

A INCLUSÃO COMO TEMÁTICA DE ABORDAGEM NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

INCLUSION AS A THEME OF APPROACH IN TEACHER TRAINING COURSES

Cleusa Inês Ziesmann 1
Jeize de Fátima Batista 2
Ana Cecília Teixeira Gonçalves 3

Resumo: O presente artigo tem como objetivo mostrar a importância da inclusão como temática de abordagem em cursos de formação de professores. Para isso, apresenta as atividades desenvolvidas durante a execução do projeto de extensão “Educação Inclusiva e Formação Docente: olhares e perspectivas que se entrelaçam”, o qual teve como proposta oferecer momentos de diálogos, trocas de saberes e discussão através de um ciclo formativo, disseminando os conhecimentos pedagógicos em prol de uma educação humanizadora, inclusiva e significativa para atender à demanda da Educação Básica em cumprimento às legislações vigentes. As atividades aconteceram no período de novembro de 2020 até abril de 2022, com encontros online mensais por meio de lives. Ademais, foi possível promover uma socialização de experiências nos diferentes contextos educacionais do nosso país, que dialogaram sobre o Atendimento Educacional Especializado e o processo de inclusão nas escolas da Educação Básica. Acreditamos que, com esses encontros, conseguimos auxiliar os profissionais a potencializar as suas práticas educativas em suas salas de aulas, a fim de favorecer e efetivar o processo de inclusão nas escolas.

Palavras-chave: Formação Docente. Educação Inclusiva. Práticas Educativas. Ensino.

Abstract: This article aims to show the importance of inclusion as a theme of approach in teacher training courses. For this, it presents the activities developed during the execution of the extension project “Inclusive Education and Teacher Training: perspectives and perspectives that intertwine”, which aimed to offer moments of dialogue, exchange of knowledge and discussion through a training cycle, disseminating pedagogical knowledge in favor of a humanizing, inclusive and meaningful education to meet the demand of Basic Education in compliance with current legislation. The activities took place from November 2020 to April 2022, with monthly online meetings through lives. Furthermore, it was possible to promote a socialization of experiences in the different educational contexts of our country, which discussed Specialized Educational Assistance and the process of inclusion in Basic Education schools. We believe that, with these meetings, we were able to help professionals to enhance their educational practices in their classrooms, in order to favor and effect the process of inclusion in schools.

Keywords: Teacher Training. Inclusive Education. Educational Practices. Teaching.

- 1 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Especialista em Educação Inclusiva (UNIASSELVI). Graduada em Pedagogia (UNIJUI). Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9546447802670107>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7114-5432>. E-mail: cleusa.ziesmann@uffs.edu.br
- 2 Doutora em Letras pelo Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter). Mestre em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Especialista em Língua Espanhola e Literatura Hispânica (URI). Graduada em Letras pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8389324347885251>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1301-050X>. E-mail: jeize.batista@uffs.edu.br
- 3 Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9941346597163409>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4262-4578>. E-mail: acgteixeira@uffs.edu.br

Introdução

Hoje o acesso à Educação Básica está praticamente assegurado a todas as crianças e jovens em nosso país. A abertura da escola, no entanto, não veio acompanhada de transformações capazes de alterar, suficientemente, suas formas de organização, funcionamento e gestão do ensino e da aprendizagem, especialmente quando se trata da inclusão de estudantes com deficiência em classes regulares. A ideia de inclusão educacional, regulamentada em leis e nas propostas das políticas públicas, está longe de se concretizar em práticas educativas no interior dos sistemas de ensino.

As políticas públicas que regulamentam os programas de cursos superiores de Graduação - Licenciatura, responsáveis pela formação de professores, já indicam certo descaso com um ensino de qualidade para os estudantes público-alvo da Educação Especial. A reduzida carga horária destinada ao tratamento de questões relacionadas à educação dessas crianças limita as condições do professor para a produção de conhecimentos profissionais necessários para atender às demandas exigidas em sala de aula com presença destes estudantes. Além disso, ressaltamos que professores que estão atuando em escolas, na sua grande maioria, foram formados antes da nova legislação que regulamenta a Educação Especial e/ou Inclusiva e, dessa forma, não foram contemplados, em grande parte desses cursos de Licenciatura, pela introdução, no currículo acadêmico, de disciplinas como Libras, Educação Inclusiva e outras que tratam sobre a diversidade e respeito às especificidades e/ou ritmos de aprendizagem de cada criança.

Assim, entendemos que, para além da inclusão de uma ou duas disciplinas no currículo acadêmico de cursos de Licenciatura, é preciso oferecer ao futuro professor espaços formativos que contemplem discussões, de cunho epistemológico, sobre educação de alunos com deficiência e alunos com dificuldades de aprendizagem, ou ainda, alunos considerados público alvo da Educação Especial.

Desse modo, devemos reconhecer que a maioria dos professores atuantes na Educação Básica e, também, no Ensino Superior, sentem dificuldades em desenvolver práticas pedagógicas cujos instrumentos e meios utilizados contemplem as necessidades dos estudantes e, da mesma forma, os alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Consideramos, portanto, a necessidade de oferta de programas formativos que instrumentalizem o professor que atua em sala de aula, na Sala Multifuncional e os futuros professores, para que possam atuar nas turmas nas quais a presença de estudantes não venha a excluí-los pela não apropriação dos conteúdos/conceitos trabalhados.

