

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE/UFMA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANNE KELLY SANTOS BRITO DIAS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TURMAS REGULARES
COM ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

São Luís
2024

ANNE KELLY SANTOS BRITO DIAS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TURMAS REGULARES
COM ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

São Luís
2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Santos Brito Dias, Anne Kelly Santos Brito Dias

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TURMAS REGULARES
COM ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL / Anne Kelly
Santos Brito Dias Santos Brito Dias. - 2024.

102 f.

Orientador(a): Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho
Borges Wall Barbosa de Carvalho.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2024.

1. Educação Especial Na Perspectiva da Inclusão. 2.
Práticas Docentes Em Turmas Regulares. 3. Formação
Continuada. I. Borges Wall Barbosa de Carvalho, Mariza
Borges Wall Barbosa de Carvalho. II. Título.

ANNE KELLY SANTOS BRITO DIAS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TURMAS REGULARES
COM ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

Aprovada em: __/__/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho
(orientadora)
Doutora em Educação
(PPGE/UFMA)

Prof.^a Dr.^a Iran de Maria Leitão Nunes
Doutora em Educação
(PPGE/UFMA)

Prof.^a Dr.^a Maria Nilza Oliveira Quixaba
Doutora em Informática na Educação
(DELER/UFMA)

SÃO LUÍS
2024

As minhas filhas Ana Laura e Ana Bella que ofertaram sem entender ao certo, tempo de suas infâncias para que eu realizasse este sonho. E a minha querida avó Neuza Santos Brito (in memorian) que foi minha primeira professora ensinando o poder do estudo na vida de uma menina.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, ao universo e a toda força divina por fazer uma menina, sem consciência da difícil condição de ser mulher em uma sociedade tão discriminatória, sonhar, acreditar e não desistir da grandeza que é estudar!

Agradeço às minhas avós Maria Aurea Madeira (in memoriam) e Neuza Santos Brito (in memoriam), sendo que a última me mostrou não somente o mundo letrado, mas a importância do estudo com compromisso.

A minha mãe, Ana Marta Santos Brito, por nunca desistir da nossa permanência em uma escola de qualidade, mesmo quando tudo e todos diziam não.

Aos meus familiares que contribuíram de alguma forma para a minha caminhada educacional, e em especial aos meus irmãos João Pedro Brito Neto e Safira Kessila Brito Godinho, por sempre acreditarem na minha capacidade de estudo.

Ao meu esposo, José de Ribamar Brito Santos Dias, pelo incentivo e apoio na construção deste sonho.

Às minhas filhas, Ana Laura Santos Brito Dias e Ana Bella Santos Brito Dias, que mesmo tão pequenas, são a minha força neste processo de conhecimento e superação que é a vida e que foi o Curso de Mestrado.

A minha orientadora, Professora Doutora Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho, por quem eu tenho uma admiração, respeito e gratidão. Por ter acreditado na concretização deste estudo, o que possibilitou a realização deste sonho, respeitando as adversidades por mim enfrentadas neste processo.

Às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA), por serem inspiração para outras mulheres seguirem firmes na desafiadora profissão docente.

À minha querida e iluminada turma 20 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA), por termos feito juntos essa viagem tão diferente, mas cheia de companheirismo e união.

Às mulheres fortes que estiveram comigo, cuidando das minhas filhas para que eu pudesse realizar este sonho, em especial a Sidilene Cristine de Almeida e Maria Inês da Conceição Nascimento.

À minha amiga, Professora Mestre Karyanne Rosa, que sempre de forma

interessada, amável e muito competente me apoiou na realização deste sonho, desde que ele era apenas uma seleção para o PPGE-UFMA, até a sua concretização em formato de dissertação.

A todos e todas da Secretaria Municipal de Educação de Bacabeira.

A todas e todos da Unidade Regional de Educação – URE São Luís, em nome da Professora Eva Barros, que contribuíram com seus incentivos e confiança.

A todas as Professoras e Professores do município de Bacabeira que se dispuseram a participar dessa pesquisa, de forma livre, sem impor barreiras e contribuíram de forma significativa, sendo primordiais para um estudo na perspectiva da inclusão.

Às minhas amigas Anyelle Costa, Thayse Gomes, Daniele Pereira, Luma Cordeiro, Marcella Costa, Márcia Pereira, Jaqueline Rodrigues, Gleyce Dutra e em especial a Alessandra Barradas (in memoriam) por todo apoio e incentivo.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade, e parafraseando um poeta, um sonho que se sonha junto não é um sonho, é realidade.

Para permanecer vivo, educando a paixão, os desejos de vida e de morte, é preciso educar o medo e a coragem. Medo e coragem em ousar. Medo e coragem em assumir a solidão de ser diferente.

(Madalena Freire, 2009)

RESUMO

Esta pesquisa trata sobre formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva realizadas com professores das salas regulares do município de Bacabeira. O estudo teve como objetivo analisar a formação continuada relacionada às práticas educacionais inclusivas de alunos público-alvo da Educação Especial. A metodologia qualitativa é utilizada neste trabalho já que encontra-se ligada às investigações na área da Educação, além disso, foi utilizada entrevista semiestruturada, bem como a técnica do grupo focal para coleta de dados, com 10 participantes escolhidos através de critérios de compatibilidade com o objetivo a que se propôs esta pesquisa. A fundamentação das discussões e análises foi baseada em trabalhos de autores como: André (2010), Amaral (2017), Carvalho (2015), Freire (1987, 2013, 1996), Gadotti (2003) Mantoan (2003, 2015), Saviani (2009, 2017), entre outros, bem como diretrizes públicas internacionais nacionais, estaduais e municipais que versam sobre o objeto desse estudo. Os resultados da pesquisa apontam para a importância da formação continuada como instrumento fundamental para garantia dos Direitos Humanos de todos e todas, destacando a necessidade de formação dos docentes para atender a singularidade dos estudantes e suas diversidades de aprendizagem. Além disso, apontam para a importância da formação continuada como forma de auxílio na construção de uma identidade e autonomia dos docentes.

Palavras-chave: Educação especial na perspectiva da Inclusão. Práticas docentes em turmas regulares. Formação continuada.

ABSTRACT

This study deals with continuing education for teachers in the perspective of inclusive education in regular classrooms conducted with teachers in the city of Bacabeira, the research presents an investigation on the effectiveness of continuing education for teachers in regular classrooms from the perspective of school inclusion. The study was conducted with school teachers in the municipality of Bacabeira and aimed to analyze the continuing education related to inclusive educational practices for students targeted for Special Education. The qualitative methodology is used in this work since it was linked to studies in education. Furthermore, the research used semi-structured interviews, as well as the focus group technique for data collection, with 10 participants chosen through criteria of compatibility with the objective of this research. To substantiate and deepen the discussions and analysis, this study used scholars such as André (2010), Amaral (2017), Carvalho (2015), Freire (1987, 2013, 1996), Gadotti (2003), Mantoan (2003, 2015), Saviani (2009, 2017), among others, as well as international, national, state and municipal laws that address the object of this study. The results of the research point to the importance of continuing education as a fundamental instrument to guarantee the Human Rights of all, highlighting the need for teacher training to meet the uniqueness of students and their learning diversity. In addition, the study points to the importance of continuing education as a way to help build teachers' identity and autonomy.

Keywords: Special education from the perspective of Inclusion. Teaching practices in regular classes. Continuing education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Pesquisas encontradas com objeto semelhante ao nosso estudo.....	24
Quadro 2-	Categoria estruturante das palavras-chaves.....	27
Quadro 3-	Mapa denominador de dissertações encontradas TEDE-UFMA 2005 a 2016.....	28
Quadro 4-	Mapa descritivo das publicações pesquisadas denominadas na pesquisa como DM (Dissertações Maranhenses)	29
Quadro 5-	Categoria estruturante das palavras-chave das pesquisas denominadas como DM (Dissertações Maranhenses)	31
Quadro 6-	Representações das perspectivas sobre a formação continuada	42
Quadro 7-	Meta 4 do PNE (Plano Nacional de Educação 2014-2024)	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de alunos matriculados na rede municipal de Bacabeira no Ensino Fundamental - Anos Iniciais no ano letivo de 2022	66
Tabela 2 – Alunos matriculados nas escolas pesquisadas	66
Tabela 3 – Alunos matriculados no Atendimento Educacional Especializado em 2015	67
Tabela 4 – Profissionais lotados no CAEE (Centro de Atendimento Educacional Especializado) – Bacabeirense	68
Tabela 5 – Público-alvo atendido no CAEE- Centro de Atendimento Educacional Especializado) -Bacabeirense	69
Tabela 6 – Demonstrativo de alunos atendidos nas SMRF	71
Tabela 7 – Entendimento dos participantes em relação às próprias nas salas regulares com os alunos público-alvo da educação especial.....	76
Tabela 8 – Reflexos da formação continuada em suas atividades docentes em turmas regulares.....	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição das publicações encontradas no repositório da CAPES por tipo de coleta de dados.....	26
Gráfico 2 – Comparativo entre os anos de 2015 e 2022 dos alunos atendidos pela educação especial no município de Bacabeira.....	72
Gráfico 3 – Idade dos participantes da pesquisa.....	73

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CF - Constituição Federal.

CME - Conselho Municipal de Educação.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

DM - Dissertação Maranhense.

EC - Emenda Constitucional.

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Trabalhadores em Educação.

OMS - Organização Mundial de Saúde.

PAEE - Público-alvo da Educação Especial.

PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação.

PME - Planos Municipais de Educação.

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

PNE - Plano Nacional de Educação.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UFMA - Universidade Federal do Maranhão.

SEMED - Secretaria Municipal de Educação.

TEDE - Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: formação dos participantes da pesquisa.	78
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 ESTADO DA ARTE NAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	26
2.1 Breves apontamentos sobre o Estado da Arte: resultados obtidos no repositório da CAPES e TEDE-UFMA	37
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES UM CAMINHAR EDUCACIONAL INCLUSIVO	39
3.1 Formação de Professores: Considerações históricas e o despertar da importância pesquisar este objeto	39
3.2 Formação continuada: Considerações sobre o processo de formar-se Professor com um olhar para educação especial	43
4 O DIREITO À EDUCAÇÃO E O DESDOBRAMENTO EM POLÍTICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.	48
4.1 Marcos legais a respeito do Direito à educação e a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial	48
4.2 Plano Nacional de Educação enquanto ferramenta para efetivação da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial	57
5 FORMAÇÃO CONTINUADA, PRÁTICA DOCENTE E A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: achados no município de Bacabeira	62
5.1 Participantes da Pesquisa	64
5.2 Risco da pesquisa aos participantes	65
5.3 Representação de alunos matriculados na rede municipal de Bacabeira durante a pesquisa	66
5.3.1 Centro de Atendimento Educacional Especializado Bacabeirense (CAEE)	69
5.4 Educação alunos público-alvo da Educação Especial	74
5.5 Práticas Docentes em turmas regulares e alunos público-alvo da Educação Especial	76
5.6 Formação continuada de professores com olhar para a inclusão.,	78
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICES	91
ANEXOS	93

1 INTRODUÇÃO

Para entendermos de que maneira acontece a formação continuada de professores em uma perspectiva de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial em turmas regulares, devemos considerar o processo histórico das pessoas com deficiência desde seu extermínio, perseguição, total abandono, sacrifícios até o caminhar dos dias atuais, isto torna-se importante para que possamos modificar uma estrutura social que das mais diversas formas sempre excluiu estes sujeitos.

Na antiguidade clássica as pessoas com deficiência foram consideradas posses de demônios e de maus espíritos. [...]. Os modelos econômicos, sociais e culturais impuseram às pessoas com deficiência uma inadaptação geradora de ignorância, preconceitos e tabus que, ao longo dos séculos e séculos, alimentaram os mitos populares da perigosidade das pessoas com deficiência mental e do seu caráter demoníaco, determinando atitudes de rejeição, medo e vergonha. (VIEIRA E PEREIRA, 2003, p.17)

As pessoas com deficiências ao longo da história sofreram as mais diversas espécies de violência. Em determinadas épocas como em Roma estes eram considerados seres monstruosos. Assim, podemos falar que nos dias atuais as pessoas com deficiências conquistaram muitos espaços na sociedade e com isso também muitos direitos, entre eles, o acesso à escola.

Ainda, com a conquista da oportunidade de escolarização, alunos com deficiência foram colocados em salas de instituições de ensino, porém segregados dentro destes ambientes. As reformulações nas leis em âmbito internacional e no Brasil principalmente, com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96, desdobrando-se na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, asseguram o direito destes alunos de estarem nas salas regulares.

A Educação Especial no Brasil caracterizada enquanto modalidade de ensino da educação, trava uma luta pois, apesar dos registros no aumento de matrículas dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação nas classes comuns do ensino regular, esta questão vem acompanhada de muitos desafios, para que a educação contribua retirando as barreiras existentes dentro de uma sala de aula e conseqüentemente na sociedade como também contribua para que a pessoa com deficiência desenvolva-se de maneira plena suas potencialidades.

Enquanto modalidade de organização didática e administrativa integrante do sistema escolar brasileiro, a Educação Especial tem se constituído em um contínuo desafio para estudantes, pais e professores, administradores, legisladores, pesquisadores e comunidade em geral. Essa observação deve-se às controvertidas interpretações de seu significado e do alunado ao qual deve atender. (MAZOTTA, 2005, p.27)

Cabe aqui, ressaltarmos que os sujeitos caracterizados como o público-alvo da educação especial são os indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008, aborda o público-alvo da educação especial e destaca a importância de oferecer suporte educacional adequado e inclusivo a esses alunos nas escolas regulares.

Assim, este processo de acesso à escolarização pelas pessoas com deficiência é permeado de variadas questões que se tornam importantes para a efetivação desse Direito, as condições de acesso e permanência desses indivíduos deve ser discutida. E esta, perpassa não somente por questões de cunho estrutural, de infraestrutura de derrubamento de barreiras arquitetônicas, mas, e principalmente de barreiras atitudinais que aumentam as diferenças no processo educacional, sendo consideradas então, “barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagens produzidas ao longo da história humana [...]” (TAVARES, 2012, p.12).

Assim, falar na Educação para as pessoas com deficiência é considerar as barreiras atitudinais e o como trabalhar essas questões para que uma perspectiva inclusiva se concretize. Dessa forma, podemos abordar, entre outros fatores, a Formação de Professores que possui papel importante na garantia efetiva do Direito à Educação, pois o professor que desconheça o público ao qual atende tem maior dificuldade de efetivação de uma educação que contemple a todos considerando as suas especificidades. E, sobre essa ótica, Carvalho e Moraes (2015, p. 252) apontam que:

A inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação contribui para o debate sobre a qualidade da educação brasileira, na medida em que suas condições são questionadas. Dentre elas, muitas vezes, a formação de professores é apontada como entrave para que a inclusão tenha sucesso, ou até mesmo para que se realize.

Dessa forma, com o crescente aumento nas matrículas dos alunos público-alvo da educação especial em instituições escolares e, por conseguinte, com uma educação na perspectiva inclusiva retirando os alunos das escolas e /ou classes especiais para as turmas e escolas regulares, aumenta então, a necessidade do entendimento da complexidade desse processo por parte dos Professores que atuam nestas salas de aula, para que sejam dados passos firmes para a inclusão.

Dessa maneira é necessária uma reflexão para que se entenda quais dificuldades e que caminhos podem ser trilhados para que o acesso do público-alvo da Educação Especial à escola seja realizado de maneira abrangente em quantidade e significativamente em qualidade, ¹compreendendo que teoria e prática não estão dissociadas uma da outra.

Muitos professores encontram em suas práticas entraves para uma atuação de qualidade “sempre houve, no entanto, sérias dificuldades impostas aos docentes. De um lado, a dificuldade de formação acadêmica e as poucas chances que o profissional da educação encontra em sua real necessidade de se atualizar” (FELTRIN, 2007, p.23).

No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. A inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional. (MANTOAN Apud BARRETA; CANAN, 2006, p. 8).

¹ Neste trabalho, compreendemos que qualidade na educação se refere ao acesso escolar garantindo aos alunos da público-alvo da educação especial ao conhecimento que é socialmente construído, bem como à disponibilização de oportunidades para um entendimento crítico da realidade, visando seu desenvolvimento integral.

À semelhança de todos os desafios aqui expostos, relativos a questões da educação na perspectiva da inclusão permeada pela formação de professores, estas também se apresentaram durante nossos estudos realizados em nossa graduação apontando para questões relacionadas aos desafios do acesso e à permanência de pessoas com deficiência nas escolas, o que nos despertou uma profunda inquietude.

E por conseguinte, nos aproximamos cada vez mais do interesse pelo estudo e pesquisa direcionados à educação inclusiva. Assim, optamos pelo núcleo de aprofundamento em Educação Especial na Universidade Federal do Maranhão – UFMA, durante esse período, tivemos a oportunidade de estagiar em escolas, tanto da rede privada quanto da rede pública de ensino, e desde então observamos as dificuldades enfrentadas pelos professores ao trabalhar com alunos deficientes nas turmas regulares.

Após a conclusão da graduação e ao desempenharmos a função de Supervisora Escolar, continuamos nos deparando com essas mesmas dificuldades nos diversos municípios em que atuamos. As questões e desafios encontrados durante as aulas na universidade, nos estágios e na nossa atuação profissional conduziram nosso olhar para a formação continuada com foco na educação inclusiva.

Logo, como lembra Gasparin (2007) devemos compreender a necessidade de uma leitura crítica da realidade para que se possa pensar e agir considerando as influências da sala de aula para a totalidade social, bem como, no sentido contrário, revelando a necessidade de um processo dialético.

Assim, sendo a formação de Professores expressa nas diretrizes políticas internacionais e nacionais como importante para o processo de inclusão, compreendemos que esta, pode não ser o único fator que determina a garantia de aprendizagem e sucesso do processo de ensino e aprendizado. Porém longe desta, a inclusão escolar não alcançará seus objetivos, como apresenta, Silva (2009):

A inclusão não depende, apenas, da formação de professores, mas sem formação que contribua para atenuar receios e mitos socialmente construídos e dê segurança relativamente a práticas que necessariamente têm de ser implementadas, dificilmente teremos uma escola para todos na sua verdadeira acepção, isto é, uma escola que responda aos seus alunos de acordo com as potencialidades e as capacidades de cada um (p.51).

Portanto, podemos entender que para o processo de inclusão escolar a formação contínua dos professores é uma necessidade apresentada, bem como fator

reconhecidamente importante pelos órgãos mundiais e nacionais. Logo, compreender de que maneira esta formação é realizada nas escolas torna-se fundamental devido a muitos relatos e questionamentos da quase inexistência da mesma ou então da sua ineficiência. Desta forma, assegurar formação continuada para os professores é uma necessidade que perpassa pelas leis e se fundamenta no direito de os alunos tornarem-se cidadãos ativos e participativos na sociedade, partindo de uma prática educacional libertadora com apoio entre outros fatores em docentes capacitados. A inclusão escolar requer uma formação para os professores atuarem a caminho de uma educação emancipatória. Logo tomamos como questão norteadora para este estudo, a formação continuada auxilia as práticas docentes tendo em vista o direito de inclusão das pessoas com deficiência em turmas regulares?

Enquanto campo empírico desta pesquisa escolhemos a Rede municipal de Ensino de Bacabeira-MA, que consta com um universo de 23 escolas, contudo, 2 (duas) escolas foram objeto deste estudo, localizada em pontos geograficamente extremos da cidade.

Diante do exposto, a nossa pesquisa tomou como objetivo geral:

- Analisar a formação continuada relacionada às práticas educacionais inclusivas de alunos público-alvo da Educação Especial em turmas regulares da rede educacional pública de Bacabeira (MA).

