IVANEIDE BARBOSA DA SILVA VIOLANTE

COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA A EFETIVIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

MANAUS, 2024

IVANEIDE BARBOSA DA SILVA VIOLANTE

COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA A EFETIVIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Hildegard Susana Jung

MANAUS, 2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V795c Violante, Ivaneide Barbosa da Silva.
Competências docentes para a efetividade da educação inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental [manuscrito] / Ivaneide Barbosa da Silva Violante. – 2024.
179 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2024.
"Orientação: Profª. Dra. Hildegard Susana Jung".

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Anos iniciais do ensino fundamental. 4. Práticas pedagógicas. I. Jung, Hildegard Susana. II. Título.

CDU: 376

Bibliotecário responsável: Michele Padilha Dall Agnol de Oliveira - CRB 10/2350

IVANEIDE BARBOSA DA SILVA VIOLANTE

COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA A EFETIVIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado pela banca examinadora em 16 de setembro de 2024

_____

Profa. Dra. Hildegard Susana Jung (Orientadora)
Universidade La Salle – Canoas – UNILASALLE

_____

Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento
Universidade La Salle – Canoas – UNILASALLE

_____

Profa. Dra. Ingridi Vargas Bortolaso
Universidade La Salle – Canoas – UNILASALLE

_____

Profa. Dra. Jordana Wruck Timm
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

Dedico esta dissertação de Mestrado à minha orientadora Dra. Hildegard Susana Jung, admiração e respeito, ao meu esposo Marcus Antônio Pereira de Melo, ao meu filho Ruy Monteiro Violante, aos meus netos Ana Clara Violante e João Guilherme Violante, pois estão sempre presentes em meus pensamentos e nos meus sonhos. Também dedico à memória da minha filha Marília Violante, que partiu desta vida aos 15 anos de idade, deixando um vazio que nunca será preenchido, me supriu de força e coragem, para nunca desistir.

É difícil encontrar palavras para descrever este momento. Uma caminhada com muitos obstáculos, mas valeu todo o esforço. Esta vitória eu comemoro com a minha orientadora, Dra. Hildegard Susana Jung, lutamos juntas pela realização deste sonho, pois sonhar é um dos princípios básicos e fundamentais da essência do ser humano, é condição, é imposição. Os caminhos que esta pesquisadora percorreu, possibilitaram a apropriação de conhecimentos e aprendizados, nunca visto antes. Os conhecimentos adquiridos por esta pesquisadora trouxeram reforço às experiências vividas, assim a importância do saber ouvir, dialogar com o "Eu" pesquisadora, momentos de reflexões que me levaram a diversas argumentações e a me posicionar diante do contraditório. Deixo aqui como sugestão a outros sonhadores e perseverantes, como Eu: "se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar." (Freire, 2005, p. 184)

(Ivaneide Violante, 2024).

AGRADECIMENTOS

Assim como se caracteriza o ciclo da vida: começo, meio e fim, com este projeto não foi diferente. No início pensei muito nas palavras da minha avó Feliciana Barbosa da Silva, uma mulher analfabeta, mas de um conhecimento invejável, dona de uma pequena frase “ouse sonhar, minha cabeluda, mas sonhe acordada”. E abraçada a estas palavras, eu busquei os meus sonhos, os meus projetos de vida. O maior deles, foi o mestrado, era a vontade de querer saber mais, um conhecimento para além das paredes da sala de aula, sem medir esforços ou pensar nas dificuldades que poderiam surgir, segui em frente.

A caminhada foi longa, muitas vezes estressante, mas desistir, jamais. O cronograma foi o nosso ponto de referência, ele nos dizia quando começar e finalizar uma etapa do projeto. Sempre nos apontando para não desistir, mais longe vocês já estiveram. Partindo dessa orientação, vimos o quanto do caminho já havia sido percorrido, aos poucos fomos descobrindo o quanto fomos heróis de um processo que parecia ser impossível, e foi, mas desistir jamais.

Hoje, um sonho, um desejo realizado. Uma realização que me inspirou a agradecer a todos e todas, principalmente aqueles que fizeram e fazem parte da minha caminhada, seja ela profissional ou pessoal, e crendo que este não é o fim, e sim um começo de uma história de uma mulher, de origem negra, pobre, que venceu na vida com muita dignidade e sempre acreditando que a educação é o ponto de partida para que a humanidade possa evoluir, através do conhecimento.

Refletindo um pouco mais através desta dissertação é possível mensurar os erros e os acertos, e transformamos tudo isso em aprendizagem, pensar o que poderia ser aprimorado ou que não seria mais possível errar. Esta reflexão me conduz a pensar que é assim que se constrói o conhecimento, pois os erros e os acertos nos direcionam ao “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e a aprender a ser".

Não é possível chegar ao final desta dissertação de mestrado, sem prestar as devidas homenagens, ou seja, os agradecimentos, aos que de alguma forma contribuíram, para o meu sonho ser alcançado e como já mencionei, não é o fim, mas o início de tantas outras realizações.

Posto isso; faço os seguintes agradecimentos:

A Deus, por mais uma conquista em minha vida.

À minha eterna filha Marília Violante, *In memoriam*.

Ao meu filho Ruy Violante, meu amor incondicional.

Aos meus netos: Ana Clara Violante e João Guilherme Violante e à minha nora Daniele Violante.

Ao meu esposo Marcus Mello, meu amigo, meu amor, obrigada pela compreensão.

À minha avó Feliciana Barbosa da Silva, *In memoriam*.

À minha mãe Oneide Barbosa da Silva, meus irmãos e irmãs.

À minha querida Professora, Doutora Hildegard Susana Jung, por nunca ter desistido de mim. Obrigada pelos conselhos, ensinamentos, pelas muitas horas que dedicou para juntas construirmos, o que antes era um projeto, hoje, Dissertação de Mestrado, mas sobretudo pelo ser humano admirável, competente e empático que sempre demonstra ser.

À Professora Doutora Dirléia Fanfa Sarmento, minha eterna gratidão e carinho.

Aos queridos professores e professoras, deste Minter/Canoas/Manaus, pela paciência e dedicação com todos e todas.

À eterna mestra e amiga Ivete França, obrigada, por tantos ensinamentos.

À querida Eliana Silva Ferreira, por abrir as portas de sua escola e compreender a importância desta pesquisa para as futuras gerações.

Aos amigos: Francisco Viana, Tatiana e Priscila, pela amizade e carinho.

À irmã do coração Clarete Mesquita, por cuidar sempre de mim.

O que faz a gente ser grande é não perder o futuro de vista.
É chegar a um porto, fincar a bandeira da conquista e nesse mesmo instante começar a buscar outros portos.
É criar desafios, calcular riscos, avançando sempre.
Porque a grande aventura é viver!
E a vida, assim como as ondas, tem um jeito diferente de se repetir, de prometer descobertas e abrigar todos os tipos de sonhos e embarcações.
O que faz a gente ser grande é ser como o mar: incansável na busca pela onda perfeita.

