

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Marília Novaes Victor**

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO  
ATENDIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS  
PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Taubaté  
2019**

**Marília Novaes Victor**

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO  
ATENDIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS  
PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Graduação apresentado para obtenção de  
Certificado de Licenciatura pelo curso de Pedagogia da  
Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Professora Dra. Roseli Albino dos Santos.

**Taubaté  
2019**

**SIBi - Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

V642i Victor, Marília Novaes

A importância da formação docente no atendimento de alunos com deficiência em escolas públicas na educação básica / Marília Novaes Victor. -- 2019.

55 f. : il.

Monografia (graduação) - Universidade de Taubaté, Departamento de Pedagogia, 2019.

Orientação: Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos, Departamento de Pedagogia.

1. Formação de professores. 2. Inclusão escolar. 3. Práticas pedagógicas. I. Título

CDD – 370.71

**MARILIA NOVAES VICTOR**

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO  
ATENDIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
EM ESCOLAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Graduação apresentado para  
obtenção de Certificado de Licenciatura  
pelo curso de Pedagogia da Universidade  
de Taubaté.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Professora Dra. Roseli  
Albino dos Santos.

Data: 25/11/2019

Resultado: 9,0

BANCA EXAMINADORA

Profa. Mestra Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Mestre Carlos Eduardo Reis Rezende

Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

*Dedico este trabalho à minha família que sempre me apoiou e me deu o suporte que precisava para a realização deste sonho.*

*Marília Novaes Victor*

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço primeiramente a Deus pelas graças recebidas durante todas as fases de minha vida, em especial nesta da graduação.*

*Ao meu marido Nabor, que amo tanto, por ser meu amigo, companheiro, por me apoiar em minhas decisões e permanecer sempre ao meu lado.*

*Às minhas três filhas, Nathalia Maria, Vanessa e Letícia, que tanto me orgulho em tê-las, pelos momentos que estiveram ao meu lado, ajudando nos meus trabalhos, compreendendo minhas ausências e principalmente me consolando nos momentos de angústias.*

*Ao meu pai, que tanto me incentivou em continuar firme na caminhada.*

*À minha orientadora Professora Roseli Albino dos Santos na elaboração do projeto, sua bondade, que acompanhou esta trajetória com sua paciência, dedicação e principalmente acreditou que eu fosse capaz.*

*A todos os professores que, de várias formas somaram informações em meu conhecimento e me auxiliaram a crescer como pessoa e profissional, me ensinando amar a profissão que eu escolhi.*

*Aos meus amigos, com os quais passei momentos inesquecíveis nestes três anos de convivência, e que caminharam ao meu lado nesta difícil jornada com todo bom humor e união.*

*Marília Novaes Victor*

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

**Rubem Alves**

## **Resumo**

O crescimento do processo de inclusão educacional de alunos com deficiências é uma realidade, e configura-se como um grande desafio a ser vivenciado, uma vez que a legislação vigente garante a obrigatoriedade da participação de todos no ensino regular. A partir daí, surge a preocupação com novas estruturas de trabalho. Porém, para que isso se concretize, é necessário entre outras medidas, a formação de professores comprometidos com o rompimento das desigualdades sociais presentes em nossa sociedade. Portanto, o presente trabalho, teve como objetivo investigar o que as pesquisas acadêmicas indicam em relação a formação e práticas de professores, que atuam junto aos alunos com deficiência na educação básica. Nesse sentido, utilizou-se a pesquisa bibliográfica através da leitura de artigos científicos, livros, periódicos e mapeamento de três dissertações analisadas da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). As análises foram organizadas em quadros e gráficos, contemplando os seguintes aspectos: a-) ano de publicação, b-) orientadores, c-) temas de pesquisa, d-) tendências teóricas, e-) métodos de pesquisa e f-) resultados e discussões. Os resultados indicam que o professor se exime da responsabilidade do desenvolvimento do aluno com deficiência, deixando a cargo da professora especialista da sala de recursos, dificultando assim a prática de um ensino colaborativo. Evidenciou-se uma angústia do professor na recepção desse aluno sem estar devidamente amparado. Assim também, revelou atitudes positivas de alguns profissionais na busca de caminhos alternativos pedagógicos. Conclui-se a necessidade de ampliação de pesquisas nesta área para contribuições efetivas aos profissionais na estruturação de recursos e estratégias de apoio à prática educacional inclusiva.

**Palavras Chave:** Formação de professores. Inclusão escolar. Práticas pedagógicas.



## **Abstract**

The growth of the educational inclusion process of students with disabilities is a reality, and it is a great challenge to be experienced, since the current legislation guarantees the obligation of everyone to participate in regular education. From there, the concern arises with new work structures. However, for this to happen, it is necessary, among other measures, the formation of teachers committed to breaking the social inequalities present in our society. Therefore, the present work aimed to investigate what academic research indicates in relation to teacher education and practices, which work with students with disabilities in basic education. In this sense, we used the bibliographic research through the reading of scientific articles, books, journals and mapping of three dissertations analyzed by Capes (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel). The analyzes were organized in charts and graphs, considering the following aspects: a-) year of publication, b-) advisor, c-) research themes, d-) theoretical trends, and-) research methods and f-) results. . The results indicate that the teacher disclaims responsibility for the development of students with disabilities, leaving it to the specialist teacher of the resource room, thus hindering the practice of collaborative teaching. There was an anguish of the teacher in the reception of this student without being properly supported. It also revealed positive attitudes of some professionals in the search for alternative pedagogical paths. It concludes the need to expand research in this area for effective contributions to professionals in structuring resources and strategies to support inclusive educational practice.

**Keywords:** Teacher training. School inclusion. Pedagogical practices.

## SUMÁRIO

1. Introdução .....	11
2. Objetivos .....	14
2.1. Objetivo geral.....	14
2.2. Objetivos específicos .....	14
3. Inclusão escolar: apontamentos legais e teóricos .....	14
4. Formação docente e os desafios da inclusão escolar .....	23
5. Delineamento da pesquisa – CAPES .....	35
5.1. Procedimento da pesquisa.....	35
5.2. Apresentação e análises dos resultados.....	37
6. Conclusão.....	50
7. Referências bibliográficas .....	52

## 1. INTRODUÇÃO

O carinho com a pessoa com deficiência foi adentrando em minha vida paulatinamente. Quando menina esse assunto me assustava, não compreendia a possibilidade de pessoas nascerem com alguma deficiência. Ouvia casos de crianças que ficavam enclausuradas por sua família, escondidas em suas casas. Morei ao lado de uma casa que frequentemente ouvia sons estranhos, gritos, choro de uma criança que nunca vimos. A vizinhança comentava que era uma menina deficiente e a mãe a escondia por vergonha.

Fiz minha primeira Licenciatura em 1986, e naquela época não era dada a devida atenção ao ensino inclusivo. Ao longo de minha trajetória profissional, colaborei na Igreja preparando crianças para a primeira eucaristia. Em outro momento trabalhei em uma escola de idiomas como secretária. O diretor sabendo de minha formação me convidou para dar aulas de inglês para crianças. Essa sala era de crianças com dificuldades de aprendizado em que nenhum professor tinha interesse em trabalhar com aquela turma.

Assim começou minha proximidade com a deficiência. Após anos afastada dos estudos, renasceu uma enorme vontade de me dedicar às crianças, algo que estava adormecido em meu interior e também uma oportunidade de contribuir para promover o direito à educação e a integração desses na sociedade.

Iniciei o curso de Pedagogia para obter uma formação mais atualizada dos conceitos e métodos de ensino e aprendizagem e verifiquei que o curso é muito mais do que esperava. Com extenso ramo de atuação direcionado a questões humanas, ofereceu oportunidades para observar o cotidiano das crianças acompanhando o seu desenvolvimento durante o estágio.

No ano de 2017 estagiei em instituição de crianças e jovens com deficiência, pude observar e fazer uma análise crítica da realidade educacional, dos recursos pedagógicos oferecidos e das ações desenvolvidas com os deficientes. Percebi a necessidade de uma formação plena para adaptar o planejamento curricular, os procedimentos de ensino e aguçar um olhar para as capacidades de aprendizagens que esses alunos possuíam, sabendo interpretar as necessidades prioritárias.

Estava em sala com jovens de diversas deficiências, porém alguns me chamavam a atenção, não sei dizer ao certo, mas me atraíam afetivamente. Senti que podia contribuir minimamente com atividades lúdicas para um desenvolvimento das partes motoras dos alunos. Como estagiária acompanhava o trabalho pedagógico realizado pela professora e aguardava alguns momentos livres para trabalhar com um deles, um jovem com síndrome de

Edwards. Mesmo desacreditada e com informações que esse aluno não responderia aos estímulos devido deformidades nos dedos de suas mãos e pela deficiência de compreensão iniciei diariamente uma atividade com uma bola de tênis. De uma pequena distância arremessava a bola em seu colo. A bola ficava entre as pernas e escorregava ao chão sem ele demonstrar alguma reação. Repetia diversas vezes com animação e incentivo para que ele pegasse a bola do seu colo e empurrasse para o chão. Insistia em colocar a bola em sua mão e pedia que jogasse para mim. Ele começou a acompanhar com os olhos onde a bola caía. Começou a demonstrar afeto quando certa vez; fazendo atividades pedagógicas de colocar peças dentro de uma caixa, uma a uma, que a professora solicitava para eu acompanhar; debrucei para pegar as que estavam esparramadas. Apoiei meus braços na frente dele para puxar as peças mais próximo de nós e fiquei surpresa pois ele encostou a cabeça nos meus braços. A professora ficou muito surpresa pois esse aluno nunca havia demonstrado uma relação afetiva.

Me senti estimulada a continuar com meu projeto que no final de três meses esse aluno jogava a bolinha para eu pegar. Havia momentos que saíamos para caminhar dentro da escola ao ar livre com os alunos. Alguns possuíam dificuldades para andar, assim era necessário acompanhá-los de braços dados. Sentávamos em bancos para tomar um pouco de sol. Algumas vezes sentava perto do aluno que menciono acima, que sempre encostava a cabeça no meu ombro.

Em uma ocasião, estávamos passeando com os alunos no pátio, foi solicitado pela professora que todos sentassem em determinado lugar, porém esse aluno queria continuar andando. Pedi permissão para a professora para continuar caminhando com ele, que foi negado, e como protesto ele se jogou no chão e começou a bater a própria cabeça no cimento. Usualmente fazia assim quando contrariado. Coloquei minha mão entre a testa dele e o chão para que não se machucasse segurando por traz pedindo que parasse. Insatisfeita a professora vociferou se opondo à minha ação.

Em 2018, neste momento numa escola regular, tive a experiência de vivenciar os transtornos da inclusão, em sala de terceiro ano do ensino fundamental. Um aluno com Síndrome de Down ficava aos cuidados de auxiliares despreparados e sem comprometimento com a educação. Como estagiária me voluntariei para acompanhá-lo nas aulas na tentativa de tornar aquele momento único, uma oportunidade de oferecer algum sentido para sua vida e assim tentava adaptar algumas atividades. Procurei a professora especialista para sugestões

diante de alguns comportamentos inadequados. Conversei algumas vezes com a professora da faculdade para orientações sobre desenvolver um material apropriado.

Observei que quando se referia a sua mãe e ao seu pai eram tratados pelo nome próprio. Na entrada quando chegava na escola se despedia da mãe com gesto afetivo, porém não usava a palavra “mãe” ou “mamãe”. Procurei saber com aqueles que estavam a mais tempo em contato com ele sobre essa conduta. Como resposta aos meus questionamentos disseram que seria algo natural, que fazia parte do quadro clínico do Down.

A cada atividade lúdica que realizava com ele como dobraduras, recortes, telefone sem fio, permitia deixar levar para casa propondo uma troca, que deveria se referenciar à sua mãe pelo chamamento de “mamãe”. Esse processo teve uma longa duração que com estímulos incitava a pronúncia da palavra “mamãe”. Num momento posterior ele emocionava a mãe e as pessoas ao redor a tratando de “mamãezinha”.

Com essa pequena vivência pude observar as desigualdades que rondam a todos que se apresentam de uma forma diferente de ser, a necessidade de uma formação com base na reflexão de conceitos e práticas.

Sendo assim, o presente trabalho teve como tema focar na formação continuada de professores e posterior preparação para atender a inclusão de alunos com deficiência. O crescimento do processo de inclusão nas escolas de alunos com deficiência é uma realidade, e a partir daí surge a preocupação com as estruturas de trabalho em analisar o papel do professor frente a esse processo e garantir o acesso e a permanência no ambiente escolar com qualidade e equidade.

