

EDUCAÇÃO INCLUSIVA SABERES E AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE PALMAS -TO

INCLUSIVE EDUCATION, KNOWLEDGE AND TEACHER'S ACTION IN BASIC EDUCATION OF PALMAS - TO

Simone Maria Alves de Lima 1
Carmem Lucia Artioli Rolim 2

Resumo: O presente trabalho objetiva analisar os direcionamentos da política de educação especial para a formação docente, bem como, os saberes construídos na formação e os reflexos no âmbito da educação básica na Cidade de Palmas-TO. Trata-se de uma investigação qualitativa com delineamento de estudo de caso, tendo como fontes documentos legais elaborados pelo governo federal; produção acadêmica com dados coletados na plataforma Scientific Electronic Library Online (Scielo), questionários, aplicados com professores do AEE e entrevistas com professores do ensino regular. Por meio da análise de conteúdo e técnica temática categorial identificamos as unidades temáticas: formação continuada, formação inicial, demandas e desafios da formação na educação básica. Os resultados apontam necessidade de formação continuada em educação especial para professores do ensino regular e AEE, organização de tempos e espaços para a articulação do trabalho conforme Resolução nº 2 de 2009, oferta de AEE na mesma escola da matrícula no ensino regular.

Palavras-chave: Política de Inclusão. Educação Especial. Formação Inicial e Continuada.

Abstract: This present work aims to analyze the directions of special education policy for teacher training, as well as, the knowledge built in training and the effects on basic education in the city of Palmas-TO. It is a qualitative investigation with a case study design, having as sources legal documents prepared by the federal government; academic production with data collected on the Scientific Electronic Library Online (Scielo) platform, questionnaires, applied with AEE teachers and interviews with regular education teachers. Through content analysis and categorical thematic technique, we identified the following thematic units: continuing education, initial training, demands and challenges of training in basic education. The results point to the need for continuing education in special education for regular education and AEE teachers; organization of times and spaces for the articulation of work according to Resolution nº. 2 of 2009, offering AEE in the same school as the enrollment in regular education.

Keywords: Inclusion Policy. Special Education. Initial and Continuing Education.

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). 1
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5065599611089792>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0975-3714>.
E-mail: simali.semed@gmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). 2
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1827912250538157>.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4045-7964>.
E-mail: carmem.artioli@gmail.com

Introdução

A oferta da educação inclusiva é a garantia de um direito que remete pensar as condições adequadas de um ensino que se volte ao desenvolvimento de todos os educandos. Um fazer que compartilhe a importância de oportunizar os mesmos direitos, superar padrões e desafios.

A política de educação especial resulta da luta, por reconhecimento de direitos, protagonizada pelas próprias pessoas com deficiências que sob o lema “nada sobre nós sem nós”¹ (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 12), se mobilizaram e se fortaleceram no período que antecedeu o processo de redemocratização do país. Inspirados em movimentos internacionais e na Declaração de Salamanca, a qual designa aos estados assegurar às pessoas com deficiências educação no sistema geral de ensino, elaboração e reformulação de políticas educacionais para a promoção da inclusão social. O movimento nacional avançou com conquistas significativas.

No que se refere ao campo educacional, uma das maiores conquistas foi a de tornar obrigatória a matrícula de alunos com deficiência na escola de ensino regular, assegurar o atendimento educacional especializado e profissionais de apoio para o processo de inclusão. Sendo que um dos maiores desafios da referida política tem se evidenciado na formação docente, principalmente, dos professores do ensino regular. Demanda que tem na Resolução nº 2, de 2015, direcionamento para minimizá-la. Entretanto, embora se registre ampliação de oferta de disciplinas de Educação Especial nos cursos de licenciaturas, a partir da referida resolução, faz-se necessário conhecer as propostas e o reflexo dessa política na educação básica.

No âmbito da educação básica os encaminhamentos seguem a Resolução nº 4, de 2009 (BRASIL, 2009), a qual sinaliza como atribuição do professor do atendimento educacional especializado (AEE), articular o ensino com os demais docentes, além de realizar o atendimento do educando no contraturno e prover o plano de desenvolvimento individual para eliminação de barreiras e promoção da inclusão. Contudo, a articulação entre docentes não é suficiente para fundamentar todo o processo de ensino-aprendizagem na sala regular, pois,

O aprender a ser professor, na formação inicial ou continuada, se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional de professor. Penso que o melhor programa de formação de professores seria aquele que contemplasse melhor, no currículo e na metodologia, os princípios e processos de aprendizagem válidos para os alunos (LIBÂNEO, 2005, p. 73).

