

AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE SOB A ÓTICA DA PRÁXIS PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Elaine Alves Leite ¹, Ruth Maria Mariani Braz ²

Sérgio Crespo Coelho da Silva Pinto ³

Resumo

O artigo aborda o contexto das políticas públicas para formação docente na perspectiva inclusiva, partindo da análise das mesmas e posteriormente comparando com a realidade da prática docente. O objetivo foi investigar o preparo dos professores, em relação ao trabalho com alunos Público-Alvo da Educação Especial incluídos em classes regulares. O trabalho trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, de cunho bibliográfico e caráter exploratório. O trabalho justifica-se pelo cumprimento das políticas públicas e pelos direitos dos discentes ao ingresso na escola, sua permanência e aprendizado ao longo da vida. Os resultados apontam que os docentes carecem de formação para o trabalho com o Público-Alvo aqui citado e que as políticas públicas atuais, na perspectiva da formação docente para inclusão, precisam ser revistas para que possam atender à realidade existentes nas escolas.

Palavras-chave: Educação; Políticas Públicas; Formação Docente; Inclusão.

PUBLIC POLICIES FOR TEACHER TRAINING FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICE

Abstract

The article addresses the context of public policies for teacher education from an inclusive perspective, starting from their analysis and later comparing them with the reality of teaching practice. The aim was to investigate teachers' preparation in relation to working with Special Education Target Public students included in regular classes. The work is a quantitative and qualitative research, bibliographic and exploratory. The work is justified by compliance with public policies and the rights of students to enter school, stay and learn throughout life. The results indicate that teachers lack training to work with the target audience mentioned here and that current public policies, from the perspective of teacher training for inclusion, need to be reviewed so that they can meet the existing reality in schools.

Keywords: *Education; Public Policy; Teacher Training; Inclusion.*

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Tecnologia e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (PGCTIn/UFF). Tutora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

² Doutora em Ciências e Biotecnologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Convidada do Programa de Pós-Graduação em Ciência Tecnologia e Inclusão (PGCTIn/UFF).

³ Doutor em Informática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professor Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciência Tecnologia e Inclusão (PGCTIn/UFF).



1. Introdução

O Brasil é reconhecido mundialmente por ter uma política bem avançada no que tange ao direito à educação do Público-Alvo da Educação Especial, esse reconhecimento é resultado advindo de acordos internacionais firmados e declarações. Desde então, o país enfrenta diversos desafios para o cumprimento da legislação, organizando a escolarização dos alunos Público-Alvo da Educação Especial adequando a escola às necessidades deles, através de uma pedagogia centrada no aluno.

Segundo o Relatório de Monitoramento Global da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2020, p. 15), “no Brasil, uma mudança realizada nas políticas públicas aumentou a proporção de estudantes com deficiência nas escolas regulares de 23%, em 2003, para 81%, em 2015”. O resultado desse processo foi construído a partir de marcos históricos internacionais, ligados aos direitos humanos, que nortearam as conquistas em diversos campos para as pessoas pertencentes ao Público-Alvo da Educação Especial, derrubando as barreiras existentes (Brasil, 2020).

O direito de todos à educação foi fixado no Brasil, na sétima Constituição Federal (Brasil, 1988), no artigo 205 “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. No artigo 206 temos os princípios do ensino “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Ainda no mesmo documento, no artigo 208, à garantia da educação em “III – atendimento educacional especializado aos portadores¹ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A Constituição Federal ressignifica a Educação Especial como um sistema paralelo, de âmbito assistencialista.

Na publicação da (UNESCO) temos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, conhecida como Declaração de Jomtien (Brasil, 1990). Nessa declaração vem consolidar o movimento a favor da Educação Inclusiva e contra as instituições segregacionistas. No mesmo ano tivemos, no Brasil, a Lei Federal nº 9.069, de 13 de julho, (Brasil, 1990), que em seu artigo 53 reforçou “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Em seu artigo 55 impõe a responsabilidade dos pais em matricular seus filhos na rede regular de ensino. “Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

A Educação Inclusiva tornou-se referência internacional na segunda metade da década de 90, com a difusão da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994). O documento foi adotado pelo Brasil como diretriz para sua política educacional ao defender o direito à escolarização em classes de ensino regular, para os estudantes Público-Alvo da Educação Especial, independentemente de suas especificidades apresentadas. A Declaração de Salamanca se refere a um público maior pertencente à Educação Especial brasileira, pois sua redação é clara quando “refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades

¹ Leia-se “pessoa com deficiência”



educacionais especiais se originam em função de deficiência ou dificuldade de aprendizagem” (Brasil, 1994, p. 3). Entende-se no documento que as crianças e jovens que possuem dificuldade de aprendizagem num dado momento da sua vida são incluídos no grupo de necessidades educacionais especiais e cabe à escola formas de educar esse público se adaptando às necessidades dele.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, p. 25) em seu capítulo IV, aborda sobre a organização da Educação Especial no país. No artigo 58, a Educação Especial é instituída como uma modalidade de ensino a pessoa com deficiência, que deve permear por todas as etapas e níveis de educação. “Entende-se por educação, para 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”. No artigo 59 menciona a questão da organização específica para atender os estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), “I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

