



CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Thauany Ransolin

UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ERECHIM

2023

Thauany Ransolin

**UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação da professora Me. Chaiane Bukowski.

ERECHIM

2023

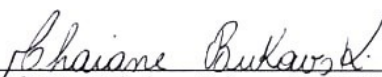
THAUANY RANSOLIN

**UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Pedagogia - licenciatura da
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
como requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 12 de Julho de 2023.


BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Ms.^a Chaiane Bukowski – UFFS
Orientadora



Prof.^a Dr.^a Sonize Lepke - UFFS
Avaliadora



Prof.^a Me. Magali Maria Johann - UEM
Avaliadora

AGRADECIMENTOS

Parece clichê, mas escrever essa página é tão emocionante, que não há palavras com tamanha grandeza para descrever qual é a sensação de finalizar esta etapa tão importante em minha vida.

Obrigado meu Deus, por estar ao meu lado sempre, por me ouvir, por me dar forças e me manter em pé. Gratidão por todas bênçãos e luz que o senhor coloca em meu caminho.

Agradeço a mim mesma, aquela Thauany lá do início da graduação e que hoje é uma pessoa muito melhor, mais forte, por ter sido exatamente do jeito que foi durante este percurso. Por aprender com seus erros, aceitar e mudar quando necessário, por toda sua dedicação e determinação, por ter mantido a cabeça em pé e superado tantos medos e anseios. Me orgulho de mim, pois muitas vezes me senti só, com medo, sem chão e nunca desisti. Independente das circunstâncias da minha vida pessoal, sempre me preocupei e dei o meu melhor na graduação, quando pensei que não conseguiria, eu dei tudo de mim e persisti, buscando sempre minha melhor versão.

Sou grata pela minha família ser minha base sempre, em especial a minha mãe e meu irmão que nunca mediram esforços para me ajudar e me fortalecer quando necessário. É por vocês também, que hoje finalizo essa jornada acadêmica.

Obrigado ao meu companheiro de vida, Douglas que estando na fase final da faculdade, sempre me entendeu, cuidou de mim, e fez tudo da melhor forma possível, se fazendo muito compreensível para as minhas necessidades. Eu amo vocês!

Obrigada às minhas amigas, Jennifer, Sabrina e Laura que estiveram comigo do início ao fim, sendo meu porto seguro, o meu refúgio, vocês são incríveis e serei eternamente grata por toda história que construímos juntas nessa caminhada tão importante em nossas vidas. Vocês serão levadas para a minha vida em um lugar muito especial do meu coração. Mesmo em meio ao caos, sempre “demos tudo de si e viramos o jogo no final”, como a Sa sempre dizia em forma de incentivo a nós. Minhas amigas e irmãs do coração, gratidão por tudo, por sermos exatamente do nosso jeitinho, eu amo vocês!

Agradeço a banca examinadora pelo aceite, em embarcar conosco neste estudo e fazer parte de uma leitura crítica e reflexiva dedicando seu tempo e conhecimento para este TCC.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à minha querida orientadora Chaiane: Prof^a Chai, lembro lá do primeiro semestre das nossas aulas, do quanto me identifiquei contigo, com seu jeito admirável de ser. Uma docente que marcou nossos corações desde o começo da graduação. Mas principalmente, por ter feito parte da minha caminhada enquanto estagiária, só eu e você sabemos o quanto foi difícil para mim, quantas dores e

medos eu passei, mas posso dizer hoje que graças à você eu não desisti e levo essa experiência como parte da história construtiva de uma futura pedagoga que teve e terá sempre alguém como você para ser inspiração e fazer a diferença na vida de muitas pessoas, como fez na minha. E para além dessa construção, quem diria que teríamos um trabalho de conclusão de curso juntas, muito obrigada pelo aceite, por embarcar nesta jornada tão importante para mim, me compreendendo e me auxiliando tanto, você foi essencial e tenho certeza que com você, este trabalho teve diferença, o seu olhar sensível e reflexivo me fez pensar, me fortaleceu a estudar e hoje findamos de forma gratificante, por buscarmos juntas e fazer a diferença na educação e na nossa trajetória enquanto docentes. Você é minha inspiração, obrigada por tanto e por tudo!

*Muito obrigada, à todos
que fizeram parte!*

“Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.”

Paulo Freire

RESUMO

O estudo se constitui a partir de uma pesquisa voltada à análise e compreensão da formação dos professores frente às crianças com deficiência. Dessa forma, delineou-se como problema investigativo, compreender qual é a concepção de Educação Inclusiva que emerge na formação dos acadêmicos que cursam licenciaturas (na UFFS) e nos documentos orientadores da Educação Básica. A metodologia para este estudo encaminha-se a partir da abordagem qualitativa, bibliográfica, caracterizando-se como uma análise documental. O estudo bibliográfico teve como bases as pesquisas disponíveis acerca da Educação Inclusiva, inclusão e da formação de professores nesta perspectiva, tendo os seguintes autores como referência: Maria Teresa Mantoan (2003; 2017); Peter Mittler (2003); Moacir Carneiro (2015); e António Nóvoa (1995; 2007). A partir da abordagem teórica, analisamos os documentos norteadores de domínio nacional, estadual (RS) e municipal (Erechim/RS). Posteriormente, investigamos os PPCs das licenciaturas ofertadas na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim e os seus respectivos direcionamentos para a Educação Inclusiva na formação continuada dos docentes. Então, através das análises, percebe-se que os documentos norteadores têm a visão de inclusão, direito de todas as pessoas, e apresentam estratégias para que a Educação Inclusiva seja acolhedora, respeitosa e igualitária às crianças com deficiência. Em relação a análise dos PPCs das licenciaturas da UFFS/ Erechim, visualiza-se que a maioria segue as matrizes que são obrigatórias conforme a legislação, assim, a Educação Inclusiva para todos e para os estudantes com deficiência, está conquistando espaço na formação dos docentes. Com o estudo, defende-se que o debate é indispensável para a formação inicial de professores, porém constata-se que ainda há curso sem assegurar tal formação. Dessa forma, a partir dos dados torna-se possível constatar que a Educação Inclusiva precisa ser compreendida como parte da formação inicial de todas as licenciaturas, para que na prática, o docente tenha conhecimento acerca do processo de ensino e aprendizagens significativas à todos, respeitando as individualidades de cada criança.

Palavras-chave: Formação docente; Educação Inclusiva; Inclusão.

ABSTRACT

The study is based on a research focused on the analysis and understanding of teacher education vis-à-vis children with disabilities. Thus, it was outlined as an investigative problem, to understand what is the conception of Inclusive Education that emerges in the training of academics who study undergraduate degrees (at UFFS) and in the guiding documents of Basic Education. The methodology for this study is based on a qualitative, bibliographic approach, characterized as a documentary analysis. The bibliographic study was based on the available research on Inclusive Education, inclusion and teacher training in this perspective, with the following authors as reference: Maria Teresa Mantoan (2003; 2017); Peter Mittler (2003); Moacir Carneiro (2015); and António Nóvoa (1995; 2007). Based on the theoretical approach, we analyzed the guiding documents of national, state (RS) and municipal (Erechim/RS) domains. Subsequently, we investigated the PPCs of the degrees offered at the Federal University of Fronteira Sul, Campus Erechim and their respective directions for Inclusive Education in the continuing education of teachers. Then, through the analyzes, it is perceived that the guiding documents have the vision of inclusion, the right of all people, and present strategies for Inclusive Education to be welcoming, respectful and equal to children with disabilities. In relation to the analysis of the PPCs of the undergraduate degrees of the Uffs/ Erechim, it is visualized that most follow the matrices that are mandatory according to the legislation, thus, Inclusive Education for all and for students with disabilities, is gaining space in the training of teachers. With the study, it is argued that the debate is indispensable for the initial training of teachers, but it is noted that there is still a course without ensuring such training. Thus, from the data it becomes possible to verify that Inclusive Education needs to be understood as part of the initial training of all degrees, so that in practice, the teacher has knowledge about the teaching process and learning meaningful to all, respecting the individualities of each child.

Keywords: Teacher training; Inclusive Education; Inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Definições da Educação Especial no Sistema de Ensino do estado.....	32
Quadro 2: Direitos culturais no município de Erechim/RS.....	35
Quadro 3: Direito a Educação a partir das Diretrizes Curriculares Municipal de Erechim....	36
Quadro 4: Princípios educacionais do Sistema Municipal de Ensino de Erechim.....	36
Quadro 5: Curso de Pedagogia e suas finalidades.....	39
Quadro 6: Ementa do CCR Educação Inclusiva.....	39
Quadro 7: Ementa do CCR Línguas Brasileira de Sinais – Libras (Pedagogia).....	39
Quadro 8: Ementa do CCR Educação escolar indígena e educação das relações étnico raciais –	40
Quadro 9: Ementa do CCR Educação escolar indígena e educação das relações étnico raciais –	41
Quadro 10: Curso de História e suas finalidades.....	42
Quadro 11: Ementa do CCR Línguas Brasileira de Sinais - Libras.....	42
Quadro 12: Curso de Filosofia e seus objetivos específicos.....	43
Quadro 13: Ementa dos CCRs.....	44
Quadro 14: Curso de Geografia e seus objetivos específicos.....	45
Quadro 15: Ementas dos CCRs.....	45
Quadro 16: Curso Interdisciplinar em Educação do Campo e suas finalidades.....	47
Quadro 17: CCRs da licenciatura Educação do Campo.....	47

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2. EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA RETOMADA HISTÓRICA A PARTIR DA LEGISLAÇÃO.....	14
2.1 Educação Inclusiva: uma abordagem importante para a Educação Especial.....	18
3. A FORMAÇÃO DOCENTE ENQUANTO EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	23
4. O AMPARO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA CONFORME A LEGISLAÇÃO.....	27
4.1 A Legislação Nacional na perspectiva da Educação Inclusiva.....	27
4.2 Investigação no Rio Grande do Sul: qual definição de inclusão está presente nos documentos.....	30
4.3 Análise das definições dos documentos normativos do município de Erechim/RS.....	34
5. AS LICENCIATURAS DA UFFS, CAMPUS ERECHIM: O QUE DEFINEM OS PPCs SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa em forma de monografia, desenvolvida como trabalho de conclusão de curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, assume-se como compromisso acadêmico a produção de uma análise crítica em relação aos documentos norteadores de âmbito nacional, estadual e municipal para a Educação Inclusiva. A temática apresentou-se como um debate pertinente, visto que, nos últimos anos, apesar de avançarmos enquanto políticas de inclusão para assegurar e subsidiar as escolas brasileiras em espaços inclusivos, assegurando o atendimento às particularidades de cada estudante, entende-se que ainda necessita-se avançar na formação docente para a efetivação de uma prática pedagógica de qualidade.

A aprendizagem acontece de forma exploratória, conhecendo o mundo, as suas possibilidades e permitindo os estudantes serem sujeitos de construção do cotidiano. Desta forma, torna-se necessário que os docentes estejam cientes das diferentes situações que possam se deparar nas instituições educacionais, garantindo o direito de acesso a uma educação de qualidade, em que o processo de inclusão seja construído pela comunidade escolar e pelas redes de apoio, permitindo que esta aconteça em todos os espaços educacionais, especialmente nas salas de aulas.

Entre os obstáculos existentes no ensino que impedem que a política de inclusão aconteça no dia a dia na realidade das escolas, sinaliza-se a falta de formação específica dos docentes que trabalham com o ensino regular, seja pela ausência de formação ou pelo modo aligeirado em que ocorrem nos cursos de graduação. Compreende-se de modo geral, que as escolas de educação básica possuem nas turmas, estudantes com diferentes dificuldades sociais, disciplinares e de aprendizagem (BUENO, 1999). Em outras palavras, permitir que a inclusão aconteça requer conhecimento, formação continuada, compreensão das especificidades de cada estudante, para assim incluir e torná-lo pertencente do espaço escolar. O presente trabalho se constitui a partir de uma pesquisa voltada à análise e compreensão da formação docente, frente às crianças com deficiência. Por este viés, delineou-se a seguinte pergunta investigativa: qual é a concepção de Educação Inclusiva que emerge na formação dos acadêmicos que cursam licenciaturas (na UFFS) e nos documentos orientadores da Educação Básica?

A metodologia para este estudo, encaminha-se a partir da abordagem qualitativa, visto que, “os pesquisadores qualitativos pesquisam dados que representem experiências pessoais em situações específicas” (STAKE, 2011, p. 101). Portanto, optou-se por um estudo

bibliográfico, utilizando de livros, artigos, teses e dissertações, voltadas ao tema de interesse, para conhecer o campo. Além disso, caracteriza-se como uma análise documental, visando realizar uma abordagem crítica acerca da formação acadêmica dos cursos de licenciatura. Dessa forma, definiu-se como fonte documental primária, os PPCs das licenciaturas ofertadas na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim e os respectivos direcionamentos para a formação continuada dos docentes. Como fonte documental secundária, optou-se pelos documentos de âmbito nacional, estadual e municipal.

Assim, os objetivos específicos desta pesquisa integram: Compreender a função do docente na vida e aprendizagem das crianças com deficiência para uma Educação Inclusiva; Analisar as possibilidades de inclusão e acolhimento no ensino regular para as crianças com deficiência; Identificar como os PPCs dos cursos de licenciatura abordam a Educação Inclusiva enquanto formação docente; Averiguar os direcionamentos dos documentos de âmbito nacional, estadual e municipal em relação a Educação Inclusiva.

A partir de práticas na escola regular, a Educação Inclusiva vai muito além da criança estar dentro do espaço escolar regular. Na importância da inclusão no processo de aprendizagem, reconhecendo as abordagens necessárias e diferentes formas de ensinar, torna-se necessário um amparo docente para incluir os estudantes de forma igualitária e para isso é preciso de profissionais qualificados. Assim, apesar de compreender que a inclusão se refere a todos os estudantes (MANTOAN, 2003), o estudo em questão, abordará a importância de compreender a função docente na vida dos estudantes com deficiência. Nessa direção, tornou-se temática investigativa desta monografia a abordagem acerca da inclusão de estudantes com deficiência, tendo como finalidade analisar os documentos que orientam o trabalho pedagógico do professor.