Mário Quintana

RESUMO

No cenário mundial, a Educação Inclusiva é um movimento de ação social, cultural, pedagógica e política, iniciado em defesa dos direitos de todos os estudantes, para estarem juntos, compartilhando e aprendendo, sem discriminação. A dissertação de abordagem qualitativa e do tipo Estudo de Caso tem como problema de investigação: Quais são as competências docentes necessárias para a efetividade da Educação Inclusiva, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo o entendimento dos docentes que atuam em uma escola da rede pública do município do Rio Preto da Eva, no Amazonas? O estudo se insere na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, Minter-Manaus e o objetivo geral consistiu em refletir sobre as competências docentes necessárias para efetividade da Educação Inclusiva, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A unidade de análise foi uma escola da rede pública do município de Rio Preto da Eva, no Amazonas. Os participantes do estudo foram os docentes que exercem à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os instrumentos para a coleta de dados consistiram no Referencial Curricular Amazonense e um questionário disponibilizado por meio da ferramenta *google forms.* A análise dos dados foi realizada com base na Técnica de Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin. O referencial teórico está fundamentado nos pressupostos de Perrenoud, no que se refere às competências docentes e nos dispositivos legais, que versam sobre a Educação Inclusiva e regulam a ação educativa no Ensino Fundamental. Os dados foram analisados segundo as orientações de Bardin sobre a técnica da Análise de Conteúdo, tendo emergido três categorias: conhecimento, empatia e práticas pedagógicas. Os resultados sinalizam que as competências relatadas pelos docentes participantes da pesquisa estão em sintonia com o que aponta Perrenoud: Conhecimento, iniciativa, responsabilidade, compromisso, cooperação, responsabilidade e cidadania, liderança, empatia, acolhimento, acompanhamento, aprimoramento, qualificação, formação, afetividade, comunicação, argumentação, diálogo, autoconhecimento, autocuidado, criatividade, motivação, positividade, estratégias pedagógicas, avaliação inclusiva e adaptativa, planejamento, habilidades socioemocionais, pensamento crítico e científico e cultura digital. Dessa forma, a pesquisa suscita estudos futuros relacionados à Educação Inclusiva, pensando sempre na valorização da diversidade como aspecto fundamental para uma educação que reconheça as complexidades do processo de ensino e aprendizagem, que considere os fatores como a realidade do aluno e o contexto de vida social, cultural e política. Nesse sentido, vislumbramos novos estudos de caso, seja junto de famílias ou de estudantes, possibilitando outras discussões e investigações acerca de uma temática tão necessária e importante, seja do ponto de vista científico, histórico ou social.

Palavras-chave: competências docentes; educação inclusiva; anos iniciais do ensino fundamental; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

In the global scenario, Inclusive Education is a movement of social, cultural, pedagogical and political action, initiated in defense of the rights of all students, to be together, sharing and learning, without discrimination. The research, with a qualitative approach and of the Case Study type, has as its research problem: What are the teaching competencies necessary for the effectiveness of Inclusive Education, in the initial years of Elementary Education, according to the understanding of the teachers who work in a public school in the municipality of Rio Preto da Eva, in Amazonas? The study is part of the Research Line Teacher Training, Theories and Educational Practices, of the Postgraduate Program in Education of the La Salle University, Minter-Manaus and the general objective was to reflect on the teaching competencies necessary for the effectiveness of Inclusive Education, in the initial years of Elementary Education. The unit of analysis was a public school in the municipality of Rio Preto da Eva, in Amazonas. The participants of the study were the teachers who teach in the initial years of Elementary Education. The instruments for data collection consisted of the Amazonian Curricular Reference and a questionnaire made available through the Google Forms tool. Data analysis was performed based on the Content Analysis Technique by Laurence Bardin. The theoretical framework is based on the assumptions of Perrenoud, regarding teaching competencies and legal provisions that deal with Inclusive Education and regulate educational action in Elementary Education. Data were analyzed according to Bardin's guidelines on the Content Analysis technique, with three categories emerging: knowledge, empathy and pedagogical practices. The results indicate that the skills reported by the teachers participating in the research are in line with what Perrenoud points out: Knowledge, initiative, responsibility, commitment, cooperation, responsibility and citizenship, leadership, empathy, acceptance, monitoring, improvement, qualification, training, affection, communication, argumentation, dialogue, self-knowledge, self-care, creativity, motivation, positivity, pedagogical strategies, inclusive and adaptive assessment, planning, socio-emotional skills, critical and scientific thinking and digital culture. Thus, the research encourages future studies related to Inclusive Education, always thinking about valuing diversity as fundamental aspects for an education that recognizes the complexities of the teaching and learning process, that considers factors such as the student's reality and the context of social, cultural and political life. In this sense, we envision new case studies, whether with families or students, enabling further discussions and investigations on such a necessary and important topic, whether from a scientific, historical or social point of view.

Keywords: teaching skills; inclusive education; early years of elementary school; pedagogical practices.

RESUMEN

En el escenario mundial, la Educación Inclusiva es un movimiento de acción social, cultural, pedagógica y política, iniciado en defensa de los derechos de todos los estudiantes, a estar juntos, compartiendo y aprendiendo, sin discriminación. La investigación con enfoque cualitativo y del tipo Estudio de Caso tiene como problema de investigación: ¿Cuáles son las competencias docentes necesarias para la efectividad de la Educación Inclusiva, en los años iniciales de la Educación Primaria, según la comprensión de los docentes que trabajan en una escuela pública del municipio de Rio Preto da Eva, en Amazonas? El estudio forma parte de la Línea de Investigación Formación Docente, Teorías y Prácticas Educativas, del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad La Salle, Minter-Manaus y el objetivo general fue reflexionar sobre las competencias docentes necesarias para la efectividad de la Educación Inclusiva, en los primeros años de la Escuela Primaria. La unidad de análisis fue una escuela pública del municipio de Rio Preto da Eva, en Amazonas. Los participantes del estudio fueron docentes que imparten docencia en los primeros años de la Educación Primaria. Los instrumentos para la recolección de datos consistieron en el Referente Curricular Amazonense y un cuestionario aportado a través de la herramienta *Google Forms*. El análisis de los datos se realizó con base en la Técnica de Análisis de Contenido, de Laurence Bardin. El marco teórico se fundamenta en los supuestos de Perrenoud, respecto de las competencias docentes y las disposiciones legales, que abordan la Educación Inclusiva y regulan la acción educativa en la Educación Primaria. Los datos fueron analizados según los lineamientos de Bardin sobre la técnica de Análisis de Contenido, emergiendo tres categorías: conocimiento, empatía y prácticas pedagógicas. Los resultados indican que las competencias reportadas por los docentes participantes en la investigación están en línea con lo que señala Perrenoud: Conocimiento, iniciativa, responsabilidad, compromiso, cooperación, responsabilidad y ciudadanía, liderazgo, empatía, aceptación, seguimiento, superación, cualificación, formación, afectividad, comunicación, argumentación, diálogo, autoconocimiento, autocuidado, creatividad, motivación, positividad, estrategias pedagógicas, evaluación inclusiva y adaptativa, planificación, habilidades socioemocionales, pensamiento crítico y científico y cultura digital. De esta manera, la investigación plantea futuros estudios relacionados con la Educación Inclusiva, pensando siempre en valorar la diversidad como aspectos fundamentales para una educación que reconozca las complejidades del proceso de enseñanza y aprendizaje, que considere factores como la realidad del estudiante y el contexto de vida. sociales, culturales y políticos. En este sentido, vislumbramos nuevos estudios de caso, ya sea con familias o con estudiantes, que permitan otras discusiones e investigaciones sobre un tema tan necesario e importante, ya sea desde el punto de vista científico, histórico o social.