Tratando dos objetivos específicos que permeiam esta pesquisa com o intuito de alcance do seu propósito temos:

- Identificar compreensões e percepções dos professores relacionadas à educação inclusiva;
- Sinalizar possíveis reflexos das formações ofertadas aos professores nas atividades docentes.

Quando tratamos da composição estrutural deste estudo, abordamos que o mesmo se apresenta disposta com uma introdução, na qual comentamos sobre a

importância de uma formação continuada de professores em uma perspectiva de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial em turmas regulares, a justificativa pela escolha desse tema e apontamos o trilhar metodológico que escolhemos para a nossa pesquisa.

Na seção intitulada "Estado da Arte nas Pesquisas sobre Formação Continuada de Professores no Contexto da Educação Inclusiva," apresentamos teses e dissertações cujos objetos de pesquisa se alinham ao nosso estudo. Essas obras fornecem fundamentação para pesquisas que visam compreender fenômenos similares em contextos diferentes daqueles previamente investigados pelos estudos anteriormente realizados.

Em Formação de Professor um Caminhar Educacional Inclusivo, buscamos analisar a importância de uma formação de professores comprometida com a educação inclusiva, entendendo que a formação docente é um elemento-chave para garantir uma abordagem educacional que não apenas acolha, mas também favoreça o desenvolvimento de alunos inseridos no contexto da educação especial.

Já a seção intitulada "O Direito à Educação e o Desdobramento em Políticas na Perspectiva da Educação Inclusiva de Alunos Público-Alvo da Educação Especial," apresentamos marcos legais fundamentais para garantir o acesso e a permanência de alunos público-alvo da educação especial nas escolas. Esse panorama inclui desde documentos internacionais até legislações nacionais que embasam a educação como um direito universal

Na seção Formação continuada, Prática Docente e a Educação na Perspectiva da Inclusão: achados no município de Bacabeira-MA, apresentamos e discutimos os dados coletados durante a pesquisa. A ideia é entender melhor o que os dados revelam sobre o tema em questão considerando a especificidade do local universo do estudo, a seção busca não apenas responder às indagações iniciais, mas também fornecer uma base sólida para discussões subsequentes.

E, chegando à seção de Considerações Finais, buscamos contribuir com a formação continuada na perspectiva da educação inclusiva dos alunos público-alvo da educação especial à luz dos resultados obtidos em nosso estudo, porém, sem a pretensão de esgotamento de um tema tão importante quanto permeado de embates e lutas sociais.

Dessa forma, por compreendermos esta problemática como questão socialmente posta, buscamos ver como esta tem se apresentado em outros estudos.

E diante dessa necessidade de reflexão sobre o tema abordado, delineamos a seção seguinte com o chamado Estado da Arte.

2 ESTADO DA ARTE SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Diante dos questionamentos levantados sobre o objeto de estudo deste trabalho, torna-se essencial ter conhecimento sobre as pesquisas já realizadas na mesma área, pois isso amplia as possibilidades de uma análise mais precisa sobre o campo de conhecimento em questão. A pesquisa, por sua vez, carrega consigo todo um histórico percorrido antes de sua realização. "A realização desses levantamentos permite contribuir para a organização e análise na definição de um campo, de uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para as rupturas sociais" (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 39).

Assim, mediante tamanha necessidade, entendendo a formação continuada de professores para turmas regulares na perspectiva inclusiva como um tema de ampla relevância social, partimos à procura das produções científicas que abordassem essa perspectiva. Tendo como visão do local escolhido para que se desse este trabalho de busca do Estado da Arte, o Banco de Teses e Dissertações da CAPES com o período selecionado entre os anos de 2015 até 2018.

É importante pontuarmos que entre os anos de 2020 e final de 2021 tivemos um desafio para as pesquisas advindas das medidas de restrições, que se deram pelo fato do trágico momento histórico vivido em todo o território mundial ocasionado pela doença ⁴COVID-2020 que impôs isolamentos sociais, expressivo número de mortos e contaminados. O que dificultou pesquisas sociais e humanas que em sua maioria são postas pelo contato humano.

Quando pesquisadores do campo das humanidades, no mundo inteiro, viram-se frente à pandemia da COVID-19, a necessidade de investigar o que estava ocorrendo passou a vigorar. Muitos já iniciaram processos de pesquisa sobre os mais variados aspectos envolvendo a pandemia. Todavia, ficou o questionamento: como dar continuidade aos processos investigativos que estavam em andamento? Em um campo de pesquisa cujas estratégias de coleta de dados estão, em muitos casos, envolvidas com o trabalho de campo, as entrevistas, o corpo-a-corpo, o estar na rua, na cidade, no campo. Para algumas investigações não foi possível realizar adaptações ao virtual, para outras foi (OLIVEIRA, 2021, p.8).

Dessa forma, realizada esta necessária ponderação e prosseguindo com o nosso objetivo de entendimento do caminhar junto com pesquisas semelhantes a

⁴ COVID, é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. e se espalhou rapidamente pelo mundo, tornando-se uma pandemia global.

nossa, percebemos que as temáticas envolvendo esse objeto de estudo aparecem correlacionadas com as palavras-chaves: política de formação continuada de professores, prática docente, inclusão, turmas regulares, emergindo no local da busca, ou seja, na plataforma digital, um número expressivo de produções publicadas no repositório da CAPES, sendo um total de aproximadamente 19.216. Logo, diante dessa constatação de um número bastante expressivo relacionado ao nosso objeto a partir das palavras-chaves selecionadas é importante ressaltar o que aponta Romanowski e Ens (2006, p.38), que se trata de um aumento na quantidade de publicações na área educacional:

É possível, também, observar um interesse cada vez mais crescente da pesquisa envolvendo diferentes aspectos e temas sobre educação, como formação de professores, currículo, metodologias de ensino, identidade e profissionalização docente, política de formação e outros realizados tanto na formação inicial quanto na continuada além dos estudos publicados em revistas científicas, apresentados em congressos. Proliferam dissertações, teses, artigos, enfim, inúmeros estudos e publicações sobre os aspectos que envolvem a educação e a formação das pessoas em espaços escolares e não escolares.

Então, diante do número expressivo dessas temáticas, faz-se necessário um considerável refinamento nos descritores e espaços de busca das produções anteriores a esta, para que conseguíssemos nos aproximar cada vez mais do objetivo da nossa pesquisa.

Porém, torna-se importante pontuar que o nosso objetivo não perpassa pelo esgotamento de um tema tão importante quanto cercado de meandros e perspectivas de olhares. Além de termos a necessidade de aproximação com produções que se ocupem da formação continuada de professores para turmas regulares na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência. E, assim, apontamos ainda que como lembra FERREIRA (2002, p.269): “Então, História da produção acadêmica é aquela proposta pelo pesquisador que lê. Haverá tantas Histórias quantos leitores houver dispostos a lê-las.”

E, sob essa ótica, determinamos a proposta de refinamento de pesquisa com os seguintes descritores, área de conhecimento e área de concentração, encontrando então, em torno de 530 entre teses e dissertações no período que compreendeu entre os anos de 2015-2018 no banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Com isso, devemos nos referir à ideia de que a temática da formação de professores, assim como a inclusão de alunos do público-alvo da educação especial,

ganhou destaque nos últimos anos no Brasil, intensificando-se após a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Portanto, observa-se que muitos estudos têm se dedicado a essa temática, o que favorece e enriquece o ambiente de discussões e possibilidades de avanços.

Porém, mesmo dentro desse contexto de um número expressivo de pesquisa, cabe dizer que a nossa aborda o objeto: política de formação continuada no contexto do Estado do Maranhão, mais especificamente na cidade de Bacabeira (distante 52 km da capital de São Luís-MA), o que traz a necessidade de nos aproximarmos enquanto busca para acompanhamento do estado da arte, nos parâmetros que interligam as temáticas aqui tratadas já que, após o refinamento percebeu-se que muitas pesquisas não faziam a interseção que contemplem o objetivo da nossa.

Dessa maneira, diante da necessidade de reconhecimento do estado dos estudos e pesquisas relacionando-as a área desse objeto, elencamos outros pontos para observar como: resumos e conclusões. E diante desses critérios, chegamos ao número de 8 (oito) trabalhos que se aproximam do objetivo da nossa e decidimos então, para melhor apresentação dos trabalhos encontrados identificá-los com código alfanumérico de D1 a D8. É importante esclarecer que estamos apresentando apenas dissertações, por isso utilizamos a letra “D”, sendo estas pesquisas pois, as que se relacionam com os parâmetros estabelecidos por este estudo e que são citadas e apresentadas nesta seção.

E, logo após esta categorização, decidimos então, produzir um mapa descritivo para que possamos visualizar determinadas categorias como: ano, instituição de publicação, estado, tipo de pesquisa e as palavras-chaves apresentadas em cada pesquisa:

Quadro 1- Pesquisas encontradas com objeto semelhante a este estudo

CÓD.	ANO	TÍTULO	ABORDAGEM	COLETA DE DADOS	PALAVRAS-CHAVE
1	2018	Percepção e práticas de Professores de arte em relação à inclusão com alunos com necessidades educacionais especiais: Um estudo de caso	Pesquisa qualitativa	Estudo de caso	*Formação de Professores *Percepções e práticas docentes *Ensino de arte *Inclusão Escolar *Alunos com necessidades educacionais especiais

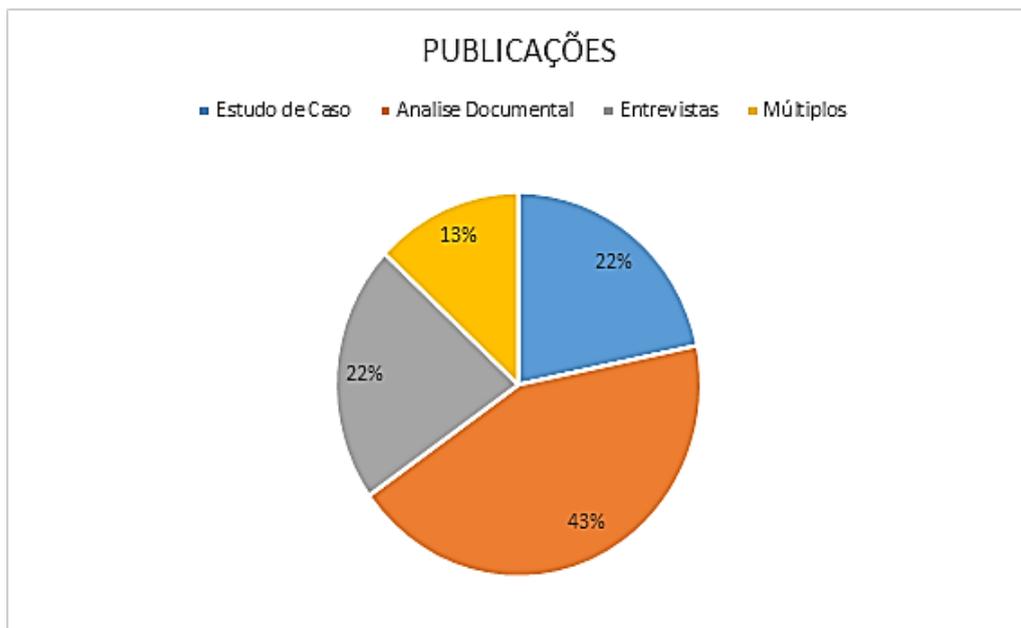
2	2017	Percepção e práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais.	Pesquisa qualitativa	Estudo de Caso	*Prática pedagógica *Percepções *Classe comum *Educação Inclusiva *Formação de Professores
3	2016	Professor de Apoio: Caracterização desse suporte para inclusão escolar numa rede municipal de ensino	Pesquisa quanti-quali	Análise de documentos Questionário	*Educação Inclusiva *Professor de Apoio *Práticas pedagógicas *Alunos com necessidades educacionais especiais *Trabalho Colaborativo
4	2015	Escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais no Paraná: predominância da segregação e da filantropia	Pesquisa qualitativa	Análise de documentos	*Educação Especial *Política Educacional *Modalidade de Ensino
5	2015	A Educação Especial no Estado de São Paulo: recorrências históricas e solicitações sociais	Pesquisa qualitativa	Análise documental	*Educação Especial *Educação Inclusiva *Políticas educacionais *Estado
6	2016	Trabalho Colaborativo entre uma Professora especialista e professores do ensino comum para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais	Pesquisa qualitativa	Entrevista semiestruturada	*Educação Inclusiva *Formação de Professor *Trabalho colaborativo
7	2016	As trajetórias escolares de alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto Federal do Paraná uma análise dos indicadores do censo escolar	Pesquisa qualitativa	Análise documental	*Educação Especial *Educação Profissional *Inclusão *Indicadores Educacionais
8	2015	A constituição do professor no contexto da educação inclusiva: reflexões sobre sua formação e prática	Pesquisa qualitativa	Entrevista	*Educação pública *Educação Inclusiva *Constituição do Sujeito *Trabalho docente *Teoria histórico-cultural

Fonte: Elaborado pela autora

Após a construção do mapa descritivo, podemos extrair que os anos de publicação em que estas aparecem divididas tem seu maior destaque no ano de 2016 com 3 publicações e os outros anos com quantidades iguais de 1 (uma) publicação. Considerando, porém, o local de produção estas encontram-se em sua maioria na região sul do país com apenas uma publicação das selecionadas na região sudeste.

Ainda em conformidade com o disposto no mapa descritivo cabe ressaltar que, quanto a abordagem metodológica, existe uma predominância da pesquisa do tipo qualitativa, tendo apenas 1 (uma) que se designa como quali-quantitativa. Cumpre evidenciar também que as coletas de dados apresentadas nas pesquisas levantadas que constam no repositório da CAPES têm em sua maioria a análise documental como instrumento de levantamento de dados. Observe gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Distribuição das publicações por tipo de coleta de dados



Fonte: Elaborado pela autora

Em virtude dos levantamentos que realizamos tornou-se necessário categorizar as palavras-chaves encontradas nas pesquisas e que foram selecionadas por se aproximarem do nosso objeto de estudo para que pudéssemos apreender quais são as temáticas que costumam circundar estes estudos. Diante dessa consideração, agrupamos da forma a seguir:

Quadro 2- Categoria estruturante a partir de palavras-chave

CATEGORIAS ESTRUTURANTES (PALAVRAS-CHAVES)				
INCLUSÃO	POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	PRÁTICA DOCENTE	TURMAS REGULARES	OUTRAS
Inclusão Alunos com necessidades educacionais especiais Educação Inclusiva Educação Especial	Formação de Professores Política Educacional Educação Pública Política	Percepções e práticas docentes Práticas Pedagógicas Trabalho docente	Classe comum	Ensino de Arte Professor de Apoio Trabalho Colaborativo Modalidade de ensino Educação Profissional Indicadores educacionais Teoria Histórico-cultural Estado

Fonte: Elaborado pela autora

A partir das categorias estruturantes podemos perceber que o espaço escolar envolve-se de diversas questões pelas quais refletem as lutas que circundam a sociedade. Devemos pontuar que os estudos selecionados diante dessa pesquisa ocupam-se da Educação Especial e que esta configura-se como uma modalidade permeada de embates.

Outro ponto importante para ser abordado nesta análise é o aporte de autores/pesquisadores utilizados nos trabalhos para construção das suas estruturas teóricas. Então, destaca-se os seguintes: Marx, Engels, Sanches, Teodoro, Vygotsky, Freire, Savianni, Frigotto, Freitas, Januzzi, Kassar, Glat, Ferreira, Mészáros, Mendes, Jordão, Tartuci, Meletti, Violo e Vitaliano.

Em vista dos dados apresentados após o levantamento do Estado da Arte, que expõem no período supracitado pesquisas predominantemente produzidas na região sul do país, e levando em consideração que no Estado do Maranhão a Universidade Federal (UFMA) possui um Mestrado em Educação que abrange uma de suas linhas de pesquisa na área de Educação Especial, decidimos buscar, especificamente nas publicações desta universidade no banco de teses e dissertações (TEDE), informações sobre as produções dentro do cenário estadual, visando uma maior aproximação dos conhecimentos construídos em locais circunvizinhos geograficamente ao nosso.

Sob essa ótica, por se tratar neste segundo momento de um ambiente de busca mais restrito, decidimos expandir o lapso temporal para um intervalo entre 2005 e 2016, porém mantivemos os descritores, bem como as palavras-chave. E dessa forma, partimos para identificar as pesquisas encontradas na TEDE-UFMA, considerando enumerá-las de 1 a 11, com as siglas DM (Dissertação Maranhense). E assim, tivemos como resultado:

Quadro 3 – Mapa denominador de dissertações encontradas TEDE-UFMA 2005 a 2016

TÍTULO	CÓD.GO
Política de formação de professores e inclusão escola	DM 1
Processo de inclusão no contexto da deficiência visual: dificuldades, desafios e perspectivas	DM 2
Formação e autonomia docente: desafios à inclusão na educação infantil	DM 3
Inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino fundamental: entre o possível e o desejável	DM 4
Política maranhense de inclusão escolar: com a palavra, as professoras	DM 5
A inclusão de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas: dificuldades e possibilidades	DM 6
Inclusão escolar do adolescente com deficiência intelectual na rede pública de ensino: percepções dos pais	DM7
Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: limites e possibilidades no ensino fundamental da rede pública municipal de Imperatriz	DM 8
A inclusão de alunos com deficiência na escola pública de ensino médio: em foco o projeto político pedagógico do centro de ensino médio liceu maranhense	DM 9
Visão das professoras da educação infantil a respeito da inclusão escolar	DM 10

O atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas da rede municipal na cidade de São Luís – MA

DM 11

Fonte: Elaborado pela autora

Em consenso com o levantamento da Dissertação no Banco da Capes apresentado anteriormente decidimos produzir também um mapa descritivo da Dissertações Maranhenses (DM) do repositório Banco de Teses da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Quadro 4 – Mapa descritivo das publicações pesquisas Dissertações Maranhenses-DM

CÓD.	ANO	ABORDAGEM	COLETA DE DADOS	PALAVRAS-CHAVE
DM 1	2012	Qualitativa	Análise documental/ Entrevista Semiestruturada	Política de Formação Continuada; Inclusão Escolar; Educação Especial.
DM 2	2016	Qualitativa	Entrevista Semiestruturada	Inclusão escolar. Deficiência visual. Dificuldades. Estratégias.
DM 3	2013	Qualitativa	Entrevista Semiestruturada	Educação Inclusiva. Formação Continuada de Professores. Educação Infantil.
DM 4	2006	Qualitativa	Análise documental/ Entrevista Estruturada	Inclusão escolar. Deficiência mental. Ensino fundamental.
DM 5	2008	Qualitativa	Entrevista Semiestruturada	Política educacional. Educação especial. Inclusão escolar. Deficiências. Docência.
DM 6	2015	Qualitativa	Entrevista Semiestruturada	Educação infantil. Educação especial. Deficiência intelectual. Creche e pré- escola inclusiva.
DM 7	2013	Qualitativa/ Estudo de Caso	Entrevista Semiestruturada	Adolescentes. Inclusão escolar. Pais. Percepção.
DM 8	2007	Qualitativa	Análise Documental /Entrevista Semiestruturada	Políticas educacionais. Inclusão. Necessidades educacionais especiais.

DM 9	2013	Qualitativa	Entrevistas Semiestruturadas/Questionários Fechados	Inclusão Escolar. Projeto Político Pedagógico. Prática Educacional.
DM 10	2011	Qualitativa	Entrevista Semiestruturadas/Questionário	Visões. Professor. Educação Infantil. Inclusão. Discurso.
DM 11	2012	Qualitativa	Entrevistas Semiestruturadas/Observação participante	Educação Infantil. Inclusão. Infância.