Ao realizar aproximações aos estudos já publicados sobre o docente de estudantes com deficiência, destaca-se a necessidade deste debate, viabilizando pesquisas críticas para avançarmos em relação à prática pedagógica. Foi, a partir de então, da percepção deste contexto que surgiu o interesse de pesquisar se a formação inicial dos docentes alcança uma perspectiva necessária para garantir a aprendizagem, cuidado e pertencimento dos estudantes com deficiência. Vale destacar ainda, que o interesse pela temática, surgiu no período de graduação, mais especificamente no estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde a acadêmica teve contato com tal realidade e observou que a inclusão das crianças com deficiência, não ocorre efetivamente, visto que se carecia de um olhar atento às especificidades da criança, já que ela realizava atividade aleatória e sem interação com o grupo.

Essa monografia está organizada em cinco capítulos, sendo a primeira parte a introdução, em que se apresenta o problema de pesquisa, a relevância do estudo para as pesquisas em educação, para o contexto social e aborda-se, brevemente, a metodologia para responder ao problema de pesquisa. Na sequência, delineou-se uma abordagem histórica da Educação Inclusiva e como subcapítulo, problematiza-se os avanços que se fazem necessários para uma Educação Inclusiva dos estudantes com necessidades educacionais. O terceiro capítulo, descreve-se a relevância da formação docente, para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade em relação a Educação Inclusiva. O quarto capítulo, está organizado em três subcapítulos sendo que, inicialmente aborda-se a análise crítica elaborada a partir da investigação nos documentos basilares de âmbito nacional para a educação brasileira no que tange, a Educação Inclusiva, o segundo subcapítulo apresenta-se os resultados a partir dos documentos disponibilizados pelo estado do Rio Grande do Sul e o terceiro subcapítulo, destaca-se os documentos do município de Erechim. O quinto capítulo, apresenta-se a análise construída a partir da investigação nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul. Destaca-se nas considerações finais, as reflexões delineadas durante este percurso investigativo.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA RETOMADA HISTÓRICA A PARTIR DA LEGISLAÇÃO

Para realizar essa leitura historiográfica acerca da Educação Especial por uma perspectiva inclusiva, vale destacar que essa compreensão ainda está em construção no contexto brasileiro, visto que, muitos profissionais ainda confundem Educação Inclusiva com Educação Especial. Dessa forma, vale destacar que, neste estudo compreende-se Educação Especial atrelada aos estudantes que realizam um processo de aprendizagem diferente aos moldes tradicionais - padronização do ensino - visto que possuem especificidades que necessitam ser consideradas no planejamento docente. No que tange, a Educação Inclusiva seguimos pela perspectiva de Mantoan (2003) quando estabelece que a inclusão é de todos, independentemente de qualquer particularidade do sujeito (deficiência, transtornos globais e/ou altas habilidades/superdotação). Tal confusão, pode-se ocorrer em virtude de que a abordagem acerca da Educação Inclusiva surge quando começam a olhar para as pessoas com deficiência, transtornos ou altas habilidades/superdotação, como sujeitos de direitos e pertencentes a sociedade. Assim, as leis passam a serem (re)construídas para assegurar os direitos a esses sujeitos que por vezes, foram excluídos da sociedade.

Por este viés, em 1994, foi produzido um documento importante para a Educação Especial, nomeado como “Declaração de Salamanca”, apresentado na Conferência Mundial sobre necessidades Educacionais Especiais, promovida pela Unesco entre 7 e 10 de junho em Salamanca, na Espanha. O documento brasileiro, intitulado “Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”, determina que:

[...] compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados. (BRASIL, 1994, p. 01)

A Declaração de Salamanca no Brasil, apresenta grande interesse na busca pela inclusão de pessoas com deficiência nas escolas, por uma sociedade justa e igualitária, além de visar avançar para uma nação respeitosa. Aborda sobre a administração na escola, a qual tem papel importante para fazer a diferença nas instituições (BRASIL, 1994). Assim, define a responsabilidade da equipe diretiva para promover ações com os profissionais da educação, bem como, com toda a comunidade a fim de estabelecer trabalho colaborativo, com “arranjos apropriados para o apoio e o exato papel a ser assumido pelos vários parceiros no processo educacional [a] ser decidido através de consultoria e negociação” (BRASIL, 1994, p. 9-10).

À vista disso, sinaliza-se neste estudo a importância da Declaração de Salamanca na

história da Educação Especial em relação a inclusão dos sujeitos com deficiência no sistema educacional. No que, refere-se a Educação Inclusiva, vale destacar que esta se corporificou inicialmente nos Estados Unidos, Europa e Canadá, a qual foi manifestando-se a partir de movimentos internacionais (RAMOS, 2019). Entretanto, para que se expandisse em outros lugares do mundo, passou um longo tempo, porém aos poucos foi tendo visibilidade por toda a sociedade. Para Mendes (2006, p. 387), em relação ao acesso à educação escolar das pessoas com deficiência, foi uma conquista que ocorreu “de forma muito lenta, conforme oportunidades educacionais para a população em geral também foram sendo ampliadas”. Atualmente, apesar deste direito ser previsto na Lei nº 12.796 de 2013, que prevê a Educação Especial enquanto modalidade de ensino ofertada para pessoas com deficiência, transtornos globais, altas habilidades/superdotação, assim como a Lei nº 13.146, de 2015, promulgada para assegurar a Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), ainda se observa a falta de compreensão da população e até mesmo de docentes, em relação a Educação Inclusiva para todos e principalmente, para as pessoas com deficiência. Nesta direção, quando se trata de inclusão o processo é lento e além disso, para algumas pessoas a compreensão em relação a inclusão ainda não está clara.

Segundo Silva (2012), para abordar sobre a evolução da Educação Especial no Brasil, precisa-se entender como era o tratamento às pessoas com deficiência durante a história da humanidade. Seguindo este entendimento, vale destacar que a inclusão começa desde a forma como se age em relação à pessoa, não julgando-as e convivendo de forma respeitosa e igualitária. Assim como, compreendendo as especificidades de cada indivíduo. Em relação ao contexto brasileiro, “desde a instalação da vida em sociedade, a situação não foi diferente e seguiu os mesmos parâmetros em relação à deficiência trazidos pelos colonizadores. Somente a partir da metade do século XIX começaram a surgir algumas ações voltadas para essa questão” (SCHETTERT, 2006, p 174-175).

Entende-se que a partir do momento em que exista um olhar para cada individualidade, é possível encontrar formas de inclusão, sem excluir, independentemente do contexto. De acordo com Gugel (2010, apud SILVA, 2012, p. 14), “no Egito Antigo, evidências arqueológicas mostram que as pessoas com deficiência ocupavam seu lugar na sociedade e desenvolviam suas atividades juntamente com os outros”. Dessa forma, constata-se que a maneira como se compreende a inclusão, acaba mudando em cada contexto social. Portanto, em alguns espaços sempre ocorreu, porém em outros locais há uma intervenção da sociedade e em outros nunca existiu uma preocupação com a inclusão social dos sujeitos com deficiência.

Silva (2012) afirma que na Antiguidade Clássica, as pessoas com deficiência não tinham atendimento, eram esquecidos e desamparados. Ser incluído não fazia parte da

realidade, desvalorizando as pessoas com deficiência, como se elas não fossem dignas de respeito como todos devem ser. Em uma direção próxima, Pessoti (1984, p. 15) já sinalizava que a prática de familiares em relação ao “abandono e negligência voltados às pessoas com deficiências eram muito comuns na Antiguidade e aconteceram em diversas regiões europeias”. Seguindo esse pressuposto, vale destacar que o abandono se compreende como um ato de exclusão, que demonstra desrespeito ao outro, não fornecendo o amparo e acolhimento necessário para o desenvolvimento desses sujeitos. Assim, Emmel (2002, apud SILVA, 2012, p. 16) afirma que foi na Idade Média que o óbito das crianças não desejadas passou a ser consideradas um crime, pois “esse quadro de abandono dos indivíduos com deficiência se modificou porque a propagação da doutrina cristã incutia na população o pensamento de que o homem era uma criatura divina, portanto, todos deveriam ser aceitos e amados como tal”.

Portanto, a influência religiosa passa a contribuir na compreensão de que todas as pessoas têm o direito de ter uma vida, com respeito e lugar no mundo. Assim, impossibilitar o direito à vida, passa a ser compreendido como um crime socialmente e como heresia para igreja no período da Idade Média. Pessoti (1984), aborda que as igrejas acolhiam crianças com deficiência que eram abandonadas, fornecendo alimentos e cuidado, sendo que este fortalecimento da caridade ocorre justamente pela influência do Cristianismo. Na Era Cristã, as pessoas com deficiência garantiam sua sobrevivência, recebendo caridades em troca de serviços (PESSOTI, 1984). Para Mendes (2006, p. 387), a Educação Especial iniciou sua história no século XVI.

[...] com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditavam nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis. Centrados no aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era direitos de poucos, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos.

Ao passar dos séculos essas práticas serviram como modelo, influenciando a concepção de mundo e de homem na sociedade, mostrando as formas de relações que se estabeleciam com as pessoas que apresentavam qualquer tipo de deficiência (PESSOTI, 1984). Atualmente, percebe-se a importância dos avanços em relação a visão e construção de um novo conceito, pois a concepção de inclusão já tem se expandido significativamente. A luta pela inclusão segue sendo pela sensibilidade e visão de pessoas que buscam fazer a diferença na vida das pessoas com deficiência, para que haja cuidado, suporte, amparo e vivências igualitárias para todos.

Corroborando com a realidade da Educação Inclusiva no Brasil, a LDB 9.394/1996 reafirma o compromisso com a educação de qualidade para todos, sendo plena a integração dessas pessoas com deficiência em todas as áreas da sociedade (BRASIL, 1996). Assim,

compreende-se que aos poucos, o país segue fortalecendo e construindo uma história da Educação Inclusiva.

No que tange, a formação docente, Borges (2013, p. 22) destaca que essa surge no século XVII a partir da necessidade preconizada Comenius, sendo:

[...] o Seminário dos Mestres, instituído por São João Batista de La Salle em 1684, [...] o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores. Mas somente após a Revolução Francesa, mais precisamente no final do século XVIII, se iniciou o processo de valorização da instrução escolar, período em que foram criadas as Escolas Normais com a finalidade de formar professores. Assim, criou-se a necessidade de universalizar a instrução elementar e, para tanto, a urgência de organização dos sistemas nacionais de ensino.

Então, assim como a expansão da Educação Inclusiva e da Educação Especial, destaca-se que a formação docente também transcorreu lentamente. Além disso, a realidade de sujeitos com deficiência, foi e por vezes, ainda é compreendida de forma diferente e excludente. Desse modo, a formação docente passa por reestruturações no que difere a compreensão da Educação Básica como direito de todos. Hoje, percebe-se que a realidade trazida por Borges (2013) sobre as mudanças do magistério já é inexistente, ou seja, a escola normal que certificava o professor, hoje é vista apenas como um acréscimo na formação ou de fato uma “formação inicial” de todo docente que teve a oportunidade de concretizar o magistério.

Para Borges (2013) a escola normal passou por várias reformas, habilitando inicialmente para a docência nas primeiras séries, após também ao segundo grau. Entretanto, a partir da promulgação da Lei 9.394/96 alguns “centros que proviam formação em nível médio foram fechados e a formação docente foi transferida para o nível superior” (BORGES, 2013, p. 39). Assim, a realidade do magistério tornou-se mínima e a formação de professores segue sendo em nível superior.

O movimento dos educadores em torno da problemática da formação dos profissionais da educação começou a articular-se no final da década de 1970 e materializou-se por ocasião da realização da I Conferência Brasileira de Educação, que aconteceu em São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril de 1980. Nessa ocasião, foi criado o “Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura”. O comitê organizou-se na forma de comissões regionais, transformou-se em 1983 em CONARCFE, que, por sua vez, em 1990, se constituiu na ANFOPE, que continua em atividade. (SAVIANI, 2020, p. 84)

Saviani (2020) destaca que foi muito importante o movimento dos docentes para socialização das práticas pedagógicas e pesquisas, compartilhando suas experiências e mantendo ativo o debate. Compreendendo a importância da troca de experiência, diálogo e debates entre docentes, assim se deu início a este movimento. A partir dessa questão, constata-se os avanços e o que segue estagnado na história da Educação Inclusiva, para que se entenda

melhor esta temática, a seguir apresenta-se o que é a Educação Inclusiva e sua realidade atual.

2.1 Educação Inclusiva: uma abordagem importante para a Educação Especial

Atualmente, a educação segue em passos lentos para uma Educação Inclusiva igualitária, onde a Educação Especial aconteça assegurando o acesso ao conhecimento, a inclusão e a compreensão acerca das particularidades de cada indivíduo, conforme a realidade de todos incluídos no ensino regular. Conforme abrange Mantoan (2003, p. 13), os “sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças”. Em outras palavras, compreende-se a inclusão como um direito de todos e a Educação Especial como parte imprescindível da educação regular.

Portanto, a busca pelo reconhecimento e direito do sujeito com deficiência, que por muito tempo esteve privado do ensino regular, tornou-se luta fundamental na educação. “Nossas ações educativas têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula” (MANTOAN, 2003, p.20). Dessa forma, espera-se o reconhecimento a essas particularidades, pertencente ao ensino regular, juntos de todos que ali estão presentes. A Educação Inclusiva passou a ter reconhecimento pela sociedade e existem autores (MANTOAN, 2003; RAMOS, 2019; PESSOTI, 1984, entre outros) abordando diferentes concepções, frente a essa temática tão importante e necessária na vida escolar e cotidiana. Para Ramos (2019, p. 16) Educação Especial, refere-se a “uma modalidade de ensino destinada a alunos com deficiências, sendo: deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, características específicas como altas habilidades/superdotação ou talentos”.

