ARTIGO ORIGINAL

RIBEIRO, Fernando Da Costa ^[1], SILVA, Shirley Dos Santos ^[2], FILHO, Edmar Fernandes Borges ^[3]

RIBEIRO, Fernando Da Costa. SILVA, Shirley Dos Santos. FILHO, Edmar Fernandes Borges. Educação Especial e Inclusiva: Apontamentos históricos e legais sobre a formação docente na perspectiva da inclusão no Brasil. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 02, Vol. 06, pp. 75-102. Fevereiro de 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/historicos-e-legais>

Contents

- RESUMO
- 1. INTRODUÇÃO
- 2. BREVIDADES SOBRE O CONTEXTO BRASILEIRO QUE ANTECEDEU A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA.
- 3. MOBILIZAÇÃO POLÍTICA E MARCOS LEGAIS FAVORÁVEIS A UMA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO NO BRASIL: RECORTES RETROSPECTIVOS
- 4. PERCEPÇÕES DO CONTEXTO BRASILEIRO
- 5. REFLEXOS DAS POLÍTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE
- 6. PROPOSTAS CURRICULARES E A FORMAÇÃO DOCENTE COM VISTAS À INCLUSÃO
- 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS
- 8. REFERÊNCIAS
- APÊNDICE – REFERÊNCIA DE NOTA DE RODAPÉ

RESUMO

O presente artigo intitulado “educação especial e inclusiva: apontamentos históricos e legais sobre a formação docente na perspectiva da inclusão no Brasil”, aborda a trajetória das políticas educacionais da educação inclusiva no Brasil, tem o objetivo de contribuir com o entendimento sobre como alguns marcos reivindicatórios e legais, se refletem na organização do sistema educacional do país, segundo uma perspectiva direcionada à

inclusão. Assim, questionamos como os aspectos históricos e legais da Educação Especial e Inclusiva tem contribuído na formação dos professores? Como problemática dessa pesquisa consideramos que um dos principais entraves para a inclusão está na formação docente. Este trabalho decorre de pesquisa bibliográfica e análise documental. A pesquisa ressalta que os cursos de formação docente envolvam de maneira sistemática, e não pontual, estudos sobre as políticas e estratégias para a Educação Inclusiva. Tanto por meio de disciplinas obrigatórias como através de projetos de extensão, ambos sustentados no binômio teoria e prática, fundamentados nas dimensões ético-pedagógicas e sociais, permitindo a experimentação e a criação de técnicas que adaptem as práticas educativas com a diversidade existente no processo de ensino-aprendizagem nas diversas áreas atendidas na educação especial. Percebemos que os educadores necessitam buscar e dispor de meios e métodos formativos que proporcionem inovação em suas práticas educativas voltadas aos alunos com necessidades educacionais específicas. Nem todo material e técnica servem para todos. Cada pessoa tem um ritmo de aprendizagem próprio, daí a necessidade de o corpo docente encontrar auxílio e aprender a trabalhar de maneira colaborativa. Apesar dos avanços ainda é expressiva a demanda por ampliação de propostas específicas relacionadas à vivência inclusiva dentro e fora da sala de aula.

Palavras-chave: Educação Especial, inclusão, formação docente.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente o consenso sobre o entendimento de que a educação inclusiva amplia a participação social de grupos historicamente marginalizados parece estar consolidado. Mas nem sempre a diversidade e as potencialidades das Pessoas com Deficiência (PcD) foram assim reconhecidas. Na literatura científica (GUGEL, 2007), não há evidências precisas sobre o modo como os primeiros grupos humanos que habitavam a terra se comportavam em relação às pessoas com deficiência.

Os primeiros relatos históricos sobre essa realidade foram descritos em documentos da Grécia antiga por Platão no livro *A República* e por Aristóteles na obra *A Política*, que indicavam os planejamentos da sociedade grega para lidar com os indivíduos nascidos “disformes”: extermínio ou ostracismo, o que poderia dar-se pela expulsão, abandono ou

ainda por práticas como as de serem atirados de montanhas. O modo como Esparta, cidade dedicada à guerra, tratava os nascidos com algum tipo de deficiência, tornou-se uma referência histórica: assassinados ou abandonados, o que originou um dos maiores infanticídios do império greco-romano.

Frequentemente na história dos povos, o medo do desconhecido tem gerado ansiedades cuja amenização é buscada na eliminação das fontes de incerteza [...]. Os demônios eram expulsos com os açoites ou a fogueira. Agora que o perigo está no próprio deficiente, é ele que se deve expulsá-lo (PESSOTTI, 1984, p. 187).

Pesquisas bibliográficas que nos chegam como fonte secundária (JÖNSSON, 1994; MENDES 1995; CAPPELINI, 2015) levam-nos a perceber que século após século, as sociedades mantiveram a segregação das PcD, ainda que tal segregação fosse manifestar de formas distintas e em graus variados. Até meados do século XVIII, o preconceito e a exclusão de PcD acontecia em larga escala, uma vez que os indivíduos classificados na época como “amorfos” eram vistos como incapazes e sem utilidade para trabalhar.

Nesse contexto, além da segregação no convívio laboral, a discriminação se estendia à dimensão educacional, onde pouca ou nenhuma atenção de cunho pedagógico era oferecida a essas pessoas. Somente a partir do século XIX, período em que ocorreram grandes descobertas no campo da medicina e da biologia, os estudos sobre as pessoas com deficiência passaram a buscar respostas às especificidades e necessidades delas (CAPPELINI, 2015).

