



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

NAYARA MAÍLA HENRIQUE DA SILVA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS: uma revisão
sistemática da literatura das publicações entre 2012 e 2022**

Cajazeiras - PB
2023

NAYARA MAÍLA HENRIQUE DA SILVA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS: uma revisão
sistemática da literatura das publicações entre 2012 e 2022**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial à
obtenção do grau de licenciatura em
Pedagogia pela Universidade Federal de
Campina Grande.

Orientadora: Profa. Ma. Adriana Moreira de
Souza Corrêa.

Cajazeiras - PB
2023

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS: uma revisão sistemática da literatura das publicações entre 2012 e 2022

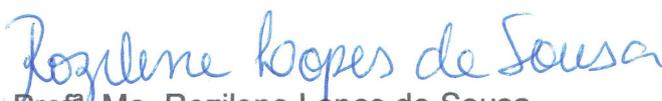
Monografia apresentada ao curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Ma. Adriana Moreira de Souza Corrêa.

Data da aprovação: 08 / 02 / 2023

Banca Examinadora


Prof.^a Ma. Adriana Moreira de Souza Corrêa
(UAL/CFP/UFCG - Orientadora)


Prof.^a Ma. Rozilene Lopes de Sousa
(UAE/CFP/UFCG - Examinadora 1)


Prof.^a Dr.^a Belijane Marques Feitosa
(UAE/CFP/UFCG - Examinadora 2)

S586f Silva, Nayara Maíla Henrique da.
A formação do professor para práticas inclusivas: uma revisão sistemática da literatura das publicações entre 2012 e 2022 / Nayara Maíla Henrique da Silva. - Cajazeiras, 2023.
39f.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Ma. Adriana Moreira de Souza Corrêa.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - UFCG/CFP, 2023.

1. Educação inclusiva. 2. Práticas inclusivas. 3. Formação docente. 4. Legislação. 5. Pessoa com deficiência. 6. Prática escolar. I. Corrêa, Adriana Moreira de Souza. II. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 376

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tudo conquistado até aqui, obrigada Senhor por cuidar da minha vida e me proporcionar voos altos, sem Ti nada eu seria, eu o Amo e Exalto com toda a minha fé, meu coração se enche de gratidão por ter um Deus tão digno e fiel.

Agradeço a minha Mãe Maria da Consolação Viera por confiar e me dar forças para continuar, saiba que a senhora é uma peça fundamental na minha jornada, agradeço aos meus irmãos Natália Mayra, Elissandro Henrique e Elidomar Henrique, por sempre serem minha referência de caráter e humildade.

Agradeço ao meu esposo Edjanio Ferreira por todo cuidado e dedicação em todos esses anos, obrigada por estar presente, nesse momento ímpar da minha vida.

Agradeço também à Thais Pereira e Edivânia Ferreira e minha sogra Francisca Ferreira.

E não podia deixar de mencionar minhas sobrinhas Hianne Natalí, Hiorrane Nicole e minha filha pet Belinha.

Agradeço a minha orientadora Adriana Corrêa por toda parceria e empenho dados durante o decorrer do trabalho, o meu muito obrigada.

A todo corpo docente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande - Campus Cajazeiras: não estaria aqui sem os ensinamentos e dedicação de cada um de vocês.

Por útil, sou grata a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para realização desta monografia.

*Vinde, e ouvi, todos os que temeis a Deus, e eu contarei o que ele tem feito à minha alma.
17 A ele clamei com a minha boca, e ele foi exaltado pela minha língua.
18 Se eu atender à iniquidade no meu coração, o Senhor não me ouvirá;
19 Mas, na verdade, Deus me ouviu; atendeu à voz da minha oração.
20 Bendito seja Deus, que não rejeitou a minha oração, nem desviou de mim a sua misericórdia.*

Salmo 66 16:20

RESUMO

A abordagem inclusiva tem um papel fundamental na vida dos alunos com necessidades especiais, à medida que busca garantir a sua participação em todas as atividades promovidas no ambiente escolar. A inclusão escolar está delineada na literatura da área e nos principais documentos que norteiam a educação no Brasil. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo analisar as discussões presentes na literatura científica sobre os espaços e os processos de formação docente que possibilitam aos educadores brasileiros desenvolverem práticas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, metodologicamente, foi realizada uma revisão sistemática da literatura, desenvolvida a partir do protocolo de Okoli (2019) e da técnica de análise de conteúdo formulada por Bardin (2016). Nesse sentido, de acordo com os resultados obtidos, foi possível observar que a necessidade de se repensar a formação docente, tanto em cursos de Licenciatura nas instituições de ensino superior, quanto em relação à formação continuada. Somado a isso, tem-se que a legislação também constitui importante fator no que diz respeito à educação da pessoa com deficiência, uma vez que as normas refletem as concepções, práticas e representações de determinado momento em torno da pessoa com deficiência e, dessa forma, não pode ser lida de forma restrita, mas sim sob uma perspectiva social, cultural e histórica, de modo que o conhecimento do educador em torno da legislação se torna preponderante para conhecer os direitos de todos os alunos e, a partir disso, efetivar a garantia legal que lhes é dada.

Palavras-chave: Práticas inclusivas. Legislação. Formação docente. Pessoa com deficiência.

ABSTRACT

The inclusive approach plays a key role in the lives of students with special needs, as it seeks to ensure their participation in all activities promoted in the school environment. School inclusion is outlined in the literature of the area and in the main documents that guide education in Brazil. Therefore, the present work aims to analyze the discussions present in the scientific literature about spaces and teacher training processes that enable Brazilian educators to develop inclusive practices in the early years of elementary school. Thus, methodologically, a systematic review of the literature was carried out, based on the protocol by Okoli (2019) and the content analysis technique formulated by Bardin (2016). In this sense, according to the results obtained, it was possible to observe the need to rethink teacher training, both in Licentiate courses in colleges, and in relation to continuing education. Added to this, legislation is also an important factor with regard to the education of people with disabilities, since the norms reflect the conceptions, practices and representations of a given moment around people with disabilities and, in this way, cannot be read in a restricted way, but under a social, cultural and historical perspective, so that the educator's knowledge of the legislation becomes preponderant to know the rights of all students and, from that, to carry out the legal guarantee given to them.

Keywords: Inclusive practices. Legislation. Teacher training. Person with a disability.

LISTA DE SIGLAS

AcD - Aluno com Deficiência

APAE - Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara da Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SciELO - Scientific Electronic Library Online

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFCG - Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	PESSOA COM DEFICIÊNCIA: HISTÓRICO, LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO	13
2.1	Pessoa com deficiência, sociedade e sistema educacional: histórico, desafios e perspectivas	13
2.2	Formação de professores e práticas inclusivas	21
3	METODOLOGIA	25
4	LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	27
4.1	Legislação aplicada à formação docente que atua em turmas inclusivas	27
4.2	Formação docente para o trabalho em turmas inclusivas	29
4.3	Prática docente para o trabalho em turmas inclusivas	30
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
	REFERÊNCIAS	33

1 INTRODUÇÃO

A abordagem inclusiva é a modalidade orientada na oferta da educação brasileira, tendo em vista que visa favorecer a participação do Aluno com Deficiência (AcD) em sala de aula. Essa modalidade educacional que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 1996), é delineada na literatura da área e na legislação educacional do Brasil. Para sua efetivação nas instituições brasileiras, várias ações são necessárias, tais como: oferta de materiais, serviços, profissionais e, entre elas, abordaremos a Formação do Professor para fomentar situações de ensino que favoreçam a aprendizagem desses estudantes.