Para a efetiva inclusão, serão necessários mecanismos que possibilitem o atendimento desses alunos, bem como sua permanência na escola, ajustar projetos políticos pedagógicos, de modo que se crie um apoio àqueles com deficiência. Será ainda necessária a criação de cursos de aperfeiçoamento de professores.

É válido pensar nesse tema como uma grande alavanca para formar pessoas sem traumas e com capacidades de inteligência bem desenvolvidas, prezando os valores e direitos humanos, embasados na legislação justa, que muitas vezes não é perpetuada de maneira ideal.

- No cenário atual, os professores estão realmente preparados para garantir, na prática, o direito da pessoa com deficiência?
- Será que possuem o domínio básico de conhecimentos?
- Formar os professores, como também toda equipe gestora, será uma solução?

## **2. Objetivos**

### **2.1. Objetivo Geral:**

Investigar o que as pesquisas acadêmicas indicam em relação a formação e práticas docentes, no sentido de acolher alunos com deficiência em salas de aula regular, nos primeiros anos do ensino fundamental.

### **2.2. Objetivos específicos:**

Identificar o caminho percorrido pela educação especial ao longo da história, pesquisar sobre a legislação vigente, verificar o que os trabalhos acadêmicos abordam em relação as possibilidades de professores perceberem as competências do aluno e não apenas as suas limitações.

## **3. Inclusão Escolar: Apontamentos Legais e Teóricos**

“As Leis não bastam. Os lírios não nascem da Lei”  
(Carlos Drummond de Andrade)

Conforme Ferreira (2019) o conceito de inclusão escolar é uma concepção de ensino para garantir o direito de todos à educação. Acolher sem restrições no sistema de ensino contemplando as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas e assim promovendo o ser humano à igualdade de oportunidades, valorizando suas diferenças.

É fato que não somos iguais. Somos diferentes em nossa constituição pela própria natureza e estrutura, cada um tem suas preferências e seu modo de ser. E as diferenças podem aflorar diversos sentimentos como compaixão, indiferença, angústia, repulsa, medo, ódio e intolerância produzindo segregações. Com isso, as diferentes condições em que as pessoas vivem na sociedade geram conflitos, negando o respeito pelas diversidades sociais e culturais, afetando as pessoas com deficiências.

A diferença tem sido confundida com o diverso, com o diferente, com o que se contrapõe ao igual. Assim sendo, a tendência é opormos o rico ao pobre, o sadio ao doente, o bonito ao feio, compararmos o normal com o deficiente (MANTOAN, 2016, p. 10).

Conforme Batista (2008), por muito tempo se pensou na deficiência como uma questão para as instituições especializadas e não para escolas comuns. A imagem distorcida da sociedade moderna que a autora menciona, é que as instituições especializadas surgiram

para afastar do convívio social as pessoas com deficiência, com alegação de estarem mais bem protegidas, poupando a sociedade do convívio desagradável.

No entanto, estudiosos como Jean-Paul Bonet (século XVII) e o abade Eppée (século XVIII) na educação de pessoas surdas; Valentin Haüy (século XVIII) e Louis Braille (século XIX), na educação de pessoas cegas; Jean Marc Itard, Edward Seguin, Johann J. Guggenbühl (século XIX), na educação das pessoas com deficiência mental (MAZZOTTA, 2005), se dedicaram em assinalar o quanto uma pessoa com deficiência pode desenvolver seu potencial.

Assim, com o respaldo da legislação brasileira o assunto da inclusão escolar passou a ser mais discutido na Constituição Federal de 1988, ainda em vigor, que garantiu direitos a grupos sociais até então marginalizados como as pessoas com deficiência. Em seu artigo 205 define a educação como direito de todos. No artigo 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, conforme artigo 208, independente de sua condição social, física, emocional e intelectual. (BRASIL, 1988).

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).

A partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela UNESCO em 1990, em Joemtiem na Tailândia, foi estabelecida a Declaração Mundial de Educação para Todos com o objetivo de impulsionar os esforços para oferecer a educação adequada para toda a população em seus diferentes níveis de ensino e estabelecer objetivos e metas para suprir as necessidades básicas de educação para crianças, jovens e adultos.

De acordo com Silva e Bego (2018), o Brasil optou por construir um sistema de educação inclusivo, assinando o tratado da Conferência Mundial sobre Educação. Em seu artigo 3º, a declaração propõe universalizar o acesso à educação e promover a equidade, conforme afirma no item quatro:

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNICEF, 1990).

E ainda no item cinco:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNICEF, 1990).

Contudo, a educação inclusiva ganhou mais força a partir da Conferência Mundial das Nações Unidas, realizada em Salamanca na Espanha em 1994. Culminou um documento que inspirou em todo o mundo, movimentos abraçando a causa da inclusão de alunos com deficiência. E também garantiu uma mudança sistêmica com programas de formação de professor, tanto em serviço como durante a formação. Referencio um dos princípios básicos para inclusão escolar na Declaração de Salamanca:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Nesse sentido, Ferreira (2015) reafirma a urgência para assegurar que todas as crianças e jovens tenham direito ao pleno desenvolvimento humano, por meio da educação formal e de oportunidades de acesso aos bens disponíveis na sociedade contemporânea, e a visão de que somente dessa forma as futuras gerações encontrarão as oportunidades necessárias para se firmarem na vida adulta como pessoas dignas e cidadãos produtivos.

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN nº 9.394/96), nos indica que a educação de pessoas com deficiência deve dar-se preferencialmente na rede regular de ensino, dever promovido pelo Estado e família.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Logo, o respeito ou a discriminação em relação a pessoa com deficiência se inicia na terminologia utilizada.

Conhecido como “o pai da inclusão no Brasil”, Romeu Kazumi Sassaki em comemoração aos seus 80 anos, o sociólogo é homenageado como o maior pesquisador brasileiro atuante na educação da autonomia de pessoas com deficiência. Teve papel relevante



ao ser responsável pela tradução, para o português, da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, assinado em Nova York em 2007, e atualmente pela tradução de relatórios mensais da ONU na Enable Newsletter (CRESPO, 2018).

Sasaki (2011) afirma, que para a construção de uma sociedade inclusiva é necessário o cuidado com a linguagem. Frequentemente encontramos termos incorretos em livros, revistas, reuniões e aulas, como: “portadores de necessidades especiais”, “portadores de deficiência” para designar alguém com deficiência. O uso indevido de uma terminologia pode reforçar a segregação e a exclusão. Esclarece que o termo “portador” se refere a algo que é possível desvencilhar, algo temporário. Contudo, a deficiência geralmente é permanente não pertencendo o termo “portadores”.

Estigmatizar com termos injustos a uma pessoa é tornar a deficiência uma “marca” ao invés de valorizar a pessoa acima de tudo, independentemente de suas condições físicas e cognitivas. Vale a pena lembrar que a pessoa com deficiência antes de ter deficiência é, simplesmente: pessoa (SASSAKI, 2011).

Nesse sentido também, o termo “necessidades especiais” não substitui a palavra “deficiência”, como muitos imaginam. A maioria das pessoas com deficiência pode apresentar necessidades especiais (na escola, no trabalho, no transporte, etc...), mas nem todas as pessoas com necessidades especiais têm deficiência. As necessidades especiais são decorrentes de condições atípicas como experiências de vida marcantes que podem ser resultantes de situações excludentes (pobreza, desnutrição, falta do estímulo de escolaridade e outras) (SASSAKI, 2008).

O autor percorre uma trajetória, dos termos utilizados para a pessoa com deficiência, ao longo da história.

Quadro 1 – Os Deficientes como Inválidos

PERÍODO	TERMOS UTILIZADOS	VALOR DA PESSOA
Meados do século XX	“Os inválidos”	Aquele que tinha deficiência era tido como socialmente inútil, um peso morto para a sociedade, um fardo para a família, alguém sem valor profissional

Fonte: Sasaki, 2008

Quadro 2 – Defeituosos, Deficientes e Excepcionais

PERÍODO	TERMOS UTILIZADOS	VALOR DA PESSOA
De ± 1960 até ± 1980.	<p><b>“os defeituosos”</b>. O termo significava “indivíduos com deformidade” (principalmente física).</p> <p><b>“os deficientes”</b>. Este termo significava “indivíduos com deficiência” física, intelectual, auditiva, visual ou múltipla, que os levava a executar as funções básicas de vida (andar, sentar-se, correr, escrever, tomar banho etc.) de uma forma diferente daquela como as pessoas sem deficiência faziam. E isto começou a ser aceito pela sociedade.</p> <p><b>“os excepcionais”</b>. O termo significava “indivíduos com deficiência intelectual”.</p>	<p>A sociedade passou a utilizar estes três termos, que focalizam as deficiências em si, não as pessoas. Simultaneamente, difundia-se o movimento em defesa dos direitos das pessoas superdotadas (expressão substituída por “pessoas com altas habilidades” ou “pessoas com indícios de altas habilidades”).</p> <p>O movimento mostrou que o termo “os excepcionais” não poderia referir-se exclusivamente aos que tinham deficiência intelectual, pois as pessoas com superdotação também são excepcionais por estarem na outra ponta da curva da inteligência humana.</p>

Fonte: Sassaki, 2008

Quadro 3 – A introdução do termo “pessoas”

PERÍODO	TERMOS UTILIZADOS	VALOR DA PESSOA
De 1981 até ± 1987.	<b>“pessoas deficientes”</b>	Foi atribuído o valor “pessoas” àqueles que tinham deficiência, igualando-os em direitos e dignidade à maioria dos membros de qualquer sociedade ou país.

Fonte: Sassaki, 2008

Quadro 4 – “Portadores de Deficiência” – Terminologia da Constituição de 1988

PERÍODO	TERMOS UTILIZADOS	VALOR DA PESSOA
De ± 1988 até ± 1993.	<b>“pessoas portadoras de deficiência”</b> .	O “portar uma deficiência” passou a ser um valor agregado à pessoa. A deficiência passou a ser um detalhe da pessoa. O termo foi adotado na Constituição Federal e em todas as leis e políticas pertinentes ao campo das deficiências. Conselhos, coordenadorias e associações

		passaram a incluir o termo em seus nomes oficiais.
--	--	--

Fonte: Sasaki, 2008

#### Quadro 5 – “Necessidades Especiais” – camuflagem da deficiência

<b>PERÍODO</b>	<b>TERMOS UTILIZADOS</b>	<b>VALOR DA PESSOA</b>
De ± 1990 até hoje.	<b>“pessoas com necessidades especiais”</b>	De início, “necessidades especiais” representava apenas um novo termo. O art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, “necessidades especiais” passou a ser um valor agregado tanto à pessoa com deficiência quanto a outras pessoas.

Fonte: Sasaki, 2008

#### Quadro 6 – Eufemismo: “pessoas especiais”

<b>PERÍODO</b>	<b>TERMOS UTILIZADOS</b>	<b>VALOR DA PESSOA</b>
De ± 1990 até hoje	<b>“pessoas especiais”</b>	O adjetivo “especiais” permanece como uma simples palavra, sem agregar valor diferenciado às pessoas com deficiência. O “especial” não é qualificativo exclusivo das pessoas que têm deficiência, pois ele se aplica a qualquer pessoa.

Fonte: Sasaki, 2008

#### Quadro 7 – “Pessoas com Deficiência” – A terminologia atual

<b>PERÍODO</b>	<b>TERMOS UTILIZADOS</b>	<b>VALOR DA PESSOA</b>
De ± 1990 até hoje e além.	<b>“pessoas com deficiência”</b>	Os valores agregados às pessoas com deficiência são: 1) o do empoderamento [uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da

		situação de cada um] e 2) o da responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas, com ou sem deficiência.
--	--	---

Fonte: Sasaki, 2008

Em 1999 acontece a Convenção da Guatemala – Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência. Ainda sendo usado o termo “portadora”, condena qualquer discriminação, exclusão ou restrição por causa da deficiência que impeça o exercício dos direitos das pessoas com deficiência, inclusive à educação. A Convenção entrou em vigor no Brasil através do Decreto nº 3.956 e decreta:

Art. 1º A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, apensa por cópia ao presente Decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém (BRASIL, 2001).