Para além do levantamento bibliográfico que baseia os aspectos históricos referidos no presente artigo, utilizamos ainda pesquisa documental, com o objetivo de delinear nuances da trajetória da Educação Especial e Inclusiva no Brasil e analisar projetos pedagógicos de cursos de formação inicial. Desse modo, elencamos os avanços legais no país e evidenciamos o que ainda é necessário fazer nesta luta de direitos humanos para a inclusão das pessoas com deficiência na esfera socioeducacional.

2. BREVIDADES SOBRE O CONTEXTO BRASILEIRO QUE ANTECEDEU A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA.

A história brasileira sobre inclusão de PcD nos espaços formais de ensino revela que o processo de inclusão é marcado por acentuada morosidade desde seus primeiros movimentos. Segundo Januzzi (1992), em seu levantamento histórico sobre Educação Especial no Brasil, a origem da educação inclusiva se deu basicamente em instituições especializadas, sendo o primeiro atendimento registrado na cidade de São Paulo, no século XVII. Assim, a Educação Especial no Brasil, ainda sem ter essa designação, teve seus primórdios no momento em que a sociedade do Brasil-Colônia sofria influência do liberalismo e experimentava as tendências republicanas e abolicionistas (MAZZOTTA, 1996).

No entanto, apenas no século XIX surgiram as primeiras escolas especializadas para cegos e surdos. Denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o atual Instituto Benjamin Constant foi fundado por Dom Pedro II, através do Decreto Imperial nº 428, de 12 de setembro de 1854, e inaugurado solenemente no dia 17 de setembro do mesmo ano. Três anos depois, em 1857, foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional dos Surdos (INES). Ressaltamos que o surgimento dessas instituições ocorreu bem antes do Brasil se preocupar com questões educacionais especiais, como a inclusão de PcD na sociedade. Assim, tais instituições de “reabilitação” eram, na realidade, asilos onde vigorava a visão clínica e depreciativa em relação as pessoas com alguma deficiência.

Nas décadas de 20 e 30 do século XX ocorreram de fato as implantações das primeiras “Escolas Especiais”[4]. Naquele momento, o movimento “Escola Nova” e o chamado “entusiasmo pedagógico” (SEVERINO, 1986) levaram os colégios a apresentar maior preocupação com a formação educacional de Pessoas com Deficiência. Desde então, emerge um enfoque “técnico-pedagógico” na abordagem da questão. Apesar disso, tais movimentos, produziram também efeitos significativos para a segregação educacional das PcD (MIRANDA, 2003) ao justificarem a separação das pessoas diferentes em classes especiais, com base no argumento de que se estivessem reunidas em um grupo à parte, poderiam ser mais bem atendidas em suas necessidades educacionais (MENDES, 2006).

3. MOBILIZAÇÃO POLÍTICA E MARCOS LEGAIS FAVORÁVEIS A UMA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO NO BRASIL: RECORTES RETROSPECTIVOS

Em 1933 uma importante decisão política no campo da inclusão, foi materializada na elaboração do Código de Educação, instituído pelo Decreto nº 5.881, do dia 21 de abril. Essa lei é um marco, porque dimensionou os aspectos filosóficos, sociais e técnicos, relativos à inclusão, instituindo maior atenção para as pessoas com deficiência no contexto das escolas públicas. A partir de então, iniciou-se a criação de classes especiais, de salas de recursos e de unidades de ensino itinerante, sendo as duas últimas voltadas prioritariamente para pessoas com deficiências visuais.

Posteriormente, entre anos de 1937 e 1945, período do Estado Novo, da chamada Era Vargas, ocorreu um retrocesso na democratização dos processos formativos educacionais, em razão de uma política centralizadora da Educação, com forte controle estatal em todos os setores sociais, favorecendo o Ensino Técnico, sendo este o marco histórico da ascendência da Tendência Educacional Tecnicista (MENDES, 2000).

O governo Federal passou a promover, a partir de 1957, campanhas nacionais isoladas para alocação de recursos financeiros específicos para projetos voltados ao atendimento da Pessoa com Deficiência (JANUZZI, 1992). A primeira organização estabelecida foi a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957, seguida da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes da Visão, em 1958 e da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais em 1960.

Nas décadas de 1960 e 1970, o atendimento educacional dos alunos com deficiências sofreu modificações, resultantes da luta por efetivação de seus direitos enquanto cidadãos e, principalmente, pelo processo de democratização da educação, sendo este fundamentado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

Nesse período, a Educação Especial passou a ter presença mais efetiva na pauta política brasileira. No início da década de 1960 o sistema educacional do país abrigou dois tipos de serviços de ensino: a escola regular e a escola especial (PACHECO; COSTA, 2006). Desse modo, pouco a pouco, principalmente por pressão política de Organizações Não

Governamentais (ONG's), como Sociedade Pestalozzi, Associação de Assistência à Criança com Deficiência (AACD) e a Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), a questão da deficiência no Brasil começa a ser tratada como além da de saúde mental, e passa a agregar uma perspectiva educacional.

Assim a referência legal à Educação Especial, de âmbito nacional, é registrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 4.024 de 1961, mais especificamente no capítulo III, onde foram reservados dois artigos, 88 e 89, para destacar a educação da PcD:

Art. 88º – A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-lo na comunidade;

Art. 89º – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais, receberá dos poderes políticos, tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Diante desse contexto o Estado institucionaliza o ensino das pessoas com deficiência, no plano nacional de educação, com a LDB. Sem, no entanto, garantir a especificidade do atendimento, apoiando-se no discurso de promoção da integração.