Ressaltamos que a inclusão se concretiza com a participação do estudante em todas as atividades desenvolvidas no ambiente escolar (CARVALHO, 2014). Para que isso aconteça, é fundamental respeitar as suas condições e buscar alternativas para superar os obstáculos que se apresentem nas situações de socialização e de aprendizagem.

Nesse sentido, a partir das experiências vividas na disciplina do Estágio de observação Supervisionado na Educação Infantil I, proposto pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), realizado em uma escola Municipal da cidade de Sousa/PB, no ano de 2018, surgiu o interesse em aprofundar a temática da inclusão. Isso ocorreu após a identificação que o AcD matriculado na classe observada nessa ocasião, participava somente de algumas das atividades trabalhadas em sala de aula. Dessa maneira, observamos que existia a seletividade da atenção do professor aos alunos sem deficiência em detrimento da oferta de atividades que acolhessem esse estudante e atendessem as suas necessidades.

Identificamos também que o educador aplicava o modelo conhecido como integração, tendo em vista que esse aluno estava inserido em sala (CARVALHO, 2014), todavia, não eram propostas modificações que garantissem a sua participação nas atividades de ensino, ou seja, a inserção de meios (recursos humanos, materiais, metodologias, organização de espaços) voltados para atender o AcD.

Nessa lógica, notamos que ao invés da escola se adaptar a necessidade do AcD, como pressupõe a abordagem inclusiva, a instituição pressupunha que o estudante deveria se adaptar a ela, logo, a prática de ensino seguia uma abordagem integradora. Desse modo, o direito do AcD de ser incluído e de receber o atendimento educacional adequado às suas individualidades não foi assegurado.

Ao analisar essa situação sob o prisma da legislação educacional brasileira – a exemplo da *Lei* nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); a *Lei* nº 9.394/96 que se refere à *Lei* de Diretrizes e Bases da *Educação* Nacional (BRASIL, 1996) - notamos que essa documentação orienta que as práticas pedagógicas nas escolas sejam realizadas na perspectiva da inclusão, com vistas a promover a participação e o desenvolvimento do AcD no âmbito escolar. Estes documentos destacam que as diferenças fazem parte da natureza humana e que a aprendizagem desse aluno deve ser ajustada às suas necessidades, respeitando seu nível de desenvolvimento.

Entretanto, para que isso ocorra, várias são as condições necessárias para promover a inclusão (a exemplo de uso de material didático específico, recursos humanos e materiais e acessibilidade comunicacional, arquitetônica entre outras) e, entre elas, abordamos nesse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a Formação do Professor que é um dos fatores determinantes nesse processo de aprendizado e de socialização na escola regular.

Diante disso, surgiu o seguinte questionamento: quais são as orientações presentes na literatura científica sobre os processos de formação docente que possibilitam aos educadores brasileiros desenvolverem práticas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental?

Consideramos que a inclusão é debatida nas instituições especialmente com a matrícula de AcD, todavia, ainda encontra barreiras para se concretizar em função do desconhecimento dos educadores ou por falta de recursos e práticas pedagógicas voltados para atender a diversidade de formas de aprender manifestadas pelos estudantes. Por esse motivo, levantamos como hipótese que uma dessas limitações se relacionam, entre outros fatores, à formação básica recebida pelo docente na universidade e da formação continuada ofertada pelas instituições nas quais trabalha ou que foram buscadas pelo próprio educador.

Destacamos que o intuito da pesquisa é analisar as discussões presentes na literatura científica sobre os espaços e os processos de formação docente que possibilitam aos educadores brasileiros desenvolverem práticas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental e, dessa maneira, fomentar a melhoria do seu trabalho. Diante do exposto, a pesquisa se justifica pela possibilidade de ampliar a discussão sobre elementos que podem contribuir para o trabalho com a inclusão nos anos iniciais

do ensino fundamental e promover oportunidades de aprendizado para estudantes com e sem deficiência.

Assim, como objetivo geral delineamos: Analisar as discussões presentes na literatura científica sobre os espaços e os processos de formação docente que possibilitam aos educadores brasileiros desenvolverem práticas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental. Como objetivos específicos definimos: 1) Identificar, na literatura e na legislação, a progressão histórica sobre a percepção social da pessoa com deficiência e a organização escolar oferecida ao atendimento destas pessoas; 2) Refletir sobre a importância das formações básica e continuada do professor que atua em classes inclusivas; 3) Discutir as orientações presentes na literatura científica que favorecem ao docente promover o aprendizado do aluno com deficiência matriculado na escola inclusiva.

Este TCC foi construído a partir de uma pesquisa bibliográfica, pautado em uma Revisão Sistemática da Literatura, que foi desenvolvida utilizando o protocolo de Okoli (2019), em trabalhos disponibilizados na base de dados Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Google Acadêmico e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória e os dados bibliográficos são analisados em uma abordagem qualitativa (PRODANOV; FREITAS, 2013).

A primeira seção do trabalho diz respeito ao referencial teórico e subdivide-se em duas subseções. A primeira delas traz o conceito a respeito da Educação Inclusiva, e reflete sobre o reconhecimento das particularidades desse estudante por parte da sociedade. A segunda subseção, por sua vez, propõe-se a analisar a formação de professores dentro do contexto da prática inclusiva, a fim de se construir uma abordagem necessária à plena inclusão da pessoa com deficiência no meio escolar.

A segunda seção, a seu turno, trata acerca do procedimento metodológico adotado na presente pesquisa. A terceira seção traz os resultados da pesquisa a partir das três categorias elegidas para a análise do estudo, quais sejam: legislação educacional, formação e prática docente na educação especial. Nesse sentido, subdivide-se em três subseções, a primeira deles versa acerca da legislação aplicada à formação docente que atua em turmas inclusivas; a segunda subseção, destina-se a formação docente para o trabalho em turmas inclusivas; e a terceira subseção trata da prática docente para trabalho em turmas inclusivas. Por fim, seguem as considerações finais.

2 PESSOA COM DEFICIÊNCIA: HISTÓRICO, LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO

2.1 Pessoa com deficiência, sociedade e sistema educacional: histórico, desafios e perspectivas

Historicamente, a pessoa com deficiência foi associada a estigmas e estereótipos que buscavam segregá-la do meio social. Na Antiguidade, a deficiência era associada à manifestação de uma maldição por parte dos deuses, assim, por serem consideradas seres inferiores, as pessoas com deficiência serviam de figuras satíricas entre os senhores e seus hóspedes. Esta situação modificou-se durante a Idade Média em razão da forte influência exercida pela Igreja Católica no período. Assim, essa instituição religiosa passou a tratar esses indivíduos como criaturas e, assim como as demais pessoas, também eram frutos da criação divina. (ALVIM; NOVAES, 2019)

Apesar disso, tal percepção não significou uma completa mudança de paradigma¹ em relação ao tratamento conferido à pessoa com deficiência. Isso porque, embora tenham passado a ser vistas como criaturas de Deus, elas continuavam à margem da sociedade e relegadas a uma vida de limitações na participação social, posto que a deficiência era vista como um castigo divino àqueles que com elas conviviam. (ALVIM; NOVAES, 2019).