Fonte:Elaborado pela autora

Assim, após a leitura dos títulos e resumos para a escolha dessas dissertações, podemos constatar que, das 11 selecionadas, 5 têm como foco a perspectiva do professor, o que se aproxima do nosso trabalho, uma vez que este aborda a visão que os professores têm do processo de inclusão. Esse resultado demonstra, portanto, a necessidade da nossa pesquisa, pois indica que a temática abordada não está esgotada, ainda sendo uma questão que precisa ser debatida no ambiente escolar e que continua sendo um anseio presente no cenário educacional.

Em conformidade com as pesquisas realizadas no item Estado da Arte Repositório Capes, as pesquisas encontradas, configuram-se como abordagem qualitativa, porém, como coleta de dados, nesta seção temos em sua maioria a utilização de entrevistas semiestruturadas.

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas [...]. (TRIVINOS, p. 146, 1987)

Ademais, para que se compreendesse melhor esse processo de pesquisa reunimos as palavras-chaves dos trabalhos encontrados em categorias estruturantes e produzimos o quadro de número 5. Estas pesquisas, demonstraram aproximação das pesquisas desta subseção à nossa, já que temos os termos inclusão e política de formação continuada de Professores com quantidade significativa de citação, demonstrando um interesse pelo estudo mais expressivo dentro dos parâmetros, inclusão e política de formação continuada de professores.

Quadro 5- Categoria estruturante das palavras-chave das Dissertações Maranhenses- DM

CATEGORIAS ESTRUTURANTES (PALAVRAS-CHAVE)				
INCLUSÃO	POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	PRÁTICA DOCENTE	TURMAS REGULARES	OUTRAS
Inclusão escolar Educação Especial Deficiência Visual Deficiência Intelectual Deficiência Mental Educação Inclusiva Deficiência Educação Especial Deficiência Intelectual creche e pré-escola inclusiva Necessidades educacionais especiais	Política de Formação Continuada Formação Continuada de Professores Política Educacional	Docência	Educação Infantil Ensino Fundamental	Dificuldades Estratégias Adolescentes País Percepção

Fonte:Elaborado pela autora

Sob essa ótica, caminhando para o aporte teórico das dissertações codificadas neste trabalho como DM (Dissertações Maranhenses) temos os seguintes pesquisadores/ estudiosos: Adorno, Frigotto, Saviani, Bueno, Mantoan, Januzzi, Carvalho, Vygotsky, Mazzotta, entre outros que se debruçam sobre estudos das questões educacionais dentro de uma perspectiva de formação de professores e educação especial na perspectiva inclusiva com direcionamentos para uma sociedade menos excludente.

Assim, realizar este trabalho de análise das produções que possuem o olhar direcionado para o mesmo objeto que o nosso esbarrou em dificuldades quanto a estruturação das pesquisas encontradas já que dentro das pesquisas selecionadas muitas não traziam em seus resumos informações importantes, e sendo assim, tivemos que buscar uma leitura mais direcionadas para outros pontos dos estudos encontrados. Contudo, como nos assinala, FERREIRA (2002, p.269):

Por outro lado, um pesquisador jamais terá controle sobre seu objeto de investigação ao tentar delimitar seu *corpus* para escrever a história de determinada produção. Ou melhor, é ilusório pensar que, se tomar apenas os resumos encontrados no CD-ROM da ANPED, o pesquisador escreverá a História da produção acadêmica da Educação sobre determinada área, no país.

Contudo, este desbravar em busca do que já foi produzido antes da nossa pesquisa, conduziu-se como fundamental para entendermos o caminhar, lutas e conquistas no espaço da nossa área de estudo, para assim analisarmos os avanços e possibilidades dentro do cenário encontrado.

As pesquisas sobre formação continuada de professores da educação especial na perspectiva da inclusão, encontradas durante esta pesquisa, desempenharam um papel fundamental no avanço e aprimoramento do nosso estudo, pois foram essenciais para entender as necessidades, identificar desafios e obstáculos encontrados por outros pesquisadores.

Uma das principais contribuições das pesquisas foi auxiliar no embasamento teórico e na compreensão das especificidades de uma pesquisa em educação especial na perspectiva da inclusão, já que esta é permeada por crenças enraizadas e valores negados a determinados sujeitos que, por vezes, são tidos como deslocados dentro do espaço escolar.

As informações encontradas durante a realização do estado da arte deste estudo foram valiosas para a pesquisa. Entretanto, suas contribuições vão além, já que as pesquisas sobre formação continuada de professores da educação especial na perspectiva da inclusão contribuíram para o avanço do conhecimento na área e incentivaram a continuidade das investigações nesse campo. Elas abriram espaço para debates, reflexões e troca de experiências entre pesquisadores, quando estes acessam trabalhos construídos por outros pesquisadores, educadores e profissionais da área, estimulando uma cultura de aprendizado contínuo e a busca por práticas cada vez mais inclusivas.

2.1 Breves apontamentos sobre o Estado da Arte: resultados obtidos no repositório da CAPES e TEDE-UFMA

Assim, para que se compreenda melhor o processo ao qual destinou-se esta pesquisa, faz-se necessário direcionarmos o nosso olhar para as pesquisas que possuem maiores pontos de convergência com a nossa. Dessa forma, de maneira mais particular para um espaço de tempo mais ampliado, porém, dentro de locus de pesquisas menos abrangentes. Quando delimitamos nosso olhar para o Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Maranhão estamos tratando de 11 (onze) dissertações que versam em uma linha próxima desta pesquisa.

A partir do critério de quantidade, não se observa uma grande disparidade, exceto pelo intervalo de tempo pesquisado, uma vez que, na TEDE-UFMA, foi dado um período maior. Dentro das pesquisas denominadas neste estudo como DM (Dissertações Maranhenses), o aumento no número de estudos ocorreu a partir de 2013, momento em que a Política de Inclusão implementada nos anos 2008 estava se consolidando.

Quando analisamos o percurso metodológico das pesquisas encontradas em ambos os repositórios, observa-se uma tendência em direção a abordagens qualitativas, que estão intimamente relacionadas às pesquisas de natureza social. "Na verdade, o ensino sempre foi caracterizado pelo destaque de sua realidade qualitativa, apesar de se manifestar por meio de medições quantitativas (percentagem de analfabetos, repetentes, crescimento anual das matrículas, professores com e sem títulos, etc.)" (TRIVINOS, p. 116, 1987).

É importante postular a necessidade e relevância de pesquisas aos moldes desta, já que analisam a Escola para fora de sua rotina e espaço como considera Tanuri (2000, p.82):

Parte significativa dessas críticas resultava numa produção acadêmica que, a partir dos anos 80, já se baseia cada vez mais numa de análise de cunho sociológico, principalmente no quadro das teorias críticas em geral, de modo que o fracasso dos modelos escolares não é analisado mais em função de abordagens psicológicas ou tecnicistas, ou de aspectos exclusivamente legislativos ou técnicos.

Diante desse contexto, pode-se inferir que entre as pesquisas encontradas durante este estado da arte temos um número predominante de pesquisadores direcionando seus estudos às questões da inclusão com enfoque em especial para as políticas de formação de professores. E mesmo, diante dessa realidade posta com o

Estado da Arte realizada por esta pesquisa, em um número mais salutar, devemos continuar avançando, à medida que a história da inclusão em nosso país é recente como apontam os dados deste estudo.

Desse modo, ao desenvolvermos esta busca pelas plataformas de publicações científicas observa-se que essa temática ainda precisa ser discutida de forma mais expressiva e relacionando-o com a atuação dos professores em turmas regulares, já que apesar dos ataques enfrentados pela inclusão e que a colocam em xeque sua colaboração dentro do contexto educacional, advindos do governo federal anterior, podemos afirmar que existe ainda um engatinhamento da inclusão nas escolas brasileiras, já que, viemos de longos e enraizados anos de segregação. Assim, é necessário angariarmos conhecimento, entre eles, que caminhos a formação de professores percorreu, para que possamos adentrar nos cenários vivenciados em seu percurso com o intuito de reconhecimento de uma perspectiva que auxilie no acesso e permanência de todos na escola.

Ainda, abordando o diferencial desta pesquisa frente a outros estudos apresentadas nesta seção, é que sendo interligada ao que já foi construído, auxiliam a compreender melhor a educação em um contexto local, de um município maranhense que é Bacabeira-MA. Sendo essa abordagem útil porque, ao voltarmos para uma área geográfica menor, temos a oportunidade de entender em maior detalhe os pequenos grupos de pessoas, ou 'microuniversos', que compõem essa área. Assim, torna-se mais conciso entendermos o impacto real das políticas educacionais sobre os indivíduos que ali residem e estudam. Além disso, podemos contribuir para o acervo histórico educacional local, contribuindo para o caminho de futuras pesquisas.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UM CAMINHAR EDUCACIONAL INCLUSIVO

Ao tratarmos do contexto da Formação de Professores é fundamental apontarmos para qual classe e especificamente quem eram os sujeitos que em sua maioria frequentavam o ambiente escolar. E para que historicamente esta instituição serve ao longo dos anos e dentro de qual concepção de sociedade.

Contudo, faz-se necessário que tenhamos um olhar de forma crítica para a formação de professores dentro da sociedade e como esta tem se apresentado ao longo dos anos. A escola contribui para a manutenção da estrutura vigente, quando classifica seu público através de estereótipos, dos que são considerados capazes de “aprender e dos que não são”, além de em determinados momentos históricos colocar os considerados “atípicos” em salas de aulas segregadas dentro das escolas.

Portanto, para compreender esse percurso faz-se necessário entender os processos vividos.

3.1 Formação de professores: Considerações históricas e o despertar da importância de pesquisar este objeto

Para que este trabalho cumpra o seu destino, faz-se necessário um olhar para o retrovisor histórico, já que estamos diante de um estudo social cercado de interferências, partindo de acontecimentos dentro da sociedade e que deve ser examinado de forma crítica.

A atitude primordial e imediata do homem em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico, que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais (KOSIK, 1976, p.10).

Esta ideia nos traz ao rememorar histórico da perspectiva da formação de professores e antes de avançar nas questões contemporâneas, é importante notar que a ideia de formar professores não é nova, pois como aponta SAVIANI (2009, p.148):

(...) havia escolas, tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir de XVII. Ora,

nessas instituições havia professores instituídas desde o século e estes deviam, por certo, receber algum tipo de formação.

Em Portugal, o primeiro marco regulatório específico sobre a formação de professores surgiu em 1772 com a criação do alvará de 6/11 e passa-se a configurar a forma de regulamentação a que foram submetidos os candidatos à Professores no território de domínios portugueses (TANURI, 2000). Todavia, mesmo com este alvará apontando para as primeiras políticas legislativas a respeito da formação de Professores, a situação era de grande precariedade pois a proporção era de poucos Professores habilitados para tal ofício e as escolas encontravam-se em situações de total deploro estrutural.

Outro marco histórico significativo que podemos citar é a Revolução Francesa sendo um ponto de inflexão, levando à emergência da Escola Normal como principal responsabilidade do Estado. Esse formato foi consolidado no século XIX, após a implantação dos sistemas públicos de ensino.

Diante desse desenho social, a partir de 1820 no Brasil, temos o surgimento das escolas de ensino mútuo com o objetivo de formar professores dentro de um direcionamento para as atividades práticas e assim colocando como prerrogativa que aqueles professores não detentores da instrução do referido método deveriam custear suas “formações”. Apontando assim, para a responsabilização dos Professores pela sua formação para o desenvolvimento do trabalho docente.

Avançando na trajetória histórica da formação de professores, o período logo após a reforma constitucional de 12 de agosto de 1834, conforme citado por Tanuri (2000), marcou a criação das primeiras escolas normais brasileiras. Nesse contexto, o governo central dedicou atenção especial às escolas normais na capital do império. No entanto, as províncias ficaram à margem desse processo.

Portanto, conforme explicita Tanuri (2000), a trajetória da formação de professores é cheia de percalços e enlaces, com formatos diversificados que vão desde movimentos de reforma e contra-reforma até a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946. Nesse período, os Institutos de Educação registraram o Curso de Especialização de professores para a Educação Especial, curso complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto. Além disso, foram criados cursos para habilitar administradores escolares como diretores, orientadores e inspetores. Assim, já existia uma concepção, ainda que primária, sobre a formação de professores.

A história da formação de professores, é marcada por construções curriculares de formato pragmático, deixando, por vezes, as concepções teóricas em segundo plano e o Brasil não diverge deste fato. Isso vem empobrecendo a função docente, uma vez que esse formato se caracteriza pelo objetivo de formar professores para serem meros aplicadores de métodos, com uma visão limitada à capacitação instrumental. Por isso, devemos refletir que: “É necessário entender a crise da educação como um processo mais amplo, inserido na crise do capitalismo, de âmbito internacional, mas com particularidades nacionais” (NETO; MACIEL, 2004, p.46).

Assim, por meio da breve exposição de alguns pontos do cenário que nos trouxe até a situação atual, com foco na formação de professores, podemos perceber que as raízes de questões como a desvalorização da visão do profissional docente e o baixo interesse no investimento para formar esses profissionais configuram-se como um processo enraizado historicamente. Essa situação requer debates, estudos e divulgação, uma vez que suas consequências contribuem para a exclusão e precarização do trabalho dos professores.

Um ponto que demonstra este fato em relação aos investimentos destinados à formação de professores em nosso país variam de acordo com as regiões, construídos sobre bases históricas, como exemplificado nas publicações da época de 1951, quando o INEP divulgou que, das 546 escolas normais, um total de 258 estavam concentradas nos municípios de São Paulo e Minas Gerais, enquanto outros estados, como o Maranhão, contavam apenas com 2 escolas (TANURI, 2000).

Assim, por meio da breve exposição de alguns pontos do cenário que nos trouxe até a situação atual, com foco na formação de professores, podemos perceber que as raízes de questões como a desvalorização da visão do profissional docente e o baixo interesse no investimento para formar esses profissionais configuram-se como um processo enraizado historicamente. Essa situação requer debates, estudos e divulgação, uma vez que suas consequências contribuem para a exclusão e precarização do trabalho dos professores.

Sendo assim, é importante não esquecer de olhar para o retrovisor, de forma que se evolua em direção à valorização docente para que não sejamos extintos, ou sucumbidos a mero aplicadores de métodos ou operários do mercado capitalista reproduzindo mão-de-obra para atender as necessidades passageiras de uma sociedade consumista.

Com isso, cabe destacarmos que a valorização do profissional docente transita entre outros fatores na pesquisa sobre formação de professores que ficou durante um período entrelaçado ao espaço da didática (ANDRÉ, 2010) porém, tem se expandido como área de interesse para estudo e pesquisas ao longo dos últimos anos, desdobrando-se, na figura do Professor enquanto sujeito ao qual destina-se o olhar desses estudos como coloca André (2010, p.176) “O foco agora é o Professor, suas opiniões, representações, saberes (...)”.

Nessa direção, as pesquisas que versam sobre a formação de Professores como reverbera André (2010, p.176), têm sinalizado no sentido que: “Os estudos mais recentes dos pós-graduandos revelam uma intenção de dar vez ao Professor e conhecer melhor o seu fazer docente”. Desse modo, pesquisas com essa estrutura precisam ser fortalecidas, considerando que o Professor dentro do cenário educacional é peça fundamental na condução de uma educação para todos e sua visão e conhecimento sobre o processo é dotado de propriedade genuína, típica do seu fazer docente. “[...] adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contraponha a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber” (MANTOAN, 2015, p. 72).

Logo, devemos seguir com a devida atenção para a contribuição de pesquisas à Educação, direcionando o olhar para o professor, com o objetivo de corroboração com a intencionalidade educacional de efetivação do aprendizado para todos e todas. Porém, distanciado da visão de ser o professor, o único responsável pelo sucesso e/ou insucesso desse processo.

Cabe então aqui, falarmos da necessidade de nos debruçarmos sobre o contexto ao qual o sujeito professor está inserido lembrando, como diz ANDRÉ (2010, p.177) “[...] No Brasil é preciso incrementar as pesquisas que articulem as concepções do professor aos processos de aprendizagem da docência e as práticas de ensino”. E, entendendo que não podemos deixar de considerar nas discussões que envolva o professorado dentro das condições de trabalho às quais são submetidos esses profissionais.

A sociedade é culpada na medida em que as pessoas aceitam como natural e inevitável o status quo estabelecido por aquele sistema improdutivo de intervenção estatal. Os pobres são culpados pela pobreza, os desempregados pelo desemprego, os corruptos pela corrupção, os favelados pela violência urbana, os sem-terra pela violência no campo, os pais pelo rendimento escolar de seus filhos, os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais. O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive o êxito e o fracasso social. (GENTILI, 1992, p.22)

Já que como expõe, Freire (1996, p.100): “É uma imoralidade, para mim, que se sobreponha, como se vem fazendo, aos interesses radicalmente humanos, os do mercado”. Devemos considerar que dentro do cenário educacional toda camada desse processo deve procurar fundamentar-se de concepções que o afastem do sistema predatório e aproxime do rompimento das exclusões. Pois, a formação de professores especificamente a realizada após a inicial deve ser feita para além do treinamento metodológico.

Assim, mesmo em meio ao aumento de estudos no universo da Formação de Professores e dos discursos muitas vezes impregnados de interesses, é importante que se discuta cada vez mais os aspectos que compõem esta área. Nessa direção, a formação de Professores dentro do ensino fundamental e na perspectiva da inclusão de alunos público-alvo da educação especial, que compõem um dos olhares ao qual se destinou essa pesquisa, emerge como carente de discussão.

Por isso, por mais que determinados discursos contemplem a formação de professores e que coloque este, como assunto muito debatido dentro do espaço educacional, o tema ainda exige que joguemos muita luz, nos mais variados espaços para que tenhamos de fato “um projeto de desenvolvimento nacional que possa contribuir para as diversas áreas da sociais” (SAVIANI, 2009, p.153).

3.2 Formação continuada: Considerações sobre o processo de formar-se Professor com um olhar inclusivo

O processo de formar-se enquanto profissional é um ato contínuo e distante de um ponto fixo de chegada já que, os acontecimentos sociais e humanos levam a transformações incessantes. E como reporta Tardif (2014, p.197) “trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo”, logo seguindo nessa direção a formação de professores deve ser entendida enquanto processo contínuo, já que entendemos o fenômeno social da educação como processo dinâmico, que deve ser pautado como lócus de fortalecimento da identidade docente em um trilhar de autonomia.

Seguindo nesse caminhar da importância de autonomia do Professor, GADOTTI (2003, p.45) assevera que:

Todo professor é e deve ser, necessariamente, um mau “implantador” de ideias dos outros. E é ótimo que assim seja, porque ele deve ser autônomo, ele precisa assumir, construir, e conquistar sua autonomia profissional.

Portanto, entendemos a formação como este caminhar na perspectiva do contínuo e que transita pela incompletude humana, devendo ser pautada pela ética da compreensão de que todos dentro da sociedade e especificamente o professor dentro da escola contribuem em menor ou maior grau para o êxito do processo educacional.

Diante dessa ponderação é importante postularmos que formar-se é muito mais que puramente treinar, já que, o entender-se docente exige mais que autorização legal ou “nortes” de outrem, exige autonomia. Pois, as mudanças sociais e a complexidade que envolve os seres humanos emerge da premissa que formar-se enquanto docente é um processo inacabado. E, como lembra Freire (1996, p.50): “Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é a própria experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão (FREIRE, 1996, p.59).

Logo, sendo a formação continuada um processo tão amplo quanto importante, diversos são os estudos acerca desta e que apresentam visões sobre o percurso da formação de professores, para além dos cursos iniciais. E por conseguinte, determinados estudos que tratam do objeto da formação de Professores, podem apresentar-se da seguinte forma, como exemplifica (ANDRÉ, 2010, p.174):

Quadro 6 – Representações de Visões do objeto da Formação Continuada

Ano	Autor	Foco
1999	Garcia	Processo planejado considerando saberes e oportunidades.
2002	Mizukami	Processo de aprendizagem da docência.
2002	Imbernón	Processo contínuo de desenvolvimento profissional tendo início na vida escolar e prosseguindo ao longo da vida.