É nesse contexto de ideias que surge o nosso projeto de extensão “Educação Inclusiva e Formação Docente: olhares e perspectivas que se entrelaçam”, fruto de inquietações para além da diversidade na escola. Nesse sentido, o objetivo foi oferecer aos profissionais da educação, momentos de formação, diálogos e discussão, através de atividades online organizadas por um grupo de pesquisadores de diversas Instituições de Ensino Superior (IES), a fim de oferecer um espaço de articulação com diálogos e momentos de formação entre os pesquisadores e a comunidade composta por docentes no contexto da formação inicial e continuada, disseminando os conhecimentos pedagógicos em prol de uma educação humanizadora, inclusiva e significativa para atender à demanda da Educação Básica e em cumprimento às legislações vigentes, com especificidade, a Educação Especial/Inclusiva.

Os encontros aconteceram de modo online, mensalmente, através de lives sobre temas específicos da educação inclusiva, formação de professores e práticas docentes. O projeto de extensão foi organizado e promovido com a participação de várias IES de diversos estados brasileiros para licenciandos, licenciados, professores da Educação Básica e Superior, no período de novembro de 2020 até abril de 2022. Como resultado, materializou-se um livro a partir de todos os encontros virtuais. Acreditamos que, com os encontros e com a organização da nossa obra, conseguimos auxiliar os profissionais a potencializar as suas práticas educativas no contexto da sala de aula com o objetivo de favorecer e efetivar a inclusão nas escolas.

Nessa perspectiva, o objetivo deste artigo é apresentar as atividades desenvolvidas durante a execução dessa ação de extensão. Para dar conta disso, o trabalho divide-se em quatro partes: na primeira seção, apresentamos os procedimentos metodológicos que nortearam o desenvolvimento do projeto de extensão como sendo uma proposta de trabalho com inclusão em

cursos de formação de professores; em seguida, abordamos a legislação sobre a formação docente e a inclusão no ensino regular a partir das contribuições do Relatório de Warnock; em um terceiro momento, discutimos a problemática da atividade docente em processos inclusivos; e para dar continuidade, discorremos a respeito da importância da formação continuada no desenvolvimento do trabalho docente; para enfim, apresentamos nossas considerações finais.

Metodologia

O projeto de extensão *Educação Inclusiva e Formação Docente: olhares e perspectivas que se entrelaçam*, foi institucionalizado na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e teve a intenção de oferecer aos profissionais da educação momentos de trocas de saberes, diálogos e discussão através de um espaço formativo, disseminando os conhecimentos pedagógicos em prol de uma educação humanizadora, inclusiva e significativa, para atender à grande demanda de alunos matriculados na Educação Básica em cumprimento às legislações vigentes.

As atividades aconteceram no período de novembro de 2020 até abril de 2022, com encontros online mensais. A ação extensionista foi promovida pelos organizadores e colaboradores da presente proposta e visou alcançar como participantes um grande número de pessoas da comunidade de licenciandos e licenciados, professores da Educação Básica e Superior do território brasileiro. Para isso, foi disponibilizado um período de inscrição online, compondo assim um momento de identificação do grupo de participantes que recebeu um link para acesso e realização das atividades proporcionadas na ação.

Essa articulação efetivou-se por meio de lives, que consistiram em encontros síncronos de diálogo na modalidade online. Como resultado, a atividade potencializou a articulação entre os pesquisadores e a comunidade, por meio do compartilhamento de pesquisas que dialogam sobre o atendimento educacional especializado e o processo de inclusão nas escolas da Educação Básica. Sob esse enfoque, os encontros abordaram as seguintes temáticas, conforme apresenta o Quadro 1:

Quadro 1. Temáticas abordadas no projeto de extensão *Educação Inclusiva e Formação Docente: olhares e perspectivas que se entrelaçam*

Mês de novembro/2020: <i>Educação especial na perspectiva da inclusão em planos municipais de educação</i>
Mês de dezembro/2020: <i>Habilidades socioemocionais e formação de professores: possibilidades para a educação inclusiva</i>
Mês de fevereiro/2021: <i>Matemática e linguagens: possibilidades metodológicas e favorecimento da aprendizagem pelo respeito às diferenças</i>
Mês de março/2021: <i>Atendimento educacional especializado: reflexões sobre o atendimento realizado em três estados brasileiros</i>
Mês de abril/2021: <i>O desafio da permanência do estudante com deficiência na educação superior</i>
Mês de maio/2021: <i>A dislexia e os desafios do processo de ensino e de aprendizagem no ambiente escolar</i>
Mês de junho/2021: <i>O papel do núcleo de acessibilidade no processo inclusivo no ensino superior</i>
Mês de julho/2021: <i>Espectro autista/práticas tecnológicas e audiovisuais: um binômio singular no desenvolvimento do processo ensino – aprendizagem</i>
Mês de agosto/2021: <i>Os processos de in/exclusão na sala de aula de matemática e a etnomatemática como uma forma de refletir sobre a diferença</i>
Mês de setembro/2021: <i>Experiências e percepções do intérprete educacional de libras em sua constituição profissional</i>
Mês de outubro/2021: <i>Perspectivas da formação de professores de ciências para o/no processo de inclusão</i>