Ou seja, para se alcançar uma educação realmente inclusiva é vital transpor o foco da política educacional centrada em resultados para uma proposta de formação humana com foco no desenvolvimento. Em outras palavras, a escola inclusiva exige mudança do foco educacional que se volta a atender aos interesses do capital, para um que se volte ao desenvolvimento.

Conforme Leontiev (1978 apud LIMA; ROLIM, 2015, p 15), trata-se de um fazer que perpassa a atividade docente, “fazer que se refere ao trabalho do professor, mas também é construção social” e como tal envolve instâncias políticas, famílias, profissionais da educação e seus saberes. Cabe ressaltar que nesta discussão assumimos o termo “saberes” na perspectiva de Libâneo (2004, p.77) ao dizer que “saberes são conhecimentos teóricos e práticos para o exercício profissional [...]”. Neste pensar, o encadeamento das discussões envolve os fazeres e saberes da proposta de educação especial em sua construção histórica.

Consideramos, portanto, o processo de normatização que inicia com elaboração da Constituição Federal do Brasil, de 1988, (BRASIL, 1988), na qual o art. 205, dispõe acerca da educação como direito de todos; o art. 206, trata dos princípios de igualdade e de condições de acesso e permanência na escola e o art. 208, delibera sobre o dever do Estado para com a educação e o atendimento educacional especializado no ensino regular. Deliberações reafirmadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 nos art. 3º, 4º (BRASIL,

¹ Marca a posição das pessoas com deficiência ante sua participação nas decisões políticas, principalmente das que tratam sobre seus interesses sociais e educacionais.

1996), basilares na política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Neste cenário estabelecemos um recorte no período de 2008 a 2020, intervalo que se tem a elaboração de normativas importantes para a educação especial. Destaca-se, em 2008, a promulgação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, em 2015. Para localizar os reflexos destas leis na educação básica, realizamos buscas na produção do conhecimento, no período de 2012 a 2020, da mesma forma o material coletado com docentes na cidade de Palmas-Tocantins, correspondem aos anos de 2012 e 2013.

Por conseguinte, o presente estudo objetiva analisar os direcionamentos da política de educação especial para a formação docente, bem como, os saberes construídos na formação e os reflexos no âmbito da educação básica na Cidade de Palmas-TO. Ante as definições da política, a efetivação da formação docente e impactos dessa formação no âmbito da educação, precisamente, na instituição escolar.

Almejamos contribuir com reflexões acerca da importância e da necessidade de investimentos em formação em educação especial para todos os profissionais da educação, principalmente, para os docentes das distintas áreas do conhecimento que não foram contemplados com disciplinas de educação especial durante a graduação, bem como, fomentar reflexões acerca da reestruturação do tempo, dos espaços e da prática pedagógica no contexto da inclusão.

O Percurso Metodológico

A investigação é de abordagem qualitativa, de caráter explicativo e com delineamento de estudo de caso. As fontes foram compostas por documentos legais elaborados pelo governo federal; produção acadêmica com coleta realizada na plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO); dados de questionários aplicado com professores do atendimento educacional especializado (AEE) e de entrevistas realizadas com docentes do ensino regular da cidade de Palmas, Tocantins. Como Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2002), compreendemos que a principal característica da pesquisa qualitativa é a análise do objeto investigado de forma interpretativa, porque possibilita a compreensão da especificidade investigada.

O levantamento bibliográfico realizado na plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO), procedemos às buscas com os descritores “educação especial”, “formação” e filtro considerando as produções no Brasil. Estabelecemos o recorte temporal no período de 2012 a 2020 e operamos com a busca avançada, resultando na localização de 37 periódicos e 177 artigos. Prosseguimos com o refinamento, estabelecendo como critério, realizar coleta nos três periódicos com maior número de publicações sobre a temática, o que possibilitou a localização de 87 artigos.