Assim, a necessidade de uma política de Educação Especial foi sendo delineada na década de 1970, quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) assumiu os encargos da Educação Especial na escola e na sociedade. Até então, a educação especial contava com ações desenvolvidas pelo MEC, no âmbito da educação geral. Em 1971, a LDB n.º 5.692, capítulo I, artigo 9º, contemplou as PcD, prevendo um atendimento especial de acordo com normas fixadas pelos conselhos de educação. A atuação dos conselhos seria no sentido de regulamentar os serviços implantados nos estados.

A educação especial também foi elencada no Plano Setorial de Educação e Cultura nos anos de 1972/74, incorporando-se da Educação Especial, por intermédio do projeto prioritário n.º 35, no rol das prioridades do país. Tal projeto deu origem, em 1973, ao Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), primeiro órgão federal, ligado diretamente à Secretaria Geral do MEC. A proposta de Educação Especial do CENESP priorizava a ampliação de oportunidades educacionais à pessoa com deficiência.

A criação desse órgão intensificou uma discussão sobre a Educação Especial no país e embasou os pressupostos do artigo 205 da Constituição Federal de 1988, no sentido de que estaria sob a responsabilidade do Estado o acesso à matrícula e à permanência de alunos com deficiência nas escolas.

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Em 1986, com a criação do SEESP, o movimento de integração da PcD foi fortalecido no sistema regular de ensino. Mas, em 1990 a SEESP foi extinta e a Educação Especial voltou a fazer parte da Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB), alocada no Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE). Já em 1992 a SEESP ressurgiu, seguindo os mesmos pressupostos de quando foi criada. Todas essas alterações na organização dos setores responsáveis pela Educação Especial, provocaram certa descontinuidade nas propostas de atendimento às PcD (MAZZOTA, 1996).

Na década de 90 do século XX, com a Declaração Mundial de Educação para Todos (ONU, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, o país instituiu uma política direcionada para a inclusão de PcD nas turmas regulares de ensino, independentemente das suas especificidades, fossem elas visuais, físicas, mentais, auditivas, múltiplas ou altas habilidades.

Os sistemas de ensino assegurarão as pessoas com deficiência:

(...)

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (LBI,

12.796/13).

A partir de então, a Educação Especial foi amparada por uma legislação que trazia como preceitos a justiça social e a liberdade de opção individual, fundamentadas em interesses pessoais próprios, de interação e analogia com os grupos sociais distintos, sejam estes étnicos e/ou socioeconômicos (RODRIGUES, 2001). No ano de 1999, o governo brasileiro, através do MEC e da Secretaria de Educação Especial (SECADI), realizou diversas ações importantes para a promulgação da inclusão de PcD no país. A publicação da Portaria nº 1.679 de 1999, apresentou requisitos de acessibilidade para PcD, a fim de instruir processos de autorização e reconhecimento de cursos, além do credenciamento das universidades e faculdades do país (BRASIL, 1999).

Ainda em 1999, foi promulgado o Decreto nº 3.298/99, que dispunha sobre a política nacional para integração da PcD (BRASIL, 1999). O referido documento delegou também ao MEC a expedição de diretrizes para as Instituições de Ensino Superior (IES) integrarem a seus currículos, conteúdos e temáticas relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência. Ressaltamos que esta recomendação foi fomentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº 1/10, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, nos cursos de licenciatura plena (BRASIL, 2010).

Posteriormente, com a Resolução CNE/CBE nº 02/2001, a Educação Especial passou a ser tratada como modalidade de ensino que visa garantir recursos e serviços educacionais especializados, com a finalidade de promover e garantir o desenvolvimento das potencialidades das PcD matriculadas regularmente em todos os níveis de escolaridade da Educação Básica dos sistemas municipal, estadual e federal de ensino.

Três anos depois, em 2004, o Ministério Público Federal divulgou o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, destacando o direito à escolarização de educandos com e sem deficiência, em escolas de ensino regular. Neste mesmo ano, o decreto nº 5.296/04 regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, implementando cláusulas e critérios para a promoção da acessibilidade de PcD em espaços públicos (BRASIL, 2004).

Em 2007, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) através do Decreto nº 6.094/07, estabelecendo as diretrizes do compromisso Todos pela Educação, objetivando, assim, assegurar um ensino de qualidade para os alunos com deficiência do país. O PDE, tem como eixos: 1) a formação de educadores para a Educação Especial; 2) a implementação de salas de recursos multifuncionais, acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, e 3) o acesso e permanência das PcD na Educação Superior (BRASIL, 2007).

Em 2008, com a implementação da Política Nacional de Educação Especial através do Decreto Nº 7.611, a perspectiva da Inclusão se fortaleceu ainda mais, uma vez que ficou estabelecido que é dever do Estado a efetivação e a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis educacionais, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, organizando institucionalmente os ambientes educacionais formativos para complementar e suplementar as metodologias educativas comuns utilizadas nas salas de aula.

Ainda no ano de 2008, houve a normatização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, principalmente no que tange à transversalidade para o ensino superior, uma vez que

[...] A transversalidade da Educação Especial no Ensino Superior, [promoveu] ações que desencadeiam o acesso, a permanência e a participação dos alunos nas Faculdades e Universidades. Para garantir o cumprimento dessas ações, foram necessários planejamentos e organizações de recursos e serviços disponibilizados para a acessibilidade física, materiais didáticos e pedagógicos, entre outros, que devem ser previstos no planejamento dos processos seletivos e no desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2008, p. 5).

Neste mesmo ano, houve ainda a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), sendo este um órgão superior de deliberação colegiada, criado para acompanhar e avaliar o desenvolvimento da política nacional para inclusão da PcD e das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer e política urbanas, dirigidos a esse grupo social. Vale ressaltar que, o CONADE faz parte da estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR).