Em (Brasil, 2001) temos as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Aqui temos em seu artigo 2 uma garantia à matrícula de todos os alunos em classe regular, independentemente, de suas condições físicas, motoras, intelectuais, sensoriais ou comportamentais. O documento também representa um desafio para os sistemas educacionais que possuem a responsabilidade de construir pedagogias centradas no aluno. Em (Brasil, 2001, p. 40) postula indicativos para uma escola inclusiva “[...] escola inclusiva implica uma nova postura de escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia, de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores[...]”.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 2008) recomenda a implantação de políticas públicas para que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação tenham garantido o acesso, a participação e o aprendizado nas escolas comuns. É importante ressaltar que essa política determina quem é o PAEE, de modo, que exclui “crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiência ou dificuldade de aprendizagem” (Brasil, 1994, p. 3).

A Lei Brasileira da Inclusão apresenta um conjunto de diferentes conceitos de acessibilidade que passam desde a acessibilidade arquitetônica, urbanística, transporte, tecnológica, comunicacional e atitudinal. A barreira atitudinal é a mais difícil de todas de ser eliminada. Quando o preconceito e o desconhecimento geram a exclusão impedindo a participação das pessoas com deficiência em condições de igualdade. Entretanto, a inclusão se efetiva quando eliminamos as barreiras e oferecemos as redes de apoio necessárias para o atendimento ao Público-Alvo da Educação Especial (Brasil, 2015). O documento inclusive dispõe sobre algumas medidas que norteiam o ensino em salas de aula inclusivas, passou-se a reforçar que o ensino nas classes comuns também deve garantir a aprendizagem de todos e, não, a mera substituição do currículo para

alguns alunos classificados como “especiais”. O documento também define o conceito de pessoa com deficiência em seu artigo 2 como 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 e igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015).

Dessa maneira: “Os sistemas educacionais precisam atender às necessidades de todos os estudantes” UNESCO (2020, p. 22). A inclusão escolar não pode ser vista como algo inconveniente, como algo registrado somente em documentos normativos ou orientadores, ela precisa de fato ser posta em ação nos ambientes escolares partindo de formações iniciais para futuros professores e formação continuada para os que já estão na prática. É necessário mudarmos os discursos de muitos profissionais da educação ao se referir à Educação Especial como algo existente somente na teoria, sem possibilidades práticas. Corroborando com UNESCO (2020), Mantoan (2015, p. 28) defende que a inclusão é um direito de todos os alunos, logo, a escola inclusiva “propõe um modo de organização dos sistemas educacionais que considera as necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades”.

Com base nesse contexto histórico da pessoa com deficiência, é fato que os avanços legais garantem os direitos educacionais e sociais do Público-Alvo da Educação Especial, entretanto na prática apontam problemas para aplicação direta nas Redes de Ensino. A falta de infraestrutura, acessibilidade, profissionais especializados, entre outros, impossibilitam a implementação da política em vigor (Pletsch, 2015).

Mediante as reflexões aqui apresentadas, esse estudo tem por objetivo primário, investigar se os professores da classe regular se sentem preparados para trabalharem com alunos PAEE, incluídos na classe regular. E como objetivo secundário, verificar se os professores já participaram de formação para prepará-los para o trabalho quanto à inclusão.

2. Metodologia

O estudo trata-se de uma abordagem quanti-qualitativa, de cunho bibliográfico e exploratória, com coleta de dados no *Google Forms* aplicado aos participantes que se comprometeram em responder a pesquisa.

Ao utilizarmos uma abordagem mista de pesquisa, ou seja, qualitativa e quantitativa, nos possibilita representar dados objetivos e subjetivos. De acordo com Creswell & Clark (2007) a utilização de uma abordagem mista possibilita uma visão mais ampla e dinâmica do problema investigado entre o mundo e o sujeito. Nesse sentido, a relação entre duas abordagens nos permite analisar a temática da pesquisa sobre os diferentes aspectos estabelecendo uma análise dos dados de maneira objetiva e subjetiva. Exploratória porque proporciona maior familiaridade com o problema para torná-lo explícito.

As perguntas fechadas foram analisadas por meio da interpretação dos gráficos disponibilizados pelo *Google Forms*. Já as respostas abertas foram



analisadas por meio análise de conteúdo de Bardin (2011). O formulário contemplou perguntas sobre o perfil pessoal, perfil acadêmico/profissional e as dificuldades para o trabalho com o PAEE.