Palabras-clave: habilidades docentes; educación inclusiva; primeros años de la escuela primaria; prácticas pedagógicas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura da análise dos dados da pesquisa 114
Figura 2 - Triangulação dos dados da pesquisa 115
Figura 3 - Formação dos participantes da pesquisa 119
Figura 4 - Idade dos participantes da pesquisa 120
Figura 5 - Tempo de atuação dos participantes na Educação Básica 122
Figura 6 - Conhecimento sobre o Referencial Curricular do estado do Amazonas 123
Figura 7 - Competências para uma Educação Inclusiva 134
Figura 8 - Competências que precisam ser aprimoradas para uma Educação Inclusiva 139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Competências para ensinar 29
Quadro 2 - Do Direito à Educação 63
Quadro 3 - Das Bases da Educação Nacional 65
Quadro 4 - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional 67
Quadro 5 - Das Disposições Gerais - Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica 72
Quadro 6 - Resultados descritores na BDTD 97
Quadro 7 - Questões elaboradas para o estudo 111
Quadro 8 - Pressupostos relativos à Educação Inclusiva do RCA 145
Quadro 9 - Resultados sobre as competências para uma Educação Inclusiva 159

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-FP	Base Nacional Comum Curricular para a Formação de Professores
CEE	Conselho Estadual de Educação do Amazonas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CDPD	Convenção Internacional das Nações Unidas sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Cursos
EPCD	Estatuto da Pessoa com Deficiência
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades
FOREEIA	Fórum da Educação Indígena do Amazonas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCB	Pessoa com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira

RCA	Referencial Curricular Amazonense
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Manaus
SEESP	Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação
SINEPE	Sindicato de Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado
SPB	Sociedade Pestalozzi do Brasil
UNCME	União dos Conselhos Municipais
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16
2 COMPETÊNCIAS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DE PHILIPPE PERRENOUD 26
2.1 Notas Introdutórias Sobre Philippe Perrenoud 30
2.2 Pressupostos sobre as Competências 32
3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA 37
3.1 Pressupostos Teóricos 49
3.2 Formação Docente para a Educação Inclusiva 76
4 METODOLOGIA 89
4.1 Caracterização do Estudo 91
4.2 Relevância, Problema e Objetivos da Investigação 94
4.2.1 Relevância Pessoal-profissional 94
4.2.2 Relevância social 95
4.2.3 Relevância Acadêmico-científica 96
4.2.4 O problema 107
4.2.5 Unidade de Análise 108
4.2.6 Participantes do estudo 111
4.2.7 Instrumentos de coleta de dados 111
4.2.8 Procedimentos para a autorização do estudo 112
4.2.9 Análise dos dados 113
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 117
5.1 Análise das respostas ao questionário 117
5.1.1 Caracterização dos participantes da pesquisa 118
5.1.2 Sobre o conhecimento relacionado ao Referencial Curricular Amazonense 123
5.1.3 O entendimento sobre competência e educação inclusiva 125
5.1.4 O entendimento sobre competências para uma educação inclusiva 133
5.1.5 O entendimento sobre competências que precisam ser aprimoradas para uma educação inclusiva 138
5.2 Análise documental: o Referencial Curricular do estado do Amazonas 143
5.2.1 Dos princípios gerais 143
5.2.2 Dos pressupostos relativos à Educação Inclusiva no RCA 145
5.3 As categorias de análise 149

5.3.1 Categoria Conhecimento *149*
5.3.2 Categoria Empatia *152*
5.3.3 Categoria Práticas pedagógicas para a educação inclusiva *154*
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS **157**
REFERÊNCIAS **162**
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO **177**
APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO DA PESQUISA **178**
APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO **179**

1 INTRODUÇÃO

No cenário mundial, a Educação Inclusiva é um movimento de ação social, cultural, pedagógica e política, iniciado em defesa dos direitos de todos(as) estudantes, para estarem juntos, compartilhando e aprendendo, sem discriminação. Entretanto, há uma grande distância entre reconhecer e proclamar um direito e sua garantia na prática, pois por mais que se tenham legislações proclamando direitos em sociedades marcadas culturalmente por desigualdades e preconceitos, nem sempre se reconhecem direitos:

> [...] os desafios para a conquista da educação inclusiva são constantes e significativos. Algumas bases legais que sustentam o processo desempenham um papel essencial para sua efetivação, as quais ensejaram a realização deste trabalho, com o objetivo destacar algumas análises para verificar se há efetividade na aplicação dessas leis, ou seja, se as políticas de educação inclusiva e os ditames do acesso à educação às pessoas com deficiência, estão sendo realmente implementadas. (Arruda; Dickson, 2015, p. 215).

O alicerçamento de uma cultura em direitos humanos é algo bem complexo, principalmente em uma sociedade marcada por imensas desigualdades, um exemplo é o Brasil, no qual uma grande parcela da população é excluída da participação ativa na sociedade e em que, muitas vezes, as pessoas não são, na prática, consideradas como seres humanos plenos de direitos. Isso significa dizer que não basta aclamar um direito, mas, sim, são necessárias condições para fazê-lo, pois às vezes acontecem fatos que dificultam ou impedem a efetivação de um direito. Como exemplo, todos têm direito à educação, saúde, saneamento básico, mas isso depende de outros fatores relacionados que podem impedir o acesso à realização desse direito A partir dessa perspectiva,

> [...] a participação de cada indivíduo na sociedade, de maneira igualitária, é uma conquista a ser alcançada, uma vez que as oportunidades de participação não são para todos, como acontece na maioria das vezes quando se é pobre, negro, mulher idoso(a), indígena, gays, lésbicas transgêneros, bissexuais, homossexuais e deficiente (Santos Filho, 2019, p. 133).

Assim, para romper com "[...] o sistema que se enclausura em uma só verdade, torna-se necessário construir estratégias diferentes de atuação nos mais diversos espaços sociais, sobretudo nas salas de aula, que precisam ser administradas como espaço de construir saberes e viver com e nas diferenças". (Machado *et al.*, 2016, p. 42).

As estratégias às quais se refere o autor vão muito além de uma legislação relacionada à Educação Inclusiva, pois:

> Não basta tolerar o diferente ou as diferenças, precisamos respeitar, fazer aproximações, promover, como professores(as), o debate, ocupar as lacunas que deixamos soltas ou que somente escandalizamos/denunciamos. [...] A escola precisa dar passos mais largos, olhar para cenas que, "em meio às fumaças do poder", ficam escondidas incrustadas, encaixotadas em nome do porvir longo e distante. (Machado *et al*, 2016, p.43).

Assim, entendemos que o ambiente escolar tem como função oferecer aos indivíduos uma formação que possibilite uma convivência plural, seja nas relações sociais, ou na busca pelo conhecimento. Uma educação inclusiva que promova a efetividade do estudante contempla docentes que buscam formação continuada, uma a escola que incentiva uma rede de apoio entre alunos, professores, famílias, gestores escolares e profissionais de apoio. É necessário, também, o envolvimento dos profissionais da escola, gestores, professores, pais, alunos, na construção de um projeto pedagógico inclusivo.