Outro marco histórico da Educação Inclusiva foi a realização da 48ª Conferência Internacional sobre a Educação da UNESCO, ocorrida em 2008 em Genebra, Suíça. Neste evento, a Educação Inclusiva teve grande destaque, sendo representada por 153 países e vinte organizações intergovernamentais, além de vinte e cinco ONGs. As pautas das discussões ali realizadas foram fundamentais para a criação de novas políticas públicas e direitos humanos voltados à inclusão, especialmente nos países latinos (ODEH, 2000).

Após os devidos reconhecimentos da Educação Inclusiva no Brasil, houve a promulgação da Lei nº 12.796 de 2013, onde foram realizadas alterações significativas no artigo 58 da LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – a fim de ampliar o conceito de Educação Especial para promover a inclusão de PcD nas escolas de ensino regular. A partir de então, ficou definido que:

A educação especial [...] é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos, durante a educação infantil (BRASIL, 2013, s/p).

Em 06 de julho de 2015, foi sancionada a Lei 13.146/15, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, denominada de Estatuto da Pessoa com Deficiência e provocou alterações significativas no atual sistema de identificação da PcD. A premissa básica da referida legislação é considerar que a PcD não é tecnicamente incapaz de realizar funções básicas no contexto social, explicitando que as especificidades de sua deficiência não podem afetar a plena capacidade civil do indivíduo, principalmente no que tange a sua

Educação Especial e Inclusiva: Apontamentos históricos e legais sobre a formação docente na perspectiva da inclusão no Brasil

formação educacional.

No quadro 01, abaixo, apresentamos uma cronologia de alguns dos marcos legais relevantes ao longo dessa trajetória dos direitos à inclusão da PcD, no Brasil.

Quadro 01 – Principais marcos históricos que abordam direitos das PcD no Brasil

ANO	DESCRIÇÃO
1854	Decreto Imperial n.º 428/54 – As primeiras escolas especiais do Brasil.
1933	Decreto n.º 5.881/33 – Elaboração do Código de Educação, atenção educacional às pessoas com deficiência. Criação das salas especiais e multifuncionais.
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos de 48 – Secretarias da Educação e instituições especializadas incitaram às campanhas nacionais visando a reestruturação da Educação Especial do país.
1957	Organização da Campanha para Educação do Surdo Brasileiro – CESB
1958	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes da Visão
1960	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
1961	LDB n.º 4024/61 – A integração da PcD nos espaços educacionais.
1971	LDB n.º 5692/71
1973	CENESP – Primeiro órgão Federal de integração educacional as PcD, ligado diretamente à Secretaria Geral do MEC.
1986	CENESP foi transformado na SEESP.
1990	Extinção da SEESP.
1992	Retorno da SEESP.
1996	LDB n.º 9.394/96 – Política direcionada para a inclusão de PcD nas turmas regulares de ensino.
1999	Decreto nº 3.298/99 – Delega ao MEC a integração de proposta curriculares, conteúdos e temáticas relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência.
2001	Resolução CNE/CBE Nº 2 – a Educação Especial passou a ser tratada como modalidade de ensino com a finalidade de garantir recursos e serviços educacionais especializados.
2004	O Ministério Público Federal divulgou o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência as Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.
2007	Criado o PDE através do Decreto nº 6.094/07 – Diretrizes do compromisso “Todos pela Educação”, de modo a assegurar um ensino de qualidade para PcD no país.
2008	A implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva através do Decreto n.º 7.611.

Educação Especial e Inclusiva: Apontamentos históricos e legais sobre a formação docente na perspectiva da inclusão no Brasil

2008	Criação do CONADE – órgão superior de deliberação colegiada, a fim de acompanhar e avaliar o desenvolvimento da política nacional para inclusão da PcD
2013	Lei n.º 12.796/13 – alterações artigo 58 da LDB – Lei nº 9.394/96 ampliando o conceito de Educação Especial para promover a inclusão de PcD nas escolas de ensino regular.
2014	NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE, Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Dispensa a Obrigatoriedade da apresentação de laudo para incluir o aluno no AEE.
2015	Lei n.º 13.146/15 conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Fonte: Autoria própria, 2018.

Após estas fundamentações sobre o marco histórico e legal realizada acerca da Educação Especial e Inclusiva no país, realizaremos, a seguir, uma confrontação desse conjunto de regulamentações citadas, com um conjunto de dados e informações coletados no contexto socioeducativo da realidade brasileira, sobretudo ao que se refere à formação inicial docente no âmbito do ensino superior.

4. PERCEPÇÕES DO CONTEXTO BRASILEIRO

Apesar da inclusão das PcD embasar-se, sobretudo na argumentação do direito da “Educação para Todos”, as escolas e as Instituições de Ensino Superior (IES), não conseguiram implementar as necessárias adaptações curriculares e pedagógicas, em sua totalidade. O que também se reflete na preparação dos professores, já que ao longo da formação inicial nos cursos de licenciaturas, frequentemente faltam elementos para desenvolver as competências necessárias ao atendimento das demandas da Educação Inclusiva, conforme discutiremos a diante, com base em uma breve análise de Projetos Pedagógicos de Cursos.

Refletindo sobre as diretrizes humanitárias da Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva, o número de Pessoas com Deficiência matriculadas no país na rede regular de Ensino Básico no Brasil teve um aumento significativo com o passar dos anos (BRASIL, 2015).

No início da década de 1990, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indicava aproximadamente 1.668.654 PcD, ou seja, cerca de 1,15% da população brasileira. Sete anos depois, uma nova pesquisa de cunho educacional foi desenvolvida pelo MEC por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP), onde

novos dados estatísticos demonstraram que apenas 334.507 (2%) das PcD recebiam algum tipo de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos ambientes escolares.

