L. B.; BATISTA, D. E.; MASSARO, M. Contexto histórico e político da educação das pessoas com deficiência e os desafios para a educação inclusiva. **Revista Pedagógica**. v. 22, 2020.

WALBER, Vera Beatris; SILVA, Rosane Neves da. As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão? **Revista Estudos de Psicologia I**, Campinas, n. 23, v.1, p. 29-37, jan./mar.2006.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World Report on Disability**. Malta, WHO Library Cataloguing-in-Publication. 2011. Convention on the rights of persons with disabilities. Disponível em: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>. Acesso em: 02 de novembro 2021.