Nesse sentido, o espaço escolar da Educação Básica, nos anos iniciais, ocupa um papel fundamental e eficaz de convivência, a favor do exercício de uma convivência democrática, participativa e afetiva entre alunos(as) e professores(as). De acordo com Faria, Santos e Cruz (2021, p. 14):

> [...] os componentes afetivos são fundamentais para o equilíbrio emocional do indivíduo, que aprende na sua relação consigo mesmo; e entender-se para compreender o outro é essencial. A afetividade é primordial nas relações interpessoais no espaço escolar, dado que a emoção decorre da interação criança-professor e criança-criança [...]. Desenvolver a emoção tem uma influência importante no processo de ensino, pois ensinar não significa apenas difundir conhecimento, mas também é uma oportunidade de educar e aprender, por meio da mensuração da experiência.

Nunes (2021) reitera que a educação continuada possui grande relevância, para que as pessoas possam constituir suas competências e seu desenvolvimento. No relatório da Unesco, desenvolvido por Jacques Delors e sua equipe, lemos que:

> [...] cabe à educação a tarefa de instigar em todos, segundo as tradições e as convicções de cada um – respeitando o pluralismo, a elevação de pensamento e de espírito para o universal e para a superação de si mesmo –, a busca pela sobrevivência da humanidade. Posto isto, é papel da educação assumir, também, a missão de fazer com que todos desenvolvam seus talentos e suas potencialidades, corroborando, assim, a capacidade de a pessoa responsabilizar-se pela construção e realização de seus projetos de vida (Delors *et al*., 1996)

Ainda, no que concerne à finalidade da educação, Menegat e Sarmento (2022, p.108) corroboram:

> A educação, compreendida em seu sentido amplo, está relacionada ao processo formativo do ser humano. Dessa forma, não se restringe ao desenvolvimento sociocognitivo, sendo fundamental contemplar as várias dimensões que constituem a pessoa. Com base nesse pressuposto, a educação é um processo complexo que requer a corresponsabilidade e o protagonismo do sujeito em formação, da sua família, da escola e dos demais segmentos da sociedade, incluindo o próprio Estado. No cerne dessa discussão, encontramos dois elementos centrais a saber: a educação como um direito e um processo que acontece em diferentes espaços, tempos e lugares, e a necessidade da cooperação e corresponsabilidade de todos para que esse processo ocorra.

Refletindo sobre a fala dos autores, compreendemos que o ideal social e o educacional deve ser a construção de uma escola democrática, na qual todos os indivíduos tenham seus direitos e necessidades respeitados. Isso somente se dará a partir do momento em que todo aluno(a) tiver acesso, permanência e a escola receber todos os(as) alunos(as) sem distinção, e que compreenda seu papel social. Somente por meio da educação básica de qualidade é que todos os alunos terão condições de igualdade de acesso ao ensino superior, tão marcados por preconceitos, principalmente para com os alunos com deficiência. Assim, será possível construir um país democrático, mais justo e menos desigual.

Diante disso, compreendemos que é preciso estabelecer um diálogo entre os diferentes saberes, colocando em prática e interação os saberes docentes dos profissionais que atuam na Educação Básica com outros docentes, principalmente aqueles que atuam nos cursos de formação de professores. O distanciamento entre a escola básica e a universidade ainda é uma realidade que preocupa o meio educacional. No dia a dia, é comum encontrarmos projetos de formação docente que desconsideram os saberes e os fazeres dos profissionais das escolas da Educação Básica (Cruz; Davi; Dominik, 2010).

Os docentes da Educação Básica dos anos iniciais do Ensino Fundamental são conhecedores dos problemas que enfrentam no dia a dia de sala de aula, dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, tais como: dificuldades na escrita, na leitura, na interpretação, no raciocínio lógico matemático, problemas comportamentais, problemas estruturais como a falta de acompanhamento da família na vida escolar dos filhos, a falta de políticas públicas, que possam alicerçar suas demandas diárias de sala de aula. Para encurtar as distâncias, é preciso

> [...] intensificar as trocas e entrelaçar os diferentes olhares, reflexões, concepções e práticas no sentido de caminhar juntos em busca de objetivos comuns, especialmente aqueles voltados para construção do conhecimento a várias mãos, sem deixar de considerar a subjetividades, as vontades, os interesses, os preconceitos e os desejos dos sujeitos envolvidos no processo (Cruz; Davi; Dominik, 2010, p. 138).

De acordo com os autores citados, se os profissionais da educação, o Estado, as famílias estiverem comprometidos com a construção da sociedade humana em suas múltiplas dimensões, irá emergir o respeito à pluralidade entre os(as) alunos(as), gestores(as) e entre todos e todas que vivenciam o processo de uma educação voltada a todos e a todas, respeitando que cada ser é único. Nesse sentido, o diálogo torna-se um caminho para amenizar os conflitos existentes. A busca por um caminho do saber ouvir exigirá do professor planejamento de ensino, estratégia metodológica, acompanhamento das ações desenvolvidas no dia a dia da sala de aula, assertividade, sensibilidade e criticidade, em relação às mudanças sociais, políticas e econômicas, ou seja, uma ação pedagógica por competências.

De acordo com Perrenoud (2000), o processo de aprendizagem por competências busca ir ao encontro de um ensino focado no saber fazer, relacionar, analisar, operar, solucionar os conteúdos escolares relacionados aos objetos de aprendizagem. Nunes (2021, p. 57) explica que:

> A utilização do conceito de competência, na dinâmica curricular, precisa ser entendida como uma forma de valorizar não apenas o conhecimento de fatos, o domínio de conceitos e saberes ou o saber-fazer, o saber-estar e o saber-tornar-se necessário à execução de uma ação como resposta a uma questão predeterminada; ela precisa ser entendida, sobretudo, como uma forma de valorizar o saber-interpretar a situação ou o problema novo e o ser capaz de escolher diferentes processos e competências elementares automatizados para resolver a situação ou o problema com sucesso.

A partir dessa concepção:

> [...] emerge um novo estudante, com novas racionalidades, novas capacidades, novas necessidades e novos desejos; nesse contexto, surge a necessidade de ousar e de inovar nas práticas pedagógicas, visto que as escolas, nos múltiplos cenários atuais, estão compostas por uma diversidade de infâncias, adolescências, juventudes e modos de vida adulta. Esse fenômeno implica que as escolas promovem o diálogo e possibilitam a inclusão dos seus estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos (Nunes, 2021, p. 27).

Quando pensamos em uma escola na perspectiva inclusiva, há que se pensar em um conjunto de fatores que precisam ser repensados e discutidos, de modo a se promover uma educação de fato inclusiva. De acordo com Zeppone e Muzetti (2013, p. 116-117), "[...] a escola brasileira historicamente se caracterizou, por longo período, pela visão da educação em que a

escolarização da população era privilégio de um grupo e tanto as políticas quanto às práticas educacionais reprodutoras da ordem social acabavam por legitimar uma exclusão".

A partir da perspectiva anterior, a escola acabou ficando enclausurada em um mundo diferente da realidade do dia a dia da comunidade como um todo, contudo, aos poucos, foi-se percebendo que os muros que separam a escola da sociedade precisam ser derrubados:

> [...] a escola não, não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelas quais forma e instrui os(as) alunos(as). E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de dar significados objetos, fatos e fenômenos, à vida [...] implica representar o mundo com base em nossas origens, em nossos valores e sentimentos (Mantoan, 2015, p. 22).