Fonte: André, 2010, p.174-175

E diante da apresentação desses focos para a formação de professores, temos a discussão que considera, a estruturação do desenvolvimento profissional docente em uma tentativa de rompimento com “a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada” (ANDRÉ, 2010, p.175). E há aqueles que se referem à formação docente como "Formação Permanente", compreendendo que o processo de se tornar professor é uma trajetória única.

Porém, torna-se fundamental entendermos as dificuldades que são postas por essa aglutinação de dois espaços de formação de professores com problemáticas específicas de cada área. Pois, nesse formato é possível que as discussões se dissipam, já que estaremos diante de espectros tão vastos quantos são as necessidades e especificidades de cada uma.

Contudo, devemos considerar a necessidade de nos aproximarmos de uma formação de professores que contemple para além da instrumentalização deste Professor, com técnicas para aulas, mas, de uma formação que seja dotada de significado, desenvolvendo um processo de busca por sua autonomia e da construção da identidade. Por isso, GADOTTI (2003, p.41) sustenta que:

Acredito que a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

A formação de professores é fundamental na busca pela autonomia docente. O professor é o principal agente de mudanças na educação e, por isso, precisa estar preparado para atuar de maneira consciente de seu papel em sala de aula e na sociedade, como discuti GADOTTI:

Os sistemas de ensino investem na formação individual (individualista?) e competitiva do professor, quando o mais importante é a formação para um projeto comum de trabalho, a formação política do professor. Mais do que uma formação técnica, a função do professor necessita de uma formação política para exercer com competência a sua profissão (2003, p.42-43)

Desse modo, devemos entender o papel do professor dentro de uma escola como um ato político, dotado de significados e que não são meios em si. “Os saberes profissionais dos professores são apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas de sua experiência e situação de trabalho” (TARDIF, 2000, p.15).

Neste sentido, olhar para as individualidades dos sujeitos dentro de uma formação de professores para atuação na Educação Especial na perspectiva da

inclusão é fundamental e não deve estar à margem das questões debatidas dentro da profissionalização docente, pelo contrário já que, este ato se aproxima entre outros fatores do conhecer o aluno incluso enquanto indivíduo plenamente capaz. Certamente, um professor que compreende esse fato e entende a inclusão escolar como Direito, que abarca para além do público-alvo da educação especial, consegue entender melhor os desafios e possibilidades que traz a diversidade para a sala de aula. Nessa perspectiva, FREIRE (1996, p.27) colabora:

O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. [...] Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes?

A Educação deve ser vista como ferramenta para elevação da consciência e a partir dessa visão, a formação de professores deve ser visualizada como caminho para a emancipação, com ações inclusivas distantes de moldes e manuais e íntima da autonomia. Logo, a nossa reflexão corrobora com o pensamento de Freire (1996, p.12): “O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativa-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser obrigatórios à organização programática da formação docente”.

A formação do docente deverá seguir a uma premissa que inclua a todos os alunos sem distinção, para que de fato tenhamos uma educação de qualidade e que auxilie na educação integral dos sujeitos atendidos. “Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente de nosso ensino, em todos os níveis” (Mantoan, 2015, p.81)

A efetivação da inclusão não deixa de passar pelas amarras sociais que dificultam a concretização enquanto direito. No entanto, com a apropriação do conhecimento de forma crítica, compreendendo a escola como uma instituição imersa em uma sociedade seletiva, portanto excludente, percebe-se que qualquer realização do projeto escolar, depende de uma perspectiva social que respeite e adote a justiça social como ponto de partida e objetivo final, dos quais a escola não pode se esquivar nem ser privada. Logo, nessa esteira de respeito à cidadania de todos os indivíduos, a formação de professores configura-se como instrumento valoroso. Diante desse cenário Carvalho e Moraes (2015, p.5):

A formação de professores para a Educação Especial é um tema que tem tido atenção por parte de pesquisadores, de órgãos governamentais e da

sociedade em geral. O destaque desse tema se deve, em parte, à projeção que a formação de professores em geral alcançou nos últimos anos. Por outro lado, pela perspectiva da Educação Inclusiva, ou seja, uma Educação que atenda a todos, inclusive os que apresentam deficiência. Diversas pesquisas têm sido realizadas e discussões específicas na área tratam do “especial” da formação do professor de Educação Especial, tanto de forma generalista quanto especialista, e, mais recentemente, da formação para o Atendimento Educacional Especializado.

Então, sem deixar de mencionar, a formação de professores tem se tornado de interesse de várias entidades e instituições, de modo que os documentos legais que abordam a Educação Especial sob a perspectiva da inclusão também incluam esse aspecto.

A Escola que trabalha em uma perspectiva de educação de qualidade e inclusiva não deve isolar o debate da formação de professores, já que esta, ao longo dos anos vem cumprindo um papel segregatório advindo dos moldes que segue e para quem busca atender, ou seja, o aluno ideal, no sentido de características padronizadas e esperadas.

Contudo, esta prática está longe de ser considerada agregadora e muito menos universal, à medida que não trata de uma escola para todos, ou seja, não trabalha para um aluno real, distanciando-se do cumprimento efetivo do direito à educação na perspectiva da Educação Especial. E, portanto, descaracterizando-se da efetivação da Educação, enquanto direito social formal, postulados nas leis.

Nesta seção, discutimos a formação de professores sob a perspectiva da inclusão escolar. Na próxima seção, abordaremos o Direito à Educação e como ele se manifesta nas práticas da Educação inclusiva para alunos que são público-alvo da Educação Especial.

4 O DIREITO À EDUCAÇÃO E O DESDOBRAMENTO EM POLÍTICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Diante das lutas pelas quais o processo de democratização e qualidade da educação se entrelaçam, é necessário ter a visão da Educação como um direito social e não como um produto para a realização dos interesses de mercado. Isso se torna um dos fatores primordiais para uma sociedade verdadeiramente inclusiva, uma vez que não podemos falar em uma sociedade de todos e todas sem que essa perspectiva esteja presente nas escolas.

4.1 Marcos legais a respeito do Direito à educação e a inclusão dos alunos com deficiência

O Brasil tem seguido orientações de instituições internacionais que possuem embasamento na educação enquanto instrumento de inserção no mundo do trabalho, do indivíduo enquanto sujeito que colabora para ordem vigente, esta conjuntura da prevalência da ordem econômica, ajustes fiscais sobre as áreas sociais prejudica setores que devem ser prioridades, sendo um deles a educação.

A defesa de uma educação baseada nas competências tem origem no discurso empresarial, cujo objetivo maior é a reprodução do capital por meio da exploração brutal da força de trabalho. Na verdade, entendemos que a burguesia, como classe social hegemônica, ainda que defenda publicamente a expansão da educação escolar, nunca se preocupou por uma igualitária ampliação das potencialidades humanas para todos a partir do 'conhecimento dos alunos' e sua 'realidade social'. Dessa forma, vivenciamos um momento histórico de hegemonia de um projeto que representa um recuo em termos de responsabilidade estatal pela implantação de um sistema nacional de educação pública e da ampla democratização da educação, legitimado, como uma resposta conservadora que despolitiza e esvazia o papel da educação escolar (GOMES E COLARES, 2012, p.285).

Então, devemos compreender a necessidade de tentarmos nos desvencilhar das práticas que entendam o público como algo para atender interesses particulares. Por isto, apesar do contexto atual, a sociedade não deve afastar-se dos propósitos de uma educação de qualidade baseada no desenvolvimento do ser humano para além do mercado de trabalho. Como aborda Lima e Cardozo (2014, p.87):

[...] em que o bem público é apropriado ou negociado com fins privado, tanto no âmbito de órgãos coordenadores das políticas sociais como nos setores /instituições executoras. Essa problemática se amplia com a prevalência das

políticas de governo em prejuízo das políticas de Estado, implicando em descontinuidade de programas e ações educativas.

Sendo a educação um processo contínuo, esta não deve ser pensada dentro da ordem mundial baseada no capitalismo, seguindo orientações das organizações internacionais preocupadas exclusivamente com a produção e o mercado de trabalho. Ao fazê-lo, acabamos por excluir constantemente certos grupos de pessoas de seu direito aos conhecimentos historicamente construídos, negando-lhes a oportunidade de se tornarem sujeitos reflexivos capazes de transformar a sociedade. Portanto, a educação deve englobar a necessidade de participação social de maneira crítica para todos os sujeitos excluídos, seja por sua classe social, cor de pele, orientação sexual, deficiência física ou qualquer outra forma de diferenciação imposta pelo atual modelo social vigente.

A Escola ainda carrega em seu cerne a ideia, mesmo que velada, da seleção natural e da concepção de que o indivíduo pode superar todas as adversidades e transpor todos os obstáculos, com base unicamente em sua capacidade e mérito. Dentro dessas perspectivas seletivas e segregacionistas, as pessoas com deficiência são frequentemente excluídas.

[...]Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, mas de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados.

Eis um desafio a ser enfrentado quando nos propomos a reorganizar as escolas, cujo modelo e concepção são meritocráticos, elitistas, condutistas e baseados na transmissão dos conhecimentos, não importando quanto estes possam ser acessíveis ou não aos alunos (MANTOAN, 2003, p. 36).

Diante desse contexto, podemos ponderar como grande entrave ao processo de inclusão, a mercantilização da educação, sentido de direção do fazer educacional com encaminhamento ao mercado de trabalho. Nessa perspectiva, o indivíduo considerado inapto a atender essa necessidade, estaria assim fora da função ao destinar-se à escola.

Para ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio e de acordo com os seus interesses e capacidades (MANTOAN, p. 38,2003).

Logo o paradigma da educação inclusiva é posto sendo este um direito e não de uma mercadoria, aplicada a mera especulação do capital.

A ideia de que a educação formal deve funcionar segundo o modelo empresarial, atendendo às necessidades do mercado, influencia fortemente os debates e as políticas educacionais, acompanhando as tendências

políticas predominantes que elegem o mercado como regulador das relações sociais (LAPLANE, 2007, p.6).

O contexto de Educação que deve ser compreendido para que se efetive uma educação verdadeiramente para todos é o conceito de Educação enquanto Direito, enquanto bem social. Na busca pela concretização desses princípios, expressos nos artigos 7º e 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, afirmou-se que:

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação(p.2).

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória.

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz(p.4).

Então, é possível reafirmar que a função social da escola é “transmitir e construir conhecimentos e se sustenta sob o pressuposto de que todos têm Direitos a Educação” (BORGES,2014, p.56). E compreendemos essa transmissão como continuidade e apropriação por todos dos saberes histórica e socialmente construídos, bem como lembra, Carvalho e Moraes (2015, p.2):

O direito à educação assume, assim, dimensões mais amplas, reafirmando-se como um direito humano universal e que, como tal, deve possibilitar o acesso de todos a uma educação de qualidade. Isso significa dizer que é indispensável, em seu conteúdo e em sua materialização, a incorporação dos princípios de democratização, participação e inclusão, a fim de se superar as desigualdades sociais.

Com essa perspectiva, uma escola que visa atender a essa necessidade de efetiva inclusão deve se preocupar com todos os alunos, uma vez que o conhecimento, sua principal ferramenta de trabalho, não deve ser objeto unilateral.

Trata-se, portanto, de construir uma escola pública universal - igual para todos, unificada- mas que respeite as diferenças locais, regionais, enfim, a multiculturalidade, ideia tão clara e fundamental da teoria da educação popular. O grande desafio da escola pública está em garantir um padrão de qualidade (para todos) e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade local (GADOTTI, 2003, p.55).

Quando abordamos, o cenário tendencioso para uma visão inclusiva, podemos nos ater para o que já apontava a constituição Brasileira de 1988, logo em um de seus

primeiros artigos, que estabelece um terreno promissor para um trilhar rumo ao direito como bem indistinto a qualquer cidadão brasileiro.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
I - Construir uma sociedade livre, justa e solidária;
II - Garantir o desenvolvimento nacional;
III - Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, o ambiente escolar deve ser local de todos, como já preconizado em nossa Constituição no ano de 1988 (BRASIL, 1988) quando esta aborda os direitos fundamentais. Assim, trata-se da pluralidade, ao qual não devemos desconsiderar dentro do processo de inclusão. E em seu capítulo II: “Art. 5º São direitos sociais a **educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição “(grifo nosso).

A Constituição Brasileira e as políticas educacionais de inclusão representam importantes instrumentos na luta por uma educação de qualidade, justa e igualitária.

Porém, é necessário um comprometimento efetivo do Estado, da sociedade e das instituições de ensino para que estes princípios sejam verdadeiramente implementados na prática.

As políticas educacionais e os modos de funcionamento da educação refletem tendências que são geradas fora do sistema e que afetam diversas instituições sociais. Por isso, a *educação para todos* não é uma questão que se refere às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, entre outros (LAPLANE, 2004, p.6).

Logo, a construção de uma sociedade justa e livre não ocorrerá longe do conceito de que todos, independentemente de qualquer condição, característica e/ou especificidade, tenham acesso aos direitos. Portanto, a nossa Constituição de 1988 fundamentou e criou espaço para que pudéssemos alinhar a necessidade de inclusão escolar, pela qual a educação brasileira precisava se desenvolver como justiça social e cumprir as determinações dos acordos, declarações e demais instrumentos normativos e legais dos quais o Brasil era signatário.

Por conseguinte, continuando este desenho do percurso do direito à inclusão, podemos apontar que este paradigma é registrado com maior ênfase após o ano de 1994 com a promulgação por aclamação da Declaração de Salamanca, momento que fortaleceu a luta por uma demanda social importante. E que traz para o cenário da

educação a necessidade não apenas da obrigatoriedade de sistemas educacionais com matrículas para alunos público-alvo da Educação Especial como mecanismos que assegurem a permanência desses alunos nas escolas tal qual a formação de professores.

O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades etc. Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais. de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 10)

Contudo, apesar da declaração de Salamanca significar um marco, já que estava posta através da união de diversos países em prol da Inclusão e apresentar um caminho no sentido que todos tenham seu espaço assegurado no ambiente escolar, ainda assim, neste mesmo documento temos a marca da segregação, à medida que admite classes e instituições especiais em casos em que o aluno não se “adapte”:

Dentro das escolas inclusivas, crianças com e necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

Logo, apesar do significativo papel da Declaração de Salamanca, não podemos considerar que a concepção de inclusão esteja dissociada da ideia de que os alunos devem se adaptar ao ambiente escolar e que aqueles que não "conseguem" não são bem-vindos naquele espaço. Portanto, uma visão que leve em conta a falta de "adaptação" do aluno ao ambiente escolar nas turmas regulares demonstra uma tendência de manutenção de um sistema segregatório estabelecido. Podemos perceber que essa "adaptação" difere, pois implica que a educação regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais do aluno.

Por conseguinte, quando falamos em inclusão escolar entendemos esta como uma garantia social dentro dos Direitos Fundamentais, sendo importante falar da pluralidade sem desconsiderar dentro da letra da lei a garantia de acesso e permanência. Sendo indispensável assim, dentro do processo de inclusão a continuidade perene deste aluno na escola para que acesse outros espaços educacionais nos seus diversos níveis e etapas.

Deste modo, não podemos perder de vista que o aluno incluso não tem apenas o direito de matrícula, mas, de ser atendido de forma que tenha assegurado um Direito básico para sua dignidade humana.

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Essas são, do meu ponto de vista, grandes barreiras enfrentadas pelos que defendem a inclusão escolar (MANTOAN, 2003, p.22).

Ademais, pautado a referência da declaração de Salamanca, importante dentro do processo de inclusão, temos por outro lado que postular que os anos 90, trouxeram uma marca de avanço nas legislações educacionais em nosso país.

Sendo assim, a Lei de Diretrizes e Bases- LDB 9394/96, em seu artigo 59 trata dos educandos público-alvo da educação especial, abordando que os sistemas de ensino deverão preparar-se para atender a este público, ratificando a educação na perspectiva inclusiva enquanto direito e de ser também um bem público comum que deve ser de todos.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (BRASIL, 1996, p.15).

Está mesma Lei a LDB-9394/96 apontava ainda para uma tração que puxava para trás o processo da inclusão pois, como comenta Carvalho e Moraes (2015, p.3):

[...] os encaminhamentos do governo federal para a inserção incondicional de alunos público-alvo da Educação Especial em salas de aula, junto aos demais alunos, mantinham certa ambiguidade, como podemos ilustrar com o exemplo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) “a educação deveria ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, mas se as condições do aluno não permitissem a sua integração nas classes comuns, poderiam ser criadas classes ou escolas especiais” (BRASIL, 1996).

Assim, percebemos que a LDB 9394/96 apontou para a validação do Direito à Educação dos alunos público-alvo da Educação Especial, porém, ainda considerava a possibilidade de salas e até mesmo escolas que colocassem a margem aqueles alunos considerados incapazes de seguir dentro do modelo proposto nas escolas e/ou turmas regulares.

Na LDBEN 9394/96 a Educação Especial está definida como modalidade de ensino destinada aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. É indubitável o avanço da discussão sobre integração, porém, é importante destacar que o termo "preferencialmente" abre a possibilidade de que o ensino não ocorra na rede regular, mas que permaneça nas instituições especializadas. Além disso, a lei indica no Artigo 58, parágrafo 1º, que haverá, quando necessário, serviços especializados na escola regular, mas não há referência sobre quem define sua necessidade. No 2º parágrafo do mesmo artigo está prescrito que as modalidades de atendimento fora da classe comum da rede regular serão aceitas quando, pelas condições específicas do aluno, a integração não for possível. Desta forma, criam-se instrumentos legais para manter alunos considerados com condições graves de deficiência em instituições especializadas (GARCIA e MICHELS, 2011, p.1).

Como não temos a pretensão de esgotar todo arcabouço legal que nos trouxe até os dias atuais, mas sim, apontarmos um panorama do que fundamenta a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, daremos então, continuidade as ponderações dos marcos legais regulatórios brasileiros, apontando a Resolução de nº 2/2001, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, que considera a necessidade de organização dos sistemas de ensino para que possamos avançar no acesso aos alunos com necessidades educacionais especiais as escolas comuns .

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos 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, 2001).

Entretanto, apesar de nesse documento termos questões que seguiam rumo à inclusão, a possibilidade de segregação ainda aparecia na letra da lei. Como comentam, Garcia e Michels (2011, p.1)

A Resolução CNE/CEB 2/2001, em seu artigo 7º indicou a educação de sujeitos com necessidades especiais na escola regular. Suprimiu-se o "preferencialmente" e foi acrescentada a noção segundo a qual os alunos da Educação Especial poderão, extraordinariamente, ser atendidos em classes

ou escolas especiais. A mudança do texto legal - retirou-se o "preferencialmente" e acrescentou-se o "extraordinariamente" - manteve a histórica lógica dual integrado/segregado, modificando, contudo, sua intensidade.

Logo, falar dos marcos legais dentro da educação é considerar que para a justiça social seja um fato, deve também estar exposta nitidamente nas leis, já que é um compromisso com os Direitos Humanos e demonstração de respeito às diferenças e sendo assim é campo de lutas e batalhas travadas ao longo da história dentro das estruturas de poder. Assim, mesmo diante de todos os desafios apresentados na sociedade brasileira para que se assegure o direito de todos, tivemos uma trilha legislativa robusta, porém, que apresentou suas ambiguidades.