Identificados os artigos passamos a leitura dos títulos estabelecendo como critério de inclusão as palavras “formação” e “ensino superior”. Filtro, que viabilizou a seleção de 31 trabalhos que após a leitura dos resumos definiu-se 19 artigos para leitura completa. Destes, 08 possibilitaram a recolha dos dados conforme o objetivo da pesquisa.

A coleta de dados realizada com os professores do AEE e professores do ensino regular do município de Palmas – TO, deu-se em momentos e espaços distintos e compõem os dados de uma investigação maior² fundamentais para o presente estudo. Participaram da investigação, quatorze professores de AEE e quatro professores que atuam na sala regular. Por envolver seres humanos a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e após aprovação, prosseguimos com os esclarecimentos sobre os objetivos da investigação e a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Conforme Bogdan e Biklen (1994), a ética relativa à investigação com seres humanos, exige o termo de consentimento livre e esclarecido e a proteção dos sujeitos.

De posse dos dados avançamos com as etapas de pré-análises, exploração, tratamentos e análise dos dados. A análise tem apoio na análise de conteúdo e na técnica de temática cate-

² LIMA, S. M. A. Desafios da Inclusão na Visão Histórico-Cultural: uma pesquisa participante. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO, 2014.

gorial de Bardin (2016). A análise por categorias,

funciona por operações de desmembramentos do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas e simples) (BARDIN, 2016, p. 201).

Por meio desta, deu-se a identificação das unidades temáticas: formação continuada, formação inicial, demandas e desafios da formação na educação básica. Assim, o presente texto é resultado do cruzamento de dados e traz como tema central a formação docente inicial e continuada na educação especial inclusiva e outras discussões manifestas, sobre as quais discorreremos a seguir.

Política de Educação Especial Inclusiva e formação docente

Embora tenhamos estabelecido o recorte temporal desta investigação no período de 2008 a 2020. É salutar ressaltar que em 2001, o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/2001, já deliberava acerca da demanda de formação docente para a inclusão. Diz:

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente (BRASIL, 2001).

Nesse direcionamento tem-se o registro de um movimento do governo federal para a formação docente em 2003, com o lançamento do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, pelo Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial MEC/SEESP. O objetivo do programa centrava-se em apoiar a política de educação inclusiva nos 5.562 municípios brasileiros e no Distrito Federal. Até 2007, a meta estabelecida pelos referidos órgãos já havia sido cumprida. Como afirma Caiado e Laplane (2009, p.103),

a formação continuada ganhou força a partir de 2003, com a instituição do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, cuja finalidade assumida é disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos (CAIADO; LAPLANE, 2009, p.103).

A partir de 2007, o programa de formação passou à modalidade de Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Atendimento Educacional Especializado, tendo por meta a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (GARCIA, 2013, p.114). Período em que se registra o aumento significativo de matrículas de alunos com necessidades educacionais nas escolas de ensino regular. Da mesma forma, aumento da demanda por formação.

Com a implantação das salas de recursos multifuncionais, em 2009, tem-se elaborada a Resolução nº 4 CNE/CEB, de 2009 (BRASIL, 2009) institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado, deliberando sobre a matrícula do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular. O documento define que o professor de AEE deve ter formação inicial na área da docência e formação específica na área da educação especial. (BRASIL, 2009).

Depreende-se do exposto que os encaminhamentos da política de educação especial têm foco na formação continuada. De acordo com Araújo (2010, p. 413) “A formação dos profissionais da Educação, ainda parece prevalecer uma valorização da formação continuada, embora a preocupação com a formação inicial já esteja presente [...]”.

Foi, portanto, a formação continuada que respaldou o processo de formação para os professores do atendimento educacional especializado e viabilizou a entrada de educandos com deficiências na escola de ensino regular. E a formação que prevaleceu até 2010. Embora no referido período, já se identifique a oferta de disciplinas de educação especial em alguns cursos de formação inicial ofertadas basicamente nos cursos de formação pedagógica de algumas instituições de ensino superior no país.