Diante disso, os autores destacam que é apenas no século XVI que o entendimento das bases orgânicas como causadoras da deficiência é discutido a partir do avanço da ciência. Esse momento é marcado pelas influências de natureza filosófica lançadas pela Revolução Francesa, que preconizavam os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, culminando na elaboração da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão. Este documento, datado de 1789, passou a tratar todas as pessoas humanas em condições equânimes perante a sociedade e sem distinções de qualquer natureza (LIMA, 2006) e serviu como base para muitas políticas voltadas à pessoa com deficiência. Todavia, é de se destacar que, apesar da conquista trazida pelo documento supramencionado, a igualdade por

¹ Segundo Lemos *et. al* (2019, *s. p.*) ao citar Morin (1996) explica que o paradigma é “um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou de disjunção, logo, aparentemente de natureza lógica, entre alguns conceitos mestres (Morin, 1996)”. Esta forte relação condicionante, portanto, “determina o curso de todas as teorias, de todos os discursos que o paradigma controla” (MORIN, 1996, p. 31).

eles preconizada se restringia tão somente ao plano formal, pois a sua implementação requer uma mudança complexa de entendimento das possibilidades e limitações impostas pela sociedade a cada indivíduo, a fim de que sejam implementadas ações de igualdade de oportunidades a todos os cidadãos.

Com isso, obteve-se, inicialmente, uma igualdade restrita ao plano formal, e, assim, a igualdade se concretizava na oportunidade das pessoas com deficiência estarem nos mesmos lugares que as pessoas sem deficiência, desconsiderando as adaptações necessárias para a sua plena participação nesses espaços sociais. O pensamento reinante era que as pessoas com deficiência deveriam, por esforços próprios, adentrarem o cenário econômico e o mercado, que era a principal pretensão da burguesia. No entanto, tal pensamento ignora os séculos de exclusão e segregação vivenciados por estas pessoas e a dificuldade de se inserirem na sociedade sem a superação das várias barreiras que limitam a sua socialização, aprendizado e o exercício da cidadania.

Nesse sentido, importante se faz destacar o conceito de segregação segundo as lições de Costa e Bartholo (2014, p.1185):

O conceito de segregação escolar aqui adotado refere-se a uma distribuição desigual de indivíduos portadores de uma determinada característica de presumida desvantagem social, por entre um conjunto de escolas, que podem ser tomadas como espaços de oportunidades educacionais distintas. Seria de todo improvável que houvesse distribuição perfeitamente homogênea de estudantes – com qualquer característica distintiva – por um conjunto numeroso de escolas.

No Brasil, o direito das pessoas com deficiência à educação representou um processo assentado em uma luta constante e foi resultado de mudanças de paradigmas oriundos de movimentos sociais. Sob este prisma, cumpre ressaltar que as raízes da educação inclusiva remontam ao século XIX, ocasião em que houve a criação, no ano de 1854, do Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro, então capital federal do país. Além da instituição anteriormente mencionada, em 1856, houve a criação do Instituto dos Surdos Mudos, também no Rio de Janeiro. (SANTOS, 2020).

Embora estes dois acontecimentos constituam as raízes da educação para pessoas com deficiência no território brasileiro, não há que se falar, ainda, neste momento, em educação inclusiva, haja vista o paradigma social predominante no período ora analisado ainda estava fundado sob uma perspectiva segregacionista e

carregado de estereótipos em relação à pessoa com deficiência no meio social, que era vista como sinônimo de limitação. (SANTOS, 2020).

A leitura do contexto educacional brasileiro da pessoa com deficiência, contudo, não pode ser compreendida de forma isolada e sem considerar a conjuntura educacional de forma global que o Brasil experimentava naquele momento. Isto posto, é relevante se destacar que a educação brasileira, no período, ainda era demasiadamente precária, de modo que a taxa de analfabetismo no país experimentava índices elevados. Assim, a criação do Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos Mudos representa tímido início do processo de institucionalização da educação especial, construído aos poucos e de forma isolada, restrita à então capital federal do país, o Rio de Janeiro, não sendo, portanto, um fenômeno equânime e progressivo em todo o território nacional. (FERREIRA JR., 2010).

Embora a criação dos Institutos tenha simbolizado importante avanço no histórico da luta pelo direito à educação das pessoas com deficiência, Ribeiro e Casa (2018) afirmam que a criação das instituições ora mencionadas ocorreu, sobretudo, em razão de pedidos de pessoas próximas ao então Imperador, D. Pedro II, o que denota que um enfoque muito mais assistencialista do que propriamente educacional à escolarização da pessoa com deficiência.

Posteriormente, pouca evolução se observou nos períodos que sucederam as criações dos Institutos. Merece, todavia, destaque a década de 1930, em que há o início de uma preocupação específica por parte da sociedade, ainda que de maneira tímida, em relação à educação da pessoa com deficiência. Nesse sentido, aduz Januzzi (2005, p. 34):

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1500, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do BR, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais.

Diante disso, embora tenha havido uma progressiva mudança na mentalidade social em relação ao tratamento conferido à educação da pessoa com deficiência, não

há que se falar, ainda, nesse período, em uma preocupação efetiva, sobretudo por parte do governo, em efetivar a educação para tais indivíduos. As ações voltadas para esse público eram de natureza filantrópica, no máximo com subsídio governamental, porém sem que isso representasse uma obrigação estatal, como era o caso do Instituto Padre Chico, destinado a pessoas com deficiência visual, que recebia subsídios do governo do Estado de São Paulo (ROGALSLKI, 2010). Logo, sem uma política de implementação de ações para o atendimento deste público, a formação de educadores para essa função também era desconsiderada.

Contudo, é somente após a Segunda Guerra Mundial que as pessoas com deficiência passam a experimentar um tratamento humanizado e inclusivo. Nesse sentido, em razão das grandes atrocidades cometidas no período mencionado, surgiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, que passou a primar pela dignidade da pessoa humana como centro das relações sociais, de tal modo que este documento possibilitou, posteriormente, o surgimento de muitos outros que conferiram a proteção à pessoa com deficiência, tanto no meio social, como no âmbito educacional. (YARAIAAN; DESTRO, 2018).

Como dispõem Arend e Morais (2009), as décadas de 1950 e 1960 marcam, efetivamente, o início da consolidação da educação inclusiva no Brasil. Isso porque, durante esse período, diversos movimentos sociais passaram a reclamar por uma educação essencialmente inclusiva no tocante às pessoas com deficiência. A criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, por exemplo, representa o símbolo da luta pela integração das pessoas com deficiência no meio social, a partir da reivindicação para que fosse prestada assistência às pessoas com deficiência intelectual.

A década de 1960, por sua vez, fica marcada pela intensificação da preocupação, por parte dos movimentos sociais - estes formados sobretudo por pais e militantes da causa - em relação à inserção da pessoa com deficiência no cenário educacional. Esta mobilização ocorrida no início da década de 1960, vinha acompanhada da preocupação em radicalizar o analfabetismo no país que, nesse momento, representavam 50% do total da população. Com isso, políticas populistas surgiram como resposta às necessidades da massa social. (ARENDE; MORAES, 2009)

É nesse contexto que surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 4.024/1961), que inaugura um cenário em relação ao contexto educacional no

Brasil e traz consigo importantes inovações, como é o caso do tratamento específico acerca da pessoa com deficiência, como se verá a posteriori.

Nesse contexto, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que assegurou o direito à educação para todos e, pela primeira vez, traz disposições individuais acerca da educação da pessoa com deficiência, com título específico para o disciplinamento da questão:

TÍTULO X

Da Educação de Excepcionais

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

Diante disso, a década de 1960 fica marcada sobremaneira pela expansão das escolas especiais, responsáveis pela escolarização da pessoa com deficiência. Nesse período, inclusive passa-se a estabelecer uma preocupação especial no sentido de se conceber, por exemplo, material e corpo docente exclusivo para este alunado. A partir desse momento começa a se delinear, no Brasil, o paradigma educacional fundado na dualidade entre Educação Regular e Educação Especial. (RIBEIRO; CASA, 2018).