Para tanto, diante desse cenário apresentado, podemos mencionar então, o ano de 2008 com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, significou um acontecimento marcante para a educação brasileira, já que esta trouxe em suas premissas uma educação para todos com o intuito de afastar atitudes excludentes, que configuram-se enraizadas dentro da sociedade e que nos espaços escolares brasileiros foram sendo bases de sua formação, entre elas salas e classes especiais. A PNEE/PEI-2008 em IV, traz seu objetivo e que nos revela muito:

IV - OBJETIVO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apesar de ser datada do ano de 2008, ainda se encontra muito recente para que tenha os objetivos aos quais destinou-se em sua criação considerados alcançados, já que viemos de longos anos de negação de acesso a Direitos do público-alvo da educação especial.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva visa garantir o acesso e a participação de todas as pessoas ao sistema

educacional. Esta política busca promover a inclusão e a equidade, oferecendo a essas pessoas oportunidades iguais de aprendizagem e desenvolvimento. Isso significa que todas as escolas devem atender às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas características. A Educação Inclusiva tem como objetivo construir uma sociedade mais justa e inclusiva, em que todos tenham oportunidades iguais de aprendizagem, desenvolvimento e participação.

Assim, dando continuidade ao caminhar de marcos regulatórios, podemos apontar além dos documentos já citados neste trabalho como demarcadores da educação especial na perspectiva da inclusão, o decreto nº 7.611/2011,⁵ trata sobre educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, e entre essas a formação.

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2011).

Este decreto continua ainda a detalhar sobre o desenho desse apoio em seus parágrafos III e IV, que trata especificamente da formação de professores considerando a inclusão:

III - Formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
IV - Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (BRASIL, 2011);

O Decreto nº 7.611/2011 e a Resolução nº 4/2009 são instrumentos legais que abordam a educação especial no contexto brasileiro. Essas normativas têm o objetivo de garantir a inclusão e o direito à educação de qualidade para todas as pessoas com deficiência, assegurando sua participação plena e igualitária na sociedade.

⁵ O Decreto nº 6.571/2008, instrumento normativo promulgado pelo governo brasileiro em 17 de setembro de 2008. Ele estabeleceu diretrizes e orientações para a implementação de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O decreto estabeleceu que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, com o apoio de serviços e recursos especializados. Além disso, o Decreto 6.571/2008 reforçou a importância da formação continuada de professores e profissionais da educação, visando garantir a adequada atenção às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência.

Tanto o Decreto nº 7.611/2011 quanto a Resolução nº 4/2009 têm o propósito de assegurar a inclusão e o pleno desenvolvimento de todos os estudantes com deficiência no sistema educacional brasileiro. Eles estabelecem diretrizes e orientações para a oferta do atendimento educacional especializado, buscando garantir a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade, fortalecendo, assim, os princípios da educação inclusiva no país. Além disso, a resolução destaca a necessidade de formação continuada de professores e profissionais da educação que trabalham com o atendimento educacional especializado

É absolutamente prioritário inferirmos que a perspectiva da inclusão tem fundamentação legal na base do que deve circundar o Direito, que é a dignidade da pessoa humana, já que não deve ser negado a nenhum indivíduo o acesso a desenvolver sua plenitude. Pois, como lembra Freire (2013, p.6), “a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É um instrumento de desumanização”. Logo, a escola em seu papel primordial deve afastar-se de qualquer função que coloque os cidadãos em situação distante de sua humanidade.

4.2 Plano Nacional de Educação enquanto ferramenta para efetivação da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial

A educação é um processo dinâmico que sofre influência direta dos acontecimentos de uma sociedade. As políticas governamentais são influenciadoras de modo a fortalecer uma hegemonia.

Em especial no Brasil, podemos abordar o fato de que esta influência por vezes compromete a qualidade educacional, já que entre outros fatores as políticas públicas governamentais mudam radicalmente a cada troca de governo, com o intuito de servir ao que parece conveniente a cada um. “A definição de políticas públicas em geral e do financiamento da educação em particular está sujeita à estrutura da sociedade em termos ideológico-econômico” AMARAL (2017, p.3).

Então, considerando o período de reformas realizadas no Brasil a partir de 1990 e principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso que tomam forma, “No consenso de Washington, resultante de uma reunião convocada pelo Institute for International Economics e sob o título Latin American Adjustment: How Much Has

Happened, em 1989, no mês de novembro, na capital dos Estados Unidos ...” (AMARAL, 2017, p.3). Podemos observar que as discussões vivenciadas nesta reunião giraram em torno da redução dos gastos públicos, disciplina fiscal afastando-se cada vez mais das áreas sociais como educação, em contrapartida aproximando-se cada vez mais das ideias neoliberais que determinam quem permanecerá incluído e quem será posto à margem da sociedade.

Diante do panorama de reestruturação de acumulação do capital, em maior ou menor grau, foram afetadas todas as categorias de trabalhadores, e não só os situados na produção industrial, mas também os chamados ‘trabalhadores intelectuais’, incluindo os professores e outros assalariados. Dessa forma, o capitalismo voltou-se crescentemente nas últimas décadas para o setor educacional, visto como estratégico na legitimação da ordem, além de ser entendida como mais uma esfera que deve ser regulada pelas necessidades do mercado (GOMES E COLARES, 2012, p.282).

Após o impeachment de Dilma Rousseff e a posse do seu Vice Michel Temer houve uma retomada aos ideais no Consenso de Washington, afastando as políticas brasileiras das práticas governamentais adotadas de 2003-2015, que favoreceram áreas sociais que só foram possíveis pelo crescimento do Produto Interno Bruto-PIB (AMARAL, 2017).

Podemos então citar, dentro do cenário estabelecido após estes atos políticos, a PEC 241/95 (EC 95) de 15 de dezembro de 2016 que apresentava um novo regime fiscal, determinando que de 2018 até 2036 o orçamento do MEC não poderá ser reajustado acima da inflação, dificultando assim a efetivação de políticas públicas que colaborem para a diminuição das desigualdades existentes dentro da sociedade. Dentro das várias modificações que esta Lei Orçamentária acarretará nas despesas primárias o Plano Nacional de Educação-PNE sentirá esses efeitos já que, (AMARAL, 2017, p.19):

Pode-se afirmar que, analisando a evolução dos recursos financeiros associados ao MEC nos anos de 2014, ano de 2015, 2016 e 2017- quatro anos dos dez anos do PNE (2014-2024), a possibilidade do cumprimento do conjunto de suas metas é muito remota, uma vez que os valores financeiros não foram reajustados por percentuais nem iguais à inflação medida pelo IPCA nos anos de 2015 e 2016 e ano de 2017, a LOA 2017 também não previu recursos financeiros que propiciam o desenvolvimento de ações que objetivam a execução das metas do PNE (2014-2024).

E dentro da procura por uma educação que fortaleça a voz dos menos favorecidos no processo educacional, podemos considerar como opção de contribuição o PNE já que “O plano educacional é exatamente o instrumento que visa introduzir racionalidade na prática educativa como condição para se superar o

espontaneísmo e as improvisações que são o oposto da educação sistematizada e de sua organização na forma de sistema” (SAVIANI, 2017, p.68). Sabe que as dificuldades enfrentadas pelo Brasil para tornar-se um país desenvolvido passam pela efetivação de políticas públicas que objetivem um desenvolvimento para além do crescimento econômico.

Em se tratando, a continuidade no trilhar dos marcos legais não podemos nos furtar de considerar o PNE - Plano Nacional de Educação 2014-2024 diante de sua importância já que este, “determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024” (BRASIL, 2014) e da proximidade do fim de sua vigência, considerando que este deveria ter suas metas em sua maioria consolidadas.

O PNE 2014-2024, especificamente na meta 4 aborda questões determinantes em relação a Educação Especial na perspectiva da inclusão:

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

A partir da meta 4, desenha-se 19 estratégias para que estas metas se efetivem. Dentre estas gostaríamos de destacar as que trazem em seus corpos uma fala mais centrada para a formação de professores:

Quadro 7 – Meta 4 do PNE (Plano Nacional de Educação)

META 4	ESTRATÉGIAS
4.3	Implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;
4.5	Estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as)

	alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
4.16	Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
4.17	Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

Fonte: Elaborado a partir no PNE-2014/2024

As metas apresentadas discutem questões sensíveis e importantes dentro do processo de inclusão, contendo estratégias desafiadoras, algumas das quais podem ser revistas à medida que nos aproximamos do fim da vigência deste plano. A Meta 4 propõe estratégias plausíveis, fruto de lutas sociais, levando em consideração o direito de todos à educação. Entretanto, consideramos importante fortalecer as instituições públicas e seus serviços, que naturalmente podem e devem atender às demandas da sociedade. Assim sendo, a formação de professores, a produção de materiais didáticos acessíveis e a disponibilização de serviços de acessibilidade podem ser perfeitamente construídos a partir de instituições como, por exemplo, universidades e escolas públicas, em colaboração entre os entes federados.

Diante do exposto, podemos destacar que a formação de professores se apresenta no PNE - 2014 / 2024 como instrumento significativo para a efetivação do direito às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação estarem incluídos nas escolas, já que temos 5 estratégias destinadas a este tema dentro da meta 4.

Esta formação tem como objetivo o desenvolvimento pleno, compreendendo que não deve se limitar apenas às licenciaturas. Apresenta-se como uma necessidade a articulação entre os trabalhos docentes envolvidos tanto nas salas regulares quanto no atendimento educacional especializado.

Assim, sendo o plano nacional de educação se trata de um documento norteador de políticas educacionais e que tem em sua natureza a ideia de desdobramento dentro do Estado brasileiro, tornando-se então, um importante mecanismo que deve ser acompanhado constantemente para que não percamos a direção enquanto política que atenda a demais de justiça social

O Plano Nacional de Educação deve ser visto como uma estratégia para a consecução dos direitos humanos, especialmente o direito à educação. Portanto, não pode ser entendido como um documento meramente técnico, mas sim como uma proposta política para a transformação da sociedade (SAVIANNI, 2017).

Portanto, para que a educação inclusiva se concretize em seu sentido amplo a escola deve entender-se como instituição imersa dentro de uma sociedade seletiva e, portanto, excludente dotada de lutas sociais e econômicas das quais não podemos nos furtar. Compreendendo assim a necessidade de documentos legais norteadores e que sinalizem os objetivos aos quais a nossa ação educacional deve também passar para se tornar inclusiva.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA, PRÁTICA DOCENTE E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: achados no município de Bacabeira-MA

Nesta seção apresentaremos os dados coletados, resultados e discussões de nossa pesquisa, a partir de pontos considerados relevantes, identificados através das contribuições dos participantes e que são convergentes com os descritores que circundam a questão norteadora deste estudo.

Assim, os dados apresentados neste estudo foram analisados e discutidos levando em consideração a perspectiva dos sujeitos participantes. Essa perspectiva foi embasada por referências teóricas, marcos legais e outros estudos similares ao nosso.

A cidade de Bacabeira, é um município que foi emancipado através da Lei 6.187 no ano de 1994, possui uma população de aproximadamente de 16.276 habitantes. Sendo este composto pelos povoados Peri de Baixo, Vidéo, Vila Cearense, José Pedro, São Cristóvão, Santa Quitéria, Gameleira, Peri de Cima, Ramal do Aboud e Placa de Recurso, localizado a 58 km da capital do Estado, São Luís.

É válido ressaltar, que o município de Bacabeira era um povoado que integrava o município de Rosário, e historicamente, essas regiões foram importantes áreas de povoação, a partir dos primeiros anos de colonização portuguesa. Vestígios arqueológicos apontam para a presença de etnias indígenas, grupos, que contribuíram para as práticas culturais e saberes tradicionais presentes nas representatividades da identidade cultural da região e construções que formam um retrato da História do lugar e coexistem com as novas edificações, paisagens e relações trazidas pelas mudanças econômicas na região (BACABEIRA, 2015, p.17)

Dessa forma, Bacabeira se desenvolveu e atualmente tem como meios de sustento econômico, atividades de comércio e serviços que circundam os povoados de Peri de Baixo e Peri de Cima que são mantidos principalmente pela proximidade com a BR-135. Além da agropecuária, criação de gados, pesca e pequenas roças nos locais mais distantes da sede do município, estas atividades têm predomínio em povoados.

Contudo, são fortes os recursos oriundos de fontes externas como: SUS, FUNDEB e outras advindas de fundos públicos do Estado e da União. Algumas indústrias fortalecem a distribuição de recursos dentro da economia do município, tendo como desígnio a produção de cerâmica, mel de abelha, pedra brita e ferro-gusa.

No que tange ao cenário educacional, a rede municipal de ensino conta com 24 escolas, 3 são intituladas de creches e destas 19 possuem Ensino Fundamental dos anos iniciais 1 ° ao 5 ° ano. O município conta com um total de 176 docentes no

Ensino Fundamental, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE.

Em números totais de alunos, a rede municipal de Bacabeira possui 13.804 (Três mil oitocentos e quatro) alunos, sendo que destes 1.490 (Mil quatrocentos e noventa) estão nos anos iniciais.

Desta forma, a nossa pesquisa levou em consideração a distância territorial entre as escolas longínquas e as de localização mais próximas do centro administrativo do município, para análise da existência de acesso a essa formação em serviço.

Para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa de cunho social, com toda a complexidade que lhe convém, com características próprias advindas de tal estudo e diante da relevância deste para a sociedade partimos para uma pesquisa de cunho qualitativo, já que, como colabora MINAYO (2002, p.21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Por certo, entendemos que a pesquisa qualitativa se aproxima da compreensão do emaranhado social ao qual a Educação está envolta. Partindo da concepção de Franco (1994) que trata a pesquisa qualitativa como a que procura através das múltiplas facetas do objeto pesquisado analisar os dados obtidos comparando a fatores sociais, econômicos, psicológicos etc.

Por conseguinte, esta pesquisa desenhou-se adotando uma postura crítica e entendendo que o fato social pesquisado faz parte de uma totalidade que segundo aponta KOSIK (1976, p.165):

O conhecimento do sujeito só é possível na base da atividade do próprio sujeito sobre o mundo; o sujeito só conhece o mundo na proporção em que nele intervém ativamente, e só conhece a si mesmo mediante uma ativa transformação do mundo. O conhecimento de quem é o sujeito significa conhecimento da atividade própria do sujeito.

Como ponto de partida, enquanto procedimento metodológico, realizamos pesquisa bibliográfica para aporte teórico e seguimos assim, um trilhar leitor pelas diretrizes políticas que tratam da Educação Inclusiva partindo do cenário mundial, nacional e seguindo nossas leituras pelos documentos oficiais da SEMED – Bacabeira.

Esta pesquisa configura-se como uma pesquisa de campo que se utilizou para a coleta de dados de entrevistas com formato semiestruturado, onde os participantes

¹ Dado fornecido pela Secretaria Municipal de Bacabeira- SEMED, referente a matrículas do ano de 2023

responderam às perguntas propostas pela pesquisadora através de instrumento do tipo questionário.

Assim sendo, esses procedimentos de recolhimento de informações para a nossa pesquisa justificam-se a maneira que “O uso dos métodos qualitativos e das entrevistas, em particular, foi e ainda hoje é tido como meio de dar conta do ponto de vista dos atores sociais e de considerá-lo para compreender e justificar a realidade” (POUPART, 2008, p. 215). A pesquisa qualitativa faz ao longo do seu percurso, emergir carências passando a requerer mecanismos de coletas de dados por vezes não previstos, pois a (?) produz necessidades que previamente não foram concebidas pela pesquisadora ou pesquisador, “é próprio da pesquisa qualitativa ser flexível e descobrir construir” (PIRES, 2008, p.154 não está nas referências).

Assim, diante das carências colocadas por esta pesquisa para compreensão de seu objeto, percebemos a necessidade de convocar a técnica de coleta de dados chamada de grupo focal, para apreensão da perspectiva dos participantes desse estudo, pois como aborda, GONDIM (2003, p.8) esta “apresenta-se como uma possibilidade para compreender a construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos acerca de um tema específico”.

Portanto, o uso das técnicas de coletas de dados em formato de entrevistas e seguida do grupo focal justifica-se à medida que, “a utilização de grupos focais em seqüências as entrevistas individuais, por exemplo, facilitam a avaliação do confronto de opiniões, já que se tem maior clareza do que as pessoas isoladamente pensam sobre um tema específico” (GONDIM, 2003, p.153).

Posteriormente, seguimos a busca pelo alcance do objetivo desta pesquisa à luz de nossa questão norteadora, para isso, realizamos a interpretação dos dados mediante a perspectiva da análise de conteúdo, dentro de um delinear de passos que contemplou: uma pré-análise, de forma a organizar os dados obtidos, para que a exploração do material fosse estruturada em categorias, considerando descritores relacionados com nosso problema de pesquisa. “A análise de conteúdo pode ser uma análise dos «significados» (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos «significantes»”(BARDIN, 1977, p.35).

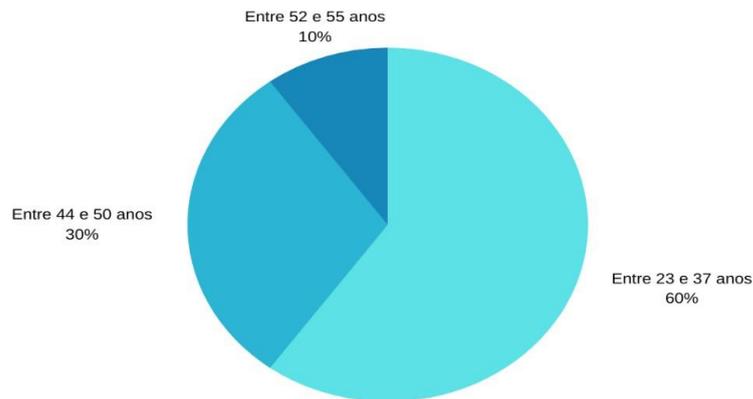
5.1 Participantes da Pesquisa

Ao tratarmos dos participantes deste estudo, temos como tais, os Professores das referidas escolas objeto dessa pesquisa, que atuavam nas turmas regulares de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e que possuíam alunos público-alvo da educação especial, com esses critérios, temos um número total de 10 docentes, como sujeitos. “[...] A escolha do campo onde serão colhidos os dados, bem como dos participantes

é proposital, isto é, o pesquisador os escolhe em função das questões de interesse do estudo e das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade do sujeito” (MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p.163).

Quanto à idade dos participantes, a faixa etária variou entre 23 e 55 anos.

Gráfico 3 – Idade dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos na entrevista e no grupo focal (2022/2023)

No que diz respeito à caracterização dos sujeitos quanto ao gênero, quando questionados, apenas um se identificou como do sexo masculino. Este dado ressalta a predominância de mulheres nas atividades docentes nos primeiros anos escolares.

Mulheres e homens têm passado por um processo de construção que impõe estereótipos e padrões de comportamento que são utilizados como justificativa para o exercício de determinadas profissões, como é o caso da docência, que reflete o ranço patriarcal capaz de definir atribuições femininas e masculinas na educação, cuja tendência é destinar aos homens os cargos de comando ou a docência em níveis de ensino mais elevados, e às mulheres, os níveis considerados mais elementares, como a educação infantil e o ensino fundamental(ATAÍDE E NUNES, 2016, p.169).

Portanto, precisamos olhar para tal fato, com uma visão crítica à medida que as lutas de uma classe de trabalhadores e trabalhadoras, por melhores condições de exercerem suas profissões e consequente valorização transita pelas questões de gênero.

5.2 Risco da pesquisa aos participantes

Cabe pontuarmos que buscamos dentro desta pesquisa uma visão de contribuição nos mais diversos espaços de conhecimentos, com uma perspectiva de colaboração para a ciência. Assim, no percurso desse estudo científico o mesmo foi submetido à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, através da Plataforma Brasil, obtendo parecer favorável a realização (APÊNDICE-D), ficando,

portanto, registrada pelo número 3.849.769.

A pesquisa não ofereceu riscos físicos, tratando-se apenas de eventual dano de ordem psicológica como: temor de responder às questões, desconfortos diante de alguma pergunta que o participante não quisesse responder. Porém, avisamos a estes que diante de algum indicativo de prejuízo desta ordem, que o mesmo não seria obrigado a permanecer no estudo.

Em relação a preservação da identidade dos participantes desta pesquisa, a pesquisadora informou que estas estariam resguardadas e que os dados pessoais referentes ao entrevistado não seriam divulgados.