Em 2014 o Censo Escolar (MEC/INEP, 2015) identificou 886.815 novas matrículas de alunos com deficiências na Educação Básica, sendo 698.768 (79%) das matrículas em turmas regulares do Ensino Básico.

Ressaltamos que de acordo com esses dados, as regiões Norte e Nordeste apresentaram os maiores percentuais de alunos com deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades, matriculados em escolas regulares de Ensino Básico, totalizando 94,3% na região Norte e 90,7% na região Nordeste (MEC/INEP, 2015).

Por meio dos dados do último Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010, observamos que no Brasil existem aproximadamente 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, o que correspondia a 24% da população. Deste universo, o quantitativo de matrículas de PcD em escolas regulares compreendia as seguintes deficiências: visual, auditiva física, mental, surdez, surdo-cegueira, deficiências múltiplas e transtornos globais de desenvolvimento, conforme demonstram os dados contidos no gráfico abaixo.

Gráfico 01 – Percentual de pessoas com e sem deficiência distribuídas no território nacional

Fonte: IBGE (2010).

Em relação a matrícula de alunos especiais nas escolas comuns, considerando o período entre 2015 a 2019, os dados demonstram significativo aumento. O gráfico a seguir apresenta o número de matrículas de PcD nos anos de 2015 e de 2019.

Gráfico 02 – Número de matrículas de PcD na educação básica em 2019.

Fonte: INEP (2019).

Analisando os dados percebe-se que de 2015 a 2019 houve aumento de 34% no número de matrículas de alunos especiais. O INEP (2019) informa que em 2019, 93% dos alunos especiais de 4 a 17 anos estão inseridos em classes comuns, enquanto que em 2015 essa taxa era de 88%.

Em contrapartida, esses dados indicam haver ainda um número significativo de educandos com deficiência, sendo acolhidos por atendimentos educacionais especializados (AEE) ou centro especializados. Portanto, fica evidente que 7% dos alunos especiais não estão frequentando as classes comuns.

A pesquisa não encontrou dados para explicar as motivações desse quantitativo de PcD estar fora do processo de inclusão educacional. Ainda assim, o crescente número de matrículas em classes comuns no decorrer de quatro anos pode ser resultante da implementação da Lei n.º 13.146/15 que melhor esclareça, reforça e apresenta as obrigatoriedades do sistema educacional com o público-alvo da educação especial.

Em relação ao nível de escolaridade de pessoas com deficiência no Brasil no ano de 2014, o gráfico 03 demonstra que a maioria das PcD possuíam o ensino fundamental incompleto.

Gráfico 03 – Percentual PcD, por nível de escolaridade em 2014

Fonte: INEP (2015).

5. REFLEXOS DAS POLÍTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Apesar dos avanços inclusivos refletidos nas políticas públicas nas últimas décadas, ainda é notória a necessidade da ampliação das ofertas dos serviços educacionais para as PcD no país, bem como melhorar qualidade dos serviços já existentes (BRASIL, 2015).

No Brasil, vários foram os fatores que contribuíram para a complexidade da formação dos professores – culturais, políticos, econômicos, técnicos, científicos e mesmo subjetivos. De um lado, por exemplo, consideram-se a expansão da oferta

da Educação Básica e os esforços de inclusão social, com a cobertura de estratos sociais até recentemente pouco atendidos no segmento escolar, o que provocou a demanda por um maior contingente de professores em todos os níveis da escolarização. Por outro, a modernização das sociedades e as transformações sociais adentraram os muros da escola exigindo uma formação que considere a construção de uma sociedade mais justa e democrática (SILVA; BRIZOLLA e SILVA, 2013, p. 2).

Em razão de tais circunstâncias, os Direitos Humanos Inclusivos e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva “delineiam diretrizes com objetivos eficazes e eficientes a fim de suprimir essas carências educacionais” (BRASIL, 2008, p. 1). Dentre estes objetivos, estão a garantia de formação de professores e demais profissionais da educação para a atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva da inclusão escolar. Logo, é evidente a necessidade do investimento nas formações iniciais dos professores, a fim de construir um reflexo educacional inclusivo na rede regular de ensino brasileiro, onde o professor desempenha papel fundamental. Complementando esta perspectiva, Rinaldi *et al* (2009) escreve que:

O professor em sala de aula é a peça fundamental para que a ação educativa direcionada aos alunos com necessidades educacionais especiais tenha uma margem razoável para o sucesso educacional. Logo, tanto a formação inicial quanto o apoio contínuo ao professor em seu contexto de trabalho, devem englobar conceitos e prática pedagógica que criem as condições para uma educação coerente com o projeto inclusivo (RINALDI *et al.*, 2009, p. 152).

Em relação à importância da formação docente para o atendimento de alunos com deficiência, Bueno (1999) complementa:

[...] os professores devem estar preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do aluno, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvem práticas específicas necessárias para a absorção de alunos com deficiência. (BUENO, 1999, p.18)

Desse modo, a formação dos docentes deve centrar-se em “saber como” trabalhar em sala de aula, incluindo o desenvolvimento de habilidades e estratégias para planejar a prática pedagógica, tais como: programações específicas, adaptações curriculares, metodologia de ensino, avaliação e investigações, técnicas de trabalho em grupo, distintas estratégias de intervenção em função dos problemas do processo de ensino e aprendizagem do aluno, etc. (MARCHESI; MARTIN, 1995). Vale ressaltar que os dados do Ministério da Educação de 2015 apontam que houve um aumento exponencial de 189% no número de professores com formação em Educação Especial e Inclusiva, sendo que em 2003, eram 3.691 docentes com esse tipo de especialização e, em 2014, esse número chegou a 97.459.