Em meio ao processo de escolarização e ao reconhecimento do direito à educação da pessoa com deficiência, emerge o golpe militar de 1964, que remodela a forma de se pensar amplamente a educação e sua respectiva função no seio social, colocando-a em uma posição de valorização do tecnicismo e a cargo de um suposto processo de modernização do país. (SOUSA, 2020)

Ainda sob a égide da ditadura militar, é promulgada a segunda LDB Lei nº 5.562/71, que, assim como a anterior, inseriu dispositivos sobre a escolarização da pessoa com deficiência, nos seguintes termos:

Art.9. Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971).

Conforme notamos com a leitura desse trecho da mencionada legislação pouco inovou em relação à anterior, de tal modo que autores como Sousa (2020) e Ribeiro e Casa (2018) a consideram como um pequeno esboço para o caminho que se seguiu,

posteriormente, em relação à integração da pessoa com deficiência no ambiente escolar. Esses autores ressaltam que um fator negativo no registro dessa lei consiste na retirada do título específico que tratava sobre as pessoas com deficiência e colocando-o no meio de outros assuntos da legislação.

Dito isto, embora a perspectiva de integração da pessoa com deficiência continuasse a avançar, seja em movimentos sociais, seja na formulação de políticas, insta dizer que, na prática, o que ocorria era um caminho inverso. Isso porque as pessoas com deficiência ainda continuavam segregadas nas instituições de ensino, inclusive com o estabelecimento de salas específicas destinadas a essas pessoas nas escolas regulares, o que demonstra um processo segregacionista em relação às pessoas com deficiência. (SOUSA, 2020)

Muitas alterações ocorreram nos cenários social, econômico e político nos anos que se seguiram, com mudança de paradigmas e reconfigurações no seio das relações sociais. Fruto de tais mudanças surge a Constituição Federal de 1988, que representa um novo momento para o Brasil, em fase de redemocratização, e traz consigo novos valores decorrentes das mudanças ocorridas no cenário social, passando a estabelecer princípios norteadores para as relações, como a dignidade da pessoa humana. Disso, decorre o reconhecimento da educação como direito social, além da vedação a tratamentos discriminatórios de qualquer natureza a todas as pessoas humanas, como demonstrado por Oliveira (1999).

Entretanto, desde a década de 1981 notamos um crescente avanço nas discussões e políticas voltadas à pessoa com deficiência. É o que se observa na Declaração de Jomtien, de 1990, que traz consigo uma perspectiva de formação de professores baseada na ideia pautada na necessidade de se educador agir a partir de uma conduta que valorize o acesso e promova a equidade no meio escolar. (SOUZA; KERBAUY, 2018).

Tem-se, como exemplo, a Declaração de Salamanca, data de 1994, que foi elaborada na Conferência Mundial de Educação Especial, um evento realizado na Espanha. Tal documento tinha por fito a implantação de educação inclusiva a todos os signatários, rompendo com a dualidade Educação Regular X Educação Especial, passando a compreender a escola como um espaço democrático e destinado a todas as pessoas, sem distinções de qualquer natureza, e pautado no respeito às diferenças.

A Declaração de Salamanca também assume papel relevante no tocante à formação de professores. Isso porque, os dispositivos presentes neste documento compreendem a escola enquanto um espaço inclusivo e, nesse contexto, a formação de professores deve se destinar a especializar professores para atuar em diferentes circunstâncias e que possam proporcionar ao aluno, dentro do ambiente escolar, um ambiente destinado a se autorrealizar e desenvolver suas potencialidades, como observado a seguir:

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel - chave nos programas de necessidades educativas 8 especiais. Deve ser adoptada uma formação inicial não categorizada, abrangendo todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 28).

Desse modo, notamos que a inclusão da pessoa com deficiência no cenário social, em especial no setor educacional, é produto de relações historicamente construídas, com influências de diferentes contextos sociais, políticos e econômicos, refletindo, assim, os paradigmas de períodos e atores sociais diversos no processo de inserção da pessoa com deficiência no cenário educacional.

Em 1996 é promulgada a então nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394. A LDB vigente surge como produto das lutas e movimentos que se instauraram na sociedade em defesa da democracia e dos direitos humanos fundamentais. Nesta legislação, a educação especial em capítulo próprio, trazendo perspectivas que coadunam com a Constituição Federal de 1988, com a Declaração de Salamanca e as novas necessidades sociais evidenciadas ao longo do tempo. É o que se observa, de forma exemplificativa, em dispositivo específico, a educação especial, uma modalidade de ensino que busca assegurar a inclusão da pessoa com deficiência:

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

Diante disso, a pessoa com deficiência passa, gradativamente, a ser considerada conforme as suas necessidades específicas, reafirmando o seu caráter de sujeito de direitos e trazendo uma visão voltada à inclusão efetiva de tais pessoas

nos diversos segmentos sociais. É o que se depreende da leitura da Lei nº 13.145/2015, alcunhada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, como se observa:

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

Desse modo, a conceituação trazida nesse documento, não se restringe à condição biológica, mas da relação dessa condição com as interações em sociedade, ou seja, em relação aos limites que são impostos à essas pessoas na interação com o ambiente.

Em face do exposto, entendemos que a inclusão da pessoa com deficiência representa medida que passa a se requerer dos governos e da própria sociedade as garantias de ações e modificações que garantam a inserção desse público que estão asseguradas na legislação. Todavia, a efetivação das garantias dispostas nessa lei precisa ser implementada com celeridade.

Com base no que fora exposto, é evidente a mudança de paradigmas experimentada pela sociedade brasileira no tange o tratamento da escolarização das pessoas com deficiência. De indivíduos que deveriam conviver em espaços segregados à integração efetiva no meio social, o tratamento da pessoa com deficiência reflete, hoje, os princípios democráticos e de valorização aos direitos humanos fundamentais.

No entanto, apesar dos grandes e notáveis avanços no tratamento da questão, a escolarização da pessoa com deficiência encontra, atualmente, uma série de obstáculos para que a efetiva inclusão seja empreendida nas instituições de ensino, encontrando na problemática da formação de professores, talvez, uma das grandes barreiras que obstam à plena inclusão de tais pessoas, como discutiremos em seguida.

2.2 Formação de professores e práticas inclusivas

A formação do docente pressupõe os dispositivos legais para o exercício da profissão e precisa considerar as condições ofertadas pela escola para a realização das atividades de ensino. Logo, a seleção de métodos, a realização de procedimentos e a seleção de recursos didáticos pelo professor pressupõem a percepção de estudante e de educação que são ensinadas na formação básica e continuada. Essas, por sua vez, devem estar ancoradas nos dispositivos legais e na literatura científica que discorre sobre as formas mais efetivas de ensino. Todavia, ressaltamos que é relevante ainda, conhecer o histórico de lutas que culminaram em tais legislações de modo a oferecer uma educação de qualidade que pode estar alinhada às políticas vigentes ou uma proposta que permita a reflexão e a reformulação das práticas educacionais voltadas a esse público.

Primeiramente, é importante pontuar que tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores constituem dois assuntos essenciais para a discussão que se segue. Isso porque, de um lado, a formação inicial apresenta, nas palavras de Linhares *et al.* (2014), duas macrodimensões: a primeira delas diz respeito à rigorosa formação científica e a outra-corresponde à imersão exigente apoiada no contexto real de trabalho.