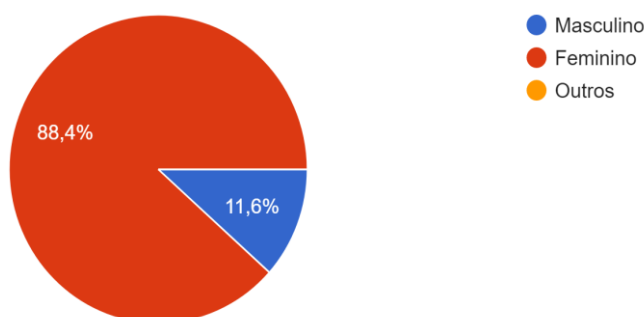
O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Fluminense (UFF) e foi aprovado para execução da pesquisa pelo (CEP) com o seguinte número de parecer 4.884.123, no dia 04/08/2021, portanto todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O instrumento de coleta de dados foi enviado por e-mail para os 44 participantes da pesquisa. O Público-alvo da pesquisa foi composto por alunos do curso de Pedagógica da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, que estudam através da Fundação Cecierj, no polo de Itaguaí/RJ e professores convidados. O instrumento de coleta de dados possui 10 questões, sendo 1 aberta e 9 fechadas e foram analisadas conforme descrito na metodologia.

3. Resultados e discussões

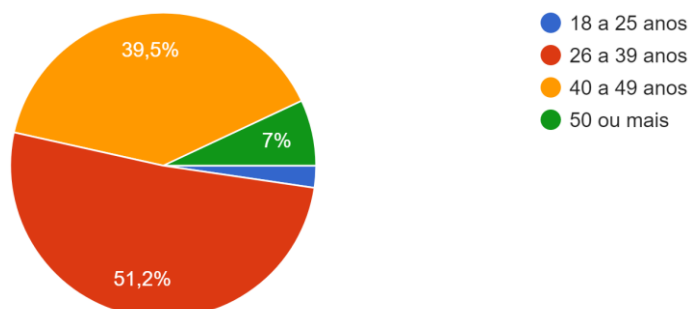
Nos gráficos 1 e 2, temos o perfil pessoal dos participantes. No gráfico 1 observamos que 88,4% dos participantes são do sexo feminino e que 11,6% dos participantes são do sexo masculino.

Gráfico 1: Qual o seu gênero?



Fonte: Elaborado pelos autores a partir das repostas dos entrevistados.

Gráfico 2: Qual a sua faixa etária?

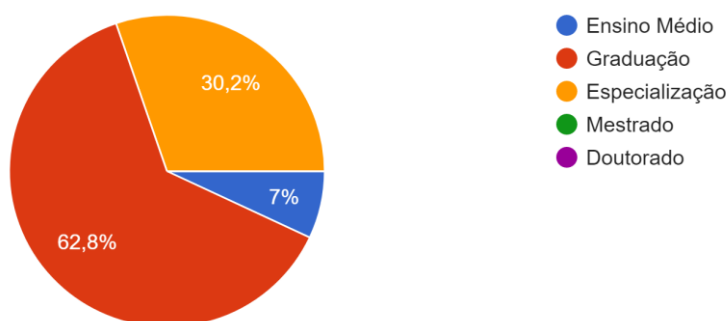


Fonte: Elaborado pelos autores a partir das repostas dos entrevistados.

De acordo com o gráfico 2, podemos observar que a maioria dos entrevistados estão na faixa de 26 a 39 anos, com 51,2%, entretanto bem próximos dos entrevistados com 40 a 49 anos, representando 39,5%. Já os outros 7% estão na faixa com mais de 50 anos e a minoria com 2,3% estão na faixa etária entre 18 e 25 anos.

De acordo com o gráfico 3, observamos que a maioria dos entrevistados possuem graduação, representando um percentual de 62,8%, em segundo lugar temos os entrevistados com especialização representando 30,2% e somente 7% dos entrevistados possuem ensino médio.

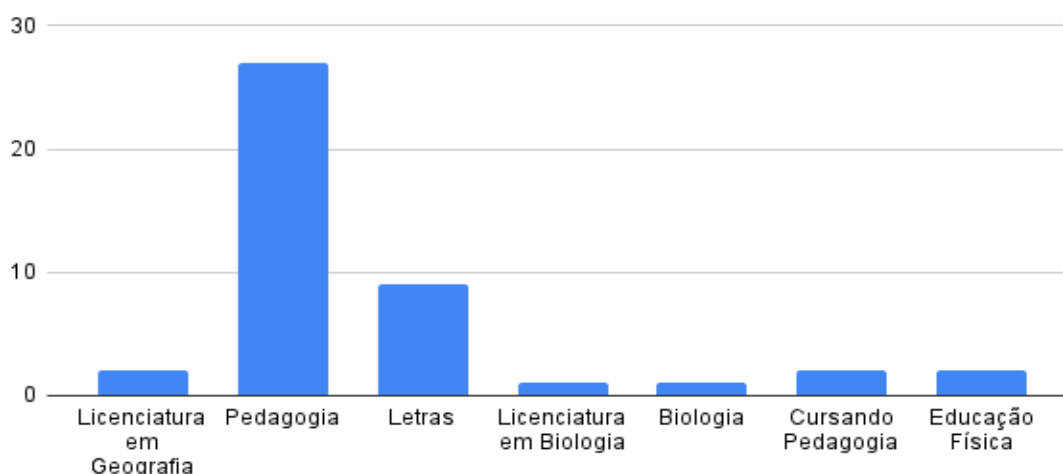
Gráfico 3: Qual a sua formação acadêmica?