Diante do exposto, a pesquisadora esteve atenta aos riscos que a pesquisa, por intermédio de seus procedimentos metodológicos e de sua potencialidade pudessem causar à vida cotidiana dos sujeitos mediante o processo da mesma.

5.3 Representação de alunos matriculados na rede municipal de Bacabeira durante a pesquisa

Na pesquisa, a quantidade total de alunos é um dado fundamental porque serve como ponto de partida para análise do lócus da pesquisa. Especificamente tratando de estudos à semelhança do nosso que abordam a educação especial, quando se conhece o número total de alunos, podemos criar a possibilidade de dimensionar melhor programas de formação de professores em práticas inclusivas, criando um ambiente mais acolhedor e eficaz para todos os estudantes.

Então, diante da contribuição do dado de alunos matriculados apresentamos na seguinte tabela a quantidade de alunos matriculados no município de Bacabeira nos anos iniciais, já que esta é a etapa objeto de nossa pesquisa:

Tabela 1 – Quantidade de alunos matriculados na Rede Municipal de Bacabeira
Ensino Fundamental Anos Iniciais

QUANTIDADE DE ALUNOS MATRICULADOS ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS 1 ° AO 5 ° ANO	
Ano	Quantidade
1 ° ANO	272
2 ° ANO	232
3 ° ANO	276
4 ° ANO	335
5 ° ANO	375
TOTAL	1.490

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados referentes ao ano de 2022 fornecidos pela Secretaria Municipal de Bacabeira-MA

Como posto em seção anterior o nosso estudo possui como lócus de pesquisa duas escolas da rede municipal de Bacabeira-MA. A escolha de duas escolas para pesquisa é importante para comparar e entender diferentes realidades educacionais. Cada escola tem sua própria cultura, métodos e desafios. Ao estudar ambas, podemos obter uma visão mais ampla sobre a educação do município em questão e identificar áreas de melhoria e os desafios a percorridos em cada uma delas a partir da realidade vivenciada pelas variadas localidades desse território.

Sendo assim, no que tange às escolas lócus de nossa pesquisa o quadro 5, apresenta os dados relativos aos alunos matriculados nessas instituições, elas estão identificadas com a letra “B” e os números 1 (um) e 2 (dois) para manter preservar as respostas dadas pelos profissionais.

Tabela 2 – Alunos matriculados nas escolas pesquisadas

QUANTIDADE DE ALUNOS MATRICULADOS ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS 1 ° AO 5 ° ANO NAS ESCOLAS PESQUISADAS						
	1º ano	2 ano	3º ano	4º ano	5 ° ano	Total
B1	29	28	42	42	64	205
B2	06	05	05	11	11	38

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados referentes ao ano de 2022 fornecidos pela Secretaria Municipal de Bacabeira-MA

O cenário apresentado pela tabela levanta questões importantes e implicações para ambas as escolas, B1 e B2. Primeiramente, o maior número de alunos matriculados na escola B1 sugere que ela pode necessitar de mais recursos, como professores, salas de aula e material didático, para atender adequadamente às necessidades de sua comunidade estudantil.

Além disso, é intrigante notar o aumento substancial no número de alunos do 1º ao 5º ano na escola B1. Essa tendência pode ser entendida através de possíveis fatores como aumento: resultado de uma baixa taxa de evasão escolar, da transferência de alunos de outras instituições ou, talvez, de uma eficaz estratégia de retenção estudantil. Por outro lado, a menor matrícula na escola B2 também é motivo ponderação e pode estar ligada a fatores como a localização geográfica da escola que a torne menos acessível, ou talvez a escola enfrente desafios relacionados à falta de recursos, qualidade do ensino ou reputação, que possam estar afetando suas taxas de matrícula.

E, apesar dos dados significativos fornecidos pelas tabelas 1 e 2, que abrem um leque de questionamentos para análise, estudo e possíveis tomadas de decisão

quanto às matrículas de alunos em escolas de áreas diversas de um mesmo município significativo, voltaremos nossa atenção aos dados relativos aos alunos que são o público-alvo da Educação Especial. Esse é o foco de nosso estudo; no entanto, não poderíamos deixar de apresentar o universo em que esses alunos estão inseridos.

Ao abordarmos a temática da Educação Especial no município de Bacabeira, ponderamos que este se compromete em assegurar uma Educação Inclusiva. Isso está em alinhamento com ações que promovam mudanças nas práticas e ambientes escolares, conforme disposto no Plano Municipal de Educação Especial (PME):

No município de Bacabeira-MA, a Educação Especial contribui efetivamente para a valorização das diferenças e o desenvolvimento dos projetos pedagógicos que atendam às necessidades educacionais específicas dos alunos e promovam mudanças nas práticas e ambientes escolares, de modo a eliminar as barreiras que impedem o acesso ao currículo e o exercício da cidadania (BACABEIRA, 2014,p.27).

Seguindo nessa direção, o Plano Municipal de Educação de Bacabeira, traz importante sinalização, que após o último concurso público do município datado do ano de 2012 houve preenchimento de vagas para Profissionais Efetivos do Atendimento Educacional Especializado. E tal, como aponta o documento no ano 2015, ou seja, 3 (três) anos após o concurso público tínhamos o seguinte registro de número de alunos matriculados na rede municipal de ensino público-alvo da Educação Especial:

Tabela 3 – Alunos matriculados na rede municipal de Bacabeira

ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ANO 2015	
Educação Infantil e Anos Iniciais	24 alunos
Ensino Fundamental Anos Finais	06 alunos
Total	30 alunos

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos através do Plano Municipal de Educação de Bacabeira

Em Bacabeira, no ano de 2015, o número de alunos matriculados na rede municipal para atendimento em educação especial era de 30. A maioria destes alunos estava concentrada na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com um total de 24 matrículas, enquanto apenas 6 alunos estavam matriculados nos Anos Finais. Esta disparidade poderia sugerir que a identificação e intervenção para o público-alvo da educação especial mais eficazes nas fases iniciais da educação. No entanto, o número total relativamente baixo de matrículas também levanta questões

sobre se todas as necessidades eram identificadas e atendidas na comunidade. Esses dados fornecem um ponto de partida para uma série de considerações importantes, como a eficácia dos programas de educação especial, a preparação dos professores para lidar com a inclusão em ambientes de ensino regulares.

É necessário salientar a importância do PME como um planejamento de objetivos a serem atingidos e como um documento histórico. Isso porque, além do que está disposto no PME, que direciona para a possibilidade de avanço rumo à inclusão, o município não dispõe de outros marcos regulatórios legais que abordem essa temática. Entretanto, dentro do organograma da Secretaria do Município de Bacabeira, há uma Coordenação de Educação Especial que atualmente desenvolve suas atividades como Centro de Atendimento Educacional Especializado.

5.3.1 Centro de Atendimento Educacional Especializado Bacabeirense (CAEE)

Considerando o contexto de funcionamento do Atendimento Educacional Especializado em Bacabeira é necessário apresentarmos a existência de um centro de atendimento ao público-alvo da Especial.

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p.1).

A Coordenação da Educação Especial, que faz parte da estrutura do organograma administrativo de Bacabeira, desenvolvia suas atividades no mesmo prédio da Secretaria Municipal de Educação. Essa estrutura permaneceu assim até o ano de 2021.

Contudo, a partir de 2022 estas passaram a funcionar em prédios separados, e a Coordenação da Educação Especial encontra-se atualmente sediada no Centro Administrativo de Bacabeira, que é localizado na sede do município, sendo identificada como Centro de Atendimento Educacional Especializado- (CAEE).

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p. 2).

Diante da existência do Centro de Atendimento Educacional Especializado – (CAEE), importante analisarmos questões operacionais para esse atendimento, à medida que este pode tornar-se, por vezes dificultado, já que os alunos precisam

deslocar-se para outra região do município, às vezes distante de suas residências, e terminam por não realizar o acompanhamento devido à falta de meio transporte. Por isso, assegurar as condições necessárias para que a Educação Especial aconteça é indispensável para que esta seja efetuada.

De acordo com as informações cedidas pela próprio Centro de Atendimento Educacional Especializado- (CAEE), este dispõe dos seguintes profissionais:

Tabela 4 – Profissionais lotados no CAEE- Bacabeirense

FUNÇÃO	QUANTIDADE
Coordenadora Geral	01
Administrativo	01
Operacional	02
Professora de AEE	01
Psicopedagoga	01
Assistente Social	02
Terapeuta Ocupacional	01
Fonoaudióloga	01
Psicóloga	03
Total de Profissional	13

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pelo CAEE

Os profissionais que estão neste Centro de Atendimento Educacional Especializado atualmente atendem um número de 36 alunos, com as seguintes características:

Tabela 5 – Público-alvo atendido pelo CAEE - Centro de Atendimento Educacional Especializado de Bacabeira no ano de 2023

PUBLICO-ALVO	QUANTIDADE
Autismo	15
Dificuldade na fala	2
Deficiência Intelectual	6
Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade- TDAH	1
Paralisia Cerebral	1
Síndrome de Down	2
Dificuldade de Aprendizagem	5
Transtorno opositivo	1
Múltiplas características	3
Total	36

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pelo CAEE

Diante desses dados torna-se necessário pontuarmos quem de fato é o público-alvo da Educação Especial bem como abordamos o formato do atendimento educacional especializado que encontramos no decreto 7.611/2011 bem como na

Resolução Nº 4, DE 2 de outubro de 2009.

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p.1).

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

O Decreto nº 7.611/2011 que regulamenta o atendimento educacional especializado, previsto na Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), estabelece diretrizes para a oferta desse atendimento, que deve ser disponibilizado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na educação básica regular.

De acordo com o decreto, o atendimento educacional especializado é um serviço complementar ou suplementar à escolarização, realizado de forma articulada com o ensino regular. Ele busca promover a inclusão e a aprendizagem dos alunos com deficiência, respeitando suas características individuais e proporcionando o desenvolvimento de suas potencialidades.

Assim, devemos pensar em um atendimento que procure atender aos alunos de forma mais ampla considerando a dificuldade de acesso dos alunos que moram distante dos grandes centros das cidades, respeitando a legislação e as necessidades dos municípios. Uma resposta social importante, em se tratando de inclusão e a necessidade de atendimento mais amplo e diverso, são as Salas de Recurso Multifuncionais que tratam-se de espaços pedagógicos especializados em escolas regulares para atender estudantes com necessidades educacionais especiais no Brasil.

As Salas de Recurso Multifuncionais são uma resposta legal e pedagógica que se alinha com as políticas de inclusão educacional, as quais são embasadas tanto por

leis nacionais como por tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário. O atendimento educacional especializado (AEE) fornecido nestas salas é complementar ou suplementar à formação dos alunos, com o objetivo de eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização. Isso pode envolver adaptações curriculares, uso de tecnologias assistivas, entre outros recursos.

A tabela abaixo demonstra a distribuição de alunos pelas SRM, que existem no município de Bacabeira no ano de 2022:

Tabela 6 – Demonstrativo de alunos atendidos nas SRM

ESCOLA COM FUNCIONAMENTO DE SRM	LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA	DISTRIBUIÇÃO DE NO MUNICÍPIO ALUNOS
Unidade Integrada Cônego José Hemetério	Peri de Baixo	16
Escola Municipal Osvaldino José de Sousa	Peri de Baixo	11
Unidade Integrada Cristo Redentor	Peri de Cima	11
Escola Municipal José Rufino	Vídeo	4
Unidade Integrada Raimundo Aquino Macedo	Sede	41
Unidade Integrada Padre Possidônio Monteiro	São Pedro	18
TOTAL		101

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pelo CAEE

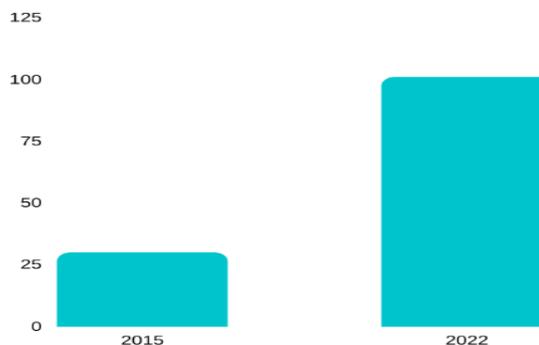
A análise dos dados referentes às Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no município de Bacabeira, em 2022, revela um crescimento notável no número de alunos atendidos em comparação com o ano de 2015. Naquele ano, apenas 30 alunos estavam matriculados, enquanto em 2022, esse número saltou para 101. Este aumento pode ser interpretado de várias formas: pode refletir uma maior demanda por educação inclusiva na cidade ou, alternativamente, um aumento na capacidade das instituições de ensino de fornecer tais serviços.

Quando olhamos para a distribuição geográfica dos alunos nas SRMF, percebemos algumas tendências interessantes. Peri de Baixo se destaca como o local

com a maior concentração de alunos em educação inclusiva, contando com 27 alunos distribuídos entre duas escolas. Isto é seguido pela Sede, que possui 41 alunos em apenas uma unidade. Estes números podem sugerir que essas áreas talvez tenham melhor infraestrutura ou mais recursos dedicados à educação inclusiva.

Em contrapartida, a região identificada como Vídeo, tem o menor número de alunos matriculados, com apenas 4. Este dado levanta questões sobre se a baixa matrícula é devido à falta de demanda ou à falta de recursos e oportunidades educacionais inclusivas naquela área.

Gráfico 2 – Comparativo entre os anos de 2015 e 2022 dos alunos atendidos pela educação especial no município de Bacabeira⁷



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pelo CAEE

A comparação entre os anos de 2015 e 2022 em relação aos alunos atendidos pela educação especial no município de Bacabeira mostra um crescimento notável. Com apenas 30 alunos matriculados em 2015, o número aumentou para 101 alunos em 2022, um aumento de mais de 230%. Este aumento substancial pode ter várias implicações e origens, incluindo uma significativa expansão dos serviços de educação especial no município. Isso pode estar relacionado à realização de um concurso público em 2015, que possivelmente resultou na contratação de mais profissionais qualificados para atender essa demanda crescente.

O aumento também pode ser um reflexo de uma maior conscientização sobre as necessidades educacionais especiais e/ou um aumento nas taxas de diagnóstico. À medida que mais pais e educadores se tornam conscientes dos benefícios da educação inclusiva, é provável que mais alunos sejam encaminhados para esses serviços.

⁷ dados incluem salas de recurso multifuncional e CAEE.

É importante salientar, no entanto, que as salas de recurso multifuncional ainda não estão disponíveis em todas as áreas que compõem o município. A falta dessas salas dificulta a matrícula de um número maior de alunos destinatários da educação especial, restringindo a sua inclusão nas escolas. Isso impacta a garantia do direito à educação desses alunos.

5.4 Educação Especial na perspectiva da Inclusão

Para compreendermos como as Professoras e Professores, entendem a Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial, levantamos questionamento sobre a percepção destes quanto a temática, passamos então, a destacar falas que evidenciam o entendimento desses sujeitos:

É muito importante, pois a criança não se sente diferente uma da outra e se socializa com os outros colegas. Aí todos podem ficar na escola. (P1)

Enquanto seres humanos, somos todos diferentes. A diferença é o que de certa forma, nos humaniza. Sabemos muito bem que a educação é um direito de todos. [...] (P3)

[...]contribui para a construção de uma sociedade mais ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária, que respeite e promova a diversidade e os direitos humanos, sem preconceitos de qualquer natureza. [...] (P7)

Sei que ela está associada à ideia de uma educação para todos do direito e no respeito da peculiaridade de cada indivíduo com o intuito de possibilitar a integração dos educandos no contexto educacional. (P9)

[...] Eu super concordo com a inclusão é o direito dos alunos, mas acho que nem todos os alunos têm condição de acompanhar na sala de aula. (P4)

É relevante observar que, nas declarações das professoras, surge a visão da educação especial inclusiva como um direito. No entanto, ainda existem afirmações que refletem o modelo biomédico, pois alguns registros apresentam uma visão focada na ideia de que as barreiras para o acesso do aluno alvo da educação especial à educação em escolas regulares estão centradas no próprio aluno. Nesse contexto, surgem termos como "integração", que remetem a uma concepção desvinculada da perspectiva inclusiva.

O modelo médico considera a deficiência como um problema que precisa ser resolvido através de tratamento individual prestado por profissionais com vistas a se obter a cura ou a adaptação da pessoa ao ambiente. Em outras palavras, pelo modelo médico, cabe à pessoa, e somente a ela, a tarefa de

tornar-se apta a participar da sociedade. Para tanto, seu corpo precisa ser consertado, adaptado, normalizado para poder funcionar a contento no ambiente social tal qual existe (CRESPO, 2015, p.11).

Assim, é primordial pontuarmos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, traz a definição que,

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.5).

Nesse sentido, busca romper com estruturas segregatórias, portanto, não existindo mais espaços para as classes especiais, características marcantes de práticas excludentes e ainda cogitadas enquanto desejo particular e expressa na fala de uma das participantes. Contudo, uma educação baseada no respeito aos direitos humanos procura distanciar-se das barreiras que colocam as pessoas em situação de deficiência (MANTOAN, 2021).

Portanto, os professores devem proporcionar condições de aprendizagem que considerem os alunos enquanto atores principais na escola sem imposições condicionantes a sua existência nesse espaço de todos. Entendemos que não existe “os alunos da educação especial” e as “outras crianças”, pois este julgamento torna o direito inalienável à Educação, mérito de alguns que estão nos moldes esperados para a reprodução do que é ensinado nas escolas de forma determinada.

A escola, fundada em bases excludentes, vê suas estruturas de construção remexidas e os atores que agem nesse ambiente, como os Professores, precisam compreender que a escola é um espaço social de todos, quem desconsidera essa condição desconhece os fundamentos de uma educação inclusiva, e deve dela apropriar-se para contribuir com a efetivação dos direitos humanos. “A realidade social, objetiva, não existe por acaso, mas como produto de ação dos homens, também não se transforma por acaso” (FREIRE, 1987, p.20).

As respostas indicam uma variedade de perspectivas sobre a educação especial no contexto da educação inclusiva. Algumas respostas destacam que a educação inclusiva é uma evolução necessária e bem-vinda, enquanto outras apontam que ainda há um longo caminho a percorrer. Também há observações sobre a necessidade de acessibilidade, aceitação, e respeito, assim como a importância de um apoio multidisciplinar envolvendo diferentes profissionais. Desafios para a prática docente e a necessidade de formação especializada também foram mencionados.

Enquanto a importância da educação inclusiva é geralmente aceita, o que emerge como preocupante é o quanto essa aceitação é bem traduzida em práticas eficazes. A diversidade de respostas pode indicar uma falta de consenso ou de diretrizes claras sobre como efetivamente implementar práticas inclusivas, o que é problemático se buscamos equidade na educação.

5.5 Práticas Docentes em turmas regulares e alunos público-alvo da Educação Especial

[...] Tem dias que eu penso, não vou focar nele porque aí irei atrasar os outros ele é muito lento, imagina, fica bem complicado não tenho apoio (P8).

Eu não excluo meus alunos, sempre dou um jeito dele participar, coloco outra atividade, às vezes um desenho para ele não ficar apenas olhando os colegas (P1).

Nas declarações destacadas, observamos o depoimento de duas professoras participantes. Elas foram questionadas durante a pesquisa sobre o desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula regular com alunos público-alvo da educação especial. Nessas declarações, encontramos uma visão diretamente oposta à inclusão, pois ela surge de uma comparação de capacidades de aprendizagem. Esta, por sua vez, não pode ser quantificada, uma vez que os alunos são indivíduos dotados de suas singularidades e, portanto, possuem inúmeras maneiras de aprender sobre o mesmo tema, desde que se respeitem as características de cada um.