Para que uma escola se torne inclusiva, precisa contar com a participação de todos(as). Carneiro (2019) afirma que para mudanças acontecerem dentro da escola, o ponto inicial deverá ser o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Esse documento precisa ser pensado e construído sob bases democráticas. Isso significa dizer que não é possível pensar construir o PPP sem uma ação coletiva: alunos(as), professores(as), gestores(as), entre outros(as) funcionários(as) da escola. A organização desse documento deve assentar-se sobre os saberes curriculares, que "correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos" (Tardif, 2014, p. 38). De acordo com o autor, todos esses saberes curriculares definidos expressam a identidade que se deseja formar. Assim, os cursos de formação de professores precisam ofertar disciplinas que discutam o conhecimento temático, na perspectiva da Educação Inclusiva, entre muitos significados. Sobre o PPP, Makhoul (2019, p. 115) complementa:

> No que tange à formação dos professores, o PPP destaca que a escola tem como objetivo a capacitação dos professores para o trabalho no processo de inclusão de pessoas com deficiência, porém sem esclarecer como se dará essa capacitação nem a metodologia para essa ação [...].

Neste sentido, Carneiro (2019) considera que é preciso elaborar novos princípios sobre a prática pedagógica, para que a formação inicial dos professores possa contemplar conteúdos suficientes, a fim de que se tenha equidade no atendimento de todo e qualquer estudante da Educação Básica. A esse respeito, Mantoan (2015, p. 67-68) esclarece:

> A reorganização das escolas depende de um encadeamento de ações centradas no Projeto Político-Pedagógico. Esse projeto, que se chamou de plano escolar e de outros nomes parecidos, é uma ferramenta de vital importância para que as diretrizes gerais de organização/funcionamento da escola sejam traçadas com realismo e responsabilidade [...]. O projeto parte de um diagnóstico de demanda, penetra fundo

> nos pontos positivos e nos fracos dos trabalhos desenvolvidos, define prioridades de atuação e objetivos, propõe iniciativas e ações com metas e responsáveis para coordená-las. Desse projeto constam dados sobre a clientela a ser atendida naquele ano letivo, assim como os recursos pedagógicos e humanos e materiais disponíveis.

Nesse aspecto, cabe à escola receber os alunos em situação de inclusão e buscar formas de fazer a inclusão em todo processo educacional. O PPP esclarece aos profissionais do ensino que o currículo escolar, a formação das turmas, as práticas de ensino e a avaliação são previstos e modificados com base no que for definido. Sem os apontamentos feitos pelo projeto, torna-se inviável a elaboração de currículos que primam pela situação do alunado. De acordo com Nunes (2021, p. 25):

> O currículo escolar, na contemporaneidade, exige uma nova concepção e um novo posicionamento da escola, a fim de propiciar aos estudantes não somente os aspectos cognitivos ligados à compreensão de conceitos e, por consequência, ao desenvolvimento de operações mentais básicas, mas também o desenvolvimento de competências cognitivas relacionadas a operações mentais complexas para a resolução de problemas.

Em se tratando do currículo escolar, um dos posicionamentos que a escola precisa ter é a formação continuada dos(as) professores(as), ofertando e incentivando um estudo por competências para facilitar o processo de ensino e de aprendizagem de todos(as), respeitando a diversidade que cada indivíduo apresenta. Dessa forma, o currículo escolar não deve ser apenas uma prática sistematizada, ele precisa permitir ao educando a vivência e as diversidades culturais e, assim, ajudá-lo a entender o seu papel na sociedade. Nessa via, a escola poderá assumir o compromisso político e pedagógico, garantindo uma educação que atenda a todos(as), sem qualquer tipo de preconceito e discriminação. Esse compromisso, no entanto, precisa estar bem definido nas ações previstas no PPP, como os projetos que buscam uma autonomia crítica e coletiva, a integração dos saberes e as atitudes políticas dos educadores, com a possibilidade de transformação.

Compreendemos que o PPP norteia as ações educativas, mas o sistema educacional não se organiza de maneira autônoma, existem outros elementos que precisam caminhar juntos com a escola: a família, os profissionais da educação, assim como o Estado, apresentando políticas públicas eficientes e eficazes para, de fato, a inclusão alcançar a todos(as). Precisamos de políticas públicas educacionais que "[...] reconheçam as diferenças culturais, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas; enfim, precisamos construir uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social" (Mantoan, 2015, p.36). Ainda, de acordo com a autora, "a escola é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento dos alunos, com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de

qualquer ação discriminatória, e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral.” (Mantoan, 2015, p. 40). No que tange à perspectiva inclusiva, Santos (2019, p. 159) complementa:

> No processo de inclusão, independente das possibilidades de frequência na escola regular, cabe ao professor realizar um trabalho cuidadoso no desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras e sociais dos alunos para torná-los atuantes e partícipe da sociedade[...] esse desenvolvimento se dá em função das possibilidades de cada aluno, respeitando-se suas limitações e seus ritmos. Tem como uma das características mais marcantes a individualização no planejamento das atividades pedagógicas, visando a potencializar habilidades e desenvolver os conteúdos de acordo com as necessidades de cada aluno.

O acesso e a permanência do aluno em uma escola inclusiva da Educação Básica, anos iniciais, é possível, porém é importante que os(as) professores(as) continuem pesquisando, propondo discussões, questionamentos, dessa maneira, continuarão repensando sua prática e problematizando a sua realidade de sala de aula, e as mudanças acontecerão. Perrenoud (2000, p. 178) apoia essa perspectiva:

> Profissionalização é uma transformação estrutural que ninguém pode dominar sozinho. Por isso, ela não se decreta, mesmo que as leis, os estatutos, as políticas da educação possam facilitar ou frear o processo. O que significa que a profissionalização de um ofício é uma aventura coletiva, mas que se desenrola também, largamente, através das ações pessoais dos professores, de seus projetos, de suas estratégias de formação. Tal é a complexidade das mudanças sociais: elas não são a simples soma de iniciativas individuais, nem a simples consequência de uma política centralizada. A profissionalização não avançará se não for deliberadamente estimulada por políticas concertadas que digam respeito à formação dos professores a seu contrato, à maneira como eles prestam conta ao estatuto dos estabelecimentos e da equipe pedagógica. Não avançará muito mais se essas políticas não encontrarem atitudes, projetos, investimentos de pessoas ou grupos.