Da mesma forma, outras ações foram efetivadas para inclusão de alunos com deficiência em nosso país, como o texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) que consignou, entre as competências da Câmara de Educação Básica (CEB) a Resolução CNE/CEB nº 02/2001. Em seu Art. 1º declara que as diretrizes para a educação de alunos com necessidades especiais são de acolhimento na educação básica e em todas suas etapas e modalidades. No Art. 2º afirma:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Com efeito, o professor tem uma função social transformadora de mediar à construção de um mundo melhor para todos. Deve estar seguro e preparado para a diversidade dos alunos e acolher a ação inclusiva. No artigo 18 declara a importância em estabelecimentos de ensino poder contar com professores capacitados.

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (BRASIL, 2001).

É evidente que a inclusão escolar abrange adaptações de currículo, e após crescente busca por legitimidade de alunos surdos, em 2002 a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi finalmente reconhecida como meio legal de comunicação e expressão através da lei 10.436/2002.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

No mesmo ano o Ministério da Educação (MEC), aprova o projeto n. 2.678 de grafia Braille para a língua portuguesa, favorecendo alunos com deficiência de visão. Recomenda seu uso em todo território nacional e estabelece diretrizes e normas para a utilização, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino. (BRASIL, 2002)

Na continuidade desse percurso histórico de legislações, que no exercício da construção de uma cultura de direitos humanos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), com sua versão definitiva em 2006, apresenta em uma das metas temas relacionados a pessoas com deficiência, propondo uma educação em direitos humanos que vise a solidariedade e o respeito às diversidades.

Assim, a mobilização global para a educação em direitos humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade. (BRASIL, 2006)

Reafirmando a responsabilidade do sistema de ensino em se adequar as necessidades do educando, o MEC elaborou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado em 24 de abril de 2007. Consiste em mais de cinquenta programas com metas de apoio à gestão escolar, com prazo estipulado para quinze anos. No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalhou com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais. (BRASIL, 2007)

O Governo Federal lança em conjunto com o PDE, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094 em 2007, que no artigo 2º reafirma a garantia da inclusão de alunos com deficiência na escola de ensino regular.

IX – Garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas. (BRASIL, 2007)

Na perspectiva de suprir necessidades de aprendizagem, como também, ao certificar as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino que com carências de estruturas físicas, ausência de formação dos docentes e práticas discriminatórias, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento que enfatiza o caráter do processo da inclusão educacional, acompanha alternativas para repensar as práticas excludentes de ensino oferecendo a garantia para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2008).

Além de esclarecer que as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado são diferentes daquelas realizadas na sala de aula comum, logo, não substitui a escolarização, mas sim a complementa.

Segundo Sant’Ana e Santos (2015), outra conquista aconteceu em 2012 com a Lei 12.764 Berenice Piana, na qual institui a Política Nacional de Inclusão de Pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), afirmando o direito à educação. Como coautora e militante da mencionada Lei, Berenice prevê um processo de inclusão escolar das pessoas com TEA por meio de práticas pedagógicas voltadas ao cotidiano dos alunos, tendo por base suas experiências e ações do dia a dia, promovendo assim o desenvolvimento da criança como pessoa e não como deficiente.

Assim também, a Lei 13.005 de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. O PNE estabelece 20 metas a serem alcançadas nos próximos 10 anos. Uma das metas diz respeito à redução das desigualdades e à valorização da diversidade como caminho imprescindível para a equidade. (BRASIL, 2014)

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

Enfim, após 15 anos de tramitação no Congresso Nacional, entrou em vigor a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, que trouxe muitas inovações. No parecer do ensino, no capítulo IV, afirmou um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. Adota práticas pedagógicas inclusivas pela oferta de programas de formação inicial e continuada de professores e a disponibilização de um profissional especializado. E proíbe as escolas particulares a cobrança de valores adicionais no cumprimento dessas determinações. (BRASIL, 2015).

Percebe-se uma imensa lentidão nos processos de conscientização de defesa dos direitos de todos os alunos estarem juntos, aprendendo, sem nenhum tipo de discriminação. Ter acesso e permanência na escola, promovendo a equidade passou a ser um desafio, que direciona o olhar para uma formação adequada de professores, adaptações no currículo, método e recursos adequados para constituir uma educação satisfatória.

#### **4. Formação Docente e os Desafios da Inclusão Escolar**

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina” (Cora Coralina).

A necessidade de ensinar é uma prática milenar. Desde o homem da caverna era exercida atividades de transmissão de conhecimentos. O homem ensinava seu filho, que copiava seus gestos na defesa contra animais. Era passada de geração a geração as experiências acumuladas para garantir a própria sobrevivência. A capacidade de acumular e de rever a experiência foi, sem dúvida, a que fez do homem o animal capaz de dominar todos os outros (LOURENÇO FILHO, 2001).

Conforme o autor Lourenço Filho (2001), a princípio, teria sido o pai o único mestre e na complexidade crescente da vida social veio à necessidade da especialização. Questiona haver ou não uma vocação para o magistério, e dessa forma, aponta que a escolha da profissão vem de influências sociais, de hábitos e ideais da infância, de tradições familiares, de modelos dos primeiros mestres e uma expectativa de melhoria econômica na profissão.

Como também, para Vianna (2004) a Companhia de Jesus fundada em 1534 por Inácio de Loyola, influenciou de forma rigorosa as propostas para formação de alunos e docentes.

Os mestres dos colégios jesuítas eram incentivados a enviar ao Colégio Romano, fundado em 1550 para formar professores, relatórios das experiências realizadas em todos os colégios jesuítas existentes no mundo. Os resultados destas experiências, contínuas e cuidadosamente avaliadas e reformuladas, deram origem ao “documento

RATIO STUDIORUM” que registrava a organização e os planos de ensino dos colégios jesuítas[...] (VIANNA, 2004, p.22).

Durante duzentos e dez anos as escolas jesuítas mantinham professores que aplicavam uma disciplina rígida, com vigilância, com sanções geralmente ofensivas de cunho moral. Esperava-se uma obediência cega que na falta, era utilizado métodos drásticos de punição como corretivos físicos.

Assim, após a expulsão dos jesuítas o ensino ficou vulnerável, não estando sob o domínio da coroa portuguesa, mas sim sob a responsabilidade da Colônia. Por consequência, Vianna (2004) afirma que houve a criação de novos colégios e a necessidade de uma formação docente, sendo assim, com a ausência de um ensino formal, desvinculado ao cotidiano do aluno.

Combatendo um ensino de caráter tradicional, Saviani (2009), afirma uma necessidade de formação docente, que já era idealizada por Comenius no século XVII, tendo como preceito uma escola moderna que pudesse “ensinar tudo a todos”. Ele descreve que na evolução das escolas de educação desde o período da colonização; os colégios jesuítas, a implantação das aulas régias, as reformas pombalinas; não apresentavam uma preocupação explícita com relação a formação de professores. Somente em 1827, na lei das Escolas de Primeiras Letras que essa preocupação surgiu de forma a determinar o treinamento de professores para aplicação do método intitulado Ensino Mútuo. Conhecido também como método Lancaster, que tinha como objetivo ensinar o maior número de alunos, usando pouco recurso, em pouco tempo, de forma oral, agrupando alunos de acordo com os conteúdos. O professor procedia instruindo monitores que transmitiam conteúdo a serem memorizados pelos alunos. Com a ausência de professores habilitados houve a criação das Escolas Normais (SAVIANI, 2009).

Vianna (2004), destaca também, que a primeira Escola Normal brasileira foi criada em Niterói, Rio de Janeiro, no ano de 1835. Esse caminho foi seguido pela maioria dos Estados.

Com objetivo de melhorar a atuação dos mestres brasileiros, foram fundadas as primeiras escolas normais, em nível secundário, em Niterói (1835), Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846). Infelizmente, foram escolas muito formais, com dois anos de duração, que funcionaram de forma muito precária e irregular, atenderam pouquíssimos alunos, apenas rapazes, e trabalharam conteúdos que não incluíam questões teóricas e metodológicas próprias da função docente (VIANNA, 2004, p.28).

O Curso Normal que teve por objetivo de formar professores para atuarem no magistério, demonstrou o descaso pela formação docente. Vianna (2004) acrescenta, ser próprio de uma sociedade que não valoriza a educação, que com o intuito de manter um



domínio sobre todos, priva uma população de adquirir conhecimentos, tornando incapazes de pensar e reivindicar seus direitos.

A autora destaca ainda, que as Escolas no país se constituem através de relações políticas que orientam a vida social dos habitantes. Sendo assim, idealizando mudanças no tradicionalismo, destacam estudiosos como: Pestalozzi, Froebel, Dewey, Montessori, Decroly e outros com métodos positivistas que influenciaram a educação brasileira.

Nesse contexto, Vianna (2004), destaca que em 1932, a ABE, (Associação Brasileira de Educação) uma sociedade civil, que reunia professores e interessados em educação, com a finalidade de debater questões da educação escolar, visando à melhoria do ensino no país, promoveu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, encabeçado por Fernando de Azevedo.

Os pioneiros reivindicavam a implantação da escola única, laica e gratuita, baseado em um ensino unificado e comum a todos. Este sistema de ensino demandava também professores com formação unificada. O Manifesto foi um documento político que tratou de problemas pertinentes à formação docente e às necessidades deste “novo” educador para atuar na nova escola (MACHADO E TERUYA, 2007).

Uma nova fase se abriu, conforme Saviani (2009), com “o Instituto de Educação do Distrito Federal, implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo”. (SAVIANI, 2009)

Posteriormente, Institutos elevados ao nível universitário.

Nesta perspectiva, estabelecemos aqui duas mudanças essenciais que envolveram os educadores após a divulgação do Manifesto. A primeira diz respeito à reforma universitária, iniciada pelo então Ministro Francisco Campos, em 1931, que posteriormente foram expandidas nos estados brasileiros por educadores como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. A segunda remete a expansão do ensino normal e a crescente presença da mulher assumindo uma profissão no magistério (MACHADO E TERUYA, 2007).

Saviani (2009), menciona o Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, sendo o primeiro instrumento normativo a regulamentar o curso de Pedagogia no âmbito universitário brasileiro. Este Decreto, promulgado durante o governo de Getúlio Vargas, criou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que compreendia as Faculdades de Filosofia, Ciências e Pedagogia.

São criadas nesta época universidades com maior autonomia didática e administrativa e com interesse pela pesquisa e pela cultura, além de preocupação de beneficiar, de alguma forma, a comunidade, destacando-se entre elas a Universidade de São Paulo, criada pelo governo de São Paulo em 1934 (VIANNA, 2004, p.32).

Para as Escolas Normais a lei de aprovação foi o Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal. No Art. 2 consta que o ensino deverá ser em dois ciclos: um que será o curso de regentes de ensino primário durante quatro anos e o curso de formação de professores primários com duração de três anos. (BRASIL, 1946).

No entanto, o capítulo III da lei orgânica do ensino normal é decretada no Art. 20, condições específicas para a admissão e frequência ao curso. Uma delas se refere a restrição que a Instituição determina para aqueles que possuem alguma deficiência física. “Ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contraindique o exercício da função docente”. (BRASIL, 1946)

Nesse percurso da formação docente é destacado por Vianna (2004), uma preocupação com a educação popular a partir de 1980 com as publicações do educador Paulo Freire. Ele propunha uma educação libertadora e emancipadora, requerendo formação de docentes para atuarem, a começar pelos temas geradores.

Como também surgiram vários movimentos de educação popular como Centros Populares de Cultura (CPC), os Movimentos Populares de Cultura (MPC) e Movimentos de Educação de Base (MEB) que retribuem com exemplos de recursos pedagógicos para ser trabalhados nos cursos de formação docente, voltados à conscientização da população brasileira sobre a desigualdade e a injustiça sociais.

Vianna (2004), se refere a uma pedagogia transformadora que deveria ser praticada pela escola de formação docente, revertendo assim, altos índices de analfabetismo, repetência e ações excludentes de características seletivas. Portanto, essa conscientização de formar alunos com espírito crítico e criador se tornou impossível, frente a um período militar autoritário, que vigorava na época.

Nesse sentido, Paulo Freire deixa uma reflexão para o educador:

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa (...) Já agora ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2019, p.95-96).

É indispensável a formação do professor, como um processo contínuo e permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente. Sendo um aprofundamento

dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida profissional, com objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas.

De acordo com Gatti (2018), o docente tem a necessidade de criar e recriar sua “arte” de despertar interesse e atenção nos alunos. Ele é o mediador e facilitador do ensino e também das relações sociais que se converte em lidar com as diferenças.