Mês de novembro/2021 a abril/22: *Organização e publicação da obra Educação Inclusiva e Formação Docente: olhares e perspectivas que se entrelaçam*

Fonte: ZIESMANN, BATISTA, GONÇALVES (2022)

Desse modo, a partir dos encontros, buscamos atender à necessidade de fomentar a formação continuada, entendida como prática essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes. Além disso, reforçar a formação continuada do corpo docente como prática regular que responda às reais necessidades dos discentes em sala de aula. Ademais, compreender a mudança dos papéis da escola especial/inclusiva e da escola regular de ensino no que diz respeito às propostas que fundamentam a inclusão escolar. O projeto também buscou conhecer os aspectos necessários para promover a inclusão do ensino básico ao superior e reconstruir a prática pedagógica a fim de abranger todos os alunos matriculados nas escolas. Por fim, teve a finalidade de compreender como se dá o processo de aprendizagem em crianças com transtornos específicos, como dislexia, autismo etc.

A atividade, nessa perspectiva, teve como foco não só possibilitar a problematização da temática da inclusão, como também instaurar um coletivo de trabalho, contexto no qual professores, gestores e palestrantes pudessem dialogar, apresentar suas dúvidas, inquietações, compartilhar experiências e, conseqüentemente, amadurecer aspectos no sentido de melhorar suas práticas docentes.

Levando em consideração o processo de desenvolvimento do projeto, os encontros, as interações propiciadas, as discussões e reflexões feitas e, em especial, a avaliação realizada pelos participantes no final da atividade, acreditamos que a atividade cumpriu com seu objetivo, uma vez que proporcionou aos profissionais docentes um espaço formativo de socialização de conhecimentos com vistas a uma prática educativa mais significativa e humanizadora.

A legislação sobre a formação docente e a inclusão no ensino regular a partir das contribuições do Relatório de Warnock

À medida que a sociedade vai evoluindo, as questões relacionadas aos valores e ideias adotados por alguns indivíduos também vão se modificando. O mesmo acontece com a legislação brasileira, que vai sendo alterada em virtude de várias e sucessivas reformas no sistema educativo.

Houve, contudo, um marco relevante na história, apontado por Paula (2004), que se refere a uma nova abordagem da deficiência. Em seus estudos, há referência ao documento Warnock Report, que trata do atendimento de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Trata-se de um relatório britânico, publicado na Inglaterra, em 1978, realizado e organizado por uma comissão dirigida por Helen Mary Warnock, encarregada de elaborar propostas para a melhoria no atendimento a crianças com deficiência.

Conforme o documento, o “objetivo principal era estudar o processo educativo das crianças e jovens com deficiência física e mental na Inglaterra, Escócia e no País de Gales”. (IZQUIERDO, 2006, p. 58). A partir desse documento, a pesquisadora relata que foi introduzido o conceito de aluno com Necessidades Educativas Especiais, enfatizando a necessidade de o sujeito estar inserido num ambiente escolar e ser atendido conforme as suas necessidades e peculiaridades em relação ao seu ritmo de aprendizagem.

A proposta construída pela Comissão liderada pela pesquisadora Helen Mary Warnock estudou durante quatro anos a Educação Especial inglesa, observando as escolas da região. As pesquisas partiram de observações nas Instituições de Ensino, e apresentaram um cenário em que tanto as crianças com deficiência como sem deficiência apresentavam dificuldades durante o processo de ensino e de aprendizagem. Suas conclusões foram apresentadas e descritas em um documento que passou a ser denominado de ‘Relatório Warnock ou Warnock Report’.

O que estava sendo apresentado era um documento que demonstrava literalmente a necessidade das crianças, bem como ter melhor compreensão da realidade, construir seus conhecimentos, possibilitando a sua autonomia e independência. Esse relatório ainda apresentava a perspectiva de que poderia, mesmo em porcentagem menor, aparecerem crianças com NEE e

com dificuldades de aprendizagem, já que muitas delas apresentavam dificuldade em aprender, o que poderia levar à substituição do Modelo Clínico pelo Modelo Educativo ou, ainda, o Modelo Social.

Ademais, esse documento Warnock Report considerava que as escolas especiais poderiam atender as crianças com deficiência, tanto com deficiência severa como profunda, assumindo novos papéis, transformando-se em centros de recursos, locais de formação especializada, centros de aconselhamento tanto para pais e familiares, como para as práticas educativas realizadas pelos professores que viessem a trabalhar nessas instituições (WARNOCK, 1978).

Para Izquierdo (2006), o Relatório de Warnock assegura que a educação tem como finalidade primordial promover maior conhecimento, envolvendo a autonomia e independência dos alunos com deficiência, proporcionando-lhes competências para que possam, em sua fase adulta, viver de forma independente na sociedade. Assim, esse Relatório de Warnock compreende que a educação sai da perspectiva do Modelo Clínico e passa a ser constituída e reconhecida como Modelo Social, pois prevê o ensino a todos os sujeitos com deficiência:

O relatório salienta a importância da caracterização detalhada do aluno com necessidades educativas especiais (identificação, descrição e avaliação das suas necessidades) com a finalidade de serem tomadas as decisões mais adequadas, de forma a garantir sucesso e uma plena integração. (IZQUIERDO, 2006, p. 60).