Fonte: Elaborado pelos autores a partir das repostas dos entrevistados.

Podemos observar no gráfico 4 que a maioria dos entrevistados são graduados em pedagogia, em segundo lugar temos o curso de letras. Ressalta-se que a licenciatura no curso de Pedagogia constitui-se como: "formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, modalidade normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar" (BRASIL, 2006, p. 1).

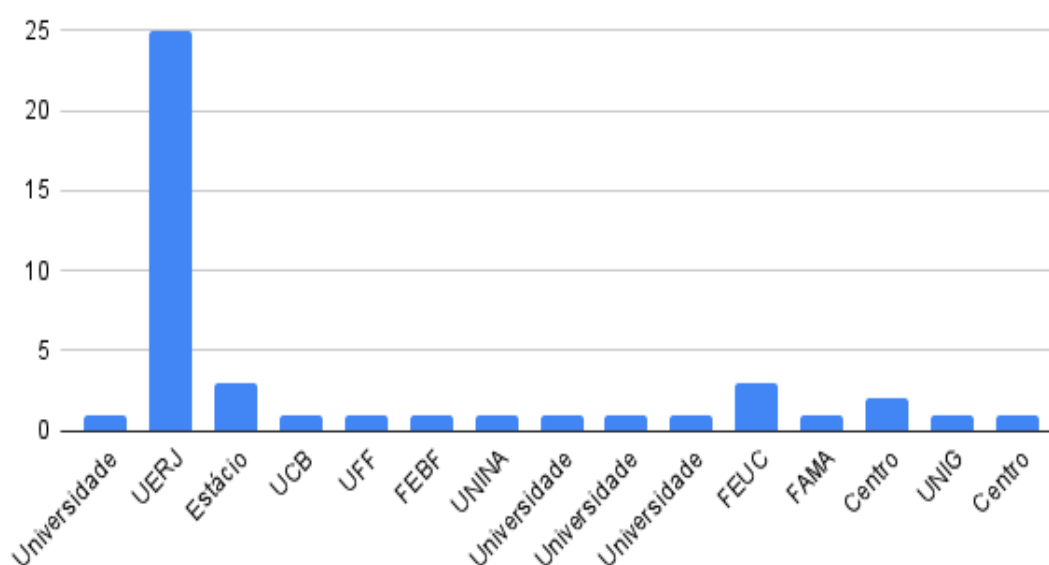
Gráfico 4: Qual o curso da sua formação acadêmica?



Fonte: Elaborado pelos autores a partir das repostas dos entrevistados.

Conforme o gráfico 5, observamos que a maioria dos entrevistados cursaram sua graduação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, uma universidade pública e conceituada no Estado do Rio de Janeiro. Outras universidades públicas citadas foram: A Faculdade de Educação da Baixada Fluminense e a Universidade Federal Fluminense. As outras instituições citadas são particulares, entre elas: Universidade Castelo Branco (UCB), Universidade de Educação Continuada (FEUC), Centro Universitário Moacyr Sreder Bastos, Estácio, Universidade da Cidade, Faculdade Unina e a Universidade de Nova Iguaçu. Todas essas instituições estão localizadas no Estado do Rio de Janeiro.

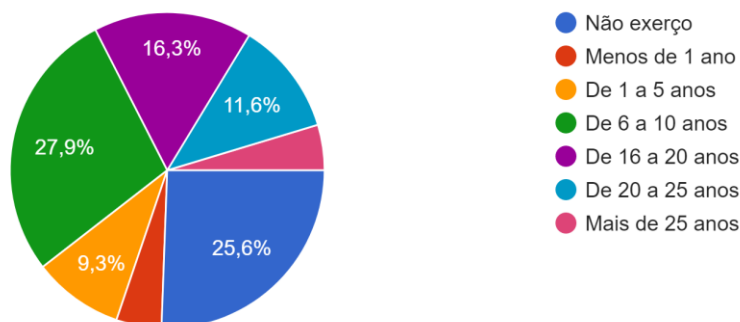
Gráfico 5: Qual a instituição que os entrevistados cursaram?



Fonte: Elaborado pelos autores a partir das repostas dos entrevistados.