No entanto, a Constituição Federal (1988) prevê o direito à Educação Básica. Segundo Mantoan (2003, p. 30) “na base de tudo está o princípio democrático da educação para todos, e que só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, e não apenas em alguns deles (os com deficiência)”. Em outras palavras, todos os sujeitos têm o direito de inserção e permanência no ensino regular, sem nenhum tipo de exclusão para que a aprendizagem ocorra de forma igualitária. Porém, Mendes (2006, p. 402) sinaliza uma questão importante, pois “só o acesso não é suficiente, é [necessário] traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas”, e isso exige que os docentes tenham conhecimento e busquem transformar a prática. A Educação Inclusiva tende a proporcionar aprendizagem de forma igualitária às pessoas com deficiência, termo este que segundo Lustosa e Rodrigues (2018, p. 54):

[...] representa uma forma relativa da construção do contexto cultural, que constantemente passa por modificações de acordo com a forma de pensar e agir de cada sociedade. Desde o surgimento da humanidade construíram-se inúmeras ideias a respeito da condição da pessoa com deficiência, gerando sentidos e significados que levam ao abandono, sacrifício e até mesmo ao extermínio, entre outras ações em conformidade com a exclusão das pessoas que não seguem linearmente o processo de normalização da sociedade.

Portanto, não há uma representação única, pois, parte da concepção de cada sujeito e ou sociedade. Porém, é possível observar pela leitura historiográfica que passa a Educação Inclusiva, que estamos avançando lentamente em relação a uma concepção mais respeitosa às pessoas com deficiência, garantindo em primeiro lugar o respeito a todos. Nessa direção, ao tratar de educação, vale destacar que qualquer transformação “na Educação Especial, qualquer inovação que se queira precisa radicalizar, isto é, ter o olhar radicalmente voltado para ver o sujeito como alguém que vai se apropriando da cultura e não somente somando hábitos” (PADILHA, 2007, p. 180). A Educação Especial torna-se uma prática que necessita proporcionar conhecimento e vivências significativas na vida do sujeito com deficiência, para que as aprendizagens não sejam reproduções sem sentido, mas que seja assegurado um ensino de qualidade. Por este viés, Mantoan (2003, p. 32) sinaliza que:

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Seguindo este entendimento, considera-se fundamental destacar a ação reflexão da prática pedagógica, pois os professores necessitam refletir caso a aprendizagem não esteja ocorrendo, sendo o motivo relacionado a dificuldade da criança ou pela falta de planejamento adequado as necessidades do estudante (MANTOAN, 2003). Em outras palavras, há de existir um equilíbrio e clareza das necessidades enquanto escola. Para Ramos (2019, p.19) a função docente “é conhecer seus alunos, procurando as alternativas pedagógicas que melhor possam atender às suas peculiaridades e necessidades no processo de construção do conhecimento, tendo em vista a necessidade de educar para a heterogeneidade”.

Dessa forma, percebe-se a importância da Educação Especial ser renovada, que os docentes tenham novos olhares e compreendam que o estudante é sujeito de direitos e cultura. Sendo assim, nas salas de aula e nas instituições de ensino, para que se assegure a inclusão, torna-se indispensável incluir sem diferenças. Isso significa, olhar para a realidade e perceber que incluir, não é entregar uma proposta pedagógica descontextualizada, ou qualquer atividade para que o estudante ocupe o tempo, pintando desenhos, preenchendo linhas, entre outras.

A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 reafirma o direito de acesso e permanência de todos os estudantes nas escolas de ensino regular (BRASIL, 1996). Desta forma, o direito ao ensino requer cuidado e atenção, pois necessita ser digno e respeitoso para o aluno vivenciar este espaço sem exclusão, em que o docente proporcione uma aprendizagem com sentido, a qual possam num todo experienciar e descobrir. Por este viés, sinaliza o pensamento de Lustosa e Rodrigues (2018, p. 49) ao definirem que:

A inclusão representa um grande passo em direção ao respeito ao direito universal à educação, contudo é necessário garantir práticas pedagógicas adequadas; promover um ambiente que priorize a singularidade dos sujeitos no processo de aprender; compreender a aprendizagem como desenvolvimento não linear e contraditório e, fundamentalmente, avaliar a pluralidade de expressões subjetivas e, em particular, que se valorize a afetividade como motor desse movimento. (LUSTOSA; RODRIGUES, 2018, p. 49).

Outro aspecto que se considera fundamental para a inclusão de crianças com deficiência, refere-se a afetividade, sendo indispensável diante ao cenário educacional, pois faz a diferença ao assegurar um espaço prazeroso de ensino e aprendizagem, além de ser um reconhecimento pelo direito a educação de qualidade de todos. Tratando de inclusão, vale destacar que esta não se refere somente ao acesso a ensino regular, mas torna-se indispensável as modificações neste contexto, pois “diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças [...] e não apenas a aquelas que são rotuladas com o termo ‘necessidades educacionais especiais’” (MITTLER, 2003, p. 16).

A partir das reflexões sinalizadas até este momento, da importância de incluir e olhar para a criança com deficiência, torna-se indispensável que o professor se preocupe com a aprendizagem de cada um que se faz presente no espaço escolar, assegurando a qualidade no percurso formativo dos estudantes. Compreende-se, desta forma, que se necessita superar ideologias que romantizam a inclusão como “um processo fácil, barato e indolor, se quisermos avançar de fato em direção a um sistema educacional mais inclusivo, e escrutinar continuamente se não estamos produzindo, sob a bandeira da inclusão, formas cada vez mais sutis de exclusão escolar” (MENDES, 2006, p. 401). Em outras palavras, torna-se possível afirmar que nenhum modelo de ensino que vise “fazer a diferença” é um processo fácil, porém o trabalho coletivo dos sujeitos escolares para traçar novos caminhos, torna-se um desafio educacional e compromisso de todos.

Para Mendes (2006, p. 391) os estudos sobre inclusão, de modo geral, indicam que “sua origem é apontada como iniciativas promovidas por agências multilaterais, que são tomadas como marcos mundiais na história do movimento global de combate à exclusão social”. Nessa direção, em seus estudos, Mendes (2006, p. 391) argumenta que a verdadeira teoria é de que houve um “movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais que surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos,

e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990.”

No geral, as classes possuem alunos com diferentes problemas sociais, disciplinares e de aprendizagem (BUENO, 1999). Em outras palavras, permitir que a inclusão aconteça requer conhecimento, formação continuada, compreensão das especificidades de cada aluno, para assim incluir e torná-lo pertencente daquele espaço. Alguns estudantes com necessidades educacionais precisam frequentar a sala de apoio, por vezes conhecido como reforço escolar.

A ideia de criar um espaço limitado pelas necessidades dos alunos, entre elas a de um ensino individualizado ou em pequenos grupos, dependente ou não do uso de materiais específicos, leva a uma compreensão desse espaço como o único lugar para ensino aprendizagem, o que está diretamente ligado à formação e/ou disciplinarização, de instituição de práticas. (BUENO, MENDES, SANTOS, 2008, p. 102).

Então, para que essa seja uma escolha, precisa-se previamente analisar e compreender a especificidade da criança, para que seja um momento de aprendizagem e acolhimento para com o estudante e proporcionar um momento tranquilo e não limitador para tal caso. “Se aprender é dar um sentido específico à experiência, a aprendizagem requer o entendimento do que estamos fazendo e a conexão com os conhecimentos e as experiências anteriores” (CARNEIRO, 2011, p. 93). Conhecer a bagagem trazida pelo estudante, é uma iniciativa significativa para o processo de ensino e aprendizagem ocorrer mais tranquilamente.

A Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), prevê a inclusão das crianças nas escolas regulares, sendo direito da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015). A Lei define que as instituições de ensino precisam garantir e proporcionar, em condições de igualdade, a prática dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, evidenciando a sua inclusão social e da cidadania, sem isenções (BRASIL, 2015). No entanto, lendo o Estatuto da Pessoa com Deficiência, torna-se claro e compreensível de que o estudante deve ser incluído de maneira igualitária em todas as atividades realizadas, sem exclusão e exceção. Conforme citado no Art. 8º:

É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 2015, p. 2)

À vista disso, constata-se que a pessoa com deficiência tem o direito de toda a vida digna e inclusiva em todos os movimentos da vida cotidiana. Schettert (2006, p. 174) afirma que se necessita avançar no que tange, a visão de que o estudante é quem deve adequar-se a instituição educacional, pois “cabe a escola tornar-se acolhedora, criando um ambiente prazeroso, que garanta ao aluno o acesso a ela, o que vai além da mera matrícula, priorizando a permanência com qualidade, o que implica apropriação do saber e oportunidades educacionais”. Assim, os avanços também estão atrelados a maneira como nos referimos às pessoas com necessidades, diante da afirmação de Ramos (2019, p. 17):

De uma forma geral, para a construção de uma sociedade inclusiva é necessário que todos os cidadãos tenham preocupação e cuidado com a linguagem ao lidar com pessoas com necessidades especiais, uma vez que, é por meio da linguagem que estabelecemos aceitação, respeito ou preconceito, discriminação e até mesmo rejeição em relação às pessoas ou grupos de pessoas, conforme suas necessidades.

O cuidado e acolhimento é necessário com todas as pessoas, sejam elas com deficiência ou não. Desta forma, a linguagem utilizada, o tratamento em meio a sociedade, a participação e envolvimento em atividades, necessitam ocorrer de forma inclusiva. Existem individualidades de cada ser humano, mas da mesma forma é de extrema importância aceitar e respeitar sem discriminação e preconceito para assim, tornarmos uma verdadeira sociedade igualitária, inclusiva, de cultura e direitos.

A formação de professores em Educação Inclusiva é vital para garantir uma educação de qualidade e equidade para todas as crianças e jovens, garantindo que sejam capazes de desenvolver suas habilidades e socialmente, em um ambiente inclusivo e respeitoso. Desta forma, apresenta-se a seguir conceitos e concepções da formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva.

3. A FORMAÇÃO DOCENTE ENQUANTO EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação de professores para a mediação de ensino e aprendizagem inclusivo, inicia ainda na graduação, formalizado a partir de componentes curriculares que dialogam acerca da Educação Inclusiva. Entretanto, por ser uma temática ampla, que condiz com diversas especificidades dos sujeitos, considera-se importante aperfeiçoar o conhecimento com a formação continuada. Além disso, vale destacar a necessidade de compreender as individualidades de cada estudante, criando um ambiente de aprendizado que respeite as diferenças, permitindo que cada aluno alcance suas potencialidades.

De acordo com Freire (1996, apud RAMOS, 2019, p. 11), torna-se indispensável que o docente saiba lidar com as diversas situações do cotidiano, além de compreender as especificidades do ensino, reconhecendo as diferentes condições cognitivas, físicas e sensoriais dos estudantes, pois o docente “tem o dever de despertar no aluno a capacidade crítica, independentemente dos desafios que enfrenta em sua jornada de trabalho, pois educar não se limita apenas em passar conteúdo, mas em despertar a curiosidade e ensinar a pensar”. Para que o professor tenha segurança na mediação do processo de ensino e aprendizagem é importante um amparo o qual a formação docente proporciona. A sensibilidade, o olhar e a compreensão das necessidades de cada criança, torna-se um enfrentamento necessário na prática pedagógica. “A formação do professor tem relação direta com a qualidade do ensino e este depende muito do comprometimento com a profissão docente. A base vem da partilha de conhecimentos, de estudos de casos de práticas pedagógicas, que são as experiências, as trocas” (ROZEC, 2010 apud ALVES, 2012, p. 35). Seguindo este entendimento, salienta-se que a formação é essencial para os professores, mas o comprometimento e o desejo de fazer a diferença, é específico de cada docente que define ou não, o compromisso com um processo de aprendizagem de qualidade para todos.

O trabalho coletivo é fundamental para que a inclusão aconteça, assim as discussões atreladas ao conhecimento construído coletivamente, colabora e esclarece as dúvidas dos professores. No entanto, a escola também precisa de disposição para que as mudanças necessárias tenham progresso, acolhendo as necessidades de cada criança. Atualmente, já se avançou na inclusão, sendo que os estudantes com deficiência estão assegurados no acesso ao ensino regular, porém muitos docentes demonstram ter dúvidas e medo em encarar os desafios relacionados a inclusão destes. Tal insegurança está relacionada ao desconhecimento e falta de formação, sendo necessário que as discussões, debates e formações continuadas avancem significativamente. Para um processo educacional inclusivo, torna-se necessário

discutir, “repensar e remodelar o currículo dos cursos de formação de professores, sobretudo o de Pedagogia, tendo em vista a construção de conhecimentos e práticas pedagógicas que assegurem o direito à diversidade, o acesso ao conhecimento e a inclusão de todos os educandos” (ALVES, 2012, p. 36).

No entanto, há a problematização em relação a qualidade da formação inicial, se ela é capaz de contemplar a dimensão da resolução de questionamentos, que proporcionem tranquilidade ao professor quando se depara com uma realidade de diferentes deficiências no ensino regular, que possa oferecer suporte necessário e um planejamento de qualidade para tais especificidades. No que tange, a formação, Nóvoa (1995, p. 13) reitera que esta,

[...] deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1995, p. 25)

Nóvoa (1995) ainda aborda que a formação docente se inicia a partir do empenho do professor, visando um trabalho com reflexividade crítica sobre as práticas, para dar importância ao saber da experiência. Já justifica Freire (2011, p. 40) quando definia a formação permanente do docente, salientando como um momento indispensável a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, visto que, ao pensar “criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. Além da busca e dedicação ao conhecimento, percebe-se a importância de repensar as práticas, mudá-las ou ajustá-las quantas vezes for necessário. Portanto, “é a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela!” (MANTOAN, 2003, p. 8).