Como vimos, o processo de formação dos docentes para exercerem a profissão exige planejamento, e mudanças sistêmicas político-administrativas, na gestão educacional, que envolvem desde a alocação de recursos governamentais até a flexibilização curricular em sala de aula. Nesse processo, os(as) professores(as) tornam-se sujeitos fundamentais na trama que constitui o arranjo que sustenta o processo inclusivo. Seguramente, nada acontece como em um passe de mágica. Contudo, se os profissionais da educação tiverem o apoio de toda a sociedade e as políticas educacionais forem a favor de uma educação que favoreça os indivíduos, o processo caminha mais rápido e todos serão beneficiados. A lei é um dos elementos que favorece o direito de uma educação inclusiva, mas precisa ser clara e objetiva. Apresentar, com compreensibilidade, quais os direitos constitucionais da pessoa com necessidades educacionais especiais e de sua família, na escolha da forma de educação que melhor se ajuste às suas

necessidades, circunstâncias e aspirações, promovendo, dessa forma, um processo de inclusão responsável e cidadã.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988, art. 208) propõe a obrigatoriedade do Estado sobre a educação. Entendemos que não cabe às instituições educativas fazer nenhum tipo de distinção, seja de etnia, raça, credo, gênero, condição social ou quaisquer outras formas de discriminação. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é um documento que delimita os direitos fundamentais do ser humano. Foi estabelecida em 10 de dezembro de 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU), à época, composta por 58 Estados-membros, entre eles o Brasil. Marcados pelos horrores ocorridos na Segunda Guerra Mundial e com a intenção de construir um mundo sob novas bases ideológicas, os governantes de diversas nações propuseram a DUDH (ONU, 1948). A finalidade do documento, além de marcar um novo caminho em oposição ao conflito, foi de promover a organização de princípios uniformes sobre a paz e a democracia, bem como o fortalecimento dos Direitos Humanos:

> A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, 1948, p. 4)

Para que o sujeito alcance plenamente a condição humana, precisa aprender com outros seres humanos. Isso torna a tarefa de educar fundamental para a espécie. Em um sentido amplo, todos os seres humanos ensinam, bastando, para isso, ter vivido. Pensar na prática inclusiva, nas diferenças e nos processos de ensino-aprendizagem dentro de um campo político, abrange as experiências culturais, comunitárias e as práticas sociais, que acabam por ser integrantes da produção dessas diferenças.

É comum ouvirmos, no dia a dia, a fala de que é possível ser diferente, mas não é possível viver e demonstrar a diferença, e isto é percebido no momento em que uma sociedade que luta por liberdade de expressão discrimina pessoas em razão de diferenças de características intelectuais, físicas, culturais, sexuais, sociais, linguísticas, discriminando, ainda, as pessoas que não vão às aulas porque trabalham e também aquelas que de tanto reprovar desistiram de estudar, entre outras estruturantes do modelo tradicional de educação escolar. Percebe-se que atitudes discriminatórias persistem na sociedade, devido à falta de informação e/ou inexperiência na convivência com o “diferente”. É muito importante que a sociedade, a escola,

os educadores reflitam sobre os desafios a serem enfrentados para mudar pensamento e atitudes discriminatórias, no que se refere ao chamado “diferente”. De acordo com Freire (1996, p. 34):

> É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos inserta no movimento permanente de procura que alicerça a esperança. "Não sou esperançoso", disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica. (grifo do autor)

Diante disso, a pesquisa tem como problema de investigação: Quais são as competências docentes necessárias para a efetividade da Educação Inclusiva, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo o entendimento dos docentes que atuam em uma escola da rede pública do município do Rio Preto da Eva, no Amazonas? Em decorrência do problema de investigação, o objetivo geral da pesquisa é: Refletir sobre as competências docentes necessárias para a efetividade da Educação Inclusiva, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como referência o entendimento dos docentes que atuam numa escola da rede pública do município do Rio Preto da Eva, no Amazonas.

Os objetivos específicos do projeto de pesquisa são:

a) Verificar, por meio da análise documental do Referencial Curricular Amazonense, a existência de pressupostos relativos à Educação Inclusiva;
b) Identificar o entendimento dos docentes participantes da pesquisa sobre o significado de competência e de Educação Inclusiva;
c) Descrever, a partir dos conteúdos das respostas dos docentes, quais são as competências necessárias para a efetividade da Educação Inclusiva, nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
d) Problematizar as competências que necessitam ser desenvolvidas ou aprimoradas, no entendimento dos docentes participantes da pesquisa, para viabilizar a efetividade da Educação Inclusiva nas turmas em que atuam.

A unidade de análise é uma escola da rede pública do município de Rio Preto da Eva, no Amazonas. Os sujeitos do estudo são os docentes que exercem à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os instrumentos para a coleta de dados são a análise documental e o questionário disponibilizado por meio da ferramenta *Google Form*s.

A análise dos dados foi realizada com base na Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977). O referencial teórico está fundamentado nos pressupostos de Perrenoud (2000), no que se refere às competências docentes, e nos dispositivos legais que versam sobre a Educação

Inclusiva e regulam a ação educativa no Ensino Fundamental.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de reduzir disparidades educacionais e promover uma sociedade mais equitativa e diversificada. Além disso, a pesquisa pode contribuir para orientar a formulação de políticas educacionais que suportem efetivamente a inclusão, beneficiando não apenas alunos com necessidades especiais, mas também melhorando o desempenho acadêmico e social de todos os estudantes. Este trabalho também é essencial para capacitar educadores com as competências necessárias para implementar práticas inclusivas, contribuindo para a diminuição do abandono escolar e para o desenvolvimento profissional contínuo de professores e gestores educacionais.

Com relação à arquitetura da dissertação, após esta introdução, o Capítulo 2 apresenta reflexões sobre as competências para o exercício da docência, a partir dos pressupostos de Philippe Perrenoud. Na sequência, o Capítulo 3 aborda a Educação Inclusiva e, no Capítulo 4, detalhamos os caminhos metodológicos desta pesquisa científica, levando em consideração a problemática e os objetivos estabelecidos para este estudo. Desta maneira manifestamos a abordagem da pesquisa, e as suas relevâncias pessoal, profissional, acadêmico-científica e social. Ainda percorrendo a metodologia, apresentamos a unidade e os participantes do estudo, os instrumentos de coleta de dados, procedimentos para autorização do estudo e método de análise dos dados.

O Capítulo 5 expõe a análise e discussão das informações obtidas, por meio do método da triangulação de dados, baseado na teoria, na pesquisa empírica, de cujo diálogo emergiram as inferências e categorias. O Capítulo 6 e último concerne às considerações finais, que apresentam os resultados alcançados pela pesquisa por meio de uma síntese reflexiva descrita por esta pesquisadora. Por fim, constam as referências que embasaram o estudo e os apêndices.

2 COMPETÊNCIAS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DE PHILIPPE PERRENOUD

Perrenoud (2000, p. 15) explica que a "[...] noção de competência encontra-se associada à capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação". O autor menciona, ainda, que competência ou capacidade para mobilizar os diversos recursos constrói-se na formação, ao longo da atuação do docente, nas mais diversas situações do cotidiano escolar, passando por um conjunto de operações mentais complexas, ou esquemas de pensamento, que permitem determinar e realizar uma determinada ação:

> A competência é definida como uma capacidade de agir de forma eficaz, em determinadas situações, respaldada sempre em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. A prática oferece um conjunto de esquemas que formam uma competência. Sob esse viés, são competências do professor: criar e utilizar meios diversificados de ensino, adotar um planejamento de caráter reflexivo, ser capaz de improvisar, implementar e explicitar um novo contrato didático entre outros. "Constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas." O que possibilita ao profissional nortear essa atuação improvisada de conhecimentos essenciais à competência é a prática reflexiva, sendo essa considerada um elemento fundamental da formação profissional (Perrenoud, 2000, p. 54, grifo do autor).