Mary Warnock apresenta considerações importantes nesse relatório e sobre o atendimento a essas crianças com NEE. Segundo o seu entendimento, as crianças com deficiência estavam sendo inseridas em ambientes escolares somente para respeitar ou legitimar o relatório e não para atender às suas necessidades em relação ao processo de ensino e aprendizagem, respeitando as suas especificidades e os seus ritmos de aprendizagem.

O mesmo relatório também orienta que os docentes devem ter formação específica sobre a Educação Inclusiva para que seja possível fazer diagnósticos iniciais e para que saibam atuar em sala de aula, aplicando atividades com estratégias adequadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem e deficiência. Entendemos, dessa forma, que o comitê presidido por Warnock deixa um legado importantíssimo sobre a Educação Especial, uma vez que

[...] o comitê formulou três grandes prioridades no Relatório Warnock: a importância da intervenção precoce, a educação em meio escolar dos alunos com NEE, o encaminhamento após a conclusão da escolaridade obrigatória e [...] a formação do docente. (IZQUIERDO, 2006, p. 64).

Torna-se, assim, necessário compreendermos esse marco teórico que representa um momento importante na sociedade brasileira, em que a Educação passou a desempenhar ou efetivar a inclusão em um âmbito mundial. Consideram-se as três Conferências Mundiais de Educação para Todos, realizadas entre os anos de 1993 a 2000. Em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, foi elaborada a Declaração de Jomtien, considerada uma das principais dentre todos os documentos mundiais sobre educação, equiparando-se à Convenção dos Direitos da Criança de 1988 e à Declaração de Salamanca de 1994. Seu objetivo era satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem (em relação à leitura e escrita, expressão oral, cálculos, solução de problemas...) das crianças, jovens e adultos. No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) divulgou um Plano Decenal de Educação para que essas resoluções da Conferência fossem colocadas em prática no período de 1993 a 2003.

Como o Brasil assinou os termos, tornando-se signatário desses documentos, após a Conferência de Jomtien foi organizada, em novembro de 1991, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors. O resultado de todo esse trabalho da Comissão ficou conhecido como “Relatório Delors”, indicado pela Unesco para refletir sobre educar e aprender no século XXI. Esse relatório foi elaborado no ano de 1996 por especialistas da educação de diferentes países que tinham o objetivo de traçar orientações sobre a educação mundial. Dentre

os 14 membros da referida Comissão, somados aos seus 14 conselheiros extraordinários e 109 pessoas e instituições consultadas, contudo, não constam nos documentos oficiais registros de representação direta do Brasil.

A esse respeito, Rizo (2012, p. 59) enfatiza que:

[...] o relatório solidificou, no campo educacional, ideias anteriores e presentes em diversos documentos que apontam para o agenciamento responsável das ações individuais como parte das soluções para os problemas do mundo. Não só os Estados e seus governos deveriam assumir a responsabilidade pelos assuntos sobre o futuro da Terra, mas também o cidadão comum.

O relatório propõe que a escola seja um espaço aberto para todos, onde tanto educadores quanto alunos, possam compartilhar entre os pares os seus saberes e comportamentos oriundos de outras constituições, entre elas a própria mídia (DELORS, 1998). Aponta, assim, a necessidade de repensar o acesso à escola e à escolarização de milhões de jovens e adultos que permanecem alheios aos saberes essenciais, como ler, escrever e saber contar. Com isso, “a educação deve, pois, adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana”. (DELORS, 1998, p. 21).

Já na Espanha, em 1994, foi elaborada a Declaração de Salamanca, cujo foco principal estava direcionado aos estudantes com Necessidades Educativas Especiais e às políticas de justiça social. Além disso, a partir daquele momento, os envolvidos no Encontro ampliaram o conceito da expressão ‘Educação Especial’ que foi substituída por ‘Educação Inclusiva’, pois cada criança tem características, interesses, capacidades, ritmos e necessidades de aprendizagem que lhe são peculiares.

Assim, conforme o próprio texto Ministry of Education and Science, a Conferência de Salamanca

[...] proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de “educação para todos” firmada em 1990 [...]. Ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nas iniciativas e tomada de lugares de direito na sociedade de aprendizagem. (UNESCO, 1994, p. 15).

Toda a proposta educativa apresentada na Declaração de Salamanca está alicerçada na ideia do princípio da inclusão, que em 1878 foi defendido no documento redigido pela comissão liderada por Mary Warnock. A partir dos anos 1990, esse princípio vem ganhando força “ao estabelecer a participação dos alunos com NEE na rede comum de ensino, incluindo tanto crianças com deficiência, superdotadas, crianças de rua, crianças pertencentes a minorias étnicas ou culturais e crianças desfavorecidas” (IZQUIERDO, 2006).

O termo ‘Educação Inclusiva’ pressupõe alternativas variadas para atender a diversidade das necessidades dos educandos. É necessário ressaltarmos, todavia, que a diversidade na escola enriquece a aprendizagem e humaniza a sociedade quando atendida e respeitada em suas peculiaridades. É nesse sentido que, para Buber (1982), as relações tornam-se o fundamento das relações humanas e, por isso, é preciso encontrar o sentido dessas relações com a própria existência do indivíduo no mundo:

Tomar conhecimento íntimo de um homem significa então, principalmente, perceber sua totalidade enquanto pessoa determinada pelo espírito, perceber o centro dinâmico que imprime o perceptível signo da unicidade e toda a sua manifestação. O conhecimento íntimo só se torna possível quando me coloco de uma forma elementar em relação com o outro, portanto quando ele se torna presença para mim. (Ibidem, p. 147).