Quando os professores têm o conhecimento necessário para trabalhar e incluir a todos os alunos, sejam com deficiência ou não, eles são capazes de contribuir para uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Entre os obstáculos existentes no ensino que impedem que a política de inclusão aconteça no dia a dia das escolas, existe o despreparo dos docentes no ensino regular, ocasionando exclusões e segregações. “O que lhes falta, muitas vezes, é a confiança em sua própria habilidade” (MITTLER, 2003, p. 181). Entretanto, para Mittler (2003) a formação docente, apesar de não garantir todas as respostas, é um marco primordial na profissão, já que contribui para (re) pensar e (re) construir novas práticas pedagógicas.

Com o avanço dos meios de informação, na atualidade, facilitou o acesso aos estudos e pesquisas, contribuindo com a partilha de conhecimentos constituídos ao longo da história, proporcionar ensinamentos significativos que podem ser adaptados a partir de cada realidade.

“Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas” (NÓVOA, 2007, p. 14). No entanto, a análise da própria prática é muito importante para construção de um processo formativo de qualidade, dando a oportunidade a si mesmo de repensar o que pode ser melhorado.

Além do papel do professor de buscar conhecimento, entender o processo e fazer a diferença diariamente, existe a importância de o local estar preparado para incluir e trazer os ajustes necessários conforme suas políticas e realidades. Para Mendes (2006, p. 401) “cada comunidade deve buscar a melhor forma de definir e fazer a sua própria política de inclusão escolar, respeitando as bases históricas, legais, filosóficas, políticas e também econômicas do contexto no qual ela irá efetivar-se”. Em outras palavras, a inclusão escolar dar-se-á a partir da construção coletiva de toda comunidade escolar.

A concepção de inclusão passou a ser discutida nas universidades, na formação inicial de cada docente, visando assegurar a compreensão deste conceito tão importante na prática pedagógica, como possibilidade de despertar no docente a vontade de fazer a diferença e aprimorar seus conhecimentos diante a esta prática na formação continuada. “A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer” (NÓVOA, 2007, p. 14). A Política Nacional de Educação Especial (2008, p. 17-18) salienta que o docente que atua na Educação Especial, tenha:

[...] como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial.

Entretanto, mesmo com formação, seja inicial ou continuada, o docente sempre se questionará: “o que estou fazendo está correto?”. Assim, pontua-se a importância de pensar, repensar, estruturar e reestruturar práticas para que o acolhimento se faça presente cada vez mais na vida de cada estudante, conforme suas individualidades. Para Lira (2004 apud LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014, p. 122), o professor ao reavaliar o seu planejamento enquanto docente, avança da prática e ao visar ajustar recursos de ensino tradicionais, reformula maneiras de ensino baseadas nas subjetividades do educando. Portanto, torna-se indispensável olhar para a criança, para entendê-la, observar seu comportamento, assim encontrando sua zona de desenvolvimento e desse modo, auxiliar no

caminho de aprendizagem (LIRA, 2004 apud LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014).

Para a inclusão educacional, não existe uma receita pronta, mas é possível fazer acontecer, preparar, repensar e adaptar conforme a necessidade dos estudantes, buscando assegurar um ensino de qualidade. Assim, adaptar o conteúdo e planejar propostas para que ocorra a interação com os colegas, torna-se um possível caminho para a inclusão de crianças com eficiência. Seguindo essa compreensão, Rocha (2006 apud LEMOS, SALOMÃO, AGRIPINO-RAMOS, 2014, p.121-122) argumenta que o profissional ao acompanhar o desenvolvimento da criança, observando o que consegue e buscando estratégias para avançar no que a criança não consegue fazer em determinadas situações, torna-se fundamental para conseguir auxiliar o aprendiz a alcançar um resultado satisfatório. Vale destacar ainda, a relevância de verificar os interesses demonstrado pela criança, assim como, auxiliar quando for necessário, para que consiga evoluir progressivamente.

Schettert (2006, p. 179) argumenta acerca do pensar teórico do professor para realizar a prática com sentido, enfatizando que a instituição escolar a partir da perspectiva de inclusão, “exige o embasamento de referenciais teóricos, objetivando a qualificação do processo educacional, o que requer uma atitude mais científica do educador”. Em outras palavras, para que a prática aconteça significativamente, torna-se relevante o docente apropriar-se da teoria, para que consiga entender as peculiaridades de cada criança, ajustando a prática pedagógica conforme cada realidade. Para Ferreira (2014, p. 44), a relação teoria e prática:

[...] na formação de professores precisa estar relacionada a perspectivas que possam formar um professor que tenha conhecimento teórico sobre as epistemologias educacionais, a fim de estabelecer uma ponte entre teoria e prática diante da realidade profissional, fomentar conexões que possam incrementar o aporte teórico e prático, favorecer a pesquisa como fonte de busca a novas dimensões da teoria e da prática e estar em constante formação, aprender ao longo da sua profissionalidade como docente.

Desse modo, a formação docente torna-se de extrema importância para toda e qualquer jornada, a partir de diferentes referências, busca-se conhecimento, para assegurar uma prática mais significativa e de qualidade no percurso formativo do estudante. Nesse sentido, as bases teóricas acerca da formação docente, para que todos sigam rumo a uma Educação Inclusiva, voltada ao bem-estar dos educandos e o respeito pelas suas individualidades, torna-se um enfrentamento necessário a ser avançado na educação brasileira. À vista disso, optou-se por analisar a concepção de Educação Inclusiva nos documentos norteadores de âmbito nacional, estadual e municipal, sendo apresentado na sequência os resultados da análise.

4. O AMPARO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA CONFORME A LEGISLAÇÃO

A inclusão é uma temática que ganha espaço nas pesquisas educacionais e nos documentos normativos para a educação e tornou-se o foco destes estudos em questão. Assim, de imediato, vale destacar que as últimas três décadas, com a Declaração de Salamanca (1994), com a LDB 9.393/1996, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2011), com a Lei nº 13.146/2015, entre outras, torna-se possível constatar as conquistas para a educação brasileira no que tange, a Educação Inclusiva para a Educação Especial. Entretanto, cabe às instituições e aos professores garantirem o cumprimento da lei, promovendo a inclusão em todas as dimensões e colaborando para uma sociedade justa e igualitária.

A partir de um percurso investigativo, delineou-se o presente capítulo em três subcapítulos. Assim, inicialmente, apresenta-se a concepção de Educação Inclusiva para pessoas com deficiência em âmbito nacional. Na sequência, pontua-se os resultados de análise em relação os documentos estaduais do Rio Grande Do Sul (RS), sinalizados como a Educação Inclusiva é abordada nas normativas. E por fim, aborda-se os resultados encontrados nos documentos municipais (Erechim/RS), pois uma quantidade expressiva de acadêmicos, está atuando nas escolas da referida cidade.

Neste capítulo, apresenta-se o que é possível concluir a partir desses documentos em relação à concepção de Educação Inclusiva e pessoas com deficiência. Desse modo, destaca-se que as instituições de Ensino Superior e a Educação básica, seguem as prescrições dos documentos normativos, para estarem amparadas legalmente, em cada decisão tomada em relação a Educação Inclusiva e a Educação Especial. Assim, para compreender o que os documentos definem sobre inclusão nas escolas, se faz necessário tal análise.

4.1 A Legislação Nacional na perspectiva da Educação Inclusiva

Considerando a escolha da referida temática, optou-se por investigar as definições legais brasileiras, enquanto direitos das pessoas com deficiência, para que seja garantido o bem-estar diário para todos. Assim, a Lei 9.394/1996 ao definir os princípios e finalidades da Educação brasileira, estabelece no Art. 2 que a educação como responsabilidade “da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 1). Em outras palavras, a Educação Básica torna-se direito de todos e dever do Estado e família garantir o desenvolvimento integral dos sujeitos. Por este viés, é sabido que o direito de acesso e

permanência à Educação é para todas as pessoas, conforme a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 e Constituição Federal (1988) definem. Em relação ao respeito a diversidade humana, a normativa estabelece em seu Art. 3 (BRASIL, 1996). Em concordância com Mantoan (2003, p. 22), vale sinalizar que ao garantir “todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não usa adjetivos e, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência”. Portanto, nota-se que a legislação se direciona a inclusão para direito de todos e busca adotar medidas de bem-estar na Educação Inclusiva para pessoas com deficiência.

No Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90 em seu Art. 55, deixa estabelecido a obrigação dos pais ou responsáveis matriculem seus filhos em rede regular de ensino. Em outras palavras, a lei garante o dever de os pais assegurarem o acesso de seus filhos na escola regular, independente das diferenças. Com a implementação do decreto nº 3.298/1999, objetivou-se “assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1999). Por este viés, o decreto afirma a necessidade do bem-estar das pessoas com deficiência, sendo social e economicamente.

Ao passar dos anos houve muitas mudanças, ajustes e reajustes nas leis, emendas, decretos, entre outras normativas brasileiras. Em 2008, vale sinalizar que houve um avanço significativo para a Educação Inclusiva, a partir da promulgação do Plano Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI), visando promover políticas públicas para educação de qualidade a todos os estudantes (OLIVEIRA, 2021).

No ano de 2008, ainda é instituído as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE (BRASIL, 2008), promovendo:

O atendimento educacional especializado - AEE como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 1)

O AEE é um atendimento que ampara os professores nas escolas de ensino regular, promovendo recursos para as crianças com necessidades, conforme as individualidades de cada sujeito. Atualmente, a Educação Inclusiva é amparada pela Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a qual declara em seu Art. 1, a necessidade de “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa

com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 1). Assim, fazendo sentido com a compreensão que Mantoan (2003, p. 31) já defendia anteriormente, ao estabelecer que “a inclusão deriva de sistemas educativos que não são recortados nas modalidades regular e especial, pois ambas se destinam a receber alunos aos quais impomos uma identidade, uma capacidade de aprender, de acordo com suas características pessoais”.

A partir dos meios legais como à Constituição Federal, Declaração Universal dos Direitos Humanos, Lei de Diretrizes e Bases e a Declaração de Salamanca, busca-se batalhar para não existir a discriminação das pessoas com deficiência e manter o respeito igualitário de todos. Conforme apresentado no Art. 4º, da Lei 13.146/2015, o estatuto pontua que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015, p. 2).

Desta forma, torna-se notório a importância da existência da inclusão nas escolas, assegurando a aprendizagem significativa para todos os estudantes. Para tal efetivação, ao abordar sobre “inclusão e diminuição de desafios é necessário abordar o tema acessibilidade, uma vez que são elas que irão eliminar as barreiras encontradas pelas pessoas com deficiência e ainda vão proporcionar o direito de viver de forma independente e autônoma” (OLIVEIRA, 2021, p. 23). No que tange, ao Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD), no Art. 3 da Lei nº 13.146/2015, define-se que ao tratar de acessibilidade, torna-se fundamental assegurar a:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Assim, a acessibilidade possui diferentes formas para que as pessoas com deficiência tenham merecida qualidade de vida, em todo e qualquer espaço. Portanto, no espaço escolar cabe ao docente e toda a comunidade pensarem coletivamente para assegurarem a inclusão educacional e desenvolvimento integral de todos os estudantes. Assim, aborda-se também neste estudo a Resolução CNE/CP nº 02 de 2015, por ser uma normativa fundamental que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível Superior e para a Formação Continuada. Assim, compreendendo que o docente possui responsabilidade no processo de inclusão educacional, vale pontuar que no parágrafo 3º, a referida diretriz define que:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, *Língua Brasileira de Sinais* (Libras), *educação especial* e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, p.13, grifo meu)

Desta forma, as Instituições de Ensino Superior devem garantir em seus currículos, conteúdos específicos como a de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e a Educação Especial. Portanto, compreende-se a importância de a inclusão educacional ganhar espaço dos debates acadêmico, pois como direito de todos e realidade presente nos espaços escolares, torna-se uma abordagem emergente. De forma geral, vale salientar que a concepção de inclusão nos documentos nacionais é delineada a partir da ideia de direito de todas as pessoas, entretanto, em certos pontos é mencionado o “direito de inclusão” das pessoas com deficiência. Então, compreende-se que nem sempre o uso do termo inclusão se dá de forma padronizada, pois ora a inclusão é de todos os estudantes e ora relacionada a pessoa com deficiência. No entanto, salienta-se a importância da preocupação em garantir a Educação Inclusiva, a partir do bem-estar e valorização dos estudantes com deficiência.

No próximo subcapítulo, apresenta-se os resultados a partir da análise nos documentos do estado do Rio Grande do Sul no uso das atribuições nacionais mencionam enquanto inclusão e Educação Inclusiva.

4.2 Investigação no Rio Grande do Sul: qual definição de inclusão está presente nos documentos

Após a investigação dos documentos norteadores nacionais, optou-se por examinar o que definem as normativas do estado do Rio Grande do Sul na perspectiva da Educação Inclusiva. Assim, atribui-se centralidade a Lei nº 14.705, de junho 2015, que promulga o Plano Estadual de Educação (PEE), sendo este estabelecido a partir dos direcionamentos propostos pelo atual Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 13.005/2014). Dessa forma, o PEE, prevê como diretriz a “universalização do atendimento escolar” (RGS, 2015, p. 1). De todo modo, para concretização de tal diretriz, o documento estabelece algumas estratégias e dentre essas, destaca-se:

Garantir espaços de discussão permanentes, oportunizando formação continuada sobre *políticas educacionais de inclusão no ensino fundamental*, entre todos os estabelecimentos de ensino, nas diferentes etapas e modalidades da educação básica do Estado, em regime de colaboração entre órgãos gestores – administradores e normatizadores – dos sistemas de ensino. (RGS, 2015, p. 9, grifo meu)

Demonstrando a importância da formação e compreensão da inclusão, o documento pontua a realização e garantia a partir de todos os colaboradores das instituições. Porém, vale questionar, como os municípios Riograndenses compreendem essa concepção de inclusão por todo estabelecimento? As instituições estão comprometidas para efetivar a inclusão na prática? Além disso, qual é o amparo e suporte financeiro do estado para que a inclusão seja assegurada? E por que o documento prevê somente para o ensino fundamental? De modo que, a educação infantil e ensino médio também são etapas importantes da educação básica.