Dessa maneira, compreendemos que um dos grandes desafios dos cursos e formação de professores é a elaboração de um currículo que venha desenvolver nos acadêmicos competências, habilidades e conhecimentos, para que possam atuar em uma escola que seja acessível a todos(as), independentemente das diferenças que apresentam, dando-lhes a mesmas possibilidades de se sentirem parte do processo. Isso posto, o senso de competência tem um alcance satisfatório às necessidades educacionais do(da) aluno(a) e do docente, quando o ambiente escolar se mostra comprometido a alcançar os interesses, habilidades, internalização de valores e desenvolvimento da capacidade de interagir adequadamente com os pares. Daí a proposta das Dez Novas Competências para Ensinar (Perrenoud, 2000). O autor valida que as competências atribuídas aos docentes devem auxiliar no encorajamento para o desenvolvimento das competências dos alunos. Perrenoud (2000) acredita que tanto o aluno quanto o professor são capazes de desenvolver competências, para além da sala de aula. No entanto, para que isso aconteça, os docentes devem compreender que cada indivíduo é único e traz consigo sua herança cultural e social, que estimula o seu desenvolvimento cognitivo.

Professores orientados e motivados almejam a aprendizagem dos seus alunos e buscam realização a partir do seu domínio, auto referenciam a percepção de competência, demonstram mais otimismo e persistência por acreditarem no seu esforço, possuem estratégias de

autorregulação no processo de aprendizagem e, deparando-se com situações de insucesso, encaram-nas de uma forma positiva, pois os erros encontrados no fracasso são considerados como referência para uma próxima etapa no desenvolvimento de suas competências.

Nessa perspectiva, o professor deve oferecer aos estudantes um ensino de qualidade, que possa agregar uma aprendizagem significativa. Nem sempre os alunos chegam à sala de aula motivados, por isso, o educador precisa incentivá-los a buscarem o conhecimento, pois será relevante para seu aprendizado, que ultrapassa os muros da escola. Todavia, para que isso aconteça, o professor precisa ressignificar a teoria com a prática. "Deste modo, a lucidez profissional consiste em saber igualmente quando se pode progredir pelos meios que a situação oferece (individualmente ou em grupo) e quando é mais econômico e rápido apelar para novos recursos de autoformação" (Perrenoud, 2000, p. 163). A formação continuada do professor trouxe um novo olhar para a educação, que, antes, apresentava o professor como detentor de todo o conhecimento. Hoje, o cenário mudou. O novo momento exige do professor ressignificar suas competências e buscar melhorar sua prática de sala de aula, estudando mais, priorizando sua formação continuada, ou seja, novos saberes, novos paradigmas, e, ainda, participando de rodas de conversas entre os profissionais de sua escola, ouvindo seus relatos e expondo suas experiências e dificuldades. Em síntese, isso significa estar aberto e disponível a novos conhecimentos. Nesse sentido, Freitas (2006, p. 176) corrobora com Perrenoud:

> Inovar significa ter atitude à mudança, baseada na reflexão crítica da própria tarefa, descobrindo novos caminhos que melhorem a qualidade do ensino e buscando a solução mais adequada às situações novas. Este desafio pressupõe uma mudança na tradição pedagógica e um papel diferente do professor, que terá de se capacitar para analisar situações, identificar problemas e procurar soluções. [...] o processo inovador não pode reduzir-se a uma mera mudança de posicionamentos, precisando-se que estes sejam modificados na prática.

Para que a mudança aconteça, é pertinente destacar que a postura do professor, diante dos alunos, deve mudar. De detentor absoluto do conhecimento, passa a ser um mediador entre o conhecimento acumulado, o interesse e a necessidade do aluno. De acordo com Perrenoud (2000), do ponto de vista das competências em jogo, o professor que trabalha com alunos incluídos na escola regular deverá, com o tempo, apropriar-se de uma parte dos saberes dos professores de apoio, mesmo que nem todos exerçam essa função permanente. Para o autor, não são suficientes competências em didática e em avaliação, mas também capacidades relacionais que permitam enfrentar qualquer desafio. Nessa linha, Mantoan (2015, p. 66) contribui:

> A aprendizagem [...] é centrada, ora sobressaindo o lógico, o intuitivo, o sensorial, ora os aspectos social e afetivo dos alunos. Em suas práticas pedagógicas predominam a experimentação, a criação, a descoberta e a coautoria do conhecimento. Vale o que os alunos são capazes de aprender hoje, e o que podemos oferecer-lhes de melhor para que se desenvolvam em ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades.

Mantoan (2015), nesse aspecto, nos faz lembrar de que o ser humano está em constante desenvolvimento, sendo o meio social seu maior aliado na caminhada que irá trilhar. É no contato com o mundo, de maneira imediata, que ele constrói seus valores, sua cultura, suas crenças, em um gradativo processo de aprendizagem. O conhecimento acontece de forma multifacetada, no desenvolvimento de suas múltiplas funções. Dito isso, o professor deve propiciar aos alunos o desenvolvimento de todas as potencialidades, por meio do uso otimizado dos recursos didáticos e das técnicas diferenciadas de ensino, oportunizando a todos os estudantes a realização de aprendizagens que ultrapassem os muros da escola. Não podemos mais pensar em uma escola que apenas repassa o conhecimento, uma vez que a escola deve se revestir de novos paramentos que valorizem as novas descobertas científicas e incentivem a interação de todos, bem como a troca de experiências.

No quadro 1 apresentamos as Dez Competências para Ensinar que, segundo Perrenoud (2000), podem contribuir para a prática docente. Vimos que a competência é a capacidade de ensinar, mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar uma situação, compondo um conjunto de esquemas que formam uma competência. Nesse viés, um dos caminhos apontados pelo autor seria intensificar a formação docente para uma prática reflexiva para a inovação e cooperação, favorecendo uma relação menos temerosa, individualista com a sociedade. Perrenoud (2000), assim, sugere alguns eixos para a renovação escolar: individualizar e renovar os percursos de formação; introduzir ciclos de aprendizagem; diferenciar a pedagogia; direcionar-se para uma avaliação mais formativa do que normativa; conduzir projetos de estabelecimentos; desenvolver o trabalho em equipe; responsabilizar coletivamente os alunos; colocar a criança no centro da ação pedagógica; recorrer aos métodos ativos; recorrer aos procedimentos de projetos; recorrer aos trabalhos por problemas abertos e situações problemas; desenvolver as competências e as transferências de conhecimento; educar para a cidadania.

Quadro 1 - Competências para ensinar

Competências	Função	Comentário
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem	Construir e dirigir situações didáticas	O professor deverá organizar sua turma, conhecê-la de maneira que possa criar situações para que o aluno aprenda, de maneira prazerosa e significativa.
2. Administrar a progressão das aprendizagens	Observar e avaliar, segundo um enfoque	Administrar a progressão das aprendizagens para verificar se o aluno está aprendendo, a partir dos objetivos propostos pelo professor.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	Desenvolver, compartir e praticar o apoio integrado	O docente deve levar em conta a heterogeneidade, no âmbito de sua turma, sendo necessário ampliar a gestão de classe para além dos muros da escola. Nesta competência, o respeito é fundamental para a singularidade de cada indivíduo.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho	Motivar o desejo de aprender	Estimular, no aluno, o desejo de aprender, ou seja, ter a autonomia de autoavaliar-se. .
5. Trabalhar em equipe	Elaboração de projetos coletivos	Resolver, em conjunto, os conflitos existentes no âmbito escolar.
6. Participar da administração escolar	Elaborar e coordenar um projeto institucional	O professor irá ajudar a administrar os recursos financeiros da escola, entre outros. Incentivar a participação dos alunos, assim como de outros educadores.
7. Informar e envolver os pais	Fomentar reuniões informativas e debates	O professor deverá dirigir a reunião de debates, envolvendo os pais para que tenham acesso ao desempenho acadêmico do aluno. Nesse sentido, os pais ajudarão no desempenho acadêmico de seus filhos.
8. Utilizar novas tecnologias	Competências baseadas em uma cultura tecnológica	Os artefatos serão aliados dos professores para melhorar sua prática pedagógica.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	Dilemas e competências	Desenvolver o senso de solidariedade, justiça e autoridade.
10. Administrar sua própria formação	Projetos de formação comum	O professor deverá investir na sua formação continuada, para melhorar sua prática.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Perrenoud (2000).