Dessa forma, segundo Flores (2010), para que as referidas macrodimensões sejam, com efeito, concretizadas, é necessário que a proposta de formação seja ancorada em uma perspectiva holística e planejada em relação à formação inicial de professores, buscando no diálogo colaborativo entre universidade e escolas que é o meio capaz de se congrega a teoria à prática. Isso porque, ainda como discute a autora, historicamente, existe uma dicotomia entre aqueles professores conhecidos por teorizar e aqueles que são vistos como mais próximos da prática de ensino. Assim, é preciso pensar processos formativos que possa aproximar estes aspectos no exercício da docência.

Não diferentemente, a formação continuada assume papel igualmente relevante no debate acerca da formação de professores. Isso porque, tal formação possibilita que a escola cumpra sua função social, ao assegurar a construção de saberes nos professores já em exercício sobre assuntos e preocupações envolvem as ações de ensino desenvolvidas por eles e as relações com a comunidade escolar.

Diante disso, Tardif (2012) afirma que o saber do educador deverá se pautar, essencialmente, a partir da interação que este constrói entre o trabalho exercida no ambiente escolar e a realidade de cada sala de aula. Isto implica dizer que deverá haver uma associação entre os saberes teóricos e práticos do professor e, assim, deverá se adaptar conforme a realidade social na qual repousa o ambiente escolar, a fim de atender as especificidades de cada contexto. Dentro dessa lógica, aduzem Mesquita e Machado (2019, p.124):

A formação ao serviço da mudança educativa é atravessada por contradições sociais e políticas que estão na base da sua ligação mais à mudança legislada do que a processos de desestruturação e reestruturação dos universos simbólicos dos professores e aos seus padrões de trabalho docente que lhes permitam transformar os processos de organização do ensino.

Neste processo, a formação docente é relevante porque a insuficiência destes saberes pode impedir que as pessoas com deficiência vivenciem, nos espaços escolares, diferentes experiências que contribuam para o seu desenvolvimento. Por isso, a LDB n. 9.394/1996, no Art. 60, Inciso III orienta que devem ser disponibilizados: “III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;” (BRASIL, 1996).

Em face disso, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara da Educação Básica (CEB) nº 02, no art. 18, que institui as diretrizes para a educação especial na educação básica, preconiza que existem dois tipos de professores que precisam atuar na educação do estudante com deficiência, são eles, o professor capacitado e o professor especializado. O professor capacitado é aquele que recebe a formação para:

[...] atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores (BRASIL, 2001, Art. 18, § 1º).

Esses docentes recebem a formação básica para a docência e precisam estar, continuamente, em formação continuada, tendo em vista que as demandas da profissão de professor são múltiplas e requerem constante aperfeiçoamento. No entanto, para atender de maneira mais assertiva esses educandos, há profissionais que recebem formação específica para a atuação na educação especial, eles:

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001, Art. 18, § 1º).

Os professores especializados, por sua vez, são aqueles que possuem cursos de especialização em determinada especialidade, e são preparados para lidar área específica. Eles devem atuar em equipe e se comprometer com implementação, liderança e apoio de estratégias específicas voltadas à inclusão da pessoa com deficiência.

Diante disso, é possível observar que, enquanto o professor capacitado é aquele que atua na sala regular e precisa de capacitação em uma perspectiva de formação continuada, para trabalhar diretamente nas salas de aula com alunos com deficiência, o professor especializado atua no que diz respeito à implementação de estratégias destinadas a atender às necessidades dos alunos com deficiência. A partir disso, depreende-se que o professor capacitado, a partir das orientações do professor especialista, adaptará as estratégias à realidade específica do aluno e/ou sala de aula, observando a individualidade e as especificidades de cada um.

No tocante às diretrizes para a formação de professores destacamos a Proposta de Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, da qual se observam as competências entendidas como necessárias ao professor de educação básica no processo de ensino-aprendizagem. Dentre tais competências, insta ressaltar aquelas relativas ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática; à compreensão do papel social da escola; ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; ao domínio do conhecimento pedagógico; ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional; e ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica. (BRASIL, 2000).

Em face das competências instituídas pelas diretrizes orientadoras da formação continuada de professores na educação básica, intitulado de Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Nível Superior, o

respeito à pluralidade e a valorização às diferenças representam um paradigma propugnado pelo documento do Ministério da Educação, que vai ao encontro dos ideais sociais fundados na centralidade da pessoa humana individualmente considerada.

Apesar da existência de um documento norteador do processo de formação continuada docente, é preciso que se avalie a questão a partir de uma conjuntura institucional, considerando o contexto social, econômico e cultural das instituições de ensino. Dito isto, Pletsch (2009) aduz que o professor deve ser estimulado a impulsionar seus conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem, de tal modo que as abordagens relativas à formação continuada não podem ficar restritas tão só ao campo teórico, mas devem proporcionar a esses professores uma reflexão e articulação teórico-prática.

Em se tratando da formação continuada para trabalhar com as questões referentes à pessoa com deficiência, o despreparo e a falta de conhecimento são fatores que inibem a atuação do professor da educação básica. Isso porque segundo Pletsch (2009, *n. p.*):

[...] (o) medo frente ao ingresso de um aluno com algum tipo de deficiência ou distúrbio de comportamento em sala de aula regular, pode afastar o professor daquilo que não conhece e lhe suscitar estranheza. Em outras palavras, muitas vezes a falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno especial incluído.

Tal fato corrobora com as discussões anteriores expostas neste trabalho, no sentido de que relações sociais historicamente construídas em torno da pessoa com deficiência, ainda hoje, acabam por refletir em diversos segmentos sociais, não diferentemente nas práticas pedagógicas.

Apesar das recomendações e conceitos trazidos pela Resolução n. 02/2001 do CNE/CEB, a problemática se mostra como sendo de caráter estrutural e institucional em razão dos espaços restritos de discussão sobre a educação inclusiva, muitas vezes experimentados por profissionais ainda no âmbito de suas respectivas graduações, como demonstram Cruz e Glat (2014). Isto posto, para as autoras a cultura dos cursos de licenciatura no país está fundada em um caráter essencialmente formal, que muitas das vezes distancia as discussões teóricas das articulações de caráter prático.

Nesse sentido, a partir da metáfora da orquestra, Cruz e Glat (2014) aduzem que, assim como uma orquestra, que deve estar em plena harmonia de todos os seus elementos para o seu pleno funcionamento, igualmente funciona a formação dos cursos de licenciatura. Assim, embora os cursos, no currículo, ofereçam conteúdos formativos relacionados à educação inclusiva, há uma distribuição desarmônica das informações e conteúdos trabalhados, tendo em vista que o currículo ainda se funda em premissas de aglomeração de conteúdos que não permitem um diálogo entre si, ocasionando em uma pseudoformação ou semiformação.

Destarte, a limitada formação de professores para práticas inclusivas representa um problema institucionalizado que carrega consigo perspectivas estruturais. Dessa forma, repensar currículos, práticas e formação continuada se mostraram como elementos fundamentais no processo de efetivação de uma formação voltada para a prática inclusiva, à medida que esta precisa estar baseada no respeito à pluralidade e às individualidades de cada educando. Assim, repensar todas essas questões implica em refletir sobre o papel social da escola e das relações que nela se estabelecem, considerando-a como espaço aberto e plural, destinado a se efetivar a plena realização do educando individualmente e coletivamente considerado.