No decorrer das estratégias do PEE, a palavra inclusão aparece vinte e cinco vezes, sendo que em algumas situações a inclusão é pontuada às pessoas com deficiência e em outras, é vista para todos e também para situações específicas. Dentre os fragmentos encontrados, apresenta-se uma concepção definida de forma explícita acerca da inclusão definir, que a “concepção da inclusão escolar expressa o conceito de sociedade inclusiva, aquela que não segrega os indivíduos, mas que modifica seus ambientes e atitudes para tornar-se acessível a todos” (RGS, 2015, p. 11). Em outras palavras, compreende-se a inclusão atrelada a ideia de proporcionar acessibilidade a todas as pessoas, independente das suas individualidades e interesses, além de ser ações enquanto sociedade. Em concordância, Oliveira (2021, p.13) argumenta que no espaço escolar, “a inclusão implica na elaboração de recursos e métodos pedagógicos que sejam acessíveis a todos os alunos, rompendo com todas as barreiras que possam limitar a participação do estudante por conta da sua particularidade”.

Ainda, vale salientar que a normativa, no Art. 7, sinaliza que os municípios deverão seguir o PEE e demais documentos norteadores, além de “Estado e os municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” (RGS, 2015, p. 2). Em outras palavras, fica afirmado que municípios junto do Estado devem seguir as metas conforme as normativas estabelecidas.

No estado do Rio Grande do Sul também foi promulgada a Lei n. 13.320 de dezembro de 2009 e que recentemente foi atualizada pela Lei n. 15.952, de 12 de janeiro de 2023. Tal normativa promulga a legislação da pessoa com deficiência no Estado e estabelece no Art. 3, parágrafo II, o direito a educação, além de garantia a acessibilidade e adaptações de acordo com cada particularidade da pessoa com deficiência de forma a integrá-la socialmente.

Outro documento, recentemente publicado, refere-se ao parecer n. 1 de 2022 que institui as normas complementares para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino, sendo que determina que:

[...] a educação especial deve ser oferecida nos estabelecimentos de ensino públicos e privados pertencentes ao Sistema Estadual do RS, na forma de um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo as características, interesses e necessidades de aprendizagem das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (AHSD). Todos os estabelecimentos de ensino, além do acesso à matrícula, devem assegurar as condições para a permanência e a aprendizagem de todas as crianças/estudantes. (RGS, 2022, p. 1)

Tendo compreendido o exposto, vale salientar que no último parágrafo, o documento ainda estabelece o direito à permanência e aprendizagem além da matrícula para todas as crianças. Entretanto, o parecer nº 1/2022 estabelece sete finalidades para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino no Estado (RS), a saber:

QUADRO 1: Definições da Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado

a) SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO:	remete para ideia de ampliação dos direitos e inserção social de grupos historicamente segregados ou deixados à margem;
b) INCLUSÃO ESCOLAR:	consiste na ideia de todas as pessoas, sem qualquer distinção ou discriminação, seja de gênero, etnia, religião, classe social, condições físicas e psicológicas, terem acesso, com qualidade e equidade, ao direito à educação;
c) ACESSIBILIDADE:	possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado, de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;
d) BARREIRAS:	qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: - barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; - barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; - barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; - barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; - barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; - barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;
e) PÚBLICO DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:	são crianças/estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) ¹ e altas habilidades/superdotação (AHSD): I - criança/estudante com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade, em igualdade e equidade de condições com as demais pessoas. II - criança/estudante com transtornos do espectro autista (TEA): conforme Lei que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela com síndrome clínica caracterizada na forma das seguintes situações: i) deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e das

	<p>interações sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; ou ii) padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores, verbais ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.</p> <p>III - criança/estudante com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas, intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.</p>
f) TECNOLOGIA ASSISTIVA:	produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;
g) PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR:	pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessário, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;
h) CURRÍCULO FUNCIONAL:	é aquele que facilita o desenvolvimento de habilidades essenciais, e a participação em uma grande variedade de ambientes integrados. É uma proposta de ensino que visa à melhoria da qualidade de vida de pessoas com deficiência e/ou TEA. De um modo geral, trata-se de um projeto pedagógico de ensino que oferece oportunidades para as crianças/estudantes aprenderem as habilidades que são importantes para torná-los independentes, competentes, produtivos e felizes em diversas áreas importantes da vida, familiar e em comunidade. A ideia básica é que o ensino esteja orientado para promover a interação positiva da criança/estudante com o meio em que vive.

Fonte: Parecer nº 1 de 2022 do Estado do Rio Grande do Sul (RS, 2022, p. 2-3).

A partir da análise deste parecer fica evidente a concepção do estado para cada item abordado no quadro 1, a inclusão é sim direito de todas as pessoas sem segregação e a concepção de Educação Especial refere-se àquela que está relacionada ao ensino regular, proporcionando estratégias que considerem as diferentes compreensões da criança com deficiência. Nessa direção, Mantoan (2003, p. 28) afirma que a partir deste “perfil organizacional, podemos imaginar o impacto da inclusão na maioria das escolas, especialmente quando se entende que incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças, indistintamente!”.

Na sequência deste estudo, apresenta-se os resultados encontrados a partir dos documentos do município de Erechim/RS, visando investigar se estão em concordância com a normativa estadual e nacional, no interesse de compreender a concepção de inclusão e Educação Especial.

4.3 Análise das definições dos documentos normativos do município de Erechim/RS

Dentre os diversos municípios que compõem o Estado do Rio Grande do Sul, optou-se por Erechim, visto que, a instituição de Ensino Superior investigada também está localizada na mesma cidade. De imediato, vale considerar que os municípios possuem autonomia na construção de suas normativas, sendo amparados pela legislação Estadual e Nacional. Desta forma, o estudo analisou as concepções de Educação Inclusiva no respectivo município. Dentre os documentos disponibilizados de forma online, encontra-se a Resolução do CME, n. 21 de 2010, que define as normas quanto a oferta da Educação Especial, no que tange, ao Sistema Municipal de Ensino de Erechim, estabelecendo no Art. 1, que será assegurada desde a Educação Infantil (ERECHIM, 2010). Além disso, prevê em parágrafo único que:

Na perspectiva da Educação inclusiva, a Educação Especial é definida como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos, serviços e realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE de forma complementar ou suplementar à formação de estudantes público alvo da Educação Especial. (ERECHIM, 2010, p. 1)

Compreende-se assim, que será necessário que as escolas de todos os níveis reflitam ao agir sobre a ideia de Educação Especial, em razão ao que cita Mantoan (2017, p.43): “A Educação Especial deu o sinal e trouxe, por meio das diretrizes de sua política fincada na Educação Inclusiva, a possibilidade de nosso sistema de ensino questionar seus rumos”. Assim, o município investigado, estabelece a Educação Especial como modalidade transversal de ensino, assegurando a toda a educação Básica. Além de proporcionar o atendimento do AEE aos estudantes com deficiência, conforme as necessidades de cada um.

A Resolução CME n. 21 afirma em seu Art 2, que a instituição de ensino “deverá prever em seu Projeto Político- Pedagógico e Regimento Escolar, a oferta da Modalidade de Educação Especial através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), respeitando as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (ERECHIM, 2010, p. 1). Ou seja, a partir do trabalho coletivo com a comunidade escolar, os documentos escolares e a oferta da Educação Especial é de obrigação das escolas Erechinenses, visando o AEE em suas realidades.

Em 2014, transcorre uma atualização a partir do Parecer quatro (04) do Conselho Municipal de Educação, ao estabelecer que:

O Conselho Municipal de Educação de Erechim/RS, através dos documentos abaixo elencados, solicita autorização para transformação das Salas de Recursos autorizadas pelo CEED e COMEC de Erechim em Salas de Recursos Multifuncionais das Escolas de Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino, conforme legislações de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. (ERECHIM, 2014, p. 1)

Neste parecer, o CME aborda a necessidade de reformar salas de algumas escolas de Erechim que ainda não estavam adequadas conforme a legislação vigente. Dessa forma, conforme a realidade das escolas do município, torna-se fundamental uma sala adequada as especificidades dos estudantes com deficiência, como a sala de recursos multifuncionais para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem na Educação Especial.

Em 2015, é constituída a Lei n. 5.786 no município de Erechim, pontuando em seu Art. 3, que “cultura é um direito fundamental do ser humano, devendo o Poder Público Municipal prover as condições indispensáveis ao seu pleno exercício, no âmbito do Município de Erechim” (ERECHIM, 2015, p. 1). Com isso, a intenção de valorizar as políticas de cultura para todas as pessoas do município e pontuando em seu Art. 10, que o Poder Público do município de Erechim, assegure a toda população, o exercício pleno dos direitos culturais, a saber:

QUADRO 2: Direitos culturais no município de Erechim

I-	direito à identidade e à diversidade cultural;
II-	direito à participação na vida cultural, compreendendo: a) livre criação e expressão; b) livre acesso; c) livre difusão; d) livre participação nas decisões de políticas culturais;
III-	o direito autoral;

Fonte: LEI N° 5.786 (ERECHIM, 2015, p. 3).

Compreende-se a partir do exposto, que a inclusão está presente para todas as pessoas, a partir das políticas culturais da cidade, valorizando a diversidade, as livres escolhas e o direito de cada cidadão. Entretanto, seguindo essa perspectiva, torna-se possível afirmar que a legislação Erechinense direciona a inclusão para todas as pessoas, não delimitando para as pessoas com deficiência. Trazendo para a realidade do município a afirmação que apresenta Mantoan (2017, p. 39) ao estabelecer-se, “então, a inclusão, deslegitimando os métodos e as práticas sociais e abrindo outras possibilidades de existir para todos, indistintamente, na escola e na vida social como um todo”.

O Conselho Municipal da Educação (CME), em 2016, promulgou a Resolução n. 55 que apresenta as Diretrizes Curriculares Municipal para o Ensino Fundamental e prevê, no Art. 4, que as instituições de ensino garantam o direito a educação, sendo este inalienável e visa “proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais” (ERECHIM, 2016, p.

2). Assim, no parágrafo 2 do referido artigo, o documento pontua a “educação de qualidade, como um direito fundamental, é, antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa” (ERECHIM, 2016, p. 2). Por este viés, as Diretrizes Curriculares, salientam:

QUADRO 3: Direito a Educação a partir das Diretrizes Curriculares Municipal de Erechim

I-	A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal.
II-	A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais, com diferentes capacidades e interesses.
III-	A equidade alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação.

Fonte: Resolução CME nº 55 (ERECHIM, 2016, p. 2).

A partir do excerto, constata-se o interesse no Poder Público em promover uma educação de qualidade a todos os estudantes, independente das suas diferenças, proporcionando aprendizagens significativas. Em virtude deste aspecto, vale salientar que “a escola inclusiva reconhece no aluno o ser que deve e que se constitui na diferença, e que nada está previsto na sua aprendizagem. Não cabe, pois, nessa escola, um modelo a ser seguido ou reproduzido. Somos todos simulacros – professores e alunos” (MANTOAN, 2017, p. 45).

As Diretrizes Curriculares, sinalizam ainda no Art. 5, os princípios atrelados as políticas educacionais, bem como as ações pedagógicas do Sistema Municipal de Ensino de Erechim, definido como:

QUADRO 4: Princípios educacionais do Sistema Municipal de Ensino de Erechim

I- Éticos:	de justiça, de solidariedade, de liberdade e de autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e outras formas de discriminação.
II- Políticos:	de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os estudantes que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.
III- Estéticos:	do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira e riograndense; da construção de identidades plurais e solidárias.

Fonte: Resolução CME nº 55 (ERECHIM, 2016, p. 2- 3).

A partir dos três princípios, éticos, políticos e estéticos, nota-se que o município de Erechim busca valorizar as políticas e propostas pedagógicas com respeito, qualidade, sensibilidade e de direito dos estudantes Erechinenses. No início do ano de 2023, a secretaria

municipal de Erechim abriu um processo para o cargo, intitulado “Auxiliar de disciplina”, a partir da Lei complementar nº 054 de 2022, exigindo para a função a escolaridade: Ensino fundamental completo (ERECHIM, 2023, p. 1). Vale destacar, que o documento define que a função do profissional é ofertar “apoio e acompanhamento ao Corpo Discente na sua movimentação e presença no ambiente escolar e/ou fora deste, quando necessário” (ERECHIM, 2023, p. 1), com quarenta (40) horas a carga horária semanal.

Assim como, especifica em suas atribuições o auxílio ao professor para que a criança com deficiência tenha apoio em momentos de higiene, locomoção, alimentação e todas as situações cotidianas vivenciadas no período que frequenta a escola. A partir disso, nota-se que o município de Erechim está de acordo com as normativas Nacionais e Estaduais. Espera-se que apesar de dúvidas presentes nos docentes, a inclusão venha acontecendo da forma frisada nos documentos norteadores nas instituições de ensino e que a educação presente no município seja de qualidade e respeitosa.

A função adotada pelo município no ano de 2023 está amparada conforme a legislação, e esclarece que o auxiliar é de toda forma, um ajudante do docente para estar de apoio à criança com deficiência conforme as necessidades, mas que o ensino e as estratégias dependem do professor regente da turma. Para dar continuidade a pesquisa, no próximo capítulo aborda-se a análise delineada a partir dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, a qual consiste identificar o percurso formativo dos acadêmicos em relação a Educação Inclusiva e Educação Especial.