Uma formação continuada possibilita ao professor a atualização de seus saberes e a transformação de sua prática. O acesso ao conhecimento permite uma reflexão e mudança de paradigmas já construídos. Direciona o estudo de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e as diversidades na sala de aula propiciando a inclusão.

A formação e a aquisição de conhecimentos sobre a educação inclusiva são imprescindíveis para a prática pedagógica dos professores. Alguns autores destacam a necessidade de rever os cursos de formação de educadores. Conforme Batista (2008) “A inclusão escolar de alunos com deficiência mental é uma exigência atual e foi contemplada nas escolas de formação de professores como apenas mais uma disciplina, quando abordada”.

A educação inclusiva é uma prática necessária que precisa ser entendida, revista e praticada sem discriminação com objetivo de garantir o direito de todos à educação.

Se a escola deve incluir as pessoas com deficiência, os cursos de formação de professores devem, então, oferecer em sua grade curricular, disciplinas referentes ao ensino destinado à educação especial. O futuro professor precisa se preparar para acolher e trabalhar com os alunos com deficiência (SALES E LEITE, 2018).

Conforme Batista (2008), “a inclusão escolar não é tornar os alunos iguais, mas significa valorizar suas diferenças, seus processos de aprendizagem e suas próprias soluções”.

No entanto, Mendes (2006) mostra um período que no decorrer de nossa história a sociedade se mostrou preconceituosa com aquilo que foge dos padrões culturais. Crianças que nasciam com alguma deficiência eram tratadas como doentes mentais, eram alvos de qualificações pejorativas como aberrações, abandonadas muitas vezes pela família ficavam expostas ao ridículo e não tinham direitos de cidadania. Esse caminho de segregações vem se arrastando ao longo dos tempos.

Conforme Orrú (2017), leis e documentos que norteiam as políticas da educação no Brasil discorrem sobre o direito à educação de todos, ou seja, uma educação na perspectiva da inclusão.

Porém, os documentos que a compõe, usam de termos excludentes, sendo o aluno entendido como diferente.

As brechas de termos existentes nas leis, tais como “preferencialmente” deram e dão margem para que mecanismos de exclusão sejam rotineiramente utilizados para excluir algum aluno da escola de ensino comum (...) (ORRÚ, 2017, p.41).

Ademais, Kranz (2014) afirma que diversos estudos, vem indicando uma distância significativa entre as políticas de educação inclusiva, os projetos propostos e as práticas em sala de aula, ou seja, entre a legislação vigente e a realidade educacional. E que “A inclusão educacional depende tanto de políticas inclusivas quanto de práticas pedagógicas, ainda hoje direcionadas a um aluno ideal, a um aluno padrão”.

Nesse sentido, se faz necessário um enfrentamento das concepções que estão relacionadas à deficiência como incapacidade. A escola deve reconhecer e responder as diversas necessidades de seus alunos, assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, parcerias com as comunidades e formação contínua de professores.

Segundo, Silva (2014), as inquietações provocadas nos professores diante do desconhecido, ou seja, trabalharem com alunos deficientes sem a orientação necessária, poderia causar angústia e aflição. Porém o professor não deve esquecer a responsabilidade com a aprendizagem e o acolhimento a todos. Assim, expõe estratégias metodológicas inclusivas:

A melhor maneira de dirimirmos nossas dúvidas, acalmarmos nossos medos, não é através da fuga pela acomodação, ou simplesmente da falta de atenção para com o aluno, fazendo de conta que ele não existe, mas sim buscando informação e formação sobre como podemos otimizar as nossas ações pedagógicas, de forma a atender a esse aluno com deficiência, com dificuldade de aprendizagem etc. (SILVA, 2014).

Vê-se, pois, que o processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns tem se constituído, para algumas pessoas, em momentos de angústias, insegurança, medo e, para outras, em busca por informação e formação sobre as possibilidades de criar condições mais favoráveis para ações pedagógicas prospectivas, condizentes com as potencialidades desses alunos.

Dessa forma, Silva (2014) sugere algumas considerações para que os docentes atentem nas práticas educativas, possibilitando a maximização de suas potencialidades, de forma a ajudá-los a conquistar o lugar a que tem de direito na sociedade.

<b>Alunos com deficiência auditiva e surdez</b>
Os enfoques educativos devem possibilitar a aquisição da linguagem, seja língua oral para uns, seja língua de sinais para outros, observando as necessidades individuais e as expectativas dos pais.

A proposta envolvendo alunos com deficiência devem ser fundamentadas em questões pedagógicas, políticas, históricas e sociais.

Precisam:

- ✓ apoio visual
- ✓ aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)
- ✓ da leitura labial
- ✓ se apropriar na língua dos conteúdos escolares. Para isso um facilitador da comunicação entre professor e aluno é o intérprete de língua de sinais em sala de aula, como mediador.

Ações:

- ✓ Disponibilizar resumos dos conteúdos que serão trabalhados.
- ✓ Procurar ter contato com o alfabeto manual.
- ✓ Trazer recursos midiáticos.
- ✓ Providenciar que o aluno surdo esteja na posição frente ao professor.
- ✓ Utilizar a linguagem com expressão corporal, facial e tom natural da fala.
- ✓ Incentivar seu aluno, se for necessário, ao uso de aparelho.
- ✓ Utilizar avisos visuais e para filmes use legendas
- ✓ Manter contato visual.
- ✓ Falar diretamente ao aluno surdo na presença de um intérprete.
- ✓ Chamar a atenção do aluno surdo sinalizando ou tocar no braço.
- ✓ Oferecer outras oportunidades de comunicação, como escrita e desenho.

Fonte: Silva, 2014.

#### **Alunos com deficiência visual e baixa visão**

A deficiência visual não representa uma limitação no desenvolvimento de suas potencialidades.

O professor pode identificar problemas visuais observando um desenvolvimento mais lento, o aluno não completa tarefas que requerem uso mais intenso da visão, compreende melhor o que escuta e não o que leu, segura o material de leitura muito próximo aos olhos, demonstra dificuldades nas cópias, mostra-se alheias às brincadeiras no pátio, esfrega os olhos com frequência e queixa-se de constantes dores de cabeça.

Precisam:

- ✓ Programas complementares de reeducação psicomotora que oferece condições de desenvolver habilidades como: mobilidade, código braille e lentes especiais.
- ✓ Computador para utilizar programas que oralizam os textos, revistas, jornais e livros.

Ações:

- ✓ Oportunizar atividades desafiadoras que estimulem o desenvolvimento cognitivo do aluno cego.
- ✓ Compreender que o aluno cego não vive num mundo escuro e sombrio. Ele percebe o ambiente ao seu redor e adquire informações através do tato, da audição, paladar e olfato.
- ✓ Orientar e estimular a aprendizagem do braille.
- ✓ Utilizar material de diferentes texturas.
- ✓ Indicar a distância dos objetos à sua frente e orientar na direção que deve seguir, quando necessário.
- ✓ Ensinar jogos em grupo para auxiliar a orientação, movimentação do corpo e adquirir noção espacial.

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Falar diretamente ao aluno cego sem a necessidade de evitar o uso de palavras como “olhe”, “veja” e “cego” sem receio pois eles as utilizam cotidianamente.</li> <li>✓ Permitir plenamente que o aluno participe de todas atividades de campo e sociais, de acordo com sua decisão.</li> <li>✓ Proporcionar ao aluno cego a chance de ter sucesso ou de falhar, como qualquer outra pessoa.</li> <li>✓ Buscar estratégias diferenciadas, viabilizando a criatividade e a imaginação.</li> <li>✓ Promover atividades de livre expressão de ideias e sentimentos, como pintura a dedo, recortes, dramatização, musicas, danças e outros.</li> <li>✓ Possibilitar diferentes instrumentos de avaliação.</li> <li>✓ Promover atividades colaborativas, como em dupla, possibilitando o aluno cego ter, em seu colega, um escriba e leitor.</li> <li>✓ Verbalizar todas as instruções e procedimentos com clareza.</li> <li>✓ Desenvolver sistematicamente a percepção tátil dos alunos cegos, pois desenvolvem a capacidade de organizar, transferir e abstrair conceitos.</li> <li>✓ Oferecer um tempo maior para o aluno cego cumprir sua tarefa.</li> </ul>
---

Fonte: Silva, 2014.

<b>Alunos com deficiência intelectual</b>
As deficiências intelectuais (DI) são complexas e as causas variam, envolvem fatores genéticos, como a Síndrome de Down, e ambientais, como decorrentes de drogas na gravidez, dificuldades no parto, meningite e outros.
As pessoas com deficiência intelectual são cidadãos iguais perante a lei e como tais devem exercer seus direitos com base no respeito, nas diferenças e nas suas escolhas e decisões individuais. Devem ter as mesmas oportunidades e adaptações.
<p>Precisam:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Serem reconhecidos como parte integrante da sociedade, acreditando em suas potencialidades.</li> <li>✓ Serem observados aspectos simples na relação escola/professor/aluno.</li> </ul>
<p>Na escola é comum, nas primeiras semanas, que alunos com deficiência intelectual não queiram permanecer por muito tempo na sala de aula e demonstrem comportamento agressivo ou se refugiem no isolamento. Nesses casos, é importante que o professor:</p> <p>Ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Respeitar momentos de isolamento, porém, propiciar atividades que levem os demais alunos da classe ao espaço que o aluno com DI costuma ficar, de modo a favorecer o entrosamento deles.</li> <li>✓ Identificar competências e habilidades para que possa participar dos projetos junto com os demais alunos e desenvolver tarefas compatíveis com suas capacidades.</li> <li>✓ Orientar as tarefas uma de cada vez, explicando as etapas.</li> <li>✓ Utilizar estratégias de ensino diversificadas, buscando relacionar o proposto com situações cotidianas concretas.</li> <li>✓ Propor atividades tão fáceis quanto seja necessário, para que o aluno DI perceba que consegue executa-</li> </ul>

la, mas com bons desafios para resolver.

- ✓ Retomar conteúdos já trabalhados devido à sua capacidade de memorização.
- ✓ Repetir as orientações pacientemente, até sua compreensão.
- ✓ Deixar o aluno DI realizar as atividades sem sua participação, ajudando-o somente quando necessário.
- ✓ Entender que esse aluno aprende mais lentamente. Se respeitado seu ritmo terá oportunidades de desenvolver habilidades e tornar-se produtivo com autonomia.
- ✓ Enfatizar o uso social da língua. Associar ilustrações e fichas de leitura para que o aluno relacione as imagens ao texto.
- ✓ Registrar em relatórios os avanços.
- ✓ Propor atividades com músicas, brincadeiras orais, leituras com entonação, parlendas para auxiliar na oralidade.
- ✓ Fazer o aluno com DI respeitar a rotina e as regras comuns a todos.
- ✓ Fazer um portfólio com as produções dos alunos com DI. Uma ferramenta que acompanha os progressos de sua aprendizagem.
- ✓ Deixar na sala de aula livros, jogos ou materiais de artes para que o aluno ao terminar a atividade proposta, possa utilizar o material no tempo livre.
- ✓ Avaliar considerando todos os aspectos do processo de ensino.
- ✓ Fazer adequações aos instrumentos avaliativos.
- ✓ Realizar atividades que estimulem o desenvolvimento das percepções, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem entre outros.
- ✓ Estabelecer uma rotina diária apresentando calendário de horários das diferentes atividades realizadas.
- ✓ Chamar o aluno pelo seu nome. Utilizar palavras como “doentinho”, “bobinho” são terminantemente excludentes.
- ✓ Inserir o aluno com DI com outros da mesma faixa de idade.
- ✓ Ensinar regras de boa convivência.
- ✓ Expressar alegria pelos avanços, da mesma forma como é feito com os outros.
- ✓ Tratar o aluno com DI com naturalidade.

Fonte: Silva, 2014.