3 METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa foi realizada por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura, organizada em seis etapas: I. definição do tema e da questão-problema; II. busca ou amostragem na literatura científica; III. coleta de dados; IV. análise crítica dos estudos; V. interpretação dos resultados; VI. síntese/revisão dos dados obtidos. (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010)

Diante disso, o primeiro momento consistiu na definição do tema e foi motivado por uma experiência ocorrida na prática da disciplina de Estágio de Observação Supervisionado na Educação Infantil, promovido pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFCG e realizado em uma escola municipal da cidade de Sousa-PB. Na classe observada havia um estudante com deficiência, que participava somente de algumas atividades promovidas pela escola, ao passo que era, indiretamente, excluído de outras. A partir disso, surgiu o interesse em investigar o seguinte problema: quais são as orientações presentes na literatura científica sobre processos de formação docente que possibilitam aos educadores brasileiros desenvolverem práticas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental?

A segunda etapa consistiu na coleta de dados, ou seja, na busca dos textos científicos a respeito da inquietação ora apresentada. Assim, para o levantamento de trabalhos na literatura especializada, utilizamos as plataformas SciELO, Google Acadêmico e o Portal de Periódicos da CAPES. Para a busca dos artigos, elencamos as seguintes palavras-chave e suas combinações: *persona com deficiência and educação inclusiva*; *educação inclusiva and Brasil*; *formação de professores and educação inclusiva*; e *educação inclusiva and legislação*. A coleta de dados, por sua vez, compreendeu o período entre janeiro e março de 2022.

Em continuidade, na etapa de seleção dos artigos, utilizamos os seguintes critérios de inclusão: artigos publicados somente em português; artigos em formato de texto completo; artigos de natureza bibliográfica; e textos com, no máximo, 10 anos de publicação, adotando-se, portanto, o critério de recorte temporal compreendido entre 2012-2022.

Já em relação aos critérios de exclusão foram utilizados os seguintes parâmetros: relatos de caso; artigos repetidos nas bases de dados científicas; artigos que não apresentassem os respectivos textos completos; artigos que apresentassem

o processo de educação inclusiva em outros países, assim como aqueles que não tratassem do processo de inclusão exclusivamente no âmbito escolar.

A partir do levantamento bibliográfico realizado foram encontrados 150 artigos nas bases de dados, dos quais 06, após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, compõem o *corpus* da pesquisa. O Quadro 01 sintetiza os textos selecionados:

Quadro 01 – Textos que compõem o *corpus* da pesquisa.

Nº	Ano	Autor(es)	Título	Base de dados
1	2012	Ribeiro e Casa	A educação especial no Brasil: legislação e breve contexto histórico.	Google Acadêmico
2	2015	Mendonça e Silva	A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia.	SciELO
3	2014	Cruz e Glat	Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura.	SciELO
4	2018	Yaraian e Destro	A jornada histórica da pessoa com deficiência: a importância da Declaração Universal de 1948	Google Acadêmico
5	2020	Santos	O Imperial Instituto de Meninos Cegos (1854): uma Análise Pela Historiografia Linguística.	Google Acadêmico
6	2020	Sousa	Educação especial no Brasil: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência.	Google Acadêmico

Fonte: Dados da pesquisa.

Em seguida a seleção dos textos, procedemos à categorização dos estudos utilizando a técnica da Análise do Conteúdo formulada por Bardin (2016), a partir de três categorias, quais sejam: legislação, formação de professores e prática docente; que permitiram enumerar a descrição e análise dos dados contidos neste trabalho.

4 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Analisar a prática do docente na educação especial pressupõe a investigação de organizações, práticas, instrumentos, recursos humanos e materiais, dentre outros elementos, que contribuem na implementação da educação inclusiva. A efeito desse estudo, nosso interesse focou na formação do professor capacitado que atuará nas salas regulares e que receberá a orientação de outros educadores, entre eles, o professor especializado da educação inclusiva.

Para nortear as nossas discussões, categorizamos os dados em três eixos: legislação, formação docente e prática docente por entender que os fundamentos legais influenciam nas oportunidades formativas e, conseqüentemente, interferem nas escolhas das metodologias, procedimentos e recursos didáticos utilizados nas turmas com estudantes público-alvo da educação especial, conforme discutiremos a seguir.

4.1 Legislação aplicada à formação do docente que atua em turmas inclusivas

A análise da legislação se mostra essencial na discussão deste estudo, uma vez que permite compreender ações, comportamentos e práticas que são de responsabilidade de cada educador que atua junto a pessoa com deficiência em diferentes momentos e contextos, notadamente em relação ao seu processo de inclusão no âmbito escolar.

Ribeiro e Casa (2018), no trabalho intitulado “A educação especial no Brasil: legislação e breve contexto histórico” fazem uma breve contextualização histórica acerca da educação especial no Brasil, utilizando, para tanto, das principais legislações brasileiras como fontes de dados para as suas análises. Os autores realizam pesquisa bibliográfica acerca de textos já produzidos sobre a temática, a partir de uma discussão historiográfica, em que se busca compreender o processo histórico das políticas governamentais em prol da educação especial neste país.

Neste estudo, Ribeiro e Casa (2018) demonstraram que as políticas relacionadas à pessoa com deficiência foram consolidadas de forma gradativa, sendo que tal fato resultou nas diferentes concepções e práticas em torno da deficiência ao longo da história.

Segundo os autores, no âmbito educacional, a evolução da educação especial se subdivide em quatro fases: o extermínio, a segregação/institucionalização, a integração e a inclusão. Por fim, aduzem que somente nas últimas décadas, o Brasil passa por uma mudança de paradigma em relação à educação da pessoa com deficiência e explicam que essa mudança é fruto de movimentos e lutas para o reconhecimento dos direitos dessas pessoas, através da implementação de políticas que rompem com a lógica estigmatizada em torno da pessoa com deficiência.

Ainda no que diz respeito à categoria de legislação, Yaraian e Destro (2018), na pesquisa intitulada “A jornada histórica da pessoa com deficiência: a importância da Declaração Universal de 1948”, analisam os fatos e acontecimentos que sucederam à estabilização dos direitos das pessoas com deficiência.

A pesquisa supracitada relata e analisa como ocorreram, ao longo do tempo, as mudanças de paradigmas em relação aos direitos dessas pessoas. Nesse sentido, os autores utilizam os preceitos da DUDH, proclamada em 1948, como o principal marco no que diz respeito à conquista e consolidação dos direitos da pessoa com deficiência. Apesar de ser um documento de base não jurídica, a DUDH é referência para a composição da filosofia que embasa as leis na atualidade, principalmente, no que se refere à garantia dos direitos fundamentais de todas as pessoas.

Nas discussões presentes neste texto, Yaraian e Destro (2018), demonstram como a pessoa com deficiência foi percebida e tratada pela sociedade em diferentes épocas, o que evidencia que o conceito de deficiência é um produto de concepções, práticas e representações historicamente construídas. Sob tal ótica, destacam que as Idades Moderna e Contemporânea avançaram no que diz respeito à conquista e reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência, da garantia da educação especial e inclusiva, à medida que elegem a Declaração Universal de 1948, marco legislativo da pesquisa, como sendo um dos instrumentos mais importantes da atualidade em relação aos direitos da pessoa com deficiência.