Essa oferta, em parte, se deve a Portaria 1.793 de 1994, a qual “recomendava que os cursos de Pedagogia e todas as licenciaturas inserissem nas suas grades ao menos uma disciplina que abordasse a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais” (GREGUOL; GOBB; CARRARO, 2013, p. 313). Oferta, que se deu em maior escala nas regiões sul e sudeste, nos cursos de formação pedagógica. Porém, na maioria destes cursos, a oferta se dava por meio de disciplinas optativas, acarretando no baixo índice de professores que tiveram contato com o tema durante a graduação. Situação que perdura por um longo período.

Tendo-se registro em outro direcionamento, a partir da elaboração da Resolução nº 2 de 2015, ao dispor sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em cursos de licenciatura, formação pedagógica e de segunda licenciatura. No art. 13, parágrafo 2º, determina que os cursos de formação docente deverão garantir nos currículos, dentre outros, conteúdos de educação especial (BRASIL, 2015).

A referida resolução, além de contemplar a “educação especial” no art. 3º, parágrafo 5º, que trata dos princípios da formação de profissionais do magistério para a educação básica, no inciso VIII dispõe sobre “a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais”, no inciso IX, versa sobre “a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como, entre os diferentes níveis e modalidades de educação” (BRASIL, 2015a).

Ainda em 2015, tem-se lançada a Lei nº 13.146, de 2015, que trata da inclusão da pessoa com deficiência, “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, no Capítulo IV, discorre sobre o Direito à Educação, no art. 28, inciso X, delibera acerca da adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e da oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado, além de outros encaminhamentos (BRASIL, 2015 b).

É no campo da normatização jurídica que se tem assegurado os direitos à educação das pessoas com deficiências e as orientações para matrícula e permanência na escola. Mas, para entender como os direcionamentos destas normatizações se efetivam na prática, procedemos às buscas na produção acadêmica e com professores da educação básica na cidade de Palmas-TO.

Resultados e Discussões

Adentramos no contexto da prática buscando entender a efetivação do ensino na realidade investigada. Tematizando, para além da normatização, sobre uma prática que se preocupa com a construção de uma sociedade que respeita as diferenças. Colhendo indícios de saberes construídos na formação e os desafios evidenciados na construção de um ensino e de uma escola comprometida com a formação para cidadania. Principalmente, buscando entender que formação docente, tanto inicial, como continuada são constituintes do processo de inclusão.

Procedemos a leitura minuciosa dos artigos, questionários e entrevistas transcritas, bem como, das normativas que deliberam sobre a formação docente para a educação especial e inclusiva. Após sistematização e análise dos dados, apresentamos os resultados contextualizando o cenário local e geral conforme as unidades temáticas: formação docente continuada; formação docente inicial; demandas e desafios no contexto da educação básica.

Formação docente continuada

Depreende-se das normativas e produção acadêmica que a formação de professores durante o processo de implantação da política de educação especial se deu principalmente por meio da formação continuada proporcionada pelo o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Este contemplou 164 municípios polos e 5.564 municípios brasileiros, sendo o processo de formação para educação especial que prevaleceu até 2010. Porém, não suficiente para suprir a demanda.

Dambros e Mori (2015) ao apresentarem dados de uma pesquisa realizada na região norte, sobre a formação docente em AEE.

Apontam que 9% dos participantes declararam possuir especialização em Educação Especial; 38% destes afirmaram estar cursando a primeira pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Especial; 7% indicaram possuir especialização em Psicopedagogia; e 46% indicaram outra especialização ou não responderam (DAMBROS; MORI, 2015, p. 41).

Na cidade de Palmas-TO, o índice de professores que atuam no AEE e possui formação na área é de 72%, conforme indicação dos participantes da pesquisa, sendo que 28% declaram possuir formação em outra área. E mesmo, possuindo formação *lato sensu*, a maioria dos participantes aponta necessidade de investimentos em formação continuada tanto para eles que atuam no AEE, quanto para os docentes do ensino regular que não cursaram disciplinas na área da educação especial durante a graduação. Quando se referem a necessidade de formação para eles próprios, evidenciam a variedade de deficiências que compõem o AEE, o que exige múltiplos saberes. Ao indicarem necessidade de formação para os demais profissionais da educação, consideram a formação fator relevante para minimizar os desafios da inclusão no contexto escolar. Principalmente, no que se refere a organização do planejamento e divergências acerca da prática pedagógica.