5. AS LICENCIATURAS DA UFFS, CAMPUS ERECHIM: O QUE DEFINEM OS PPCs SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Após as abordagens teóricas que auxiliam a compreender a Educação Inclusiva, Educação Especial e formação docente, sinalizou-se as definições nos documentos norteadores de âmbito Nacional, Estadual e Municipal, para tal modalidade. Entretanto, para compreender a concepção de Educação Inclusiva que emerge na formação dos acadêmicos que cursam licenciaturas (na UFFS), optou-se por analisar os PPCs de todas as licenciaturas ofertadas na universidade localizada na cidade de Erechim, no norte do Rio Grande do Sul.

Assim, para compreender o percurso formativo trilhado pelos acadêmicos, analisou-se as seguintes licenciaturas: Ciências Sociais; Pedagogia; História; Filosofia; Geografia; e Educação do Campo. Vale destacar que as cinco primeiras (Ciências sociais, Pedagogia, História, Filosofia e Geografia), são ofertadas no turno da noite e a última (Educação do Campo) em turno integral. No que tange, ao tempo previsto de conclusão do curso, as licenciaturas possuem diferenças, alternando entre quatro anos e quatro anos e meio. A licenciatura em Educação do Campo oferta quarenta vagas e as demais expostas acima, ofertam cinquenta vagas. No entanto, vale destacar que houve uma discussão ampliada nas licenciaturas da UFFS, no ano de 2015 e com a elaboração e aprovação da Resolução N. 2/2017-CONSUNI/CGAE. A qual afirma a importância da formação inicial e continuada do professor e assim a ampliação de vagas e inserção de quatro (4) créditos em todas as licenciaturas da universidade. (RESOLUÇÃO 2/2017)

O critério principal para a respectiva análise é observar se a Educação Inclusiva está presente nas Licenciaturas da UFFS- Erechim e de que forma é compreendida nos PPCs dos cursos, ou seja, se é mencionada e vista enquanto formação inicial nos respectivos documentos. Dessa forma, inicialmente, apresenta-se os resultados observados no curso de Pedagogia, a partir da última versão do seu PPC, no ano de 2018. Vale salientar, que é possível observar que a formação do Pedagogo, a partir do documento, está comprometida com a inclusão, pois em seu VIII aspecto didático apresenta “a inclusão como desafio e ação a ser praticada em todas as suas dimensões política, pedagógica e estrutural” (UFFS, 2018a, p. 30). Em relação a formação, o documento compromete-se com:

QUADRO 5: Curso de Pedagogia e suas finalidades

I – com a formação de professores da Educação Básica pública, em conformidade com os objetivos e princípios da política institucional; II – com a democratização do acesso e da produção do conhecimento e o compromisso com a melhoria da qualidade da educação básica e com a construção de uma universidade popular; III – com o reconhecimento da instituição escolar e seus sujeitos como coformadores; *IV – com a inclusão*; V – com a gestão democrática, o planejamento participativo e o trabalho coletivo; VI – com o respeito às especificidades da infância enquanto categoria geracional; VII – com a atuação profissional pautada no marco ético-jurídico da educação e aos direitos humanos, na ética profissional e na sensibilidade estética.

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia (UFFS, 2018a, p. 26, grifo meu)

No decorrer do PPC (UFFS, 2018), observa-se a menção a Educação Inclusiva e ainda, destaca que o curso de licenciatura em Pedagogia seguirá as normativas vistas nas leis nacionais. Portanto, a Educação Inclusiva é colocada como requisito para a formação docente, além de ocupar espaço nos debates dialogados durante todo o curso. Ao observar a organização curricular do referido curso, nota-se que os Componentes Curriculares Regulares (CCRs) contemplam a Inclusão: Educação Inclusiva e a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Por este viés, destaca-se que o componente curricular Educação Inclusiva, oferta quatro (4) créditos, totalizando sessenta (60) horas, estabelecendo como objetivo, “promover discussões e práticas que perpassam o atendimento educacional especializado e os processos de inclusão e exclusão” (UFFS, 2018a, p. 98). Em relação a ementa, o documento prevê os seguintes aspectos:

QUADRO 6: Ementa do CCR Educação Inclusiva

Processos de inclusão e exclusão escolar. Políticas e práticas para o atendimento educacional especializado do aluno com deficiência. Formas organizativas do trabalho pedagógico e sua relação com as minorias historicamente excluídas.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (UFFS, 2018a, p. 98)

O componente curricular Línguas Brasileira de Sinais - Libras, oferta quatro (4) créditos, totalizando também 60 horas. Assim, como objetivo do componente, o documento prevê a relevância do acadêmico(a) “conhecer a língua brasileira de sinais, a fim de instrumentalizar para atuação profissional inclusiva” (UFFS, 2018a, p. 131). Dessa forma, o documento sinaliza a seguinte ementa, a saber:

QUADRO 7: Ementa do CCR Línguas Brasileira de Sinais – Libras (Pedagogia)

Visão contemporânea da inclusão na área da surdez e legislação brasileira. Cultura e identidade da pessoa surda. Tecnologias voltadas para a surdez. História da Língua Brasileira de Sinais. Breve introdução aos aspectos clínicos e socioantropológicos da surdez. Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais. Diálogo e conversação.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (UFFS, 2018a, p. 131)

Apesar do PPC (UFFS, 2018a) assegurar os componentes curriculares regulares obrigatórios, como previsto na legislação Nacional para a formação dos acadêmicos, vale pontuar que o curso prevê a oferta de disciplinas optativas. Assim, destaca-se a seguir, os componentes curriculares optativos que possuem relação com a Educação Inclusiva. Inicialmente, pontua-se a disciplina intitulada “Educação Intercultural”, sendo de quatro (4) créditos, totalizando sessenta (60) horas e estabelece como objetivo, “conceituar Multiculturalismo e Interculturalidade para refletir suas propostas para o contexto educacional, no que se refere à cultura para a convivência democrática (questões de conflito em sala de aula; questões de gênero; questões étnico-raciais” (UFFS, 2018a, p. 153). Destaca-se esse componente como abordagem atrelada a inclusão, visto que, questões de gênero, étnico-raciais, culturais, também dialogam com a perspectiva de Educação Inclusiva. Enquanto ementa, o CCR optativa define, “Estudos Culturais. Multiculturalismo. Interculturalidade. Didática Intercultural” (UFFS, 2018a, p. 153).

Outra disciplina optativa, refere-se a “Educação escolar indígena e educação das relações étnicoraciais”, também de quatro (4) créditos, totalizando sessenta (60) horas. Optou-se por contemplar tal componente curricular, já que tem por finalidade “sensibilizar e fortalecer as bases pedagógicas diante das diversas questões étnicoraciais, que possibilitem reconhecer a história, a identidade e a cultura nacional” (UFFS, 2018a, p. 159). Nessa direção, ao considerar as questões étnico-raciais, sinaliza-se como abordagem atrelada a inclusão. Como ementa, o documento investigado pontua da seguinte forma:

QUADRO 8: Ementa do CCR Educação escolar indígena e educação das relações étnicoraciais

Políticas públicas e a educação escolar indígena. Relações Étnico-Raciais e o currículo da educação básica. A escola e a construção da identidade na diversidade. Escola, práticas pedagógicas e relações étnico-raciais. Panorama geral sobre as relações étnico-raciais e a questão da identidade nacional.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (UFFS, 2018a, p. 159)

O PPC (UFFS, 2018a) do curso de Pedagogia, apresenta como disciplina optativa a “Educação, relações de gênero e sexualidade”, com a mesma carga horária as mencionadas anteriormente, porém define como objetivo “estudar a temática (relações de gênero e sexualidade) numa perspectiva interdisciplinar, problematizando sua abordagem na/pela Educação e o espaço que ocupa atualmente nas práticas e políticas educacionais” (UFFS, 2018a, p. 164). Nessa direção, o componente refere-se a inclusão, ao compreender as relações de gênero e sexualidade presente no contexto educacional. Enquanto ementa, define a abordagem das “relações de gênero e sexualidade: discussão conceitual a partir das contribuições dos estudos culturais e de gênero, da psicanálise e de outros campos. Possibilidades e desafios colocados à abordagem de questões relativas a gênero e sexualidade no contexto escolar atual” (UFFS, 2018a, p. 164).

A partir da investigação, observa-se ainda disciplina optativa “Trabalho pedagógico e as diferenças humanas”, que dialoga diretamente com a abordagem da inclusão, sendo que pontua enquanto objetivo “promover discussões e práticas que perpassam o atendimento educacional especializado e os processos de inclusão e exclusão” (UFFS, 2018a, p. 170). A disciplina optativa, oferta quatro (4) créditos, totalizando sessenta (60) horas. Como ementa, sinaliza a “introdução da discussão sobre os processos de inclusão e exclusão escolar. Políticas e práticas para o atendimento educacional especializado do aluno com deficiência. Formas organizativas do trabalho pedagógico e sua relação com os processos de inclusão e exclusão” (UFFS, 2018a, p. 170).

A última disciplina optativa que se considerou, intitula-se “Psicologia social” tendo por finalidade apresentar aos acadêmicos “discussões produzidas no campo da Psicologia Social, colocando-os em contato com ferramentas teóricas e metodológicas que lhes possibilitem compreender criticamente o processo de construção social da realidade e a relação indivíduo-sociedade” (UFFS, 2018a, p. 177). A partir da análise dos dados, observa-se que o componente debate acerca da diversidade social, bem com questões atreladas a exclusão no contexto escolar. Nessa direção, como ementa, o documento define:

QUADRO 9: Ementa do CCR Educação escolar indígena e educação das relações étnicoraciais

Psicologia Social: categorias analíticas fundamentais e práticas de pesquisa/intervenção. Contribuições da Psicologia Social aos debates contemporâneos sobre o processo de constituição do sujeito e de suas relações sociais. Exclusão, desigualdade e/ou diversidade social em práticas educacionais sob a ótica da Psicologia Social.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (UFFS, 2018a, p. 177)

Portanto, identifica-se que o curso de Pedagogia está de acordo com as Resoluções predominantes e ofertando obrigatoriamente as CCRs conforme Resolução CNE/CP nº 02 de julho de 2015 (BRASIL, 2015). Em suma, conforme cita Aranha (2004, p. 7), a escola como espaço por excelência por “favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania” (ARANHA, 2004, p. 7). Em outras palavras, a escola torna-se local em que todos os sujeitos têm o direito de acesso conhecimento, assim como, compreender a realidade enquanto cidadãos.

O segundo curso investigado, a Licenciatura em História, teve o seu documento norteador atualizado no ano de 2012. Enquanto curso de formação docente, a normativa estabelece “atender, principalmente, a grande demanda concernente à formação de professores para toda a região, possibilitando uma experiência formativa que articule ensino, pesquisa e extensão” (UFFS, 2012, p.18). Entende-se a partir deste objetivo, que para a

formação do acadêmico, seja necessária articulação de conhecimento, interligando os subsídios necessários para o ensino e aprendizagem. Em relação a formação, o documento compromete-se com:

QUADRO 10: Curso de História e suas finalidades

• Dominar as diferentes concepções metodológicas que são base para a investigação das relações sócio-históricas e culturais. • Transitar pelas áreas afins da história visando uma prática mais qualificada no ensino e na pesquisa. • Intervenir com criticidade e autonomia nos mais diversos acontecimentos sociais e políticos. • Problematicar, nas múltiplas dimensões das experiências, a construção dos sujeitos históricos • Elaborar, coordenar, executar, desenvolver e avaliar projetos de pesquisa, ensino e difusão, visando uma interferência significativa na sociedade. • Reconhecer o papel social e político do professor.

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em História (UFFS, 2012, p. 18)

A partir do quadro, acima, observa-se que não é contemplada diretamente a inclusão.

Dessa forma, diferente da licenciatura em Pedagogia o curso de História não menciona enquanto finalidade a inclusão. Ao investigar a matriz curricular, observa-se que consta somente o CCR de LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais, como disciplina ofertada. Tal componente curricular, oferta quatro (4) créditos, totalizando também 60 horas e tem como objetivo “dominar a língua brasileira de sinais e elaborar estratégias para seu ensino, reconhecendo-a como um sistema de representação essencial para o desenvolvimento do pensamento da pessoa surda” (UFFS, 2012, p. 57). Como ementa, o curso de História define:

QUADRO 11: Ementa do CCR Línguas Brasileira de Sinais - Libras

1. Visão contemporânea da inclusão e da educação especial na área da surdez. 2. Cultura e identidade da pessoa surda. 3. Tecnologias voltadas para a surdez. 4. História da linguagem de movimentos e gestos. 5. Breve introdução aos aspectos clínicos, educacionais e sócio antropológicos da surdez. 6. Características básicas da fonologia de Libras: configurações de mão, movimento, locação, orientação da mão, expressões não-manuais. 7. O alfabeto: expressões manuais e não manuais. 8. Sistematização e operacionalização do léxico. 9. Morfologia, sintaxe, semântica e pragmática da Libras; 10. Diálogo e conversação. 11. Didática para o ensino de Libras.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de História (UFFS, 2012, p. 57)

A normativa do curso de História, sinaliza como uma das suas finalidades “manter o compromisso com a democratização do acesso à informação de forma equitativa, respeitando a ética, os valores humanos, a sustentabilidade e a inclusão social” (UFFS, 2012, p.137). Entende-se assim, que há o interesse em proporcionar uma aprendizagem igualitária a todos os estudantes.