Em síntese, compreendemos que a legislação e o momento histórico no qual as orientações legais de uma sociedade são criadas são indissociáveis e, progressivamente, garantem maior participação das pessoas com deficiência em diferentes âmbitos sociais, a exemplo da escola. Por isso, para que um educador realize atividades educativas no âmbito dessa instituição, ele precisa conhecer os seus estudantes e os direitos inerentes a eles, a fim de promover uma educação que atenda às garantias legais e às necessidades individuais dos discentes.

4.2 Formação docente para o trabalho em turmas inclusivas

A segunda categoria, a seu turno - formação de professores - compreendeu dois artigos. O primeiro trata-se do texto de Mendonça e Silva (2015), intitulado “A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia”, que teve o escopo de analisar a temática da inclusão na contemporaneidade, circunscrita por tensões entre o respeito às diferenças e as práticas excludentes que emergem no contexto educacional. Para isso, as autoras realizaram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental no que diz respeito à metodologia empregada.

O referido trabalho evidenciou que as escassas oportunidades de discussão sobre a educação especial e a educação inclusiva no processo de formação de professores em cursos de Licenciatura se mostra como um empecilho em relação à escolarização de pessoas com deficiência. Isso porque, na maioria das vezes, a formação ocorre através de justaposição de conteúdos, que, em sua maioria, trazem a educação especial e inclusiva apenas como disciplina isolada, sem interlocução com as demais, ocasionando no que se denomina no próprio estudo como “hiper-particularização” do tema inclusão escolar.

Diante disso, Mendonça e Silva (2015) propõem que alternativas metodológicas com foco na prática educativa são fundamentais para a prática inclusiva. Desse modo, as autoras, questionam o processo de formação continuada de professores, e asseveram que é necessário buscar alternativas para abolir os hiatos identificados nas práticas escolares.

A segunda pesquisa desta categoria se refere ao estudo de Cruz e Glat (2014), intitulado de “Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura”, que trouxe como objetivo analisar a formação no âmbito de cursos de graduação das Licenciaturas e as consequências na preparação para a docência visando à inclusão escolar de pessoas com deficiência. Para isto, as autoras se utilizaram da pesquisa bibliográfica e da documental.

O estudo demonstrou que o processo de formação de professores, para que haja a efetiva emancipação da pessoa com deficiência no contexto educacional, deve ocorrer através de dinâmicas colaborativas. Portanto, desencorajam a realização de práticas que visem transmissão mecânica de teorias. Outrossim, indica que a formação para atuação nessa modalidade de ensino - a educação inclusiva - deverá

se constituir a partir do compartilhamento e da discussão das experiências profissionais vivenciadas em sala de aula, a fim de proporcionar a reflexão, de maneira crítica sobre as condições do trabalho docente, visando à construção de uma nova metodologia de formação e de atuação na escola.

Em suma, foi possível observar, mediante as pesquisas analisadas, que a formação de professores, tanto no âmbito dos cursos de Licenciatura, quanto em relação à formação continuada, deve se constituir em um processo constante e que deve primar pela construção das alternativas metodológicas necessárias para que haja a efetiva inclusão da pessoa com deficiência no meio escolar. Desse modo, a condução da formação deve ocorrer através de práticas e representações que estimulem a relação e o entendimento da integração entre a teoria e a prática e que valorize o compartilhamento de experiências entre docentes, a fim de favorecer uma reflexão crítica acerca do trabalho realizado e proporcionar a construção de uma metodologia adequada às necessidades de desenvolvimento do estudante.

4.3 Prática docente para o trabalho em turmas inclusivas

As discussões em torno da prática docente possibilitam analisar como os professores aplicam os conhecimentos teóricos à sua respectiva prática em sala de aula considerando as necessidades individuais e específicas de cada turma e/ou aluno, constroem o processo de ensino-aprendizagem, adaptando-o à realidade vivenciada.

Nesse sentido, o estudo de Santos (2020), intitulado de “O Imperial Instituto de Meninos Cegos (1854): uma Análise Pela Historiografia Linguística”, propôs-se a analisar a educação linguística para cegos no período do Brasil oitocentista, com o fito de, a partir do resgate de memórias culturais, e demonstrar como a educação inclusiva é um projeto de longo prazo na sociedade brasileira. Os dados analisados nessa investigação são oriundos de uma pesquisa de cunho histórico e natureza bibliográfico-documental, com dados analisados em uma abordagem qualitativa. Com isso, a autora destacou que as concepções, representações e práticas, dentre as quais se inclui a ação docente, constituem elementos frutos de reproduções de estruturas historicamente e hierarquicamente construídas.

No segundo texto que traz elementos desta categoria é intitulado de “Educação especial no Brasil: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com

deficiência”. Nele, Sousa (2020), objetivou elencar elementos relacionados a fatos históricos da educação da pessoa com deficiência no Brasil ao longo dos séculos XIX e XX. Nesse processo, relatou como as práticas docentes em torno da pessoa com deficiência estiveram ligadas às concepções e práticas do momento histórico vivenciado pelos educadores e pela educação. Para tanto, utilizou-se de pesquisas em livros, artigos e documentos e analisou os dados em uma abordagem qualitativa.

Assim, a prática docente de educação inclusiva, bem como os documentos que a orienta, pode ser considerada como um meio de se legitimar poderes e produção de verdades sobre a escolarização das pessoas com deficiência. Portanto, tal prática não deve ser vista isoladamente dos paradigmas enfrentados pela sociedade a cada momento histórico.

Destarte, a prática docente em educação inclusiva proporciona aos docentes uma oportunidade de ressignificarem as orientações e os direcionamentos metodológicos utilizados na sua prática pedagógica e, com isso, aliar teoria à prática. Desse modo, os docentes poderão refletir sobre as suas ações e adaptar a sua prática à realidade que vivencia e, assim, construir um espaço de singularidade e individualidade em sala de aula

Diante disso, foi possível observar que os pressupostos históricos e legais influenciam diretamente no processo de formação docente, uma vez que o espaço escolar é tido como reflexo do meio social. Nesse sentido, constatou-se que, embora diversos avanços tenham ocorrido no que diz respeito à formação docente em práticas inclusivas, ainda assim subsistem inúmeros empecilhos para sua respectiva concretização.

Isso porque, tanto a formação nos cursos de Licenciatura, quanto a própria formação continuada, não devem ser vistas de forma isolada em relação às práticas inclusivas, pois, na maioria das vezes, o que acontece é uma hiper-particularização da questão, de tal modo que a questão referente à prática docente inclusiva é vista de forma restrita e isolada tão somente em uma, ou algumas poucas disciplinas, sem se inter-relacionar com as demais e consubstanciando um processo de inclusão isolado, quando, na verdade, deveria vir agregado a formação docente como um todo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou analisar, conforme a literatura científica selecionada para compor o corpus da pesquisa fatores que junto à formação docente de formação docente que possibilitam aos educadores brasileiros desenvolverem práticas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse sentido, ao longo desta pesquisa, foi possível observar que, quanto à hipótese suscitada inicialmente, restou demonstrada sua factualidade, tendo em vista que, de acordo com o que fora analisado, a formação docente, no Brasil, encontra como principais óbices a precária formação oferecida no âmbito das instituições de ensino superior em cursos de Licenciatura, assim como nos processos de formação continuada da prática docente. Isso porque, na maioria das vezes, foi demonstrado que as universidades acabam por hiper-individualizar os conteúdos referentes à prática inclusiva e, assim, a resumem em tão somente uma (ou algumas) disciplinas, quando, na verdade, deveria agregá-la em toda a formação oportunizada ao estudante de Licenciatura. Nesse sentido, é preciso entender a inclusão não como um espaço isolado, mas sim enquanto uma questão que deve ser debatida frequentemente, nos espaços e processos diários.