Evidenciamos que de acordo com a Resolução nº 4 de 2009, é competência do professor de AEE, articular o processo de ensino-aprendizagem e de inclusão. Portanto, cabe entender se a formação em outras áreas fundamenta a ação docente no contexto da educação especial inclusiva conforme indica as diretrizes.

Formação docente inicial

No que diz respeito à formação inicial, as normativas legais atribuem às instituições de ensino superior a função de ofertar cursos e/ou disciplinas de educação especial nas diversas áreas da formação docente. E as produções se voltam a discutir sobre a base teórica dos cursos de formação inicial. Dispondo que,

[...] deve oferecer ao futuro professor uma base sólida de conhecimentos que lhe possibilite reelaborar continuamente os saberes iniciais, a partir do confronto com as experiências vividas no cotidiano escolar. Ou seja, conceber a etapa de formação inicial como a base para a aprendizagem contínua do professor (LEONE; LEITE, 2011 apud MONICO; MORGADO; ORLANDO, 2016).

Além, de uma teoria sólida, evidencia-se nas discussões a necessidade de estágios na área de educação especial. Em defesa de que a prática no processo de formação deve contemplar a inclusão.

Pereira e Guimarães (2019), dispõem que a oferta de disciplina não é garantia de base sólida. As pesquisadoras identificaram a oferta de disciplina de educação especial em dez cursos de Pedagogia. Contudo, ao realizarem as análises constataram que a oferta não cumpre a carga horária total. Concluem que a “educação especial ocupa um espaço restrito nos currículos, nos objetivos, no perfil do egresso, na carga horária, na organização das trajetórias formativas, o que representa uma lacuna na formação inicial.”

Em nossa realidade, considerando os cursos de instituições públicas, identificamos oferta de disciplina de educação especial no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), com carga horária de 60h/a. Porém, grande parte dos docentes que atuam na educação básica afirmam formação anterior a inserção de disciplinas nas licenciaturas.

E afirmam não encontrarem cursos sobre educação especial que contemplem a sua área de conhecimento. Alguns declaram dialogar com os professores de AEE para o desempenho da prática pedagógica. Outros, evidenciam dificuldade de tempo para essa interlocução. Mas, todos asseguram que fazem o que julgam melhor para o aluno com especificidade. Ou seja, diante de um aluno com surdez, procuram ficar de frente, falar pausadamente; com um aluno com deficiência intelectual, procuram adaptar tarefas de acordo com o nível de desenvolvimento do educando. E até entregar uma folha para que o aluno realize um desenho. A fala dos docentes expressa empenho no processo de ensino, contudo, nem sempre esse empenho condiz atividade, o que reafirma necessidade de formação. De acordo com a definição de Leontiev (1978), denomina-se por atividade um processo que é eliciado e dirigido por um motivo, aquele no qual uma ou outra necessidade é objetivada.

Demandas e desafios no contexto da educação básica

Considerando que os direcionamentos da política de educação especial antecederam a formação docente, até certo ponto, é compreensível algumas demandas que envolvam a temática. Porém, os reflexos de mais de duas décadas da entrada do público da educação especial no ensino fundamental ainda indicam como principal demanda investimento em formação continuada para os docentes do ensino regular. É, a nosso ver, uma demanda que já devia ter sido superada. Uma vez que, a falta de formação ocasiona desafios que envolvem a organização e a prática docente.

Entre os desafios, a falta de organização de tempos e espaços para o planejamento e articulação pedagógica entre os professores de AEE e do ensino regular. “Um fazer docente que, na desconexão das ações dos setores educacionais, colabora para a fragmentação do processo de ensino” (ROLIM; LIMA, 2017, p. 235).

Embora a maioria dos participantes afirme haver diálogos entre os professores do AEE e do ensino regular, ambos indicam carência de estruturação de tempo para o planejamento e articulação do processo de ensino e aprendizagem de acordo com a especificidade do docente. Nas palavras dos professores do AEE esse processo torna-se mais desafiador quando o discente tem matrícula no ensino regular em uma instituição diferente do atendimento educacional especializado. Portanto, assegurar a oferta do AEE na mesma instituição em que o educando efetiva a matrícula no ensino regular é imprescindível para o processo de inclusão.