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), em seu art. 208, já sinalizava a implementação da Educação Inclusiva, afirmando que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Com isso, houve a criação e a regulamentação de inúmeras normativas relacionadas à Educação Especial que visavam assegurar o exercício dos direitos humanos, principalmente das pessoas com deficiência no Brasil.

Entre tais documentos, consta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora¹ de Deficiência (CORDE), a instituição da tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, a atuação do Ministério Público, a definição de crimes e outras providências (BRASIL, 1989). Já a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente, no qual dispõe que a criança e ao adolescente, portadores de deficiência, devem receber atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em seu Capítulo V, Da Atenção à Educação Especial, art. 58, estabelece que a educação de alunos com necessidades especiais deve ser conduzida, preferencialmente, na rede escolar regular de ensino (BRASIL, 1996). O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências (BRASIL, 1999).

Em 9 de janeiro de 2001, foi promulgada a Lei nº 10.172, que aprova o Plano Nacional de Educação e estabelece 28 objetivos e metas para a educação das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2001a). A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), e identifica as crianças com necessidades especiais, ou seja, aquelas que não acessam os saberes escolares de modo uniforme. O Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, trata da eliminação das formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, em atendimento à Convenção da Guatemala (BRASIL, 2001c).

Nesse contexto de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no art. 2º, determina que: “os sistemas de ensino devem matricular os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com Necessidades Educacionais Especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001b). Com isso, a Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 18 de fevereiro de 2002, define que as universidades devem prever em sua organização curricular a formação de professores voltada à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2002a).

Em consequência, surgiu no Brasil a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que instituiu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão de comunidade de pessoas surdas (BRASIL, 2002b), e a Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004, que instituiu o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED) (BRASIL, 2004).

Em 22 de dezembro de 2005, foi aprovado o Decreto nº 5.626, que dispõe sobre a inclusão de Libras como componente curricular, bem como a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete desse novo meio legal de comunicação e expressão (BRASIL, 2005a). Posteriormente, em 17 de setembro de 2008, o Decreto nº 6.571² dispôs sobre o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008a), e, em 25 de agosto de 2009, foi assinado o Decreto nº 6.949, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 (BRASIL, 2009).

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação de Educação (PNE) para o período de 2014-2024, garantindo o atendimento das necessidades específicas na Educação Especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis,

¹ Termo utilizado na época

² Foi revogado pelo Decreto 7.611 de 17/11/2011.

etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2014). E, finalmente, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Corbett (2001), pesquisadora britânica, afirma que as manifestações que ocorrem no interior da escola devem estar sempre em consonância com o que o educando necessita. Nesse sentido, a pesquisadora enfatiza que o modelo social requer uma prática pedagógica que privilegie as necessidades individuais dos alunos. Ainda, segundo ela, “uma comunidade escolar inclusiva é aquela que valoriza os seus alunos igualmente e responde às suas necessidades individuais, com o termo ‘especial’ tornando-se redundante” (CORBETT, 2001, p. 54).

A legislação que orienta a Educação Inclusiva é ampla. Cabe, porém, articular estratégias para efetivar e consolidar essas leis na prática e, ao mesmo tempo, contribuir para a construção de espaços mais inclusivos, respeitando a singularidade de cada um, aumentando o número de vagas em escolas públicas e propiciando aos professores a formação adequada para o atendimento de pessoas com deficiência.

Com a apresentação da proposta Warnock Report iniciou um movimento que obrigou as escolas a pensar nesse sujeito de forma diferente, respeitando as suas limitações. Em paralelo, praticamente na esfera mundial, surgiram movimentos sobre o alargamento da escolaridade de forma obrigatória a todas as crianças, garantindo a deficientes um processo educativo adaptado às suas necessidades (PAULA, 2004).

A Educação Inclusiva, prevista na Constituição Federal de 1988, recomendada por documentos posteriores e reafirmada pela Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), garante o acesso e a permanência das crianças e pessoas com deficiência à escola. A questão que se impõe, entretanto, é quanto à forma como ocorre o acesso ao currículo proposto. Carvalho (2014, p. 110) enfatiza que “[...] a proposta da inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula”.

Apesar das discussões, previsões legais e aumento gradativo das matrículas dos alunos com deficiência, grande parte dos cursos de formação inicial de professores não ofertam disciplinas com enfoque na deficiência e na diferença. As normativas posteriores asseguram o direito ao acesso, ao atendimento e à garantia da permanência, mesmo diante de acirradas disputas entre os defensores da inclusão e das escolas especializadas. A força política das escolas especializadas, porém, manteve a possibilidade de opção aos pais e sistemas de ensino ou escolas que alegavam não ter condições, profissional ou formação para atender os alunos com deficiência.