Podemos observar no gráfico 6 que a maioria dos entrevistados exercem a docência no período entre 6 e 10 anos, eles representam 27,9%; entretanto o percentual fica bem próximo das pessoas que possuem a graduação, mas não exercem a docência, esse grupo representa 25,6%. Um outro grupo bem representativo é o que exerce a docência no período entre 16 e 25 anos, eles representam 16,3%. Um outro grupo que podemos observar é o que representa a docência entre 20 e 25 anos, esse grupo representa um percentual de 11,6%. O grupo minoritário representa os entrevistados que trabalham com a docência há mais de 25 anos. Logo podemos concluir que a maioria dos entrevistados possui um tempo curto de experiência na docência.

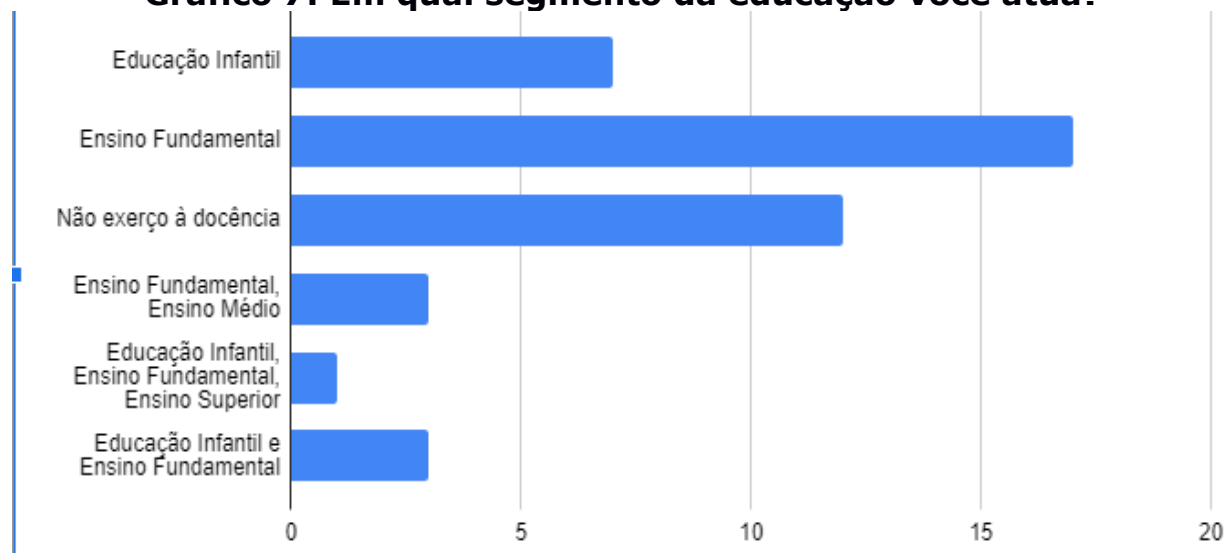
Gráfico 6: A quanto tempo exerce a docência?



Fonte: Elaborado pelos autores a partir das repostas dos entrevistados.

No gráfico 7 a maior parte dos entrevistados atuam no Ensino Fundamental. Lembramos que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) caberá aos municípios a responsabilidade para com o Ensino Fundamental, educação infantil e creches. Uma outra observação é que esse grupo que atua no Ensino Fundamental é quem aceitou participar da formação e da pesquisa, ou seja, podemos inferir que é um grupo que busca formação para melhorar a sua prática docente.

Gráfico 7: Em qual segmento da educação você atua?

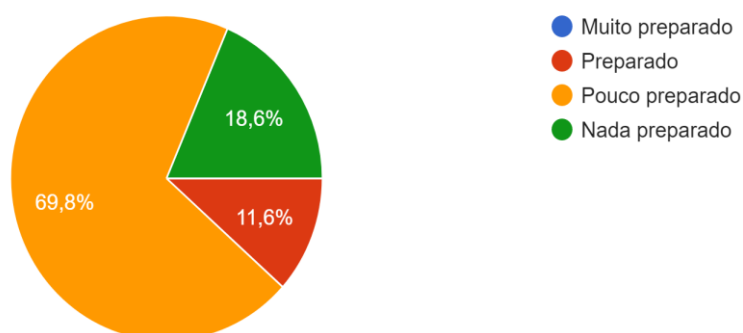


Fonte: Elaborado pelos autores a partir das repostas dos entrevistados.

As respostas que se encontra no gráfico 8, nos chamaram bastante à atenção, pois 69,8% responderam que se sentem pouco preparado, entretanto o Plano Nacional de Educação de 2001-2010 (Brasil, 2001) na meta 4, estratégia 19, que se refere a Educação Especial, nos diz que há a necessidade de "Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos

Alunos Público-Alvo da Educação Especial”. Ou seja, temos a informação de que a maioria dos professores exercem a docência há aproximadamente no período entre 6 e 10 anos, logo se formos contabilizar o tempo que passou da política de 2001 a 2010, temos entre 12 e 21 anos, logo constatamos que a política ainda não conseguiu atingir seu objetivo.