<b>Alunos com deficiência física e paralisia cerebral</b>
A principal causa da paralisia cerebral é uma lesão encefálica não progressiva, acontecida antes, durante ou depois do parto. Pode ocorrer o comprometimento da linguagem, locomoção, postura, dos movimentos, do uso das mãos, entre outros aspectos. Porém a cognição nem sempre é comprometida.
Além do atendimento escolar do aluno com paralisia cerebral é muito importante o acompanhamento constante de sua saúde quando impossibilitado de se expressar.
Paralisia cerebral não é mental e muito menos contagiosa. Afeta somente o aparelho motor, responsável pelos movimentos do corpo. Podem andar com dificuldades ou não andar. Podem apresentar problemas de fala, além de movimentos involuntários e descontrolados e gestos faciais incomuns sob a forma de caretas. Podem apresentar também transtornos visuais.
Ações:

- ✓ Respeitar o ritmo e as necessidades individuais do aluno com paralisia cerebral, pois são mais lentos ao falar, comer, desenhar, escrever...
- ✓ Adaptar material de uso comum para favorecer o desenvolvimento. Como exemplo engrossar o lápis.
- ✓ Desenvolver um trabalho articulado e em equipe com os demais da escola.
- ✓ Evitar o uso de cadernos comuns. Adaptar o caderno ampliando o tamanho e a largura da folha.
- ✓ Fixar o caderno ou a folha de papel sulfite com fita crepe.
- ✓ Utilizar informática como recurso de aprendizagem.
- ✓ Escolher atividades relacionadas às exigências diárias, como deitar, sentar, levantar-se, arremessar para que perceba o controle que pode ter sobre o corpo.
- ✓ Usar material concreto como lousa com letras magnéticas.
- ✓ Avaliar de acordo com suas competências linguísticas, formas de expressão, habilidades (físicas, emocionais e cognitivas). Após a avaliação o professor deve decidir o melhor recurso a ser utilizado, como, por exemplo, as pranchas de comunicação (composto por fotografias, figuras, desenhos).
- ✓ Avaliar também, no estabelecimento de comunicação, aspectos não verbais como o olhar, o sorriso, gestos e expressões.
- ✓ Incentivar e cobrar dos gestores da escola e da Secretaria de Educação uma adequação dos espaços físicos que favoreça a aprendizagem e a socialização do aluno.

Fonte: Silva, 2014.

As sugestões de estratégias de ensino mencionadas são de cunho geral, devendo ser observada na perspectiva de que o desenvolvimento dos alunos com deficiência é único e individual. Ainda que apresentem pareceres diagnósticos absolutamente iguais, duas pessoas podem reagir às mesmas intervenções de maneiras diferentes. Portanto, é extremamente importante o docente conhecer cada aluno, suas peculiaridades, não considerando as propostas apresentadas como único parâmetro, mas lançar mão de suas vivências e interações cotidianas.

Do mesmo modo, é visto na leitura de histórias um instrumento que amplia os horizontes em um campo vasto de conhecimentos. Através dela, mergulhamos em um mundo de diferentes culturas, de formação de valores, hábitos e atitudes. Ela é capaz de oportunizar a criança a adquirir um conhecimento, da forma de viver de outros locais e de outras épocas.

Portanto, Silva (2014), afirma ser importante o professor inserir na rotina diária a narração de histórias que tratam, também, das diferenças humanas.

Com certeza, seus alunos e alunas começarão a perceber que a mesma diferença que separa as pessoas na condição de deficiência das consideradas “normais” é, também, a qualidade que as tornam personalidades únicas. Aprenderão que, por mais estranho que pareça e por mais diferentes que sejamos, temos muitos pontos em comum (SILVA, 2014).



Ao iniciar este processo é importante que professor procure trabalhar com textos que permitam ser interpretados por todos.

Nesse sentido, Silva (2014), sugere a leitura de diversas obras:

<b>Título da obra</b>	<b>Autora</b>	<b>Síntese</b>
Dança Down	Claudia Cotes	Constitui-se numa narrativa breve, na voz de uma criança sem Síndrome de Down, Cláudia, que brinca com a palavra “down”, criando neologismos: <i>showdown</i> , <i>downvertido</i> , <i>downçar</i> . O texto é divertido, tem seu lado poético e, além disso, este escrito em braile (São Paulo, Paulinas, 2008. Coleção Fazendo a Diferença).
Diversidade	Tatiana Belinky	A autora, por meio de versos, ensina que não há um jeito único de ser: “assim ou assado”, todos são gente, tudo é humano (São Paulo, Quinteto Editorial, 1999. Coleção Camaleão).
Dorinha viu	Claudia Cotes	Inspirado na vida de Dorinha Nowill, o livro conta como é o cotidiano de uma criança que não enxerga. Está escrito em braile (São Paulo, Paulinas, 2006. Coleção Fazendo a Diferença).
Minha irmã é diferente	Betty Ren Wright	O livro conta a história de um garoto que tem uma irmã com deficiência intelectual e que vive sentimentos confusos pela responsabilidade, a ele atribuída pelos pais, de cuidar da irmã. Ora envergonha-se dela, ora sente-se culpado e mau, porque também experimenta sentimentos de afeto, quer protege-la de perigos e situações que a exponham ao ridículo (São Paulo, Ática, 2004).
Na minha escola todo mundo é igual	Rossana Ramos e Priscilla Sanson	A autora nos apresenta experiência vivida em uma escola que vem vivenciando os princípios da inclusão escolar. Mostra que todos nós somos iguais, cada um com seu jeito de ser: aquele que não tem braço, mas consegue escrever; não escuta, mas se comunica bem... (São Paulo, Cotez, 2004).
Nós falamos com as mãos	Franz-Joseph Huainigg e Verena Ballhaus	O livro conta a história de uma garota que nasceu surda, que se chama Lisa. Mais do que escutar, o que ela deseja é ter amigos que a aceitem como é. Lisa conhece Tom, que é capaz de conversar com ela por meio de gestos (São Paulo, Scipione, 2006. Coleção Igualdade na Diferença).
O grande dia	Patrícia Engel Secco	Rodrigo sempre assistia aos jogos de seu time favorito e aos jogos de seus amigos. Mas acabou percebendo que seus amigos eram muito desorganizados e que cada um jogava por si (São Paulo, Editora Melhoramentos, 2005).
O olhar de pincel	Salvador Barletta	O personagem principal ensina a ver a vida de forma mais

	Nery	simples, mostrando que é possível enxergar o que há de belo em cada ser humano (São Paulo, Editora Brasil, 2000)
O perfume do mar	Jonas Ribeiro	Para Toninho, cada som tem um perfume. Ele não enxerga com os olhos, mas vê de forma subjetivamente diferente o mundo que o cerca (São Paulo, Editora Salesiana, 2006).
Os ecopiratas: uma aventura em Fernando de Noronha	Berto Junqueyra	A história, segundo o autor, “retrata dois primos que não se suportavam e vão passar férias em Fernando de Noronha. Naturalmete, o menino não gosta da prima porque ela é surda. ...” (São Paulo, Editora Planeta, 2011)
Por que Heloisa?	Cristiana Soares	Uma história real de uma menina que tem paralisia cerebral e vivencia, com entusiasmo e bom humor, situações que, à primeira vista, podem aparecer amedrontadoras (São Paulo, Companhia das Letrinhas, 2007).
Rodrigo enxerga tudo	Markiano Charan Filho	A história de Rodrigo é contada pelo seu melhor amigo, André, o primeiro a perceber que ele era cego, mas podia enxergar tudo... (São Paulo, ED. Nova Alexandria, 2010).
Um garoto chamado Roberto	Gabriel, o pensador	Roberto, aprendeu muitas coisas na vila onde morava. O local não tinha luz nem gás, mas isso não importava, pois ele gostava era de brincar nas águas do velho rio, subir na jabuticabeira e fazer mil brincadeiras. Aprendeu a contar nos dedos e descobriu que tinha seis dedos em uma mão... (São Paulo, Editora Cosac Naify, 2006).

Fonte: Silva, 2014

O momento agora é de ajustar as dificuldades dos educadores às necessidades dos alunos. Aproveitar os recursos oferecidos para guiar os professores, que mesmo não sendo a única peça fundamental na construção dos saberes dos alunos com deficiência, são indispensáveis mediadores que podem tornar a sala de aula inclusiva equalizando oportunidades para crianças com deficiências.

## **5. Delineamento da Pesquisa - CAPES**

### **5.1. Procedimentos da pesquisa:**

Para realização do presente estudo foi feito um levantamento de dados através dos resumos de dissertações encontrados pelo banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Trata-se de uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional.

Assim, para a investigação foram adotados os seguintes procedimentos para coleta de dados:

- Levantamento dos resumos no banco de dissertação mapeando-os por meio do descritor: “Formação Docente e a Inclusão de Alunos com Deficiência”, nos anos de: 2016, 2017, 2018 nas Universidades do Estado de São Paulo.
- Seleção dos resumos que abordam a temática da Formação docente para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares do ensino Fundamental I e seus processos de aprendizagem.
- Caracterização dos resumos de acordo com os seguintes itens:
  - 1) Título;
  - 2) Autor;
  - 3) Orientador;
  - 4) Universidade;
  - 5) Ano;
  - 6) Objetivos;
  - 7) Tipo de pesquisa;
  - 8) Fonte teórica;
  - 9) Instrumentos;
  - 10) Conclusão;
  - 11) Palavras-chave

➤ Organização, tabulação e análise dos dados.

O primeiro passo do mapeamento foi identificar às dissertações que abordavam a temática Formação Docente e a Inclusão de Alunos com Deficiência. Dessa forma, o instrumento utilizado para o acesso às dissertações de mestrado foi o Banco de teses da CAPES. A busca ficou restrita nos trabalhos referentes aos três últimos anos. (2016, 2017 e 2018)

Nas Áreas de Conhecimento, Avaliação, Concentração e Nome do Programa foi delimitado por resumos voltados para área de “Educação”, como também, as Instituições de Ensino do Estado de São Paulo.

Com essa estratégia de busca ao todo foram localizados 367 resumos, sendo que após a leitura do título de todos eles, foi identificado que nem todas as dissertações abordavam o assunto Formação Docente com o foco na Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência.

Dessa forma, o mapeamento bibliográfico resultou em vinte e um resumos das dissertações que foram defendidas entre os anos de 2016, 2017 e 2018 com abordagem do tema da formação de professores no contexto da inclusão escolar de alunos com deficiência em escolas regulares.

Segue a apresentação no Quadro 1 dos títulos e nomes dos autores dos vinte e um resumos selecionados para o mapeamento.

Quadro 1 - Título das Dissertações

<b>Título</b>	<b>Autor</b>
O aluno "em inclusão" no discurso docente.	AGUIAR, Samara Gurgel
Reflexões sobre a formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva e suas implicações no trabalho docente.	ANJOS, Pollianna Garcia dos
O direito à educação para pessoas com transtornos mentais: articulação entre as políticas nacionais de educação especial e inclusiva e a saúde.	DOLENCESKO, André Luis
Inclusão escolar, sala de recursos multifuncionais e currículo: tecendo aproximações.	FLORO, Lisiane Fonseca Diogo
Escola que inclui, cidade que educa: apropriações do Programa Mais Educação em uma escola da periferia de São Paulo.	MANGANOTTE, Marina Braguini
Educação e pessoas com deficiência - a transitoriedade entre a universalização e a focalização.	MARINO, Virgínia Gonçalves de Oliveira

Inclusão de estudantes com diferenças funcionais: a construção de um currículo cultural da educação física.	MARTINS, Aline Toffoli
Formação continuada e profissionalização docente na Rede Municipal de São Paulo.	MISSAKI, Andressa Christina Trevizan
Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais.	MOSCARDINI, Saulo Fontato
Atendimento educacional a alunos com deficiência: gestão e prática de ensino na sala de aula regular.	OLIVEIRA, Adriana Cristina de Lima
Os compêndios de formação de professores: o impresso como fonte de práticas e saberes pedagógicos.	OLIVEIRA, Liliane Maria Santana de
Percepções docentes sobre direitos humanos: um estudo a partir dos projetos inscritos no Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos da cidade de São Paulo entre 2013 e 2016.	OLIVEIRA, Marcelo Elias de
Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos em São Bernardo do Campo.	PAIXAO, Elaine Cristina
Percursos formativos, corpo e processos de criação na formação de um profissional docente.	PEDROSO, Margareth
Educação Infantil Inclusiva: A corporeidade e o brincar na diferença.	PEREZ, Beatriz Brunaldi
Um estudo das representações de professores do ensino fundamental I de escolas públicas e privadas sobre dislexia: entre os saberes teóricos e os desafios da ação pedagógica.	PEREZ, Silvana Chatagnier Borges
O coordenador pedagógico e a formação de professores alfabetizadores no município de São Paulo.	PERINI, Renata Lívia Soares
Escolarização do aluno com deficiência intelectual: escolha de caminhos pedagógicos.	SANTOS, Adriana Hellen Lima dos
Escolarização e currículo: considerações no campo das deficiências.	SANTOS, Fabio Junio da Silva
Primeira infância e situações de deficiências: elementos para uma análise do (não) direito à educação.	SILVA, Cleber Nelson de Oliveira
As ações de mobilização do currículo produzidas por uma professora frente às demandas cotidianas da prática pedagógica: voos de formação de uma professora/pesquisadora.	SILVA, Vanessa Maria Teixeira da

Fonte: Autoria Própria

## 5.2. Apresentação e análise dos resultados:

Esta pesquisa teve por objetivo principal investigar, através da leitura dos resumos das dissertações, o que as pesquisas acadêmicas indicam ou sugerem sobre o processo de formação e práticas docentes para uma efetiva inclusão escolar de alunos com deficiência em escolas regulares nos primeiros anos do ensino fundamental.