Além da existência da inclusão na escola e nas salas de aula, é de extrema necessidade que haja a troca de diálogos entre escola, família, docentes e todos os profissionais envolvidos neste processo que faz a Educação Inclusiva acontecer. “Diante disso, surge a necessidade de pesquisar, estudar, refletir e discutir sobre esta realidade, para que tenhamos uma compreensão diferente dos processos de ensinar e aprender e com isso práticas pedagógicas que possibilitem a inclusão de todos os estudantes na vida da escola.” (PAIM;

SPONCHIADO, 2023, p. 47).

Conforme análise dos dados, observa-se que o Projeto Pedagógico do Curso de História teve sua última versão em 2012, e Ciências Sociais em 2013 as quais ofertam, a partir da organização curricular, somente o CCR de LIBRAS. Entretanto, não estão de acordo com a última Resolução CNE/CP de 2015, que estabelece a oferta das disciplinas de Educação especial e LIBRAS. Assim como, não se tornou possível constatar a menção as CCRs optativas, com ementas articulando a inclusão e/ou a Educação Inclusiva. Dessa forma, observa-se que o termo “Educação Inclusiva”, não aparece nenhuma vez no PPC do curso de História e de Ciências Sociais, a palavra “inclusão” consta apenas três vezes em todo o documento da História e seis vezes no documento da Ciências Sociais. Portanto, como forma sugestiva e a partir do estudo, sinaliza-se a relevância de atualizá-lo e assim, assegurar a formação docente para uma Educação Inclusiva no curso de Licenciatura em História e da Ciências Sociais e assim colocá-los de acordo com as normativas.

Em relação ao curso de licenciatura em Filosofia, constatou-se com a investigação, que o documento norteador do curso tem a última versão atualizada no ano de 2021. Assim, por ser aprovado recentemente, observa-se que integra as questões de inclusão social. Por este viés, vale destacar que o curso de Filosofia, assume “a inclusão como desafio didático- pedagógico, que leva a refletir constantemente sobre as práticas realizadas” (UFFS, 2021, p. 38). Em outras palavras, para que a Inclusão aconteça, se faz necessário analisar as práticas docentes a todo momento. Enquanto finalidade, o curso se compromete em:

QUADRO 12: Curso de Filosofia e seus objetivos específicos

a) Oferecer ao acadêmico uma sólida formação em Filosofia. b) Garantir ao acadêmico a possibilidade de aprofundamento nas questões filosóficas, por meio do estímulo à pesquisa, à extensão e às demais atividades acadêmicas complementares. c) Habilitar o acadêmico para o uso de diversas técnicas e recursos didáticos e paradidáticos que podem ser utilizados no exercício da docência. d) Promover a prática docente desde o início do Curso de Graduação, através de eixo composto por Componentes Curriculares dedicados à formação docente. e) Proporcionar ao aluno vivência profissional, inserindo-o no contexto prático e operativo das instituições de ensino, explicitando a indissociabilidade entre teoria e prática. f) Oportunizar a formação necessária para o desenvolvimento de atividades relacionadas à gestão escolar na Educação Básica. g) Promover uma formação consciente das questões afrodescendente e indígena e das relações de gênero através da perspectiva filosófica. h) Proporcionar uma formação que permita ao acadêmico continuar seus estudos, no âmbito da Pós-graduação. i) Promover a formação de um sujeito ativo e reflexivo que possa atuar como agente transformador da docência, da gestão profissional e da gestão pedagógica, nos diferentes espaços sociais. j) Oportunizar o conhecimento e a reflexão de novas metodologias e tecnologias educacionais. k) Proporcionar uma formação que permita ao acadêmico a produção e a difusão do conhecimento por meio da continuidade de seus estudos, inclusive no âmbito da Pós-graduação. l) Proporcionar uma formação que permita ao acadêmico a inserção, enquanto agente transformador, nas demandas locais e regionais (região de abrangência do campus e mesorregião de abrangência da UFFS). Realização de ações nas instituições educacionais e culturais, por meio dos diferentes programas e projetos possibilitados pelas políticas educacionais oficiais, como por exemplo, os Programas do PIBID e do Residência Pedagógica, e dos Projetos de Extensão do Curso.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de História (UFFS, 2021, p. 50)

Em um dos compromissos listados para os egressos do curso constitui como “promover o desenvolvimento da sociedade, a inclusão social, o aprimoramento da cidadania e a transformação da realidade” (UFFS, 2021, p. 52). Assim, o sujeito pertencente à sociedade, possui direitos para uma cidadania plena. O curso de licenciatura em Filosofia, ainda destaca em seu documento, os eixos norteadores do Consuni, previsto no terceiro eixo formativo:

Diversidade e inclusão, abrangendo as concepções históricas, psicológicas e pedagógicas referentes à diversidade e à inclusão, as formas organizativas do trabalho pedagógico, as políticas e práticas de atendimento educacional aos deficientes, bem como a reflexão teórico-metodológica acerca dos desafios da educação inclusiva. (UFFS, 2021, p. 95).

Portanto, a Educação Inclusiva se faz presente no curso enquanto parâmetros para a formação dos acadêmicos. Assim, proporcionar uma formação que contemple a temática, torna-se extremamente pertinente para assegurar nas práticas ações Inclusivas. Vale mencionar ainda, que o PPC (2021), que segue as normativas nacionais, constando em sua grade curricular as seguintes CCRs: Educação Inclusiva e a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Os componentes curriculares, ofertam quatro (4) créditos cada um e totalizam 120 horas. Enquanto ementa, constatou-se que ambos os componentes, possuem os mesmos itens (abordagens) que o curso de Pedagogia.

QUADRO 13: Ementa dos CCRs

Educação Inclusiva
Processos de inclusão e exclusão escolar. Políticas e práticas para o atendimento educacional especializado do aluno com deficiência. Formas organizativas do trabalho pedagógico e sua relação às minorias historicamente excluídas.
Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS
Visão contemporânea da inclusão na área da surdez e legislação brasileira. Cultura e identidade da pessoa surda. Tecnologias voltadas para a surdez. História da Língua Brasileira de Sinais. Breve introdução aos aspectos clínicos e socioantropológicos da surdez. Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais. Diálogo e conversação.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia (UFFS, 2021, p. 146 – 152)

Contudo, pontua-se que os componentes curriculares estão de acordo com a legislação Nacional. Enquanto CCRs optativas, não foi encontrado nenhuma com ementa de acordo com a Educação Inclusiva. Ao fazer uma busca rápida, da palavra inclusão, no PPC do curso de Filosofia, destaca-se que aparece vinte e duas (22) vezes, já o termo Educação Inclusiva consta treze (13) vezes, sendo que a maioria faz parte do CCR de Educação Inclusiva.

O curso de licenciatura em Geografia tem seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC) com atualização no ano de 2018. A partir da investigação, torna-se possível afirmar que o documento norteador do curso também aborda as questões de inclusão social. Por este viés, o PPC (UFFS, 2018b, p. 38) afirma que “a temática da diversidade e inclusão será tratada

transversalmente nos CCR do Domínio Conexo entre os cursos de Licenciatura e, também, em CCR do Domínio Específico, conforme expresso nas ementas”. Por este viés, o curso de Geografia, compromete-se em:

QUADRO 14: Curso de Geografia e seus objetivos específicos

<p>a) Estimular o desenvolvimento do pensar crítico e de atitudes proativas; b) Promover a formação sociocultural e política dos acadêmicos, fomentando sua postura ético-profissional e responsabilidade social; c) Fomentar o debate sobre o contexto socioeducacional contemporâneo tendo como horizonte uma sociedade justa e democrática, referenciada no <i>debate da diversidade, da diferença e da inclusão</i>; d) Garantir a formação de profissionais capazes de atuar, de forma qualificada, como docentes na educação básica pública, no âmbito do ensino, da gestão educacional, da coordenação pedagógica e dos processos de produção e difusão do conhecimento; e) Propiciar aos acadêmicos oportunidades de desenvolver o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão na busca de sua qualificação individual e profissional; f) Disponibilizar aos graduandos um referencial teórico-metodológico e instrumental que lhes garantam condições de obter uma base sólida no campo da Geografia e desenvolvê-la no âmbito do ensino, da pesquisa e extensão; g) Oportunizar reflexões teórico-práticas acerca da inserção do conhecimento geográfico em processos educativos desenvolvidos em espaços de educação formais e não formais.</p>

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Geografia (UFFS, 2018b, p. 31, grifo meu)

A partir do exposto, consta-se que o curso apresenta em seus objetivos específicos a menção à inclusão, como é possível observar no quadro acima. Além disso, a Licenciatura em Geografia segue as orientações das normativas Nacionais, ofertando os CCRs de Educação Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, com a mesma carga horária dos cursos (Pedagogia e Filosofia), assim como a ementa com as mesmas abordagens dos cursos anteriormente mencionados (Pedagogia e Filosofia).

QUADRO 15: Ementas dos CCRs

Educação Inclusiva
Processos de inclusão e exclusão escolar. Políticas e práticas para o atendimento educacional especializado do aluno com deficiência. Formas organizativas do trabalho pedagógico e sua relação com as minorias historicamente excluídas.
Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS
Visão contemporânea da inclusão na área da surdez e legislação brasileira. Cultura e identidade da pessoa surda. Tecnologias voltadas para a surdez. História da Língua Brasileira de Sinais. Breve introdução aos aspectos clínicos e socioantropológicos da surdez. Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais. Diálogo e conversação.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Geografia (UFFS, 2018b, p. 103 – 108)

Em seu documento, destaca-se que o curso segue todas as normativas que visam o amparo e acesso de todas as pessoas à educação. O curso não apresenta CCRs optativas que na ementa, contemple a Educação Inclusiva. Quanto a menção a palavra Inclusão, consta-se que aparece vinte e seis (26) vezes no PPC e o termo Educação Inclusiva aparece (16) dezesseis vezes. Vale pontuar ainda, que no terceiro objetivo específico do curso institui que pretende “fomentar o debate sobre o contexto socioeducacional contemporâneo tendo como horizonte uma sociedade justa e democrática, referenciada no debate da diversidade, da diferença e da inclusão” (UFFS, 2018a, p. 31). Em suma, a formação intenta promover um

ensino para a Educação Inclusiva, para uma sociedade igualitária, através da luta por uma sociedade que respeite a diversidade. Ainda no PPC da licenciatura em Geografia, consta exemplos de atividades consideradas importantes enquanto práticas na formação docente. Para exemplificar, apresenta-se a VII opção que sugere, “abordagens pedagógicas multidimensionais no tocante às práticas de ensino em situações de inclusão e diversidade em sala de aula” (UFFS, 2018a, p.182).

Promover atividades que proporcionem interação, trocas e aprendizagem faz parte do documento pedagógico da Geografia. A partir de Mantoan (2003, p. 91) a instituição escolar “prepara o futuro e, de certo que, se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aulas, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão!”. Após análise deste Projeto Pedagógico, identifica-se que a Educação Inclusiva está presente, não somente nas CCRs sugeridas pela legislação, mas em um contexto geral do curso, sendo destacado inclusive em seus objetivos.

No ensino de Geografia, assim como em todas as áreas do conhecimento é importante a inclusão de todas as pessoas, pois todos estamos inseridos em um mundo o qual precisamos entender as realidades geográficas. Conforme define Carneiro (2015, p. 2) “sob o aspecto intelectual, cabe à educação geográfica ocupar-se com a compreensão de mundo que o aluno vai elaborando a partir de sua experiência de espaço e lugar e da sua apreensão progressiva dos problemas de organização e uso do espaço pelo homem”. Em outras palavras, todos os sujeitos vão adquirindo uma observação de espaço e lugar em que pertencem, e automaticamente relacionando com os resultados que aparecem, mas partindo das ações que o homem tem sob o espaço que está inserido. “A Geografia é uma ciência que visa entender a relação que a sociedade mantém com o espaço habitado.” (TEIXEIRA, 2020, p.19). Diante da importância de compreender o lugar em que vivemos, automaticamente esta observação como a educação, é um direito de todos.

O último curso de licenciatura analisado, refere-se à Interdisciplinar em Educação do Campo: ciências da natureza, que segue o Projeto Pedagógico do Curso, no ano de 2019. A partir da investigação, constata-se a menção as resoluções do Consuni, comprometendo-se com a inclusão, deixando evidente a importância da Educação Inclusiva em seu Projeto Pedagógico. Enquanto compromisso, o curso estabelece:

QUADRO 16: Curso Interdisciplinar em Educação do Campo e suas finalidades

I – a formação de professores da Educação Básica pública, articulando ensino, pesquisa e extensão, conforme os objetivos e princípios da Política Institucional da UFFS; II – *a inclusão*; III – a articulação da UFFS com a comunidade regional, contribuindo para a consolidação da educação pública de qualidade nesta região e a superação do modelo de desenvolvimento excludente em vigor; IV – o fortalecimento das relações entre os cursos de licenciatura da UFFS e os programas de pós-graduação; V – a gestão democrática e o planejamento participativo; VI – a democratização do acesso e da produção do conhecimento científico e tecnológico, bem como o compromisso com a melhoria da qualidade da educação básica pública; VII – o conhecimento como práxis social (cultura e trabalho), como parte integrante das práticas sociais mais amplas, em que determinados aspectos ou dimensões da realidade são recortados e convertidos em objetos de análise e de (re)significação, cujo resultado retroage sobre essa mesma cultura e a dinamiza; VIII – a articulação da UFFS e a Educação Básica pública e outros espaços educativos escolares e não escolares. IX – o reconhecimento das escolas de educação básica pública e seus sujeitos como coformadores; X – a construção de uma universidade pública, gratuita e de qualidade, estabelecendo dispositivos de combate às desigualdades sociais e regionais, especialmente da população mais excluída do campo e da cidade, por meio do acesso e permanência na educação superior.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Educação do Campo (UFFS, 2019, p. 29)

A vista disso, e em concordância com a Resolução CNE/CP nº 02 de 2015, o curso prevê em sua grade curricular as seguintes CCRs: Educação Inclusiva e a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, contando com quatro (4) créditos e sessenta (60) horas.