Gráfico 8: Qual o seu nível de preparo para o trabalho com alunos PAEE (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação)?



Fonte: Elaborado pelos autores a partir das repostas dos entrevistados.

Responderam que se sentem nada preparados 18,6% e o grupo que respondeu se sentir preparado, corresponde a 11,6%. Ou seja, a maioria se considera nada preparado e pouco preparado para o trabalho, totalizando 88,6%. O resultado do gráfico de número 8 é um indicador importante quanto ao atendimento das metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). As dizem respeito à formação docente inicial e continuada para o exercício do magistério considerando as necessidades e demandas do profissional e dos sistemas de ensino.

Freire (1996, p. 24) nos diz que “reflexões críticas sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Ou seja, os entrevistados são bem reflexivos com relação ao seu preparo na prática docente, de fato a teoria sem a reflexão do problema se torna banal e sem construção de conhecimento, há a necessidade da reflexão de sua prática atual para aperfeiçoar sua prática futura.

Na tabela 1 apresentamos as respostas da pergunta: quais são suas dificuldades em relação ao trabalho com a inclusão dos alunos PAEE. Analisarmos as categorias de acordo com Bardin (2011), tivemos 40 respostas, por ser uma pergunta aberta inferimos que quatro participantes não desejam registrar suas dificuldades.

Tabela 1 – Estrutura de análise a partir da teoria de Bardin (2011), sobre quais são suas maiores dificuldades em relação ao trabalho com a inclusão de alunos PAEE?

Categoria	Unidade de contexto	Unidade de registro	Percentual
Formação	Ausência de formação continuada e de informação sobre o assunto	33	80%
Estrutura dos espaços escolares	Ausência de infraestrutura adequada	5	11%
Suporte do professor de apoio e do AEE	Ausência de professor de apoio e do AEE	2	5%
Parceria entre escola e família	Ausência de parceria entre a escola e a família do aluno.	1	2%
Apoio da gestão escolar	Ausência de apoio dos gestores escolares	1	2%

Fonte: Elaborado pelos autores a partir das repostas dos entrevistados.

Como podemos observar na categorização das respostas pela análise da unidade de contexto, na tabela 1, foi possível compreender que a maioria das respostas das entrevistas estão relacionadas com a falta de preparo dos entrevistados, falta de informação e, principalmente, formação para trabalhar com o PAEE. Embora as políticas de formação inicial ou continuada citadas aqui neste trabalho sejam antigas, elas ainda não foram suficientes para preparar os profissionais com a construção de conhecimentos para proporcionar a inclusão em seu sentido amplo dos alunos PAEE, pois incluir não é inserir o aluno garantindo somente a matrícula dele na classe regular. Incluir é garantir todos os direitos que ele possui, dentre eles a aprendizagem ao longo da vida.

A própria Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, em seu artigo 59 assegura aos alunos PAEE: “III- professores com especialização adequada em nível médio e superior, para o atendimento especializado, além de professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos em classes comuns” (Brasil, 1996).

Na categorização que trata da estrutura dos espaços escolares, 11% responderam que falta infraestrutura nos espaços escolares para trabalhar com alunos PAEE. É importante ressaltar que temos o princípio do Desenho Universal, citado na Lei nº 13.146 (LBI/2015, p. 30) com a seguinte definição: “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projetos específicos, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.” Uma outra questão a ser considerada é a ausência da circulação dos alunos, Público-Alvo da Educação Especial, nos

diversos espaços da unidade escolar, podendo dificultar a participação ativa dos alunos com seus pares.

No que diz respeito ao suporte dos profissionais de apoio e do Agente de Apoio à Educação Especial (AEE), 5% dos entrevistados relatam não terem o apoio dos profissionais especializados. Pensando na realidade escolar, compreendemos que nem todas as unidades escolares possuem um profissional especializado, entretanto possuem algum tipo de profissional de apoio, seja estagiário, professor mediador ou Agente de Apoio à Educação Especial. O professor da classe regular necessita trabalhar em colaboração com outro(s) profissional(is) de apoio. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015, p. 2) nos fala sobre barreiras, dentre as elencadas no documento, citamos a “barreira atitudinal”, ou seja, a atitude dos educadores diante da situação. É mesmo ter a atitude de buscar a parceira para resolver a situação.

A relação entre a escola e a família foi citada representando uma porcentagem de 2% dos entrevistados. Como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), no título II, artigo 2º “A educação, dever da família e do Estado [...]”, portanto compreendemos que quando a família participa da educação escolar e apoia há uma possibilidade maior de desenvolvimento da aprendizagem por parte do aluno. A família trabalha junto com a escola em prol do aluno.