Durante a coleta de dados de nosso estudo, encontramos entre as falas dos participantes, posicionamentos que eles consideram de natureza inclusiva. Contudo, a abordagem estava vinculada a concepções segregacionistas.

Os resultados obtidos em nossa pesquisa apontam para uma grande dificuldade na implementação prática de uma educação verdadeiramente inclusiva nas salas de aula regulares.

A seguir, de acordo com a categoria abordada nesta seção, apresentamos o entendimento desses indivíduos sobre suas práticas em uma sala de aula regular com alunos foco da Educação Especial:

Tabela 7: Compreensão dos participantes sobre suas práticas pedagógicas em salas de aula regulares com alunos público-alvo da educação especial.

Realiza adaptações nas atividades de sala de aula.	Não consegue desenvolver em algum momento, nenhuma atividade com este público, revela-se sem apoio.	Desenvolve atividades que contemplam todos os alunos em sala de aula.
70 %	20 %	10 %

Fonte: Elaborado⁸ pela autora a partir dos dados obtidos na entrevista e no grupo focal (2022/2023)

É necessário destacarmos que mesmo diante da compreensão de que ao fazer adaptações em suas aulas, de forma exclusiva para o aluno público-alvo da educação especial, configurar-se uma tentativa de que estes, participem das atividades de sala de aula, já que a estruturação da escola coloca capacidades demarcadas por ano/série que devem ser desenvolvidas, ainda assim, temos uma prática desligada da perspectiva do que seja a Educação Inclusiva e do que é preconizado na PNEEPEI .

Uma sala de aula regular inclusiva, não existe com práticas que utilizem de comparações entre alunos, selecionando os que de antemão conseguirão aprender, a partir de um paradigma de aluno idealizado, que conseguiria reproduzir respostas tais quais os ensinamentos dos professores e assim a aprendizagem teria se efetivado. É imprescindível, destacar que:

A inclusão escolar nos ensina, a cada dia, que a aprendizagem do que nos falta sobrevém aos encontros com o outro, que não conseguimos desvendar; ela é essencialmente ativa e mobilizadora, pois o confronto com a alteridade, que nos deixa, perplexos, constitui o momento ideal de aprender o novo, impulsionado pela incerteza, pela dúvida, pelo desejo de enfrentar o desconhecido. Desde a PNEEPEI, as incursões da Educação Especial nos sistemas comuns de ensino e o novo paradigma educacional que emergiu, promovem essas aprendizagens no cotidiano escolar (LANUTI E MANTOAN, 2021, p.63).

Então, a escola falha em cumprir sua essência quando expressa, em sua intenção pedagógica, que ao planejar suas atividades concebe práticas que, desde o planejamento, adotam uma visão totalitária de aprendizagem. O conhecimento histórico e socialmente construído é universal, devendo, portanto, ser acessível a todos. “A escola inclusiva é o lugar em que os professores se exercitam no

⁸ Este estudo, sendo uma pesquisa qualitativa, debruça-se, entre outras questões, sobre o olhar, entendimento e percepções dos sujeitos que se propuseram a participar como colaboradores. Os números e percentuais não refletem e nem pretendem refletir uma quantificação exata da visão destes sobre o objeto de estudo, mas sim fornecer, dentro das falas, o que mais ficou latente em termos de entendimento. Para a elaboração das tabelas 7 e 8, utilizamos tanto dados das entrevistas quanto do grupo focal, considerando a frequência de aparecimento das palavras relacionadas à categorização que criamos dentro dos blocos de questões que envolveram a coleta de dados.

acolhimento incondicional de todos os alunos, olhando-os sempre como pessoas que lhes escapam a compreensão plena” (MANTON, 2021,p.64).

Se considerarmos que as adaptações feitas por educadores envolvem, às vezes, apenas colocar atividades diferentes para o aluno incluso, isso pode levantar questões sobre a existência da garantia do direito a inclusão dos alunos dessas salas de aula. Embora tais esforços demonstrem alguma preocupação em atender às necessidades de alunos com requisitos especiais, a abordagem pode não ser verdadeiramente inclusiva se apenas isola o aluno com uma atividade diferente.

Nesse contexto, o baixo percentual de educadores que desenvolvem atividades verdadeiramente inclusivas que contemplam todos os alunos se torna ainda mais preocupante. A inclusão não se trata apenas de oferecer atividades separadas, mas do acesso de todos os alunos em uma experiência de aprendizado comum que seja acessível e significativa.

Da mesma forma, os que revelam não conseguir realizar qualquer atividade devido à falta de apoio, aponta para a possibilidade de estarem enfrentando desafios que vão além da falta de vontade ou intenção, mas pode também refletir uma cultura ou ambiente institucional que não prioriza a inserção de todos na escola, como um direito que não deve ser negado a nenhum cidadão.

5.7 Formação Continuada de Professores com olhar para inclusão

Em relação aos dados coletados que abordam a formação dos participantes, todos possuem formação para atuação no Ensino Fundamental nos anos Iniciais através do Curso de Pedagogia, porém em relação a pós-graduação nenhuma professora ou professor disse possuir mestrado ou doutorado, tendo como titulação a formação lato sensu.

Figura 1 – Formação dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos na entrevista e no grupo focal (2022/2023)

É importante ressaltar que o processo de formação dos professores para proporcionar uma educação de qualidade requer uma base sólida de estudos, embasada em teorias robustas. Isso vai de encontro à ideia de uma educação aligeirada. Portanto, é fundamental reiterar a obrigação legal de oferecer oportunidades de acesso e participação em cursos de pós-graduação stricto sensu para professores, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN 9394/96.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;(BRASIL, 1996).

Quando perguntados sobre a existência de formações continuadas em uma perspectiva inclusiva, coletamos as seguintes afirmações das participantes, as quais algumas destacamos abaixo:

“Nos últimos anos a gente não tem recebido formação, procuro ler e estudar sobre a inclusão. Leio muito na internet e vejo vídeos” (P3).

"Sim, tivemos formações sobre educação inclusiva, que me lembre mais ou menos uma por ano". (P10)

[...] Não me lembro de muitas, tivemos algumas, na pandemia não lembro acho que não teve, mas quando tem é todo mundo junto, eu digo os professores aí a gente não consegue expor o que a gente pensa e vem para a escola de volta com muitas dúvidas e não falamos mais sobre o assunto.” (P2).

Diante dessas considerações, surgem preocupantes afirmações sobre a escassez de formações continuadas que abordem adequadamente a perspectiva da educação inclusiva. Em determinados momentos, tais afirmações indicam uma contribuição praticamente inexistente dessas oportunidades de estudo para a promoção da inclusão. Isso ocorre devido à falta de articulação com a troca de conhecimentos e à ausência de influência nas práticas docentes, como evidenciado nos trechos destacados.

Ainda, quanto as respostas apresentadas pelos participantes a formação continuada na rede municipal ocorrem de variados formatos, com foco principalmente em grandes grupos e frequentemente envolvendo múltiplas unidades escolares. A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) aparece citada como ativa na promoção dessas formações. No entanto, a periodicidade dessas atividades não é consistente em todas as escolas, com reporte inclusive a uma falta de formações frequentes. Além disso, há questionamentos sobre a eficácia dessas formações, com alguns participantes não considerando as atividades como verdadeira formação continuada. É relevante notar também que há novos membros no sistema que ainda não têm clareza sobre a regularidade dessas formações.

Em vista da relevância da formação de professores para uma educação na perspectiva inclusiva, FREIRE (1996, p.12) relata que:

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos e nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

As formações docentes constituem-se como parte significativa na promoção de uma educação para todos, com reconhecimento nos dispositivos legais que tratam da educação no Brasil e que já foram sinalizados em outro momento deste estudo.

Por isso, tratamos de questionar os participantes sobre qual a visão que estes possuem sobre a formação continuada e os possíveis reflexos em suas atividades docentes com o público-alvo da Educação Especial nas turmas regulares.

Tabela 8 – Reflexos da Formação Continuada em suas atividades docentes em turmas regulares

Caminho para uma prática correta.	Possibilidade de atuar numa perspectiva de práxis pedagógica.	Não considera que pode apresentar reflexo para a ação docente.
80%	10%	10%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos na entrevista e no grupo focal (2022/2023)

A formação continuada é assegurada aos professores pois a natureza do ser professor não se constitui a partir da visão de um executor de tarefas em salas de aulas para dar conta de índices educacionais nem mesmo de um reproduzidor de atividades e conteúdos estabelecidos em livros.

O conhecimento, desenvolvido a partir de uma visão crítica dos bens culturais de uma sociedade, devem ser considerados por Professores que entendam toda importância e complexidade de suas profissões, isso, através de ação e da reflexão sobre esta ação que será novamente transformada em ação em suas atividades na sala de aula, seja com alunos público-alvo da educação especial ou não.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 2001 p. 42-43)

Desse modo, para que uma escola inclusiva exista é condição imprescindível que a formação continuada, não seja permeada pela projeção de métodos para ensinar este ou aquele aluno, dentro desta ou daquela característica, impondo aos docentes maneiras corretas de realizar o que é essência de sua existência enquanto Professor.

A partir de formações que utilizam as abordagens expostas pelos participantes temos então, a exclusão iniciada mesmo antes de todos os alunos adentrarem a sala de aula “uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condição de trabalho para que possa ser posta em prática” (MENDES, 2002, p.27).

A formação continuada de professores é essencial para assegurar a qualidade da educação e o desenvolvimento profissional dos docentes. Isso ocorre porque ela auxilia os professores a acompanharem as necessidades e transformações na sociedade e no ambiente escolar. Conforme destacado em nosso estudo, a formação continuada pode contribuir para a construção de uma cultura de aprendizagem que compreende as diferenças, incentivando a busca por novos conhecimentos e estimulando a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Além disso, na próxima seção apresentaremos as considerações finais acerca da análise que propomos no início desta pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante pontuarmos a respeito da necessidade de apropriação por parte dos sistemas educacionais de forma coletiva, bem como dos Professores em particular sobre a inclusão no ambiente escolar como direito fundamental, entendendo que esta não se situa enquanto condição eletiva aos desejos, caprichos e crenças de quaisquer indivíduos e suas ideologias.

Cabe, diante dos resultados encontrados nesta pesquisa, e de tantas outros que, inclusive preconizaram e sustentaram este estudo referente ao trabalho docente na perspectiva da inclusão e pelos incessantes ataques e desmontes vivenciados pela modalidade da Educação Especial nos últimos quatro anos, a necessidade de ponderamos como fator contribuinte para a dificuldade de acesso e permanência do público-alvo da Educação Especial, as barreiras impostas por ideologias discriminatórias pautadas em percepção de um paradigma de existência de um ser perfeito, merecedor de todos os bens sociais e de capacidade para adquiri-las e reproduzir conforme o que já encontrasse colocado como verdade absoluta.

Não podemos deixar de falar que essas ideologias são embasadas a partir do pensamento que, toda a construção dos indivíduos deve ser transformada em produto para servir ao mercado e esse determinismo perpassa os sistemas de ensino chegando até as salas de aula regular

A história recente nos demonstra a necessidade de reafirmar a existência dessa pluralidade de formas de ser e de estar, já que víamos batendo em nossa porta um retrocesso no formato de política e que pretendia trazer novamente, escolas e classes especiais, espaços considerados por alguns destinados àqueles que não se enquadram dentro de um paradigma idealizado de aluno.

Contudo, a falta de informação de uma boa parcela da população de um modo geral e uma formação de Professores precária ou inexistente desde a inicial contribui de maneira exponencial para a difusão de ideias que nada têm de equitativas, inclusivas e que reduz a vida de alguns a um espaço destinados a eles por quem concebe os sujeitos humanos condicionados a quaisquer características que possuam ou que venham a possuir.

A PNEEPEI/2008 é um passo significativo no avanço da Escola, já que enquanto política, traz um caráter impulsionador e chama a reestruturação dos sistemas educacionais e conseqüentemente na forma de conceber a serviço de quem está a escola. Esta política busca um caminho que vá de encontro ao abandono do longo período, desde a existência da Educação Especial no Brasil, que vá de uma negação ao universo de possibilidades de aprendizagem existentes.

Porém, mesmo com a resistência de muitos, os últimos 4 anos foram de múltiplos ataques, para a diversidade e o marco civilizatório que é a PNEEPEI/2008 e que traz exigências a sistemas sociais e educacionais, que são pautados por extensos anos de preconceitos e de práticas baseadas nas ideais hegemônicas, não ficou de fora à parte.

Essa postura do agora (2023) ex-governo do Brasil, colocou em debate questões ultrapassadas, como o ordenamento do espaço que deve ocupar o público-alvo da Educação Especial e atrasando avanços de natureza fundamental e que foram expostos nesse estudo como importantes para uma escola inclusiva: a formação de Professores em uma perspectiva de inclusão; os espaços escolares com olhar às singularidades das pessoas que nela habitam; os recursos e apoios disponibilizados para a escola, entendendo que nesta não existe indivíduo ou método que deve ser seguidos mas sim, que nesse ambiente o objetivo é o desenvolvimento de cada ser aos olhos de sua própria existência, características e necessidades.

Contribui para a valorização da profissão docente, já que a formação continuada demonstra o comprometimento e a dedicação dos professores com sua atividade e com o desenvolvimento de seus alunos. Possibilita ao professor o desenvolvimento de sua identidade profissional, fortalecendo sua autoconfiança e sua capacidade de lidar com situações complexas no ambiente escolar.

Logo, a formação continuada é um elemento fundamental para garantir a qualidade da educação e o desenvolvimento profissional dos professores. É uma oportunidade para os docentes entrarem em contato com questões referentes a sua atuação docente.

A formação de professores é fundamental para garantir a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, necessidades ou origens. Um professor bem formado possui as habilidades e conhecimentos necessários para compreender e atender às necessidades de cada um de seus alunos, auxiliando para que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem.

Por isso, formação deve incluir aspectos relacionados à diversidade, inclusão e equidade, possibilitando ao professor entender e lidar com as diferenças individuais e sociais presentes em sua sala de aula. Além disso, a formação deve estimular a reflexão crítica e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Em conclusão, a formação continuada de professores é fundamental para garantir a inclusão nas salas regulares dos alunos público-alvo da educação especial pois, formando-se enquanto profissional docente, sujeito autônomo no processo educacional, os professores podem oferecer uma educação de qualidade e inclusiva, respeitando as diferenças e valorizando as potencialidades destes alunos. Além disso, a formação contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, que valoriza a diversidade e a equidade. Portanto, é importante que os sistemas educacionais, seja na esfera nacional, estadual ou municipal invistam na formação continuada de seus professores, para que eles possam atender às demandas da educação na perspectiva da inclusão.

As questões levantadas nesse estudo atravessam um espaço social que é político e assim, dotado de lutas, estas indagações foram, são e continuarão sendo objeto dos mais diversos embates. Contudo, as barreiras impostas a todos os envolvidos e mais especificamente ao público-alvo da educação especial tão injustiçados socialmente, devem ser combatidas através da ampliação do conhecimento, do acesso informação e formação e de uma Educação que tenha como premissa a dignidade de TODAS as pessoas humanas.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. 2. ed. São Paulo: Thomson, 1999.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Com a PEC 241/55(EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)?** Revista Brasileira de Educação. v.22 . n. 71. 2017.

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ATAIDE, P. C; Nunes, I. de M. L. (2016). **Feminização da Profissão Docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental**. *Revista Educação E Emancipação*, p. 167–188. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v9n1p167-188>. Acessado em: 18 de dezembro de 2022.

BACABEIRA. Prefeitura Municipal de Bacabeira – Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Projeto de Lei 361, de 22 de junho de 2015.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo, SP: Edições 70, 1977.

BARRETA, Anderson; CANAN, Marlene. **Inclusão escolar: construindo uma cultura inclusiva**. São Paulo: Moderna, 2006.

BORGES, Maria Célia. **Formação de Professores: desafios históricos, políticos e práticos**. São Paulo: Paulus, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96** de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais**. Orientações gerais e marcos legais. Brasília: 2004. 353 p.

_____. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

_____. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, DF, 2011.

_____. **Resolução CNE/CP n. 2 de 11 de setembro de 2001**. Brasília: MEC, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. **A Nova LDB e a Educação Especial** – Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, Mariza Borges Wall. Barbosa de.; MORAES, Lélia Cristina Silveira de. **A formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva no Maranhão**: Em discussão propostas e ações. Revista Cocar, Belém/ Pará, p.249-269, jan-jul 2015.

CRESCO, Ana Maria Morales. **PESSOAS DEFICIENTES, INVISIBILIDADE, SABER E PODER**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 11/05/2023.

FELTRIN, Antônio Efro. **Inclusão Social na Escola**: quando a pedagogia se encontra com as diferenças. 3º ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas**. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. São Paulo: Autores Associados, 2004, p. 21-48.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Ensino Médio**: desafios e reflexões. Campinas, SP: Papirus, 1999.

GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: GRUBHAS, 2003.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso e MICHELS, Maria Helena. **A política de educação especial no Brasil (1991-2011):** uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online]. 2011, v. 17, n. spe1 [Acessado 1 Outubro 2022], pp. 105-124. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400009>>. Epub 07 Out 2011. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400009>.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórica-critica.** Campinas: Autores Associados, 2007.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.* 1999.

GOMES, Marco Antônio Gomes de; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **A educação em tempos de neoliberalismo:** dilemas e possibilidades. *Acta Scientiarum. Education*. 2012, p. 281-290.

GONDIM, Sônia Maria. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa:** desafios metodológicos. *Paidéia.* 2003, 149-161.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** 5 ° ed . Rio de Janeiro: Paz e Terra.1976.

LANUTI, J. E. O. E; MANTOAN, M. T. E. **Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham “os demais”?** *Revista ENSIN@ UFMS, Três Lagoas,* v. 2, n. 6, p. 57-67. 2021.

LAPLANE, A.L.F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M.C.R (org.); LAPLANE, A.L.F (org.). **Políticas e práticas de Educação Inclusiva.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007. P.5-20.

MACIEL, Lizete. Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. (Org.). *Formação de Professores: Passado, Presente e Futuro.* São Paulo: Cortez, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? / Maria Teresa Eglér Mantoan.* — São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

MAZOTTA, M.J. **Desafios para a política e a pesquisa em educação especial no Brasil.** São Paulo, UFSCAR, 2005. (Comunicação oral).

MENDES, E. G. Desafios atuais na formação do professor em educação especial. In: *Revista Integração,* vol.24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, 2002.

MINAYO. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002

NEDEL OLIVEIRA, V. H. DESAFIOS PARA A PESQUISA NO CAMPO DAS CIÊNCIAS HUMANAS EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 5, n. 14, p. 93–101, 2021.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>, acesso em 13 jul de 2022.

POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 464 p.

TAVARES, Fabiana dos Santos Silva. **Educação não inclusiva**: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do programa de pós-graduação em educação (PPGE/UFPE). Recife: O autor, 2012. 595 f.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.13, pp.05-24.

TANURI, Maria Leonor. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação** / Universidade Estadual de São Paulo, no 14 (Mai./jun/jul/ ago., 2000) - São Paulo: UESP.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, L.; Gondim, S. M. G.. (2001). **A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político**. **Opinião Pública**, 7(Opin. Publica, 2001 7(1)). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-62762001000100001>. Acessado em: 15 de dezembro de 2022.

VIEIRA, Fernando David; PEREIRA, Mário do Carmo. **“Se houvera quem me ensinara...”** – A Educação de pessoas com Deficiência Mental. 2º ed. Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação. Gráfica de Coimbra, Lda: setembro, 2003.

ROMANOWSKI, J. P., ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”**. Diálogos Educacionais, v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de Professores, aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Desenvolvimento**: significado, controvérsia e perspectiva. 2 ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados. 2017.

SILVA, M. O. E. **Da Exclusão à Inclusão**: Concepções e Práticas. Rev. Lusófona de Educação. N°.13 Lisboa 2009.:<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S164572502009000100009&script=sci_arttext#0>. Acessado em: 25 de agosto de 2018.