O surgimento de vários impasses sobre a compreensão e o cumprimento da legislação levou à criação de novos documentos no sentido de assegurar o direito da pessoa com deficiência, como, por exemplo, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei da Inclusão (BRASIL, 2015). Essa lei, especificamente em seu art. 28, vem reforçar aspectos relativos à educação, à saúde, à liberdade e ao direito de aprender de acordo com seu ritmo e necessidades de aprendizagem

Com amplo amparo legal à negligência e à não aceitação, o movimento contrário foi aos poucos deslegitimado e o professor, mesmo sem formação para os processos inclusivos, teve que se constituir enquanto profissional inclusivo. Acreditamos que, a partir dessa proposta, a escola possa assumir o papel de transformar a sociedade, podendo ser vista como um lugar onde se produzem e se transformam as relações sociais entre os sujeitos pertencentes a esse espaço. A preocupação da escola deve, principalmente, fazer com que o educando participe do seu grupo ativa e afetivamente, apropriando-se de valores, crenças, conhecimentos acadêmicos e referenciais sócio históricos. Dando seguimento, na próxima seção, abordamos a importância das atividades e práticas diferenciadas em sala de aula para a promoção e efetivação do processo inclusivo nas escolas.

A atividade docente em processos inclusivos

Sabemos que os seres humanos são diferentes e aprendem de formas distintas, cada um com suas particularidades, facilidades e limitações. Não é possível que todos aprendam da

mesma maneira, por isso o objetivo é que todos possam aprender e construir o pensamento, sem sentirem-se marginalizados. Assim, é necessário que os professores valorizem cada aluno, levando em consideração a forma como cada um pode aprender, recorrendo a atividades significativas e motivadoras que permitam pensar e construir as aprendizagens.

Nesse sentido, buscando um ensino igualitário, que respeite as diferenças, a Lei nº 13.146, de julho de 2015, decreta o seguinte:

Art. 1o. É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Art. 2o Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Essa lei visa amparar as crianças e os jovens com deficiência, proporcionando a elas igualdade de oportunidade de estudo e aprendizagem, respeitando suas limitações, garantindo-lhes que nenhuma espécie de discriminação ocorra. Essa mesma lei conceitua a discriminação como

Toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (BRASIL, 2015).

Assim, percebemos que as escolas têm a responsabilidade de receber os alunos e dar a eles a possibilidade de aprendizagem, com profissionais e recursos para auxiliá-los frente às suas dificuldades. Esta mesma lei também determina que, com posse do diagnóstico realizado por um profissional da área médica, os pais e professores devem imediatamente encaminhar esse aluno para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é um espaço desenvolvido para auxiliar os alunos com limitações, através de um trabalho com profissionais especializados. Cabe destacar, entretanto, que esse trabalho não se dá de forma isolada. É necessário que haja uma articulação entre o professor do AEE e os professores regentes da classe comum, pois é a partir desse diálogo que se buscarão, conjuntamente, alternativas e ações pedagógicas que possam atender às especificidades, contribuindo para o desenvolvimento do aluno.

Assim, as atividades pedagógicas quando construídas colaborativamente, precisarão do compromisso de todo contexto escolar em acompanhar, estruturar e viabilizar seu processo de desenvolvimento, a fim de possibilitar a realização plena da atividade educacional. Desse modo, a atividade docente que busca a inclusão não se constitui de forma isolada, é social, interacionista, humanista, dialética e evolutiva. Conjuntura que exige políticas educativas que avancem as práticas pedagógicas, principalmente que coloque no passado as ações que perpetuavam a desigualdade e a discriminação e invistam nas potencialidades dos professores e alunos, pluralizando possibilidades.

Dessa forma, percebemos que, mesmo em meio a mudanças, tecnologias de informação e comunicação, aplicativos digitais, computadores, redes sociais, novas metodologias de ensino, as escolas ainda precisam se estruturar para atender às diferenças. É necessário um olhar atento para as dificuldades de aprendizagem, com profissionais capacitados, atividades específicas, espaços próprios de formação, de forma que se possa ajudar os alunos a superar as suas limitações e alcançar o conhecimento que lhe permita exercer sua cidadania com dignidade, enquanto sujeito que transforma e atua.

Para que os docentes possam trabalhar com alunos com necessidades especiais é

indispensável que estejam capacitados e tenham conhecimento sobre o distúrbio ou transtorno que se apresenta. O professor precisa saber o que é, suas causas, sintomas, limitações e destrezas. A partir disso, o professor poderá organizar um trabalho conjunto na escola, para que se possa trabalhar de maneira inclusiva, não permitindo que o aluno com dificuldades se sinta com baixa autoestima, nem menos capaz que os demais colegas.

Dentro dessa ótica, Muszkat e Rizzutti (2012) destacam algumas sugestões que consideram importantes para que o aluno se sinta seguro, querido e aceito pelos professores e colegas. Os autores apontam que a criança com necessidade especial tem uma história de fracassos e cobranças que a faz se sentir incapaz e acentuam que motivá-la exigirá mais esforço e disponibilidade do que se dispensa aos demais. Recomendam o incentivo para que o aluno possa restaurar a confiança em si, valorizando o que ele gosta e faz bem feito. Solicitam interesse pela criança e pelas suas dificuldades e especificidades, para que ela se sinta confortável em pedir ajuda. Sugerem que os elogios sejam verdadeiros, diante do que a criança fizer ou disser bem, dando-lhe a oportunidade de “brilhar”. Ressaltam para nunca se partir do pressuposto de que o aluno é preguiçoso ou descuidado.