Desse modo, após a leitura dos resumos, os dados coletados foram organizados em gráficos e quadros.

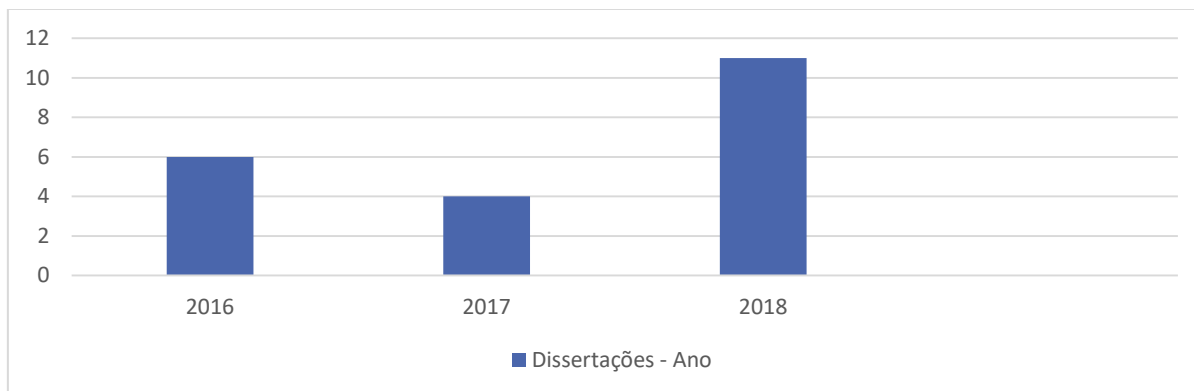
Portanto, para apresentação dos resultados da pesquisa serão considerados os seguintes itens:

- Ano em que foram publicadas as dissertações;
- Os Orientadores;
- Temas de Pesquisa: encontrados e temática específica;
- Tendências teóricas;
- Métodos de pesquisa;
- Resultados e discussões.

#### **a) Ano de publicação**

A análise da quantidade de dissertações publicadas em cada ano fornece informações sobre a evolução ou não do interesse dos pesquisadores pela temática pesquisada. Assim o gráfico demonstra pesquisas de resumos encontrados nos últimos três anos, evidenciado em 2018 a crescente procura na temática da inclusão escolar em escolas regulares.

Gráfico 1- Distribuição de Dissertação por ano de publicação.



Fonte: Autoria Própria

No ano de 2016 foi selecionado seis resumos, em 2017 a seleção se deu em quatro e no ano de 2018 selecionei um total de onze resumos pertinentes.

#### **b) Os Orientadores**

Considerando, que a continuidade de estudos na área pode contribuir para a construção de melhores condições para o acolhimento do aluno com deficiência em escolas regulares, é possível verificar e analisar a quantidade de trabalhos por orientadores, é possível também

identificar quais pesquisadores se dedicam ao aprofundamento da temática e se existe uma constância nas produções.

Quadro 1- Relação Orientadores e quantidade de orientação

Nome	Quantidade
ADRIANA VARANI	1
BELMIRA AMELIA DE BARROS OLIVEIRA BUENO	1
CARLA BIANCHA ANGELUCCI	1
CARLOTA JOSEFINA MALTA CARDOZO DOS REIS BOTO	1
CASSIA GECIAUSKAS SOFIATO	1
DEBORA CRISTINA JEFFREY	1
ELBA SIQUEIRA DE SA BARRETTO	1
FLAVIA INES SCHILLING	1
JOAO LUIZ DA COSTA BARROS	1
MONICA CALDAS EHRENBURG	1
RINALDO VOLTOLINI	1
RITA DE CASSIA GALLEGO	1
ROGERIO ADOLFO DE MOURA	1
ROSANGELA GAVIOLI PRIETO	1
ROSELI ALBINO DOS SANTOS	2
SANDRA MARIA SAWAYA	1
SHIRLEY SILVA	3
SILVIA REGINA RICCO LUCATO SIGOLO	1

Fonte: Autoria Própria

O quadro de orientadores revelou a ausência de profissionais que atuam com frequência em pesquisas relacionadas às práticas docentes no contexto de alunos com deficiência em escolas regulares.

Foram 18 orientadores diferentes ao longo dos três últimos anos, sendo que apenas dois deles chegou a orientar mais de uma dissertação.

Desse modo, pode se dizer que não há resultados contínuos, o que impede informações precisas sobre os processos de inclusão. E conseqüentemente impossibilita a elaboração de alternativas para o atendimento desses alunos.

Revela-se, portanto aqui a necessidade de pesquisas contínuas sobre a questão da formação docente e suas práticas na inclusão de alunos com deficiência para que se efetive uma educação de qualidade que contribua para o desenvolvimento desses alunos e conseqüentemente nos processos de inclusão.

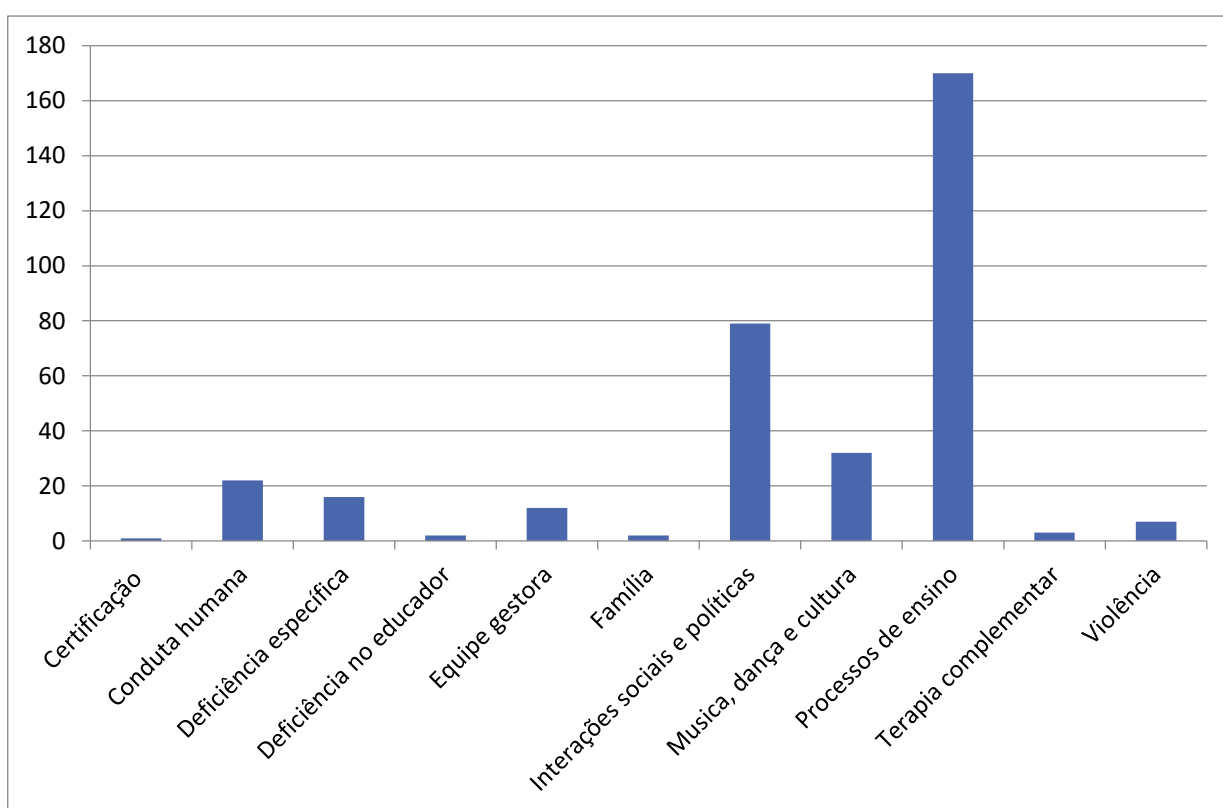
### c.1) Temas de Pesquisa

Na análise de busca pelo tema da formação docente no sentido de acolher alunos com deficiência, foram localizados 367 resumos. Após a identificação de vinte e uma abordagens temáticas consideradas relevantes, restaram 346 resumos que foram rejeitados.

Desse modo, após a leitura do título de todos aqueles excluídos, foram identificadas outras abordagens que desviavam do tema principal de estudo.

No gráfico abaixo será detalhado

Gráfico 2 – Dissertações excluídas



Fonte: Autoria Própria

Nesse sentido, o objetivo do mapeamento era encontrar dissertações que abordassem sobre a importância da formação docente no convívio de alunos com deficiência em salas de aula regular. Porém, analisando as dissertações excluídas, pude constatar que a temática no descritor gerou outros entendimentos.

Em comentários sucintos relato sobre como foi feito a classificação dos títulos excluídos da pesquisa dentro dos grupos (categorias) apresentados no gráfico.



No gráfico 2 foi encontrado um título direcionado a *certificação* de professores, vinte e dois títulos que foram inseridos dentro do grupo *conduta humana*. Para este grupo foi selecionado títulos que apontam conflitos entre professores, ética, valores e cidadania.

No grupo *deficiência específica* foi incluído dezesseis títulos de resumos que revelavam o assunto em torno de uma deficiência própria e específica, como de Síndrome de Down, Transtorno do Espectro Autista, Cegos e relações familiares entre Surdos e ouvintes. E ainda, dois resumos no grupo *deficiência no educador*.

No grupo da *equipe gestora* foi registrado doze títulos de resumos, direcionados a assuntos como, jornada de trabalho, planejamento educacional, construção do projeto político pedagógico e coordenadores.

No grupo denominado *família* foi encontrado dois títulos, que apontam para assuntos relacionados a carreira e trajetória de vida do professor.

No grupo *interações sociais e políticas* foi registrado setenta e nove resumos com diferentes abordagens como: rede social, uso de aparelhos eletrônicos, vida de escritores, políticas públicas como reforma agrária, trabalhadores rurais, recursos destinados a manutenção do ensino, condições econômicas e sociais dos alunos, remuneração de professores, evasão docente, participação de pais no contexto escolar, avaliação institucional, avaliação externa, terceiro setor, movimentos contra o racismo, lei de cotas, discussão sobre identidade e gênero e outros movimentos sociais.

E ainda, no grupo *Música, dança e cultura*, com registros de trinta e dois títulos de resumos, com foco em diversos estilos de música e suas representações, dança, poesia, teatro, demonstração da cultura negra, cinema na escola e canções.

Na categoria de maior índice de registros encontrado, foi no grupo *Processos de ensino*, com cento e setenta títulos de resumos. Assuntos relacionados ao ensino e aprendizagem na educação infantil, no ensino médio, ensino de jovens e adultos (EJA), formação de pessoal penitenciário, PIBID, ensino universitário, programas do governo, ensino específico de outras disciplinas, projeto Âncora, trabalhando com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), educação do partido comunista e estudo de práticas educacionais inspiradas em estudiosos.

No grupo *Terapia complementar* foi encontrado três títulos de resumos que pertencem aos assuntos de Yoga e Pilates.

E por fim, sete títulos de resumos no grupo *violência*, que tratam de violência contra a mulher e crianças.

### c.2) Temática específica

Efetivamente, o objetivo do mapeamento era encontrar dissertações relacionadas a formação docente e suas práticas no convívio de alunos com deficiência em salas de aula regular.

Da temática específica foi encontrado vinte e um resumos vinculados ao assunto de pesquisa. Com isto, foi escolhido três dissertações para análise.