QUADRO 17: CCRs da licenciatura Educação do Campo

Educação Inclusiva
Processos de inclusão e exclusão escolar. Políticas e práticas para o atendimento educacional especializado do aluno com deficiência. Formas organizativas do trabalho pedagógico e sua relação às minorias historicamente excluídas.
Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS
Visão contemporânea da inclusão na área da surdez e legislação brasileira. Cultura e identidade da pessoa surda. Tecnologias voltadas para a surdez. História da Língua Brasileira de Sinais. Breve introdução aos aspectos clínicos e socioantropológicos da surdez. Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais. Diálogo e conversação.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Educação do Campo (UFFS, 2019, p. 134-117)

O curso não oferece CCRs optativas com ementas que contemplem a Educação Inclusiva e a formação docente enquanto inclusão. A palavra inclusão aparece onze (11) vezes no PPC da Educação do Campo e o termo Educação Inclusiva, consta seis (06) vezes.

Assim, como a Geografia, a Educação do Campo aborda a diversidade e inclusão de forma transversal, nos demais CCRs dispostos no decorrer do curso, as quais o documento prevê de grande importância a inserção da Educação Inclusiva na formação docente.

Portanto, a partir do exposto neste estudo, constata-se que a Educação Inclusiva necessita ser vista durante toda a grade de ensino da formação inicial docente, seja através dos CCRs específicos conforme prevista na Lei, ou nas demais disciplinas, a partir de uma abordagem interdisciplinar. A partir das análises dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciaturas da Universidade Federal da Fronteira Sul, compreende-se que em alguns cursos a Educação Inclusiva é vista com mais ênfase, valorizando-a conforme espera-se para uma formação inicial de professores, como no caso da Pedagogia, que além dos componentes

regulares o curso consta com disciplinas optativas. Vale destacar ainda, a menção de inclusão, ao mencionar os objetivos na formação docente.

Nos cursos de Filosofia e na Educação do Campo, percebe-se que seguem conforme a legislação Nacional, como aspecto a ser considerado pela “obrigatoriedade” e não fazendo-a presente e representando-a pela sua importância na formação dos futuros docentes. Em relação aos cursos de História e Ciências Sociais, observa-se que estão desatualizados. Porém, mesmo não seguindo a legislação, a inclusão aparece em seus documentos. A seguir, delineou-se as considerações finais deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. (MITTLER, 2003, p. 16)

A partir dos escritos de Mittler (2003), delineou-se algumas reflexões para esse estudo, porém que não se enceram. Sabe-se que a formação dos professores é uma etapa muito importante na constituição de cada docente, no entanto, para que seja de qualidade torna-se necessário que a Educação Inclusiva esteja sempre presente, tendo olhos a realidade tão diversa presente nas escolas regulares. Assim como, ter a compreensão acerca da inclusão, a qual é um direito de todos, para que se tenha uma sociedade mais justa e igualitária, promovendo o direito das pessoas e valorizando as individualidades de cada um.

Por isso, em relação a nossa pergunta investigativa a respeito de qual é a concepção de Educação Inclusiva que emerge na formação dos acadêmicos que cursam licenciaturas na Universidade Federal da Fronteira Sul- Campus Erechim e nos documentos orientadores da Educação Básica, constata-se que a partir da obrigatoriedade prevista nas legislações é estabelecida em CCRs específicas nas licenciaturas. Entretanto, pontua-se a necessidade emergente para uma formação inicial plena na perspectiva da Educação Inclusiva.

Conforme os objetivos desta pesquisa: Compreender a função do docente na vida e aprendizagem das crianças com deficiência para uma Educação Inclusiva; Analisar as possibilidades de inclusão e acolhimento no ensino regular para as crianças com deficiência; Percebe-se que não há uma receita pronta, mas há necessidade de olhar para as particularidades do estudante e a inclusão enquanto direito de todos. Identificar como os PPCs dos cursos de licenciatura abordam a Educação Inclusiva enquanto formação docente; Averiguar os direcionamentos dos documentos de âmbito nacional, estadual e municipal em relação a Educação Inclusiva.

A partir da leitura historiográfica, observa-se que a educação caminha a passos lentos em relação a essa perspectiva abordada neste estudo, porém a partir da legislação, constata-se alguns avanços importantes, seja para a Educação Básica ou para o Ensino Superior. A legislação nacional constata que a graduação necessita oferecer as CCRs de Educação inclusiva e Libras, e consta a inclusão como direito de todos assim como o acesso e permanência nas instituições, o estado e o município seguem as normativas nacionais.

No entanto, apesar da formação¹ recebida durante a graduação, vale salientar que o sentimento enquanto acadêmica, que cursa o nono semestre de Pedagogia e que esteve diante dessa realidade no período de estágio obrigatório da graduação, é de ter ainda uma lacuna na

formação, pois assegurar a inclusão escolar, em especial das pessoas com deficiência, torna-se um grande desafio para todo o docente. E mesmo com o acesso ao conhecimento e sabendo das possibilidades e importância da formação continuada, sinto que seria necessário abranger essa concepção e as práticas que podem ser utilizadas no cotidiano das escolas para acolher e respeitar as especificidades das crianças².

Conforme análise no PPC da Pedagogia nota-se que há possibilidades além das CCRs obrigatórias neste campo, ou seja, as CCRs optativas. Porém, vale destacar que não é todos os semestres que são ofertados as disciplinas optativas, dependendo da disponibilidade do docente. Assim, a escolha torna-se relativa, pois os discentes sempre escolhem entre algumas disciplinas optativas, não necessariamente que contemplam a inclusão escolar. Além disso, vale salientar que os demais cursos de graduação investigado, como é o caso de História, Ciências Sociais, Filosofia, Educação do Campo e Geografia, não se encontrou nenhuma disciplina optativa que considere a temática investigada, nos PPCs das Licenciaturas. Devido a esse fato, reitero a importância de uma maior ênfase nos estudos sobre a Educação Inclusiva nos cursos de licenciatura, da UFFS Erechim, para que todos os discentes tenham uma formação ampla e sintam-se preparados para garantir um ensino de qualidade e inclusivo nos espaços escolares.

Contudo, espera-se que de alguma forma, a pesquisa possa contribuir para uma visão mais ampliada acerca das necessidades de ampliação da abordagem de Educação Inclusiva, nos cursos de licenciatura. E a pesquisa será continuada em outras oportunidades.

1 Neste momento, será escrito na primeira pessoa do singular, por se tratar da experiência e percepção da acadêmica Thauany.

2 Conclui-se o relato de experiência da acadêmica.

REFERÊNCIAS

- ALVES, I., K. **A Formação Docente no Contexto da Educação Inclusiva**. Pós Graduação (Processos inclusivos)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p.34. 2012.
- ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: transformação social ou retórica?**. In: OMOTE, S. Inclusão: intenção e realidade. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.
- BORGES, M. C. **Formação de professores: Desafios históricos, políticos e práticos**. São Paulo: Paulus, 2013.
- BRASIL. Constituição Federal Brasileira, 1988. **Lei no. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca, 1994**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- BRASIL. **Decreto n. 3.298, de 20 de dez de 1999**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm
- BRASIL. Lei n.. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 09 fev. 2023.
- BRASIL. Conselho Universitário Câmara de Graduação e assuntos estudantis. **Resolução n. 2/2017, CONSUNI/CGAE**. Aprova a Política Institucional da UFFS para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, CONSUNI/CGAE 2/2017. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2017-0002>
- BUENO, J. G. da S. **Crianças com necessidades educativas especiais, políticas públicas e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira da Educação Especial, v.3, n.5, 1999.
- BUENO, J., MENDES, G., SANTOS, R. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília: CAPES, 2008.
- CARNEIRO, M. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: Possibilidades e limitações**. 3ª edição. Brasília: Vozes. 2011.
- CARNEIRO, S. M. M. **Importância educacional da geografia**. Curitiba- PR, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QWvNXZNL6snC9VmmmrXWrPq/> Acesso em: 09 jun. 2023.

CHAPECÓ. Boletim informativo de n. 299 de 5 de junho de 2017. **Licenciaturas da UFFS passam por amplo processo de reformulação.** Disponível em: https://acervo.uffs.edu.br/uploads/r/universidade-federal-da-fronteira-sul-3/4/9/b/49b7264bdebf884cf3f64980b89815284778af34234645214f3dbecda60d63c4/BoletimInformativo-299_2017.pdf

ERECHIM. Lei Nº 5.786, de 17 de março de 2015. **Lei municipal.** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/e/erechim/lei-ordinaria/2015/579/5786/lei-ordinaria-n-5786-2015-dispoe-sobre-o-sistema-municipal-de-cultura-de>

ERECHIM. Conselho Municipal da Educação. **Resolução nº 21, de 08 de dezembro de 2010.** Estabelece normas para a oferta da Modalidade de Educação Especial, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Erechim – RS. CME, 2014. Disponível em: <https://www.pmerechim.rs.gov.br/uploads/paginas/89150998f06360815de7b8c9b156162b.pdf>

ERECHIM. Conselho Municipal da Educação. **Parecer nº 004, de 2014.** Dispõe sobre a autorização de Salas de Recursos Multifuncionais das Escolas Municipais: EMEF Cristo Rei, EMEF D. Pedro II, EMEF Luiz Badalotti, EMEF Othelo Rosa e EMEF Paiol Grande. CME, 2014. Disponível em: <https://www.pmerechim.rs.gov.br/uploads/paginas/967a7186c0e9ca6765c22668ed3d46c5.pdf>

ERECHIM. Conselho Municipal da Educação. **Resolução nº 55, de 07 de abril de 2016.** Fixa Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino de Erechim – RS. CME, 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/128910921-O-conselho-municipal-de-educacao-de-erechim.html>

ERECHIM. **Edital Nº 001/2023.** Erechim– RS. Disponível em: <https://www.pmerechim.rs.gov.br/uploads/concursos/3a6a9debbba9385c19c54c67c544b196.pdf>

FERREIRA, J. **A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores.** In: FERREIRA, Jaques (org.) Formação de professores: teoria e prática pedagógica. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LEMONS, E. L. M. D ; SALOMÃO, N. M. R; AGRIPINO-RAMOS, C.S. **Inclusão de Crianças Autistas: um Estudo sobre Interações Sociais no Contexto Escolar.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 20, n. 1, jan./mar. 2014. p. 117-130. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n1/a09v20n1.pdf>. Acesso em: 27 maio 2023.

LUSTOSA, A.; RODRIGUES, M. **Subjetividade e o contexto educacional inclusivo.** In: LUSTOSA, Ana V. F. (org.). Subjetividade e educação especial: a inclusão escolar em uma perspectiva complexa. Curitiba: Appris, 2018. p.50-55.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003.

- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições.** *Inclusão Social, [S. l.]*, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 11 fev. 2023.
- MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** 2006. vol 11. Universidade Federal de São Carlos. *Revista Brasileira de Educação.* 2006.
- MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.
- NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** São Paulo: SINPRO, 2007.
- OLIVEIRA, M. G. **Educação Inclusiva: A importância e os desafios da inclusão da criança e do adolescente com deficiência no ensino regular.** Gama- DF, 2021. Disponível em: https://dspace.uniceplac.edu.br/bitstream/123456789/986/1/Marielle%20Graciano%20de%20Oliveira_0010529.pdf Acesso em: 08 jun.2023.
- PADILHA, A. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental.** 4ª edição. Campinas: Autores Associados, 2007.
- PAIM, M. M. W; SPONCHIADO, L. F. **A formação de professores e a inclusão dos estudantes com deficiência.** *Revista Teias:* 2023.
- PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência.** São Paulo, EDUSP: 1984.
- PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO (PPC). **Projeto pedagógico do curso de graduação em Ciências Sociais - licenciatura.** Erechim, RS. 2013.
- PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO (PPC). **Projeto pedagógico do curso de graduação em História - licenciatura.** Erechim, RS. 2012.
- PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO (PPC). **Projeto pedagógico do curso de graduação em Filosofia – licenciatura.** Erechim, RS. 2021.
- PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO (PPC). **Projeto pedagógico do curso de Geografia – licenciatura.** Erechim, RS. 2018.
- PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO (PPC). **Projeto pedagógico do curso de graduação interdisciplinar em Educação do Campo: ciências da natureza – licenciatura.** Erechim, RS. 2019.
- PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO (PPC). **Projeto pedagógico do curso de Pedagogia - licenciatura.** Erechim, RS. 2018.
- RAMOS, S. P. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Desafios e Possibilidades na Prática Docente.** Humaitá- AM, 2019. Disponível em: https://riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/5700/4/TCC_SarahRamos.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.
- RIO GRANDE DO SUL. **LEI Nº 13.320, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2009.** Consolida a legislação relativa à pessoa com deficiência no Estado do Rio Grande do Sul. 2009.

Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/13.320.pdf>

RIO GRANDE DO SUL. **LEI Nº 14.705, DE 25 DE JUNHO DE 2015.** Consolida a legislação relativa à pessoa com deficiência no Estado do Rio Grande do Sul. 2009. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/13.320.pdf>

RIO GRANDE DO SUL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Institui o Plano Estadual de Educação – PEE –, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação – PNE –, aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. CNE, 2015. Disponível em: <https://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.705.pdf>

RIO GRANDE DO SUL. **Parecer n.001, de 2022.** Institui normas complementares para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202203/03163721-parecer-001-2022.pdf>

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas/SP: Autores Associados, 2020.

SHETTERT, L. S. **Educação Inclusiva da utopia a uma política educacional.** Editora Unijuí, 2006.

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos.** 1ª ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso, 2011.

TEIXEIRA, M. P. **Formação continuada de professores: o ensino de história numa perspectiva inclusiva.** Seropédica- RJ, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/598595/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mois%C3%A9s%20Pires%20Teixeira%20Oficial.pdf> Acesso em: 17 jun. 2023.