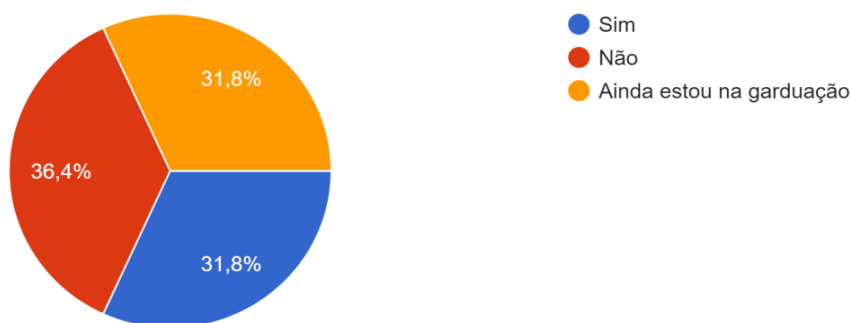
A última categoria mencionada foi a falta de apoio dos gestores para com os professores no processo de inclusão. Com esse discurso, analisamos que o aluno não é de um único professor, mas sim da escola. Uma outra questão a ser analisada é que toda equipe escolar necessita formar uma rede de apoio com professores coordenadores, gestores, Conselho Escola Comunidade, todos trabalhando de maneira colaborativa para que a inclusão se concretize. E a função do gestor é de fato integrar toda a comunidade escolar construindo uma Educação Inclusiva, equitativa e de qualidade.

Como podemos observar no gráfico 8, a maioria dos entrevistados, responderam no início deste instrumento de coleta de dados, “não se sentem preparados para trabalharem com a inclusão”. Temos 18,6% que responderam que se sentem nada preparados para trabalhar com a inclusão e o grupo minoritário com 11,6% responderam que se sentem preparados. De acordo com a pesquisa, ninguém respondeu que se sente muito preparado para o trabalho com a inclusão.

Através desses dados, é possível concluirmos que os docentes necessitam de formação, seja ela inicial ou continuada, que os preparem para o trabalho com alunos PAEE incluídos em classes regulares.

Como podemos observar no gráfico 9, a maioria dos entrevistados não realizaram nenhum curso de formação continuada com a temática da inclusão, entretanto a porcentagem de diferença entre os que realizaram foi bem pequena, representando 31,8% em relação aos que não realizaram, representando 36,5%. Os que ainda estão na graduação representam 31,8%.

Gráfico 9: Você já realizou curso de formação continuada (após a graduação) com a temática da Inclusão Educacional?



Fonte: Fonte: Elaborado pelos autores a partir das repostas dos entrevistados.

Durante o evento científico, o I Seminário Internacional de Pensamento Computacional e Inclusão – I SIPCI (2022), a Professora Monica Pereira dos Santos (2022) menciona sobre a importância de oportunizar novos conhecimentos que instrumentalizem profissionais para o trabalho, sobretudo para com a inclusão. Para isso é necessário: Reorganizar o modelo de sala de aula, colocar o discente no centro do processo educacional, diversificar as práticas pedagógicas, fazer uso das metodologias ativas, explorar a tecnologia, proporcionar um aprendizado mais significativo e romper com a didática homogênea do século XXI. (I SIPCI, 2022).

Ela ainda discute sobre a definição de políticas públicas na perspectiva inclusiva de maneira que a sociedade deve refletir algumas respostas para perguntas relacionada a inclusão na prática e não a inclusão mencionada e descrita em políticas públicas. Ela explicou que a inclusão é um princípio “Corolário” com poder de decisão e participação vinculado à democracia, direitos humanos e justiça social. Além disso, a questão incluir implica posicionamento Ontoepistêmico e Ético-político. Onto tem a ver com nossa própria existência; Epistêmico: com os saberes que indagamos e consolidamos; ético porque necessitamos reconhecer o outro, sem o qual não há participação e mudanças; Político: participar é ato político (levar mudança, reestruturação e reposicionamento de poderes, questionamentos de hierarquias, produção de novas formas de relacionamento (I SIPCI, 2022).

A inclusão se define pelos princípios, lutas, participação social, democracia e direitos humanos. Inclusão pressupõe a ética, e é claro que necessitamos pensar que vivemos sob o regime capitalista, que é pautado pela exclusão, capacitismo e desigualdade.

Através dessa discussão precisamos realmente refletir se existe escola inclusiva, com o uso de estratégias pedagógicas, que de fato proporcionem aprendizagem dos nossos alunos. Marques (2011, p. 3) nos diz que: “[...] gênese do conhecimento, é a capacidade de assimilar o novo e acomodar (transformar) o velho, produzindo sínteses indefinidamente renovadas.” Dentre tantos questionamentos trazidos neste estudo, é possível assimilar o conceito

que tínhamos de inclusão e transformá-lo diante do novo, entendendo que a inclusão na escola é um processo, portanto exige um movimento de luta pela inclusão que perpassa por pelo desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão em qualquer instituição.