Apesar do crescimento gradual de professores com especializações, em mais de uma década (2003-2014), Tessaro (2015) afirma que ainda são muitos os educadores do país que não recebem em sua formação inicial um embasamento teórico e prático, ou não buscam especializarem-se para trabalhar de forma diversificada com os mais diferentes tipos de especificidades de seus alunos, sejam estas de fala, intelectual, sensorial, social, econômica ou cultural. Ainda segundo Saraiva (2008), muitos educadores de escolas regulares do Ensino Básico possuem diversas dificuldades para promover a inclusão escolar principalmente devido à ausência de formação e de apoio técnico especializado no trabalho da inclusão escolar.

Desse modo reconhece-se, que a formação de professores e demais educadores de fato deve assumir os desafios da educação inclusiva, havendo revisões de concepções, relações interpessoais, técnicas e recursos de ensino que viabilizem a ampliação de suas práticas e reflexões sobre ensino e aprendizado (DOURADO, 2015). Para isto, é importante que se tenha uma boa formação de base inicial, e posterior formação continuada. Neste contexto, a formação docente deve ser de caráter continuado em direção à diversidade, e ter facilidade em lidar com mudanças constantes, sempre aberta a inovar práticas pedagógicas.

O fato é que, de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão. Isso é preocupante, pois os alunos bem ou mal estão sendo incluídos e cada vez mais as salas de aula se diversificam, embora, evidentemente, não no ritmo desejado. Em outras palavras, “trata-se de uma inclusão precarizada” (PLETSCH e FONTES, 2006).

A realidade, no entanto, indica que muitos educadores não se sentem habilitados para identificar as especificidades educacionais de uma Pessoa com Deficiência (PcD), nem aptos a realizar uma flexibilização curricular para atender a essa parcela de alunos. Em resposta a tal realidade, o Estado brasileiro segue tentando lidar com essa problemática, dando atenção aos princípios da diversidade social e aos déficits contidos na formação dos educadores, principalmente no que tange à inclusão educacional.

6. PROPOSTAS CURRICULARES E A FORMAÇÃO DOCENTE COM VISTAS À INCLUSÃO

A Resolução nº 01 do CNE/CP sancionou que todas as universidades devem inserir nos currículos das licenciaturas, disciplinas que contemplem a Educação Especial na perspectiva da Inclusão. Porém, foi através do Decreto Federal nº 5.626 de 2005, que se tornou obrigatório ofertar a disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia, sugerindo que esta disciplina seja optativa para os demais cursos de graduação em detrimento das demais áreas da Educação Especial (BRASIL, 2005).

A LIBRAS oferece um conhecimento específico para o atendimento dos alunos surdos, uma vez que este recurso de ensino é uma língua de códigos e sinais, possuindo uma estrutura gramatical própria. Essa língua contempla um conjunto de recursos linguísticos que promovem a Educação Especial, voltada, contudo, apenas a uma parcela da demanda de alunos com deficiências. É possível afirmarmos, que esta oferta de ensino isoladamente, não foi suficiente para promover efetivamente a Educação Inclusiva nas práticas docentes. Ou seja: até que ponto a Educação Especial é Inclusiva?

O Ministério da Educação, juntamente com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), chegaram a um consenso sobre uma Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, visando instituir políticas públicas de uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas deficiências e especificidades. Em um percurso temporal de 2002 a 2015, a Resolução nº 01 do CNE/CP foi reformulada devido à compreensão de que a Educação Inclusiva deve, além de compreender a Educação Especial, promover a inclusão da diversidade na escola regular, assim objetivando educar todos os alunos com deficiência em

um mesmo contexto educacional ao longo de toda sua vida (Lei nº 13.146/15).

De acordo com as demandas do cenário educacional regular brasileiro, a Resolução nº 02 do CNE/CP e Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15) definem que todos os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão reformular seus currículos de forma a integrar um quinto de disciplinas pedagógicas, incluindo as temáticas específicas da Educação Inclusiva de acordo com os pormenores das demandas educacionais especiais das respectivas licenciaturas pleiteadas.

Ainda no marco legal, destaca-se que a atual Resolução do CNE/CP estipulou um prazo de dois anos para os cursos de licenciaturas adaptarem seus currículos. Este limite, porém, foi estendido até o ano de 2020, sendo assim possível inferir que a implementação da Educação Inclusiva nos currículos ainda é vista como um entrave, isto porque na prática as mudanças educacionais ocorrem de forma lenta.

A vocação primária da universidade é o ensino, a formação de recursos humanos no caso das faculdades ou departamentos de Educação, é a formação de professores. Este é, sem dúvida, o aspecto determinante para a efetivação de uma política de inclusão educacional, a atuação direta na formação inicial de professores, visto que esses profissionais vão atuar diretamente com estudantes com deficiência. Estudos [...] têm demonstrado que a principal barreira para efetivação da educação inclusiva é o despreparo dos professores para lidar com alunos com significativos déficits cognitivos, psicomotores e/ou sensoriais na complexidade cotidiana de uma classe regular (OLIVEIRA *et al.*, 2011, p. 101).

A fim de exemplificar a presente abordagem com a identificação de um cenário concreto, identificamos, analisamos protocolos de formação inicial e continuada e propostas de práticas inclusivas dentro uma Instituição de Ensino Superior (IES), a respeito dos quais expomos, aqui, breves considerações.