Assim, percebemos a importância do trabalho cuidadoso do professor na “intervenção” da aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. A atitude do profissional de ensino e sua relação com o aluno é decisivo para que se possa alcançar o sucesso e romper as barreiras das dificuldades. São necessárias estratégias que promovam autoconfiança da criança, que devido às suas limitações, se encontra bastante fragilizada. Em consonância, Ziesmann (2017, p. 38) enfatiza que

O docente é o responsável pela interação, ou seja, pela criação de espaços que permitam problematizações, questionamentos e diálogos sobre o assunto/tema que está sendo estudado, pois ele, o professor, deve conduzir os processos de ensino e aprendizagem.

Para Freire (1996, p. 12), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Dessa forma, cabe a todos os profissionais da educação buscar caminhos que levem à construção do saber, todos, de igual forma, têm o direito de aprender em um espaço onde possam desenvolver suas habilidades, com respeito às suas limitações e a si mesmo enquanto sujeito.

Levando em conta os aspectos apresentados, a formação propiciada pelo projeto Educação Inclusiva e Formação Docente: olhares e perspectivas que se entrelaçam buscou ressaltar a relevância do papel do professor no processo de inclusão, mostrando o quanto um olhar cuidadoso e, conseqüentemente, um trabalho diferenciado pode ser crucial para a aprendizagem de alunos. Nessa perspectiva, considerando essas questões, e, sobretudo, a relevância do papel do professor nesse processo de inclusão, na próxima seção, abordamos a importância da formação continuada para o desenvolvimento das atividades docentes.

A importância da formação continuada no desenvolvimento do trabalho docente

Ao pensarmos na figura do professor, é possível compreendermos que esse profissional se encontra diante de uma série de coerções vinculadas a uma ou mais instituições. Trata-se, conforme Faíta (2004), de prescrições explícitas ou não, expressas nos mais diversos âmbitos: seja através de políticas governamentais de ensino, pensando de forma mais ampla, seja a partir de políticas dos estabelecimentos de ensino nos quais atua, reduzindo um pouco, até mesmo planificações pessoais que direcionam a prática cotidiana e determinam escolhas a serem feitas para atingir certos objetivos em jogo nas tarefas que realiza, pensando de forma mais específica.

Essa dimensão observada pelo autor é atribuída na análise do trabalho ao coletivo ou ao grupo, como também às ferramentas, aos modos de pensar e de fazer e às regras produzidas por esses coletivos. Nessa acepção, as normas que regem o contexto profissional de um determinado

coletivo teriam origem na “multiplicação de atividades semelhantes que reúnem os membros do grupo” e que acabam por gerar aquilo que lhe é próprio – ações, avaliações etc. (FAÏTA, 2004, p. 62). Isso definiria o que Faïta (2004) chama de grupo profissional local, o qual pode ser caracterizado pelos seguintes aspectos: os profissionais desenvolvem atividades semelhantes, dialogam constantemente entre si e se veem trabalhando.

A formação continuada, na maioria das vezes, é um desses momentos de caráter coletivo, em que temos um contexto de aprendizagem e de reflexão sobre a prática. De acordo com Nóvoa et. al (1992, p. 25), a “formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. Sobre este aspecto, Fávero (1981, p.19) afirma que

A formação do educador não se concretiza de uma só vez, é um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso, é o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade essa, que não pode ser tomada como uma coisa pronta, acabada, ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e como tal precisa ser pensado.

Nesse sentido, acreditamos que, nas situações de formação, o objetivo central é refletir e (re) pensar a prática docente, o real da atividade: avaliar o que se faz, o que não se faz, o que poderia ser feito de modo diferente. Salientamos que não só o que foi realizado, nessa perspectiva, é entendido como trabalho real, mas aquilo que não foi feito, por algum motivo, aquilo que se fez de forma diferenciada do planejado antes da tarefa também o é. As escolhas do professor no curso da atividade têm uma explicação, elas estão vinculadas ao contexto imediato, assim, durante a atividade, muitos atos podem não ser feitos ou podem ser refeitos, dependendo da situação.

A atividade docente nos permite estar em constante formação, possibilita-nos refletir sobre nossa prática, repensá-la e modificá-la, no sentido de buscar o êxito profissional. Conforme Clot (2001), métodos que propiciem alimentar diálogos profissionais no interior dos coletivos de trabalho podem ser de extrema valia, uma vez que possibilitariam a renovação, a ampliação dos coletivos profissionais, os quais poderiam refletir não só sobre seu contexto de atuação, mas sobre si mesmos. É nesse sentido que Faïta (2004) ressalta a importância do diálogo como mecanismo metodológico de reflexão sobre a prática. Nesse contexto, dar-se-ia voz ao profissional (no caso, o professor), o qual teria possibilidade de explicitar aquilo que não é dito, que não é apresentado; um momento em que esse sujeito não estaria tão preso às prescrições, às normas que cercam sua profissão, como se fizesse uma autoconfrontação.

Teríamos, desse modo, duas ações: a atividade de ensino que seria representada pela ação vivida sobre a qual se reflete e a atividade de dizer como se procede para realizar a ação (o ato de ensinar) direcionada a um locutor externo. Com isso, propicia-se não só a reflexão como também a reconstrução dos modos de fazer e, assim, uma infinidade de possibilidades de ação.