Por outro lado, observou-se que a formação continuada ofertada aos professores também constitui um obstáculo à efetivação da prática inclusiva no contexto educacional. Nesta ótica, a dissociação que é feita entre os conteúdos de caráter teórico e prático impedem que o professor desenvolva uma reflexão baseada em vivências que não se restrinjam tão só à teoria, mas que deve, sobretudo, ser alinhada à prática, com o fito de proporcionar ao aluno uma experiência individualizada e que atenda às suas necessidades específicas, indo ao encontro, então, dos modernos conceitos de educação e práticas educativas, que pressupõem o espaço escolar enquanto meio de autorrealização e potencialização das individualidades de cada aluno.

Ainda, foi possível constatar que as legislações e o momento histórico no qual estas são criadas pressupõem uma leitura indissociável, uma vez que as concepções, práticas e representações em torno da pessoa com deficiência resultam de diferentes momentos e contextos sociais, históricos e culturais. Igualmente, a legislação acompanha as mudanças sociais que ocorrem progressivamente e, portanto, é de inteira relevância que o educador conheça seus estudantes e os direitos que a estes

são garantidos legalmente, a fim de assegurar uma educação que promova o pleno desenvolvimento de cada aluno e que esteja, também, em consonância aos pressupostos legais.

Dessa forma, resta evidente que a formação de professores para atuar em turmas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da literatura científica consultada, pressupõe a coexistência de alguns fatores que impedem que o aluno com deficiência experimente, na prática, uma educação verdadeiramente inclusiva. Assim é necessário que o docente que atue em turmas inclusivas tenha um conhecimento acerca da legislação pertinente ao aluno com deficiência, de modo a conhecer seus direitos e, a partir disso, efetivá-los.

Somado a isso, a formação docente também deve passar a contemplar a integração do conteúdo da inclusão social por todo o curso, não sendo tão somente uma disciplina isolada e vista de forma hiper-particularizada em relação às demais. Ademais, no que tange à prática docente em turmas inclusivas, tal atuação clama por uma associação entre os conteúdos teórico e prático, de modo que a discussão em torno da educação inclusiva não se deva constituir tão só em uma transmissão mecânica de conteúdos, mas sim a partir do contexto em que a prática docente é executada, considerando as peculiaridades das circunstâncias fáticas.

Assim, diante do exposto, a orientação da literatura científica a partir dos dados obtidos pressupõe um conjunto integrado de ações que contemplem tais problemáticas, será possível que haja uma plena inserção do aluno com deficiência no meio educacional, cumprindo-se, à vista disso, a função social da escola em funcionar enquanto um ambiente destinado ao desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas de seus educandos, tornando-o capaz de se tornar um cidadão inserido no meio social e apto a participar da sociedade na qual está inserido.

Por fim, é de se ressaltar que, para futuros trabalhos, sugerem-se discussões que possam ampliar a compreensão em torno dos processos de formação docente para o desenvolvimento de práticas inclusivas, a partir de estudos de caso e de pesquisas que possam abranger a educação da pessoa com deficiência não somente nos anos iniciais do ensino fundamental, como neste trabalho, mas também em outros segmentos da educação básica, como a educação infantil, os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, além da educação superior.

REFERÊNCIAS

ALVIM, Adriano Simioni; NOVAES, Monique Pimenta. A importância do mediador no processo de inclusão dos deficientes no ensino regular. **Psicologia.pt**, v.1, p.1-14, 2019. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1342.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2022.

AREND, Catia Alire Rodrigues; MORAES, Valdete Aparecida Veiga de. A historicidade da educação especial da década de 1960 até os dias atuais. *In*: Congresso Multidisciplinar de Educação Especial, 5.; 2009, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2019, p.214-223. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/029.pdf>. Acesso em: 12 out.2022.

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

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Acesso em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Disponível em: 12 out. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília – DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília – DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior Brasília**. MEC: Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília – DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 out. 2022.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

COSTA, Marcio da; BARTHOLLO, Tiago Lisboa. Padrões de segregação escolar no Brasil: um estudo comparativo entre as capitais do país. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.35, n.129, p.1183-1203, out./dez.2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/4SnRBWq5V8TFnsmYmywhyTF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2022.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zKXfJ8TbsJLvYjnNzQbx7K/?lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2022.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

FERREIRA JR., Amarílio. **História da Educação Brasileira**: da colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p.182-188, set./dez.2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v33n03/v33n03a03.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

JANUZZI, Gilberta de Marinho. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XIX. Campinas: Autores Associados, 2005.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LINHARES, Paulo Cássio Alves *et al.* A importância da escola, do aluno, estágio supervisionado e todo o processo educacional na formação inicial do professor. **Terceiro Incluído**, Goiânia, v. 4, n. 2, jul./dez.2014, p.115-129. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teri/article/view/35258>. Acesso em: 22 jan. 2022.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende; SILVA, Daniele Nunes Henrique. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 508 - 526, jul./set. 2015. Disponível em: [scielo.br/j/cp/a/mGYtNh3BmPYLMvqJq6BWctw/?lang=pt](https://www.scielo.br/j/cp/a/mGYtNh3BmPYLMvqJq6BWctw/?lang=pt). Acesso em: 22 jan. 2022.

MESQUITA, Elza; MACHADO, Joaquim. Formação, mudança educativa e aprendizagem profissional. *In*: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO,

Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019, p.110-127.

OKOLI, Chitu. *et al.* Guia para realizar uma Revisão Sistemática de Literatura. **EAD em Foco**, v. 9, n. 1, p. 879–910, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.748>.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 61-74, mai./ago, 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 out.2022.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p.143-156, 2009. Disponível em: scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/abstract/?lang=pt. Acesso em: 12 out. 2022.

PRODANOV, Cristiano Cleber.; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Thiago; CASA, Gabriela Mesa. A educação especial no Brasil: legislação e breve contexto histórico. **Revista Professare**, Cacador, v. 7, n. 3, p. 34-46, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/1519>. Acesso em: 01 fev. 2022.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do IDEAU**, Getúlio Vargas, v. 5, n. 12, p. 1-13, jul./dez., 2010. Disponível em: https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files_mf/eca97c3f3c5bda644479e4c6a858f556168_1.pdf. Acesso em: 11 out.2022.

SANTOS, Barbara Poubel dos. **O Imperial Instituto de Meninos Cegos (1854): uma Análise pela Historiografia Linguística**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 118p., 2020. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/14368/Disserta%20defendida%20por%20Brabara%20Poubel%20%28Linha%203%20Historiografia%20Lingu%20adstica%29%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 fev. 2022.

SOUSA, Lazaro Mourão de. Educação especial no Brasil: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência. **Revista Bibliomar**, São Luís, v. 19, n. 1, p. 159-173, jan./jun., 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bibliomar/article/view/13636>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SOUSA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Eistein**, São Paulo, v.8, n.1, p.102-106, jan./mar.2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 01 fev. 2022.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O direito à educação básica sobre declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.22, n.2, p.668-681, mai./ago.2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11679>. Acesso em: 23 out. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. São Paulo: Vozes, 2012.

YARAIAN, Nathalia Ghiraldelo; DESTRO, Carla Roberta Ferreira. A jornada histórica da pessoa com deficiência: a importância da Declaração Universal de 1948. **EtiC**, Presidente Prudente, v. 14, n. 14, p. 1-15, 2018. Disponível em: <http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/view/6973>. Acesso em: 01 fev. 2022.