Focamos na Universidade Federal do Pará (UFPA), devido a três aspectos principais: 1) o amplo alcance regional dessa instituição, em razão de sua estrutura multicampi; 2) a existência de uma instância dentro da universidade com ações efetivas no âmbito da instituição, e 3) nossa possibilidade real de acesso ao setor responsável pelas ações

institucionais voltadas à inclusão.

Na Universidade Federal do Pará, a Coordenadoria de Acessibilidade da (COACCESS – UFPA) foi nossa fonte de informações para verificar a promoção da inclusão, a acessibilidade de alunos com deficiência e os demais públicos da educação especial, tais como os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades, devidamente matriculados na UFPA. Também obtivemos junto à coordenadoria, informações sobre o processo de formação continuada do corpo docentes da Universidade em prol de atender às demandas de PcD ingressas nessa IES.

Os dados abordados a seguir, decorrem de pesquisa documental, a partir de relatórios disponibilizados pela COACCESS no portal da UFPA. Essa Coordenadoria é o setor responsável em desenvolver práticas pedagógicas adequadas e necessárias para que o acadêmico com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e outras especificidades possa ter acompanhamento didático-pedagógico, bem como acesso a todos os recursos e ambientes dentro da Universidade de forma autônoma, sem prejuízos à aprendizagem.

Legalmente, a COACCESS se sustenta na Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Inclusão de 2008, no Decreto nº 7.611 de 2011, art. 5º, e no Decreto nº 7.234/2010 (PNAES), os quais versam sobre o dever do Estado com a educação, o público-alvo da educação especial, e sobre o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), respectivamente (UFPA, s/d).

Outro achado relevante sobre a história da COACCESS faz referência ao ingresso das PcD na UFPA. O ano de 2009 foi marcante para o início do processo de inovação no processo seletivo, pois, na época, a UFPA deu importante passo para a democratização do ensino superior ao reconhecer a necessidade de se adaptar para fazer valer o respeito às diferenças. Assim, começa o processo de transformação do Processo Seletivo (PS), que passa a ser discutido como um instrumento a ser reelaborado para garantir a equidade de direitos dos grupos étnicos e das PcD (UFPA, 2018).

A COACCESS tenta garantir, dentro de suas possibilidades, o acesso e permanência de todos os alunos com deficiência, procurando atender as demandas apresentadas pelos alunos e garantindo materiais adaptados, ambientes acessíveis e formações profissionais que

promovam a inclusão educacional (BARROS, 2017).

Nessa perspectiva é possível destacar que o trabalho realizado na COACESS proporciona formações continuadas, orientações e difusões de informações aos professores de todas as disciplinas e áreas científicas. No entanto, notamos que esta é uma das mais difíceis tarefas de serem realizadas na íntegra. Indisponibilidade de horários e interesses individuais dos professores são elementos que contribuem para a COACESS não atingir suas expectativas quanto às mudanças de atitudes docentes, frente ao trabalho de inclusão com os alunos com deficiências, fato que dificulta a maximização da inclusão na UFPA (BARROS, 2017).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas surgiram diversos pensamentos acerca da inclusão educacional que trouxeram grandes reflexões sobre o conteúdo do Art. 206, Inciso I da Constituição Brasileira de 1988: “Educação para Todos, em igualdade de condições de acesso e permanência ao ambiente educacional”. Desse modo, os educadores necessitam buscar e dispor de meios e métodos formativos que proporcionem inovação em suas práticas educativas voltadas aos alunos com necessidades educacionais específicas.

Em nosso olhar para esta empiria, evidenciamos a importância do aprimoramento e adequação das práticas docentes frente à inclusão, e do papel dos docentes como corresponsáveis pelo processo de inclusão. Nesse sentido, é relevante que esses protagonistas busquem e/ou aceitem os recursos, estratégias e formações ofertadas por setores como a COACESS, acima mencionada em nossa referência a uma realidade mais concreta.

Evidentemente que o professor por si só não consegue atender às especificidades de todas as deficiências que se apresentam no contexto, pois, para cada pessoa com deficiência existe uma técnica específica, nem todo material e técnica servem para todos. Cada pessoa tem um ritmo de aprendizagem próprio, daí a necessidade de o corpo docente encontrar auxílio e aprender a trabalhar de maneira colaborativa.

Desse modo, os estudos mostram que apesar das Universidades possuírem consciência das demandas políticas pedagógicas inclusivas, ainda é expressiva a demanda por ampliação de

propostas específicas relacionadas à vivência inclusiva dentro e fora da sala de aula. Portanto, é necessário incorporar a educação inclusiva nos conteúdos programáticos curriculares, assim qualificando e dando subsídios mais concretos nas formações contínuas e iniciais na área da formação docente, de maneira a buscar cada vez mais os saberes técnico, científico e informacional na educação para fundamentar suas práticas nas dimensões ético-pedagógicas, almejando transformar a visão de inclusão de todos os envolvidos com a educação.

Diante do exposto, percebemos a importância dos educadores possuírem uma formação que apresente, na sua gênese, bases das políticas e práticas pedagógicas da Educação Inclusiva, sejam estas por meio de disciplinas obrigatórias contidas nos currículos de seus respectivos cursos ou através de projetos de extensão que permitam que esses profissionais da educação adaptem suas práticas de acordo com a diversidade do processo de ensino-aprendizagem. Este processo permite explorar todas as potencialidades do aluno, proporcionando a ele valores como crescimento pessoal, ampliação do repertório de conhecimento e principalmente respeito à dignidade humana.

8. REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, Coleção de Leis do Império do Brasil – 1854, Página 295 Vol. 1 pt I (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/pesquisa/avancada>>. Acesso em 20 fev. 2017.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 1 Mar. 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília. Senado Federal, Centro Gráfico, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações Curriculares. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm > Acesso em 15 de jan. 2018.

_____. Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999 (1999, 2 de dezembro). Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Recuperado: 2 mar. 2015. Disponível: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf

_____. . Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: Acesso em: 20 nov. 2018.

_____. CNE. CEB. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001.

_____. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Disponível em: <http://www.cmcosultoria.com.br/legislação/resoluções/2002/res_2002_0001_CP_retificacao_formacao_professores.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Educação Inclusiva – a escola. Brasília, DF: MEC/SEF, 2004.

_____. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 10 de mar. 2018

_____. Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

_____. Parecer n.º 17, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

_____. Resolução CNE/CP Nº 1, 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia. Disponível em: Acesso em: 03 de fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos Cegos e de Alunos com Baixa Visão. 2.ª ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007

_____. Decreto nº 6.094/07, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6094.htm> Acesso em: 18 de fev. de 2018.

_____. Documento nº 555/2007, de 7 de janeiro de 2008. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Disponível em: Acesso em: 23 de fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

_____. CNE. CEB. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.

_____. Decreto nº 7.612, de 17 de dezembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/busca/?o=relevance&v=legislacao&colecão=T&conteudo=leg>>

in=O+ Decreto+7.612+&numero=&ano=> Acesso em: 5 mar. 2017.

_____. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

_____. Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior Secadi/Sesu-2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 26 de out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Censo Escolar 2014. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>>. Acesso em: 11 de dez. 2017

_____. BRASIL, Lei n.13.146, de 6 de junho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em:< [http://www. planalto.gov. br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei L, v. 13146, 2015](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei L, v. 13146, 2015).

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015a.

BUENO, J. G. S; MARIN, A. J. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 1, p. 263-279, jan./mar. 2017. 279 de professores; dez anos depois. In: CAIADO, K. R. M; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). Professores e educação especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 111-130.]

BUENO, N. de L. O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica. 1999. 239f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba. 1999.

CAPPELIN, A.; NAVARRO, E. R.; KALINKE, M. A.; RIBEIRO, M. Capacitando Educadores

Municipais Para o Uso da Lousa Digital: um caso bem-sucedido. *ÀGORA*, Porto Alegre, Ano 6, jul/dez. 2015. ISSN 2175-3792.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015a.

GUGEL, M. A. Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho. Florianópolis, SC: Obra Jurídica, 2007.

PESSOTTI, Isaías. Deficiência Mental: da superstição à ciência. São Paulo: Edusp, 1984.

INEP. CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA | 2019 NOTAS ESTATÍSTICAS. Disponível: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 20 de jan. de 2020. INEP, 2019, p.11.

JANNUZZI, G. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

JÖNSSON, T. Inclusive education. Hyderabad Índia: THPI, 1994, p.158.

MARCHESI, A; MARTIN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, Cesar et al. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 7-23.

MAZZOTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas. São Paulo; Ed.: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. Deficiência Mental: A construção científica de um conceito e a realidade. Tese de Doutorado – USP: São Paulo, 1995.

MENDES, E. G.. Bases Históricas da Educação Especial no Brasil e a perspectiva da Educação Inclusiva. (texto produzido para a disciplina Educação Especial no Brasil) – mimeo, 2000.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*. vol. 11. nº 33. Rio de Janeiro. Set./Dez.2006.

PACHECO, R.V; COSTAS, F.A.T. P. Processo de inclusão de acadêmicos com NEE na Universidade Federal de Santa Maria. Revista Educação Especial, Santa Maria, RS. 2006.

PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña. Revista Educar, Jalisco, México, n. 37, p. 87-97, 2006.

ODEH, M. M. O atendimento educacional para crianças com deficiências no hemisfério sul e a integração não planejada: implicações para as propostas de integração escolar. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 1, n. 6, p. 27-42, 2000.

OLIVEIRA, M. L.; ANTUNES, A. M.; ROCHA, T. L.; TEIXEIRA, S.M. Educação Inclusiva e a formação de professores de ciências: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores. Revista Ensaio, v.13, n.03, p.99 - 117, 2011.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> Acesso em abril 2015.

SARAIVA, M. I. Formação do Professor: contornos da concepção de Deficiência para compreender o processo de inclusão. In: MENDES, Enicéia; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina P.I(Org.). Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Juqueira&Marin: Brasília, DF: CAPES - PROESP. Cap.6, p.83-91, 2008.

SEVERINO, A. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: ed. Cortez, 1986.

SILVA, L. M.; BRIZOLLA, F.; SILVA, L. E. DA. Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências da UFPR Litoral: desafios e possibilidades para uma formação emancipatória. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 94, n. 237, p. 524-541, ago. 2013.

TESSARO, N. S. Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. in: MARTINS, L. A. R; SILVA, L. G. S. Múltiplos Olhares da Inclusão. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, p. 381.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. História da Coordenadoria de Acessibilidade. s/d.

Disponível em <http://saest.ufpa.br/coaccess/index.php/historia/> Acesso em 10 de fevereiro de 2018).

APÊNDICE – REFERÊNCIA DE NOTA DE RODAPÉ

4. A Educação Especial é o ramo da educação voltado para o atendimento e educação de pessoas com alguma deficiência.

^[1] Doutor, Mestre e especialista em Educação, Pedagogo e Professor.

^[2] Mestre e Especialista em Educação, Pedagoga.

^[3] Mestre e Especialista em Educação, Licenciado em Biologia.

Enviado: Janeiro, 2021.

Aprovado: Fevereiro, 2021.