Quadro 2 – Relação Dissertação/Autor/Palavras-chaves

Título	Autor	Palavras-chave
1) Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais.	MOSCARDINI, Saulo Fontato	Inclusão escolar; deficiência intelectual; ensino-aprendizagem; ensino regular; ensino colaborativo.
2) Atendimento educacional a alunos com deficiência: gestão e prática de ensino na sala de aula regular.	OLIVEIRA, Adriana Cristina de Lima	Educação Inclusiva; Práticas pedagógicas; Alunos com deficiência; Inclusão Escolar; Gestão da sala de aula.
3) Escolarização do aluno com deficiência intelectual: escolha de caminhos pedagógicos.	SANTOS, Adriana Hellen Lima dos	Deficiência Intelectual; Práticas pedagógicas; Currículo flexibilizado; Sala Regular; Inclusão escolar.

Fonte: Capes

### d) Tendências teóricas

Os resumos selecionados indicaram as intenções dos pesquisadores, revelando o que estão buscando. Foi verificado que os três resumos selecionados para aprofundamento de análise, nortearam as pesquisas direcionadas para Lev Semiónovich Vygotsky.

Para Vygotsky, o professor é a figura essencial do saber por representar um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento.

Portanto, as pesquisas defendem práticas colaborativas como forma de viabilizar o movimento de inclusão no meio educacional onde o indivíduo se forma, se relaciona e constrói sua cultura. Práticas apoiadas pela legislação, que muitas vezes não acontece, devido a um distanciamento do docente do ensino regular e do docente especializado no Atendimento Educacional Especializado. Conforme o pesquisador Moscardine (2016), se refere a visão de Vygotsky e menciona em sua tese, a importância desse aluno com deficiência ter convívios em ambientes coletivos.

Ao elaborar essa conceituação, o autor enfatiza a relevância de que a educação do indivíduo com retardo mental seja estabelecida em um ambiente coletivo que favoreça o seu desenvolvimento por meio da relação com pessoas que apresentam níveis intelectuais heterogêneos, o que levará a formulação de novas estruturas psíquicas que tenham como meta possibilitar a suplantação das dificuldades inerentes a situação vivenciada por esses sujeitos (MOSCARDINI, 2016, p. 21-22).

Assim também, a pesquisadora Oliveira (2018), para analisar as práticas pedagógicas, utilizou em sua tese teorias de Vygotsky. Ele desenvolveu dois níveis de desenvolvimento da criança, que definiu como “relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado” (OLIVEIRA, 2018, p. 53).

É um conceito elaborado por Vygotsky, e define a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de solução de um problema sob a orientação de um adulto.

Para Vygotsky, uma aprendizagem favorável a educação, deve atuar na relação com o outro, “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (OLIVEIRA, 2018, p. 54).

E ainda, Vygotsky descreve que “não é o defeito que decide o destino das pessoas, mas sim, as consequências sociais desse defeito” (OLIVEIRA, 2018, p. 54).

Assim, de acordo com Santos (2018), enfatiza a importância do professor como mediador e sua relação afetiva com o aluno “Vygotsky afirma que a intelectualidade se desenvolve concomitante à afetividade em processos indissociáveis” (VYGOTSKY apud SANTOS, 2018).

De outra feita, em artigo, Damiani (2008) respaldado em Vygotsky (1989), argumenta sobre o trabalho colaborativo, assim se expressando:

Vygotsky (1989) é um dos autores que vem embasando um grande número de estudos voltados para o trabalho colaborativo na escola. Ele argumenta que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada (DAMIANI, 2008).

### **e) Métodos de pesquisa**

Conforme Luna (2000), as pesquisas indicam descobertas de novos caminhos e buscam encontrar respostas para os questionamentos (LUNA, 2000, p.15).

Nesse sentido, após análise das pesquisas ficou definido que as três pesquisas selecionadas são qualitativas, sendo a primeira de caráter descritivo, que representa um estudo de caso específico, porém representativo dos demais. A pesquisa feita “in lócus” com cinco alunos e registrado em diário de campo por meio de observação. Teve critérios de selecionar crianças que cursavam os primeiros anos do ensino fundamental e crianças que frequentassem também o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A segunda pesquisa após passar pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP/UNITAU), encaminhar o documento para a Secretaria de Educação, escolheu escolas públicas municipais para atuar. Foi feito um estudo de caso “in lócus” com doze professores e quinze alunos de salas de aula regular. Após observação, os instrumentos de pesquisas utilizados foram entrevistas semiestruturadas registradas em diário de campo e análise documental (fichas dos alunos produzidos pela equipe gestora).

A metodologia usada na dissertação número 3 foi de caráter exploratório que, designa a ação do pesquisador ir a campo para as descobertas. Oito professores de sala regular do ensino fundamental que receberam alunos com deficiência, participaram da pesquisa. Foi utilizado como instrumento de pesquisa, questionários, entrevistas, uma atenta observação e análise de documentos.

### **f) Resultados e discussões**

A seguir, será apresentado uma síntese dos principais resultados encontrados na análise das três dissertações.

A proposta de ensino colaborativo que se apresenta como uma alternativa para uma prática inclusiva, não foi compartilhada entre as professoras de sala de aula regular com a professora especialista, que são as docentes responsáveis pela Sala de Recursos Multifuncionais. Esse distanciamento observado revela a suposição da professora de classe não ser responsável pelo desenvolvimento daquele aluno com deficiência, ficando a cargo da especialista, que faz o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A pesquisa apontou um relacionamento deficitário entre a professora de sala regular e a professora especialista, sem uma cumplicidade de companheirismo. A ausência desse relacionamento marcou a falta de comunicação entre as professoras. Sendo assim, elas não promoviam situações propícias para estabelecerem um diálogo sobre as dificuldades, perdas e ganhos no desenvolvimento dos alunos com deficiência. Em momentos de reuniões pedagógicas as discussões se pautavam em assuntos burocráticos e informativos não havendo espaços de análise e trocas de ideias.

Ambas educadoras aparentavam reconhecer a importância do ensino colaborativo e possuir a consciência da complexidade da sistematização escolar.

Contudo, a professora de ensino regular assumia uma posição de cobrança para com a docente especialista atribuindo a ela a responsabilidade de estreitar os laços de relacionamento para promover o processo de inclusão. Além disso, não aplicava os exercícios relacionados ao que estava sendo apresentado no AEE, pelo contrário, a professora especialista que sistematizava os exercícios de apoio de acordo com as atividades impostas aos alunos pela professora de classe.

Nesse sentido o AEE assumia a conotação de reforço escolar à medida que passava a orientar o seu trabalho pelas necessidades da classe, não pelas especificidades das crianças acompanhadas. O apoio ao aluno com deficiência se mostrou imediato, limitando seu desenvolvimento, no sentido de conduzir o aluno a finalizar o exercício imposto, se ocupando apenas com o resultado final, desconsiderando o processo de construção de suas habilidades.

Conforme Moscardini (2016), que esclarece a compreensão das diferenças e semelhanças no trabalho do AEE, afirma, que são diferentes atividades desenvolvidas e uma não substitui a outra, pelo contrário, as atividades desenvolvidas no AEE complementam a formação dos alunos, prevendo um desenvolvimento nas habilidades que necessitam para atender as demandas do ensino comum. (MOSCARDINI, 2016, p.105)

Da mesma forma, observou as práticas da professora de classe aplicadas a alunos com deficiência, sem a utilização de material de apoio, sem um aprofundamento de explicações, deixando o aluno livre no seu entendimento.

Na investigação, notou-se que esses professores não se sentiam responsáveis pela aprendizagem desses alunos.

Evidenciou a necessidade de um engajamento dos docentes do ensino regular na assimilação de novas ideias e de novos materiais, no sentido de se sentirem corresponsáveis pelo desenvolvimento desse aluno.

Além disso, a promoção de adaptações curriculares que, de fato, se atentem para as necessidades trazidas pelos alunos com deficiência que frequentam o ensino regular não deve significar a simplificação do conteúdo, mas a garantia de que as singularidades dessas crianças sejam atendidas em nível de igualdade com seus colegas.

Observou também, duas questões referentes ao relacionamento dos alunos entre os pares. Nos grupos de sala, os alunos que participavam do AEE, eram excluídos, ou seja, não eram convidados a participar da equipe de trabalhos, “ficando as relações de amizade fortalecidas entre os próprios participantes do AEE”. (MOSCARDINI, 2016, p.108)

Porém, uma segunda questão chamou a atenção, sobre a preocupação dos colegas em auxiliar as crianças atendidas nas Salas de Recursos nas tarefas e locomoção, função que deveria ser exercida pela professora de sala.

Enfim, o atendimento educacional especializado pouco contribuiu para o avanço da aprendizagem das crianças, pois as atividades não eram diferenciadas, se apresentavam descontextualizadas e sem qualquer tipo de adaptação. Fica evidente, repensar no papel do professor especialista e do professor da sala do ensino regular.

Na segunda dissertação analisada ficou constatado pela pesquisadora a necessidade de uma adaptação curricular para atender as especificidades dos alunos.

Assim, dentro do currículo, existem três âmbitos do conhecimento, que com adaptações, devem ser trabalhadas. Os conteúdos conceituais, atitudinais e os procedimentais.

As crianças aprendem de modo e em tempos diferentes, portanto, nas estratégias de ensino deve ser investigado o que o aluno já sabe, ou o que o aluno é capaz de fazer sozinho, analisar sua deficiência, e refletir nas possibilidades de ajustes mais adequados para o desenvolvimento de suas habilidades e competências.

A pesquisa indicou também, que professores não se sentem preparados para essa rotina, evidenciando que as Instituições Superiores revejam seus currículos.

A pesquisadora refletiu sobre a importância da transformação do sistema educacional no que concerne ao trabalho do professor em sala de aula, que seria necessária uma reestruturação da proposta pedagógica frente aos alunos com deficiência. Essa proposta deve estar aliada as políticas educacionais e não se deve pensar somente no despreparo do professor ou da escola, pois a informação é necessária, mas não é suficiente.

Vemos que muitas vezes o professor se torna solitário no seu trabalho pedagógico, busca informação em outros meios de comunicação e gradativamente vai implantando práticas que podem ou não ter êxito.

De acordo com a pesquisadora Oliveira (2018), no início da investigação, foi entregue uma relação com o nome dos alunos com deficiência. Contudo, foi identificado um número superior de alunos com deficiência, diante da relação fornecida pela escola contendo uma quantidade menor. E também, algumas disparidades, como aluno retido duas vezes, porém alfabetizado e sem dificuldades de aprendizagem ou alunos que não tinham laudo médico, mas, apresentavam grandes dificuldades. E até mesmo, alunos com esquizofrenia, que são transtornos mentais, incluídos como deficientes.

A pesquisadora Oliveira (2018) conclui, que as “dificuldades apresentadas pelos alunos podem ser consequência de uma escola que não respeita as diferenças e padroniza o ensino”.

Portanto, Oliveira (2018) conclui que a escola investigada possui grande diversidade de alunos, com diferentes deficiências, tornando um desafio a prática docente.

Com relação aos professores da sala de aula regular, afirmam que estão inseridos no seio da escola sem qualificação para tratar com as deficiências dos alunos.

Outros pesquisadores demonstraram resultados semelhantes a essa realidade. Isso indica que não há uma formação para atendimento de alunos com deficiência. Os profissionais da educação sentem-se solitários sem um trabalho coletivo, sem parcerias para dividir experiências. Eles solicitam apoio para efetivar uma formação adequada, e indicam que envolvam no trabalho da inclusão os funcionários, a comunidade escolar e a familiar.

A pesquisadora pode concluir que, usando o lúdico para as diferentes necessidades dos alunos, como os jogos, uso do computador, as adaptações dos cadernos, ampliações das atividades, a lupa, contribuíram para superar as barreiras da aprendizagem.

Na concepção de avaliação, Oliveira (2018) entendeu que “O processo de avaliação deve ser um momento reflexivo com o objetivo de auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem. “A partir da concepção Vygotskiana, a avaliação deve se pautar pela possibilidade da superação”.

Na terceira dissertação, foi analisada com comentários sobre o crescente número de matrículas de crianças com deficiência na educação básica de salas comuns.

De acordo com Santos (2018), acredita que não basta oferecer uma vaga na escola para configurar a inclusão, mas subsídios para a formação escolar.

A pesquisadora aposta, no investimento daqueles que acreditam em novos caminhos para a educação, novos estudos, novas intervenções, e não no “ fato da inclusão do aluno com deficiência intelectual está mais a serviço da demonstração do fracasso escolar do aluno do

ensino regular, do que, em buscar esse aluno que está fora do processo” (SANTOS, 2018, p19).

A autora expõe a necessidade de um trabalho contínuo de valorização das diferenças culturais e da diversidade.