Os coletivos, nesse sentido, seriam entendidos como constitutivos da atividade do professor. Para Souza-e-Silva (2004), a organização coletiva do profissional tem como objetivo principal responder às prescrições, nesse sentido, esse coletivo elabora regras de funcionamento (discussão de conteúdo, de formas de avaliação, de competências a serem desenvolvidas, de legislação etc.). Nos cursos de formação, por exemplo, os coletivos de trabalho procuram responder às prescrições, isto é, buscam “fazer o melhor em uma zona de incerteza” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 91).

A partir disso, é possível sugerir ações que possam proporcionar a melhoria do trabalho dos professores que atuam na Educação Básica, especialmente no atendimento aos alunos incluídos. Uma delas diz respeito ao desenvolvimento de métodos que propiciem o desencadeamento de diálogos entre os profissionais da área, constituindo um meio coletivo de reflexão. Esse diálogo coletivo representaria um contexto distinto, em que seria possível repensar a prática, a partir do compartilhamento de opiniões e de experiências. Além do mais, seria dada voz aos professores, que

teriam uma oportunidade ímpar para explicitar suas posições, suas angústias, suas inquietações e, por outro lado, dividir experiências positivas, falar sobre o que está dando certo, promovendo um espaço interativo e singular. Foi esse o objetivo principal do curso de extensão Educação Inclusiva e Formação Docente: olhares e perspectivas que se entrelaçam. A partir das atividades propostas no projeto, buscamos construir um momento de aprendizagem e de reflexão sobre a prática docente, tendo como problemática central o tema da inclusão.

Nesse ínterim, os professores, inseridos em um contexto formativo, tiveram a oportunidade de, coletivamente, (re) pensar sua prática educacional, compartilhar inquietações, apresentar questionamentos, trazer ao grupo possíveis soluções, enfim, construíram um espaço coletivo de reflexão sobre a prática educacional, sobre a inclusão e sobre abordagens e metodologias.

Considerações Finais

Há um consenso entre pesquisadores segundo o qual é necessário investirmos na formação dos profissionais da educação para que possam desenvolver práticas que promovam o processo de inclusão em todas as instituições de ensino. Nesse mesmo viés, a educação inclusiva não pode ser vista como apenas uma mudança ou reconstrução da proposta curricular da escola ou, ainda, o acesso e a permanência dos alunos no espaço escolar, mas precisa ser compreendida como uma reforma educacional, que venha a atender às necessidades dos alunos (com ou sem deficiência) para qualificar sua aprendizagem e seu desenvolvimento em sala de aula.

A Lei de Diretrizes e Bases (1996) define que os sistemas de ensino necessitam assegurar aos estudantes com deficiência uma educação que prime pela qualidade e, ao mesmo tempo, aponta a necessidade sobre a formação docente. Em seu texto, no artigo 59, destaca a necessidade dos professores apresentarem uma “especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

É nesse contexto que percebemos o quanto a proposta do projeto de extensão atendeu às necessidades de formação docente, ao promover espaços para discussão, reflexão e aperfeiçoamento do trabalho do professor no processo de inclusão. É indubitável que um olhar cuidadoso, bem como um trabalho diferenciado e atento às especificidades apresentadas em sala de aula, sejam fundamentais para a construção da aprendizagem dos alunos.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. 1990. Disponível em: http://www.piraporadobomjesus.sp.gov.br/Anexo/098_Estatuto_Crianca_Adolescente.pdf. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 out. 2022.

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

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília. Disponível em: https://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 23 out. 2022.

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. Brasília: Senado Federal 2001c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/

d3956.htm. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Senado Federal, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004.** Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10845.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Senado Federal, 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007. Brasília: Senado Federal, 2008a. Disponível em: <http://www.andi.org.br/file/51322/download?token=iPduFKyi>. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico.** São Paulo: Perspectiva, 1982.

- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- CLOT, Yves. Clínica do trabalho, clínica do real. **Le journal des psychologues**, Paris, n. 185, 2001. Tradução livre de Kátia Santorum e Suyanna L. Barker. Disponível em: <http://www.pqv.unifesp.br/clotClindotrab-tradkslb.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.
- DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.
- FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. *In*: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, p. 55-80, 2004.
- FÁVERO, Maria de Lourdes. **A formação do educador**: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: PUC. Série Estudos, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IZQUIERDO, Teresa Maria Rodrigues. **Necessidades Educativas Especiais**: a mudança pelo Relatório Warnock. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Aveiro, 2006. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/995>. Acesso em: 23 out. 2022.
- MUSZKAT, Mauro; RIZZUTTI, Sueli. **O professor e a dislexia**. São Paulo: Cortez, 2012.
- NÓVOA, Antônio (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PAULA, Jairo de. **Inclusão**: mais que um desafio escolar, um desafio social. São Paulo: Jairo de Paula, 2004.
- RIZO, Gabriela. Relatório Delors: a educação para o século XXI. *In*: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de.; FAUSTINO, Rosângela Célia. **Educação e diversidade cultural**. Maringá, PR: EDUEM, 2012.
- SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de. O ensino como trabalho. *In*: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, pp. 81-104, 2004.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 23 out. 2022.
- WARNOCK, Mary. **Pamphlet “Special educational needs: a new look”**. Nº 11 in a series of policy discussions. Published by the Philosophy of Education Society of Great Britain, 1978.

Recebido em 12 de novembro de 2022.
Aceito em 21 de novembro de 2022.