Considerações Finais

Objetivando analisar os direcionamentos da política de educação especial para a formação docente, os saberes construídos na formação e os reflexos dessa formação no âmbito da educação básica na Cidade de Palmas-TO. Propusemos um estudo de caso em que cruzamos dados de documentos legais, produções, questionários e entrevistas, e por meio da análise de conteúdo foi possível identificar que a formação continuada implementada pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, para professores do AEE, foi a formação que deu suporte a entrada de alunos com deficiência no ensino regular. Com a elaboração da Resolução nº 4 de 2009, tem-se as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e atribuições do professor de AEE. Que dentre outras, destaca-se a responsabilidade de articulação do processo de ensino-aprendizagem e inclusão. Contudo, a quantidade elevada de atribuições, associada a falta de formação de outros agentes educacionais, prejudica a organização de tempos e de espaços pedagógicos e a articulação entre os pares, o que acarreta demandas e desafios.

Dentre as principais demandas evidenciadas no estudo encontra-se a formação continuada na área de educação especial para professores do ensino regular que não cursaram disciplinas durante a formação inicial e ampliação de oferta de formação inicial para outras licenciaturas. Além, de previsão de estágios para que os futuros docentes tenham vivência prática na área da inclusão. Infere-se que a formação possa contribuir para minimizar os desafios existentes na educação especial inclusiva.

De modo geral, os dados revelam similaridades na organização dos atendimentos, no perfil da formação docente para o AEE, demanda de formação para os professores do ensino regular e até na evidência de alguns desafios. Conclui-se que a inclusão é construção que envolve dinamicidade de conceitos, de direitos e definições políticas.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ARAÚJO, M. V. *et al.* Formação de professores e inclusão escolar de pessoas com deficiência: análise de resumos de artigos na base SciELO. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 405-416, 2010. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v27n84a10.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Seção 1. p. 20767. Imprensa Oficial, 1994. Disponível em: Microsoft Word - Portaria n 1793.doc (mec.gov.br) Acesso: 7 abr. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 7 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009, p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp->

002-03072015-pdf/file. Acesso em: 7 abr. 2021a.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, Secretaria Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 7 abr. 2021b.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-316, maio/ago. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022009000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 7 abr. 2021.

DAMBROS, A. R. T; MORI, N. N. R. Inclusão Escolar na Região Norte do Brasil: um mapeamento do atendimento educacional especializado nos estados do Amazonas, Rondônia e Pará. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 3, n. 3, p. 35-45, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/1355>. Acesso em: 7 abr. 2021.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, jan.-mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07>. Acesso em: 7 abr. 2021.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, jul.-set., 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382013000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 7 abr. 2021.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade**. Tradução de Maria Sílvia Cintra Martins. [s. l.: s. n.], 1978. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm. Acesso em: 7 abr. 2021.

LIBÂNEO, J.C. A. **Organização e Gestão da Escola**. Rio de Janeiro: Alternativa. 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, Para quê?**. 8ª ed. São Paulo. Editora Cortez, 2005.

LIMA, S. M. A; ROLIM, C. L. A. Contextos inclusivos: um olhar sobre a prática docente. **Revista Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 1, p. 163-176, 2016. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2479>. Acesso em: 7 abr. 2021.

LIMA, S. M. A; ROLIM, C. L. A.; LAGARES, R. Atividade docente em contextos inclusivos: Uma visão histórico-cultural. In: CARRIJO, M. C. F. O. B; ROLIM, C. L. A. (org.). **A formação do pedagogo em destaque**: Referências teórico-metodológicas e docência universitária. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MONICO, P. A.; MORGADO, L. A. S.; ORLANDO, R. M. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, Número Especial, p. 41-48, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141385572018000400041&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 7 abr. 2021.

ROLIM, C. L. A; LIMA. S. M. A; LAGARES, R. Atividade docente em contextos inclusivos: um olhar sobre o ensino de matemática. **Revistas HOLOS**, v. 2, ano 33, p. 229-238, 2017. Disponível

em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3461/pdf>. Acesso em: 7 abr. 2021.

Recebido em 11 de junho de 2021.

Aceito em: 27 de outubro de 2021.