Além disso, conforme Santos (2018), “a escola não está preparada para lidar com as diferenças. A elaboração de um preconceito, visa afastar o diferente do convívio do grupo”.

As pesquisas alertam, sobre o conceito do “estigma social”, a pessoa ser fortemente desaprovada pela sociedade, devido a uma característica que não agrada o outro. E consequentemente perderem sua identidade

A identidade pode ser diferenciada em duas dimensões que se complementam, a identidade individual e a identidade do grupo, ou social. Em relação aos estigmas, a identidade social será responsável por excluir todo aquele que se diferencia das características necessárias para pertencer ao grupo. Por outro lado, a identidade individual se constrói a partir da experiência do estigmatizado (...) (SANTOS, 2018).

A pesquisa indica, que para a inclusão de alunos com deficiência na escola regular, três pontos devem ser considerados, acessibilidade, o currículo e a formação docente. Oportunizar o livre acesso do aluno com deficiência na escola não basta, é necessário englobar o currículo que deverá ser organizado de acordo com as práticas pedagógicas e principalmente a formação docente.

Além disso, envolver toda a comunidade escolar na prática educacional.

As pesquisas indicam também, a necessidade de envolver o professor especialista juntamente com o docente de sala comum em relações de troca. Enfatizando, que o professor especialista não deve centrar toda a responsabilidade do desenvolvimento do aluno com deficiência, em suas mãos. É preciso que esse especialista, tenha autonomia, para após suas avaliações, possa propor mudanças significativas.

Conforme Santos (2018), as pesquisas resultaram em relatos de experiências que é possível perceber a relação que a professora faz entre a deficiência e a carência afetiva. No primeiro depoimento é possível perceber que a professora considera que a idade “mental” do aluno é inferior a idade real, tal percepção baseia-se na suposta carência afetiva apresentada pelo aluno, como ficar “enrolado em suas pernas”.

Em outros depoimentos, a professora seleciona conteúdos que julga serem pertinentes para o desenvolvimento do aluno com deficiência.

Outro aspecto evidenciado pelas ações docentes é a lentidão do aluno na execução das atividades.



O autor defende a ideia que a criança com deficiência intelectual possui de fato um desenvolvimento mais lento que as demais, mas o desenvolvimento de tal processo depende das conquistas realizadas no cotidiano, que cada um desenvolve de modo peculiar (SANTOS, 2018, p. 78).

Conforme Santos (2018), é “observado que os professores muitas vezes desconhecem as potencialidades dos alunos, o fato de apresentarem deficiência intelectual parece levá-los à descrença quanto as reais possibilidades de aprendizagem” (SANTOS, 2018, p. 81)

É importante repensar nas práticas aplicadas no aluno com deficiência e acreditar em seu potencial. Os alunos são capazes, principalmente por meio da mediação do docente.

Nessa perspectiva insere-se a dimensão da inclusão, que precisa ser repensada diante da diversidade de especificidade de cada aluno e precisa ser encarada pelo professor como diferentes possibilidades de aprendizagem.

Mais uma vez as pesquisas indicaram a importância de investir nas formações e aperfeiçoamentos de professores.

## **6. Conclusão**

A pesquisa foi iniciada com muitos questionamentos relacionados a inclusão daqueles que, por diversos fatores, nasceram com alguma deficiência e são excluídos do convívio escolar.

Incluir uma pessoa não é apenas deixá-la dentro do mesmo recinto, mas envolvê-la na participação dentro do contexto que está inserida. É olhar para essa criança com naturalidade, respeitando as suas diferenças, disponibilizando acesso a todos os espaços da escola.

Inclusão é acolher, é criar oportunidades de participação e aprendizado para todos os alunos, independente das suas questões sociais, culturais ou alguma deficiência.

A inclusão deve acontecer no ambiente escolar com uma mudança de cultura. Somos formatados a trabalhar com as normalidades, com o padrão, e mesmo sendo respaldado pela legislação, se não houver mudança dessa cultura da padronização a inclusão dificilmente poderá acontecer.

A escola deve se preparar para receber esse alunado, revendo práticas pedagógicas e fazendo adaptações curriculares de acordo com a exigência de cada aluno que ingressar, levar em conta a capacidade de alunos nas salas de aula, os materiais didáticos disponíveis e uma equipe especializada para atender certas deficiências, e acima de tudo, a formação permanente dos docentes.

Do mesmo modo, foi identificado nas pesquisas realizadas como é importante e valioso o papel do professor no processo de inclusão, pois tem uma função determinante sobre as atividades propostas em sala de aula. Se mostram como a figura mais presente no dia a dia dos alunos. Porém, a presença do aluno com deficiência em sala de aula se torna motivo de estranhamento, tornando difícil garantir o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a percepção do docente de entender as necessidades e as melhores abordagens para seus alunos é fundamental.

Dessa forma, através da observação, o professor pode analisar individualmente esse aluno revendo seus conceitos e utilizando a reflexão de suas ações de acordo com o que acontece dentro da sala de aula.

Observei que faltam pesquisas que possam apresentar estratégias e nortear os docentes. Como também, a falta de oportunidades oferecidas a esse aluno, pelo não comprometimento do professor, na recusa de uma parceria com colegas docentes para uma troca de experiências.

As pesquisas indicam que o estabelecimento de relações de confiança e de cumplicidade entre os docentes envolvidos é de extrema importância para que o ensino colaborativo obtenha sucesso.

Fica evidente que os professores não possuem domínio sobre o acolhimento dos alunos com deficiência em salas comuns, como também não estão preparados para garantir os direitos da pessoa com deficiência.

Portanto, essa pesquisa teve como objetivo de contribuir para despertar uma consciência em todos aqueles envolvidos com a educação, na construção de uma prática inclusiva.

À medida que as Políticas Públicas direcionam recursos materiais e físicos para as escolas e oferecem os subsídios necessários, as barreiras da inclusão passam a ter a possibilidade de serem quebradas efetivamente.

Da mesma forma, a formação continuada, não só do professor, mas de toda equipe pedagógica, se torna um caminho importante principalmente se for com base na reflexão de conceitos e práticas humanas, transformando a “práxis” existente.

Com relação ao conceito de deficiência, ficou constatado que ainda existem informações equivocadas quanto as reais potencialidades dos alunos com deficiência, os professores muitas vezes relacionam a deficiência com incapacidades, gerando baixa expectativa do seu aprendizado, conforme relatei em minhas vivências.

Em suma, a docência está ligada as relações com o ser humano, as habilidades para ensinar, a sensibilidade de perceber as competências desse aluno com deficiência, acreditar em suas potencialidades e a reflexão de agir de forma diferenciada atendendo as especificidades de cada caso.

Portanto, a pesquisa contribuiu para a ampliação de meus conhecimentos e aprendizagem de novas estratégias de ensino. Além disso, possibilitou uma visão otimista que ainda há muito a ser feito para efetivar uma ação inclusiva de alunos com deficiência nas escolas de forma equânime. Já se consegue perceber alguma mudança, um novo olhar em relação a essas crianças, uma visão positiva de alguns profissionais que se preocupam e confiam na possibilidade de poder auxiliá-los, tornando-os ativos e participantes da sociedade.

## 7. Referências

BATISTA, C. A. M. **Formação de professores em tempos de inclusão**. Paidéia: Revista do curso de pedagogia da [Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Fumec. – Ano 5, no.5, (jul./dez. 2008) – Belo Horizonte: Universidade Fumec. Faculdade de Ciências Humanas, 2002, p. 9-21.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil** de 1988. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de assuntos jurídicos, Brasília, DF; 5 out. 1988

BRASIL. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 2. ed. 1994

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm). Acesso em: 20 nov. 2019

BRASIL. Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino normal

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Portaria MEC nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. **Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>. Acesso em: 20 nov. 2019

BRASIL. Gov. Federal. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**.2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019

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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: 20 nov. 2019

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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm). Acesso em: 20 nov. 2019

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Acesso em: 20 nov. 2019

BRASIL. MEC.Gov. Lei nº 13.005/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 nov. 2019

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 20 nov. 2019

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Presidência da República (SEDH/PR). Ministério da Educação. Ministério da Justiça. UNESCO. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 20 nov. 2019

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 20 nov. 2019

DAMIANI, M.F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Artigo. *In: Educar*, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. (Conferência de Jomtien – 1990). **Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 25 out. 2019

FERREIRA, A. B. H. Novo Dicionário Aurélio da língua portuguesa. 3 ed. ver. atual. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, W. B. **20 anos depois de Salamanca... Onde estamos e para onde vamos?** Artigo. *In: Poíesis Pedagógica*, Catalão-GO, v.13, n.1, p. 87-106, jan/jun. 2015

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019

GATTI, A. B. **Por uma política de formação de professores**. Entrevista. Disponível em: [https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2018/05/024-029\\_Entrev-Bernardete\\_267.pdf](https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2018/05/024-029_Entrev-Bernardete_267.pdf). Acesso em 16 out. 2019  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm). Acesso em: 24 nov. 2019

KRANZ, C.R. PREFÁCIO. *In: Educação Inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões*. São Paulo: Paulinas, 2014. – (Coleção pedagogia e educação)

LOURENÇO FILHO, M.B. **A formação de professores: da escola normal à escola de educação**. Brasília – DF. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais, 2001 (Coleção Lourenço Filho v.4), 2001

LUNA, S. V. de. **Planejamento de Pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2000. 108 p.; 18 cm. - (Série Trilhas)

MACHADO, S.F.; TERUYA, T. K. O manifesto de 1932 e as repercussões na formação de professores da rede pública de ensino. Artigo. Disponível em: [www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/\\_GT2%20PDF/O%20MANIFESTO%20DE%201932%20E%20AS%20REPERCUSS%20ES%20NA%20FORMA%20C7%20C3O%20DE.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/O%20MANIFESTO%20DE%201932%20E%20AS%20REPERCUSS%20ES%20NA%20FORMA%20C7%20C3O%20DE.pdf). Acesso em: 20 nov. 2019

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

MANTOAN, Maria T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (org.) **Inclusão escolar**: Pontos e contrapontos: São Paulo: Summus, 2006

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

MENDES, E.G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Artigo. *In*: Revista Brasileira de Educação v.11 n.33 set./dez, 2006

MOSCARDINI, S. F. **Deficiência Intelectual e Ensino-aprendizagem: Aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais**. 2016. 153 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras – Campus: Araraquara

OLIVEIRA, A. C. de L. **Atendimento à alunos com deficiência: gestão e prática de ensino na sala de aula regular**. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté: Taubaté

ORRÚ, S. E. **O Re-inventar da Inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017 – Prefácio p.10 Maria Teresa Eglér Mantoan.

SALLES, P. Z. S. de; LEITE, C. M. da S. **A prática docente em relação à inclusão de alunos com deficiência**. Artigo. *In*: Ensaio pedagógicos (Sorocaba), vol.2, n.3, set.-dez. 2018, p. 105-111

SANT’ANA, W.P.; SANTOS, C.da S. A Lei Berenice Piana e o direito à educação dos indivíduos com transtorno do espectro autista no Brasil. Artigo. *In*: Revista Temporis [ação] v.15. n. 2. jul./dez. 2015, p.99-114

SANTOS, A. H. L. dos. **Escolarização do aluno com deficiência intelectual: escolha de caminhos pedagógicos**. 2018. 186 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté: Taubaté

SASSAKI, R. K. **“Pai da inclusão” no Brasil comemora 80 anos de vida**. Disponível em: <https://www.camarainclusao.com.br/noticias/pai-da-inclusao-no-brasil-comemora-80-anos-de-vida/>. Câmara Paulista para Inclusão da Pessoa com Deficiência. Jornalista Lia Crespo, 2018

SASSAKI, R. K. A. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência comentada** – BRASÍLIA - Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. CORDE, 2008, p.84 artigo 24 – educação.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *In: Revista Brasileira de Educação*. v.14, n. 40, p. 143-155. jan./abr. 2009.

SILVA, L. G. dos S. **Educação Inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões**. São Paulo: Paulinas, 2014. – (Coleção pedagogia e educação)

SILVA, L.V.; BEGO, A. M. **Levantamento bibliográfico sobre educação especial e ensino de ciências no Brasil**. Artigo. *In: Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.24, n.3, p.343-358, jul.-set., 2018

VIANNA, I. O. de A. Formação docente. *In: RIVERO, C. M. L.; GALLO, S. (orgs.) A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru, SP: Edusc, 2004. cap.1, p.21-54.