Nesse sentido, é necessário que se “[...]analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos, morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre os iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e a incerteza” (Oliveira, 2009, p. 118- 119). Mediante essas reflexões apresentadas, nós podemos constatar como é amplo e difícil o papel enquanto professor para minimizar as barreiras aplicadas à aprendizagem e à participação, a luta envolve a mobilização de recursos no âmbito das escolas e das suas comunidades.

De acordo com Dos Santos Silva Junior (2022) o conceito de educação tem várias dimensões como epistemológica, convicções político-ideológicas, contextos geográficos, históricos e socioculturais. A educação é complexa, sofrendo influência de concepções filosóficas, político-sociais em cada contexto social. A própria concepção de organização dos currículos, do conhecimento, das ferramentas disponíveis para atingir a aprendizagem e a importância dessa concepção inclusiva, com certeza irá atingir as próximas gerações.

5. Considerações finais

Levando em consideração todos os apontamentos feitos neste estudo, e sem a pretensão de esgotar os estudos sobre a temática, os resultados podem apontar para criação de novas políticas públicas para formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva. É necessário que se entendam que as políticas não se auto aplicam, mas sim que através de políticas que dialogam com a realidade da escola poderá atender às necessidades do professor e do aluno. É necessário entender que o modelo atual de formação e o percentual de docentes que realizam a formação com a temática deste estudo não está sendo eficaz para atender à realidade dos alunos e até mesmo do professor. É necessário a construção de uma nova geração de educadores, através da construção de valores que partam da empatia e da equidade.

A formação docente precisa acompanhar a “metamorfose da escola” (Nóvoa, 2019), certamente que os professores necessitam estar dotados de conhecimentos alinhados às diversas metamorfoses que ocorrem nos ambientes educacionais, assim os alunos terão a oportunidade de aprender de acordo com as suas necessidades relacionadas às suas especificidades.

Precisamos partir do conceito que cada indivíduo é único, portanto, proporcionando saberes que atendam as diferentes áreas do conhecimento de maneira que os docentes possam aprender a aprender, assim as barreiras encontradas pela falta de acessibilidade na educação serão minimizada.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: <https://bityli.com/j6Ld3>. Acesso em: 12 jan. 2023.
- BRASIL. **Declaração Mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília: Unicef, 1990. Disponível: <https://bityli.com/5BRuh>. Acesso em: 9 jan. 2023.
- BRASIL, **Declaração de Salamanca** 1994 – Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 9 jan. 2023.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Congresso. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 9 jan. 2023.
- BRASIL. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1/2006, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno, 2006.
- BRASIL. Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Inclusão**, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.
- BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei 13.146 de 6 de julho de 2015. Disponível em: <https://bityli.com/UsbPo>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- BRASIL. Parecer nº 02/2015, que define as **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília: CNE/CP, 2017b. Disponível em: <https://bit.ly/3OAZZyL> . Acesso em: 02 jul. 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**: sumário executivo. Brasília, 2020. Disponível em: <https://bityli.com/m6oTu>. Acesso em: 28 jan. 2023.
- CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2007.



DOS SANTOS SILVA JUNIOR, E.; MARIANI BRAZ, R. M.; RODRIGUES LETA, F.; CRESPO COELHO DA SILVA PINTO, S. Computación en la educación básica: mejora del aprendizaje de la Geografía para estudiantes con discapacidades visuales. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 89, n. 1, p. 147-165, 30 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. Paulo. Pedagogia do oprimido. **Rio de Janeiro: Paz e terra**, v. 1, 1987.

I SIPCI 2022. **Educação para todo e com todos**. YouTube, 18 de março de 2022. Disponível em: <https://youtu.be/-wb0SORNL78> Acesso em: 9 jan. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O desafio das diferenças nas escolas. 5ª edição. **Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes**, 2013.

MARQUES, Tania Beatriz Iwazsko; BECKER, Fernando. Docência no ensino superior: espaço para construções? **Diálogo**, n. 15, p. 89-107, 2011.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84910.pdf> Acesso em: 28 jan. 2023.

OLIVEIRA, Amanda Maria Domingos de. **Atividades desplugadas na formação de professores do atendimento educacional especializado: o pensamento computacional no contexto inclusivo**. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - Unesco. **Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Paris, 1990. Disponível em: <https://bitly.com/fsCiUG> . Acesso em: 08 julho. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - Unesco. **The Salamanca statement and framework for action on special needs education**. Paris, 1994. Acesso em: Acesso em: 9 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem**. Paris, 2016b.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista educação e cultura contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017. Acesso em: 25 jan. 2023.



UNESCO. Relatório de Monitoramento Global da Educação, 2020. Disponível em: **Relatório de monitoramento global da educação – resumo, 2020: Inclusão e educação: todos, sem exceção** - UNESCO Digital Library. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por Acesso em: 14 out. 2022.

Recebido em: 09 de março de 2023.
Aceito em: 10 de setembro de 2023.
Publicado em: 16 de novembro de 2023.