SHIGUNOV NETO, Alexandre. MACIEL, Lizete S. B. **As políticas neoliberais e a formação de professores**: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: MACIEL, Lizete S. B. e SHIGUNOV NETO, Alexandre. **Formação de Professores**: Passado, Presente e Futuro. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. P. 35-76.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTÕES PARA ENTREVISTA



IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

Universidade Federal do Maranhão -
UFMA Programa de Pós-graduação
em Educação – PPGE

Pesquisa de Mestrada:

Mestranda Anne Kelly Santos Brito Dias

Instrumento: Questões para entrevista

Público-Alvo: Professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental das turmas regulares das Escolas caracterizadas na pesquisa como EB1 e EB2

QUESTÕES PARA ENTREVISTA

Formação: _____
Possui especialização? _____ Qual? _____
Idade: _____
Sexo: _____

1. O que você tem a dizer sobre a educação especial no contexto da educação inclusiva?
2. Você conhece a Legislação voltada à formação continuada de professores no contexto da Educação Especial? Caso afirmativo, quais?
3. Como vem ocorrendo sua prática docente em relação aos alunos público-alvo da Educação Especial?
4. Em sua percepção, as formações continuadas voltadas aos Professores das turmas regulares visam uma articulação entre estes e o atendimento educacional especializado- AEE?

5. Para você, qual a importância das formações continuadas para a prática docente com alunos público-alvo da educação especial, em sala de aula regular?
6. Na sua opinião, de que maneira deve ser a formação continuada para os professores de turmas regulares no contexto da Educação Inclusiva?
7. Diante de duas maneiras de formação continuada em grandes grupos que envolve várias escolas e as que acontecem nas próprias unidades escolares. Alguma dessas acontece em sua escola? Caso afirmativo, Qual?
8. Diante dos modelos da pergunta anterior, qual você considera o mais adequado para favorecimento de suas práticas educacionais em sala de aula?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO-UFMA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu , _____, nacionalidade _____, ____anos, estado civil _____ , profissão _____, residente _____, portadora do RG _____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado Formação Continuada e a Prática Docente no contexto da Educação Inclusiva de alunos público alvo da Educação Especial, cujo os objetivo geral é analisar a relação existente entre a formação continuada e as práticas educacionais inclusivas de alunos público-alvo da Educação Especial em turmas regulares da rede educacional pública de Bacabeira (MA).

A minha participação no referido estudo será no sentido de conceder resposta a entrevista, e se tratando dessa participação fui alertado de que, posso esperar como benefícios: esclarecimento sobre o assunto abordada, levando-me a conhecer melhor o tema proposto o que poderá favorecer as minhas práticas educativas, bem como levará a reflexão sobre a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial. E assim contribuirão para o conhecimento científico.

Recebi também esclarecimentos sobre a possibilidade de desconforto e riscos decorrentes do estudo, que não são riscos físicos, porém, estes podem se apresentar na forma de ordem psicológica como temor de responder às questões, desconfortos diante de alguma pergunta que o participante não queira responder, porém diante de alguma situação de riscos o participante não será obrigado a responder à pergunta a qual tenha sentindo-se incomodado. E dessa forma, poderei deixar a pesquisa a qualquer momento sem a necessidade de justificar, além do que a pesquisadora não irá divulgar dados pessoais referente ao entrevistado, resguardando a minha privacidade.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Anne Kelly Santos Brito Dias, Telefone (98) 9923 4854, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação –PPGE/UFMA, situado na cidade universitária da Universidade Federal do Maranhão na cidade de São Luís- MA.

É assegurado a assistência durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim tudo o que eu queira saber antes, durante e após minha participação na pesquisa.

Sendo assim, deixo aqui meu livre consentimento em participar estando totalmente ciente de que não receberei nenhum valor econômico bem como não pagarei nem um valor pela minha participação.

Se devido a minha participação decorra algum dano serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Bacabeira, ____ de _____ 2020

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador (a)

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL⁹

IDENTIFICAÇÃO

Universidade Federal do Maranhão -
UFMA Programa de Pós-graduação
em Educação – PPGE

Pesquisa de Mestrada:

Mestranda Anne Kelly Santos Brito Dias

Instrumento: Roteiro para Grupo Focal

Público-Alvo: Professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental das turmas regulares das Escolas caracterizadas na pesquisa como EB1 e EB2

INICIANDO O TRABALHO

Saudações aos Professores, esclarecendo primeiramente a importância da participação destes para tal momento. Posteriormente dirimir qualquer questionamento sobre o objetivo do estudo. Informar a estes sobre o sigilo das falas, inclusive que o estudo encontra-se inscrito e aprovado na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP sobre o número 3.849.769, reforçando que as colocações na seção de grupo não serão objetos de identificações pessoal e que neste espaço não existem respostas certas, ou erradas já que o intuito é conhecimento que eles detêm sobre suas experiências e que o espaço do grupo focal é para a livre manifestação dos participantes.

QUESTÃO NORTEADORA DO ESTUDO:

Sabemos que, assegurar formação continuada para os professores é uma necessidade que perpassa pelas leis e se fundamenta no direito de os alunos tornarem-se cidadãos ativos e participativos na sociedade, partindo de uma prática educacional libertadora com apoio entre outros fatores em docentes capacitados. Dessa maneira a inclusão escolar também exige uma formação para os professores atuarem a caminho de uma educação emancipatória. Logo, como garantir uma política de formação que auxilie as práticas pedagógicas tendo em vista a necessidade de inclusão das pessoas com deficiência em turmas regulares?

DESMEMBRAMENTO DA QUESTÃO:

- 1 – Educação Especial Inclusiva;
- 2 –Práticas Docentes;
- 3 - Política de formação continuada de

⁹ Roteiro construído a partir de estrutura cedida pela pesquisadora M^a. Karyanne Moreira da Silva Nogueira Rosa, utilizado em sua dissertação vinculada ao PPGE/UFMA, intitulada **CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO**: a percepção dos alunos do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA

professores;
4-Necessidades Educacionais Especificas.

ROTEIRO DE DISCUSSÃO

1. Educação Especial Inclusiva:

- Perspectiva de EEI;
- Entendimento de público-alvo;
- EEI incluindo na Formação inicial;

2. Práticas Docentes

- Estruturação do trabalho em sala de aula com aluno público-alvo da educação especial envolvendo organização de sala até distribuição das atividades diárias;
- Planejamento de aulas – recursos, tempo de aula;
- Atividades extra para além das paredes da sala, eventos , passeios (...)
- Compartilhamento com a SRMF

3. Formação Continuada de Professores na perspectiva Inclusiva

- Legislação conhecida tanto de âmbito nacional, estadual e municipal;
- Conhecimento das Diretrizes advindas dessas políticas incluindo como deve ser desenvolvido o AEE.

APÊNDICE D – QUADRO DEMONSTRATIVO DE RESPOSTAS APRESENTADAS EM RELAÇÃO AOS DESCRITORES DA PESQUISA

Quadro n: Quadro demonstrativo de respostas apresentadas em relação aos descritores da pesquisa

APRESENTAÇÃO DAS RESPOSTAS AOS DESCRITORES		
Percepção da Educação Inclusiva do Público-Alvo da Educação Especial	Prática docente em salas regulares com Público-Alvo da Educação Especial	Formação Continuada na perspectiva da Educação Inclusiva dos alunos Público-Alvo da Educação Especial
Direito de todo e qualquer indivíduo, precisa acontecer	Pensadas de acordo com a realidade da sala e dos alunos	Participa de formações esporádicas com grande quantidade de Professores e busca formações por iniciativa própria
Difícil de ser efetivada em sala de aula regulares	Precisa de adaptações para alguns indivíduos	Participa de formações esporádicas com grande quantidade de Professores
Sem condições de acontecer	Não possui apoio nem formações não consegue realizar	Desconhece o acontecimento de formações continuadas nessa perspectiva

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos na entrevista e no grupo focal (2022/2023)

ANEXOS

ANEXO A – OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO PARA ACESSO A INSTITUIÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
FUNDAÇÃO instituída pela Lei nº 5.152 de 21/10/1966
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



OFÍCIO Nº046/2019-PPGE

Em 25 de novembro de 2019

A Sua Senhoria
IVANILDES REGO
Secretária Municipal de Educação de Bacabeira - Ma

Senhora Secretária,

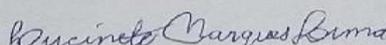
Apresentamos a V.S.^a, a mestranda, **ANNE KELLY SANTOS BRITO DIAS** aluna da 19ª Turma do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Maranhão, que está desenvolvendo a pesquisa intitulada "Formação continuada e a prática docente no contexto da Educação Inclusiva de alunos público alvo da Educação Especial", cujo objetivo é analisar a relação da Formação Continuada e as práticas educacionais inclusivas de alunos público – alvo da Educação Especial em turmas regulares.

Na oportunidade, solicitamos a V.S.^a autorizar o acesso da mestranda nesta instituição, para realizar a coleta de dados que respaldará a elaboração de sua dissertação de mestrado.

Informamos ainda, que a coleta de dados será realizada através de entrevistas semiestruturadas, com professores do Ensino fundamental (1º ao 5º ano) das escolas: Unidade Escolar Cônego José Hemitério e a Escola Municipal José Ribamar Linhares.

Na certeza de contar com a colaboração de V.S.^a colocamo-nos à disposição para complementar as informações que se fizerem necessárias.

Atenciosamente,


Prof.^a Dr.^a **LUCINETE MARQUES LIMA**
Coordenadora do PPGE/UFMA

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO RECEBIDO PELA PESQUISA DO COMITÊ NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Pesquisador: ANNE KELLY SANTOS BRITO DIAS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 28904720.8.0000.5087

Instituição Proponente: Universidade Federal do Maranhão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.849.769

Apresentação do Projeto:

Desenho:

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva e as demais legislações que abordam essa temática, trazem direcionamentos a respeito da Formação de Professores e nas escolas. Esta apresenta-se como uma necessidade para que os alunos não fiquem segregados dentro das salas de aula. Dessa forma, torna-se importante estudos para que se aponte possíveis direcionamentos para as práticas inclusivas dentro da sala de aula regular contribuindo assim, para o processo de inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial. E partindo dessas legislações, esta pesquisa tem como objetivo: analisar a relação existente entre a formação continuada e as práticas educacionais inclusivas de alunos público-alvo da Educação Especial em turmas regulares da rede educacional pública de Bacabeira (MA). O interesse por essa pesquisa deu-se desde a graduação a partir dos nossos estudos sobre a educação inclusiva, quando optamos pelo núcleo de aprofundamento em Educação Especial na Universidade Federal do Maranhão - UFMA. As inquietações encontradas durante as aulas na Universidade, nos estágios e na atuação enquanto profissional de educação instigou-nos a temática da formação continuada com olhar

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



Continuação do Parecer: 3.849.769

para educação inclusiva. Diante disso, a pesquisa dar-se-á dentro de uma concepção de cunho qualitativa, com a utilização de pesquisa bibliográfica, e como instrumentos esta será composta por entrevistas semiestruturadas. Quanto à área escolhida esta corresponde a Rede Municipal de Bacabeira, em duas escolas no centro do município citado e outra em localidade do município considerada como povoado, tendo como participantes os Professores das turmas regulares dessas escolas. Abordando os impactos esperados, a pretendida pesquisa tem como intuito contribuir para a formação de Professores, palestras, auxiliar nas práticas educacionais dos professores com alunos público alvo da educação especial nas turmas regulares.

Resumo:

O tema desta pesquisa será, FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, que possui como objetivo analisar a relação existente entre a formação continuada e as práticas educacionais inclusivas de alunos público-alvo da Educação Especial em turmas regulares da rede educacional pública de Bacabeira (MA) e como locus (duas) escolas do Município de Bacabeira do Estado do Maranhão.

Introdução:

O interesse pelo estudo e pesquisa com o direcionamento para educação inclusiva, deu-se ainda na graduação quando optou-se pelo núcleo de aprofundamento em Educação Especial na Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Durante a graduação obteve-se a oportunidade de estagiar em escolas tanto da Rede Privada quanto da Rede Pública de ensino e desde então percebemos, como os Professores tinham carencias para desenvolverem seus trabalhos com os alunos deficientes nas turmas regulares. Após, concluirmos a graduação e em nossa prática profissional como Supervisora Escolar, continuamos deparando-nos com estas mesmas dificuldades nos mais diversos municípios pelos quais podemos desenvolver nosso trabalho. As inquietações encontradas durante as aulas na Universidade, nos estágios e na atuação enquanto profissional instigou-nos a temática da formação continuada com olhar para educação inclusiva. Nesta

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética CEP: 65.080-040

UF: MA Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



Continuação do Parecer: 3.849.769

perspectiva, elaboramos este projeto que se refere a uma proposta de pesquisa com direcionamento para Educação Especial em uma perspectiva inclusiva nas turmas regulares, procurando entender qual a realidade da formação continuada dos Professores nessas salas de aula, e a consequência na realidade ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, bem como na proposta de inclusão escolar. Espera-se também contribuir para realização de estudos relacionados a cerca da temática aqui apresentada, bem como para o fortalecimento da prática educativas inclusivas de alunos público alvo da Educação Especial.

Metodologia Proposta:

A pesquisa dar-se-á dentro de uma concepção de cunho qualitativa, com a utilização de pesquisa bibliográfica e como instrumentos esta será composta por entrevistas semiestruturadas.

Critérios de Inclusão:

Professores que estejam em turmas regulares; Professores que tenham alunos inclusos público alvo da Educação Especial; Professores que estejam trabalhando em turmas do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)

Critérios de Exclusão:

Professores que não estejam em turmas regulares; Professores que não tenham alunos inclusos público alvo da Educação Especial; Professores que não estejam trabalhando em turmas do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Metodologia de Análise de Dados:

a pesquisa será de cunho qualitativa, com análises de dados exploratórias, e tendo como instrumentos entrevistas semiestruturadas.

Desfecho Primário:

Esta pesquisa pode, através da investigação, encontrar dados que confirmem as dificuldades para as práticas pedagógicas que afetam a inclusão de alunos, público alvo da Educação Especial, devido à precariedade e ausência de formação continuada nas unidades escolares no município de Bacabeira.

Tamanho da Amostra no Brasil: 100.

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética CEP: 65.080-040

UF: MA Município: SÃO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer. 3.849.769

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a relação existente entre a formação continuada e as práticas educacionais inclusivas de alunos público-alvo da Educação Especial em turmas regulares da rede educacional pública de Bacabeira (MA).

Objetivo Secundário:

Identificar de que forma os conhecimentos adquiridos na formação continuada assegura qualidade nas práticas pedagógicas dos Professores que atuam com alunos ditos incluídos em salas de aula regulares; Examinar a formação continuada na perspectiva inclusiva ofertada para os professores que atuam em sala de aula regular dentro uma mesma rede de ensino, porém com localizações diferentes, apresentando possíveis influências no processo de inclusão. Estudar a implantação de políticas de formação continuada que estejam entre as adotadas atualmente por Professores em turmas regulares para a inclusão escolar como garantia de uma educação emancipatória; Sinalizar a existência ou não da relação entre a capacitação dos professores em uma perspectiva inclusiva com a permanência deste aluno na escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa não oferece riscos físicos, o que oferece risco de ordem psicológica como temor de responder as questões, desconfortos diante de alguma pergunta que o participante não queira responder, porém diante de alguma situação de riscos o participante não será obrigado a responder a pergunta a qual tenha sentido-se incomodado e a pesquisadora não irá divulgar dados pessoais referente ao entrevistado.

Benefícios:

A pesquisa enquanto benefícios para os participantes proporcionará esclarecimentos sobre a temática abordada, levando estes a conhecer melhor o tema proposto e que favorecera as suas práticas, bem como levará a reflexão sobre a inclusão dos alunos público alvo da educação especial. E ainda poderá contribuir com o conhecimento científico.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A investigação tem importância acadêmica para a área de Educação e trabalha com a seguinte

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética CEP: 65.080-040

UF: MA Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

**UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO**



Continuação do Parecer. 3.849.769

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primario:

Analisar a relação existente entre a formação continuada e as práticas educacionais inclusivas de alunos público-alvo da Educação Especial em

turmas regulares da rede educacional pública de Bacabeira (MA).

Objetivo Secundario:

Identificar de que forma os conhecimentos adquiridos na formação continuada assegura qualidade nas práticas pedagógicas dos Professores que atuam com alunos ditos inclusos em salas de aula regulares; Examinar a formação continuada na perspectiva inclusiva ofertada para os professores que atuam em sala de aula regular dentro uma mesma rede de ensino, porém com localizações diferentes, apresentando possíveis influências no processo de inclusão. Estudar a implantação de políticas de formação continuada que estejam relacionadas a atuação de Professores em turmas regulares para a inclusão escolar como garantia de uma educação emancipatória; Sinalizar a existência ou não da relação entre a capacitação dos professores em uma perspectiva inclusiva com a permanência deste aluno na escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa não oferece riscos físicos, o que oferece são de ordem psicológica como temor de responder as questões, desconfortos diante de alguma pergunta que a participante não queira responder, porém diante de alguma situação de riscos o participante não será obrigado a responder a pergunta a qual tenha sentido-se incomodado e a pesquisadora não irá divulgar dados pessoais referente ao entrevistado.

Benefícios:

A pesquisa enquanto benefícios para os participantes proporcionar esclarecimentos sobre a temática abordada, levando estes a conhecer melhor a tema proposto e que favorecera as suas práticas, bem como levava a reflexão sobre a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial. E ainda poderão contribuir com a conhecimento científico.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A investigação tem importância acadêmica para a área de Educação e trabalha com a seguinte

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040

UF: MA **Município:** SÃO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UFMA- UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



Continuacao do Parecer: 3,849.769

hipótese: A falta ou precariedades de Formacoes Continuada nas escolas, direcionada para Professores das turmas regulares prejudicam as praticas

educativas destes docentes e como consequencia dificulta o processo de inclusao dos alunos publico alvo da Educal,iao Especial.

Considera oes sobre os Tensos de apresenta9ao obrigat6ria:

O TCLE esta de acordo com as resolui;oes 466 e 510 da CONEP.

Recomenda96es:

Nao ha.

Conclusoes ou Pendencias e Lista de Inadequa96es:

Nao existem pendencias.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situat;ao
Informacoes Basicas do Proieto	PB_INFORMAC;;:OES_BASICAS_DO_P ROJETO 1478759.odf	04/02/2020 22:42:38		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investioador	Projeto.docx	04/02/2020 22:40:06	ANNE KELLY SANTOS BRITO DIAS	Aceito
Declaracao de Institui;;ao e Infraestrutura	Declaracao.jpeg	04/02/2020 22:16:26	ANNE KELLY SANTOS BRITO DIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausencia	TCLE.docx	04/02/2020 22:12:31	ANNE KELLY SANTOS BRITO DIAS	Aceito
Orn;;amento	ORCAMENTO.docx	04/02/2020 22:09:06	ANNE KELLY SANTOS BRITO DIAS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	04/02/2020 22:07:33	ANNE KELLY SANTOS BRITO DIAS	Aceito
Folha de Rosio	Documento.pdf	24/01/2020 17:07:42	ANNE KELLY SANTOS BRITO DIAS	Aceito

Situa ao do Parecer:

Aprovado

Endere o: Avenida dos Portugueses, 1006 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comile de t;tica CEP: 65.080-040
UF: MA **Municpio:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 Fax: (98)3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



Continuat,;ao do Parecer: 3.849.769

Necessita Aprecia ao da CONEP:

Nao

SAO LUIS, 19 de Fevereiro de 2020

Assinado por:
FRANCISCO NAVARRO
(Coordenador(a))

Endereco: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Balrro: Bloco C, Sala 7, Comtte de Etica CEP: 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax.:** (98)3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br