Desta maneira, entendemos que o professor é um mediador e deve trabalhar, a partir dos erros e obstáculos, que podem ser observados durante a aprendizagem. Perrenoud declara que aprendizagem não é memorizar, mas reestruturar o sistema de compreensão do mundo, adquirindo um olhar longitudinal sobre os objetivos do ensino, exigindo, assim, o conhecimento das fases de desenvolvimento intelectual do aluno.

Em síntese, as competências caracterizam um conjunto de habilidades, para que o professor possa cumprir determinadas tarefas. É através das competências que o docente irá

saber se possui conhecimento, habilidades e atitudes para gerenciar suas demandas diárias.

2.1 Notas Introdutórias Sobre Philippe Perrenoud

Philippe Perrenoud é professor, com título de Doutor em Sociologia e Antropologia. Perrenoud enveredou para o campo da Educação em um momento da história que consolidou o conceito de competências, inspirado na Psicologia Cognitiva, por estudos de autores como Piaget. Sua teoria sobre competências tem influenciado a elaboração de documentos curriculares em diferentes países. Suas obras tratam tanto das competências dos estudantes quanto das habilidades pedagógicas docentes. Perrenoud (2000) formulou um conceito de competência funcional para o dia a dia de sala de aula. A ideia de competência surge a partir do século dezenove, quando os profissionais precisavam desenvolver as chamadas "aptidões" para executar uma tarefa, em nível técnico. Países capitalistas, por exemplo, os Estados Unidos exigiam essas capacidades ou habilidades dos profissionais. Nesse período, na Europa, se desenvolvia um outro tipo de pensamento relacionado com a teoria cognitiva, ou seja, como o professor poderia expressar aquilo que o aluno tem que saber e saber fazer, ao fim de um determinado processo ou etapa educativa, chamado de competências:

> Um referencial de competências continua sendo, em geral, um documento bastante árido, com frequência logo esquecido e que, após sua redação, já se presta a todo tipo de interpretações. O referencial genebrino que me guiará aqui foi desenvolvido com uma intenção precisa: orientar a formação contínua para torná-la coerente com as renovações em andamento no sistema educativo. Pode, então, ser lido como uma declaração de intenções. As instituições de formação inicial e contínua precisam de referenciais para orientar seus programas, e os inspetores servem-se deles para avaliar professores em exercício e pedir-lhes contas. Não viso aqui a um emprego específico do referencial adotado. Ele apenas oferece um pretexto e um fio condutor para construir uma representação coerente do ofício do professor e de sua evolução (Perrenoud, 2000, p. 12).

Nessa perspectiva, o conceito de competências passa a agregar o modo como o professor precisa enxergar o processo de ensino-aprendizagem. Não é possível mais pensar no processo de ensino-aprendizagem como algo que o professor simplesmente faz, que é o ensino. "O individualismo dos professores começa, de algum modo, com a impressão de que cada um tem uma resposta pessoal e original a questões como: O que é ensinar? O que é aprender?" (Perrenoud, 2000, p. 14)

Perrenoud (2000) nos orienta que é preciso pensar no processo de ensino-aprendizagem como algo que o aluno vive e que resulta em uma competência. Quando se discute sobre competências, se discute sobre um processo que não está visível, mas que é determinado por

meio de um processo no qual o sujeito mobiliza aquilo que conhece acerca de sentimentos, disposições de conduta, valores, ou seja, aquilo que ele acredita ou desacredita, e tudo isso é colocado em ação diante de uma situação, que, em geral, é muito complexa.

Da mesma forma, o ensino, o processo de ensino-aprendizagem é uma situação complexa em que há várias vidas em jogo. "Em um período de transição, agravado por uma crise das finanças públicas e das finalidades da escola, as representações dividem-se, não se sabe mais muito bem, de onde se vem e para onde se vai. O que importa, então, é relembrar caminhos conhecidos e trilhar alguns outros [...]" (Perrenoud, 2000, p.12)

Imaginar competência é pensar em um conjunto de conhecimentos que são peculiares ao aluno e ao professor. E, nesse conjunto de conhecimentos, há trocas de ensino e de aprendizagem, sendo que alguns elementos podem contribuir muito para o processo de ensino, como o livro didático, a internet, entre outros. Assim, é preciso agir, de modo que o objetivo de determinada aula seja significativo e resulte em uma competência. O conceito de competência, que é tudo aquilo que o indivíduo pensa, sabe, sente, valoriza e quer, do ponto de vista da vontade, passa a ser mobilizado como uma resposta a uma situação complexa.

Nesse aspecto, as competências demandam entender o mundo em uma perspectiva globalizante, ou seja, como o indivíduo pode ser inserido no contexto, entender qual o seu lugar, o seu caminho em uma complexidade, característica da sociedade do conhecimento, que nos exige saber lidar com problemáticas que a sociedade manifesta, como os conflitos raciais, de gênero, de choques culturais, políticos e econômicos e, principalmente, de identidade. Isso tudo ligado aos grandes desafios que são colocados ao desenvolvimento sustentável, que é conseguir eliminar ou atenuar os conflitos, as tensões do mundo moderno, que podemos chamar de competências globais. Hoje, essas competências são a grande sobreveste debaixo da qual está o conceito de educação integral.

Com relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018)[1], a noção de competência não se distingue do conceito de Perrenoud (2000). Isso chama atenção para aquilo que o aluno conhece e sabe fazer. Ele não só sabe, como também sabe aplicar o que sabe, e como sabe. Esse conceito Perrenoud considera o ponto mais alto das competências socioemocionais, que chamamos de metacognição.

---

[1] Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a "educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza" (Brasil, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (Brasil, 2018, p. 8).

Perrenoud (2000), em As Dez Novas Competências para Ensinar, compreende que o professor é competente o suficiente para perceber as diferenças dos alunos, e conseguir manejar o seu trabalho, de modo a atender suas particularidades em diferentes etapas do aprendizado ou em diferentes momentos de vida. Essa é uma competência que Perrenoud considera importante. Uma outra competência, que o autor insiste bastante, é a do professor que sabe transpor a didática, ou seja, que domina o que vai ensinar. Para o autor, o professor não deve ter apenas o domínio do conteúdo, mas deve dominar o como se aprende o conteúdo e, consequentemente, como ele deve ser ensinado, destacando sempre a importância de pensar que tipo de aprendizagem pode satisfazer determinado conteúdo para alunos diferentes. Dessa maneira, essa capacidade de atuar com a diversidade é um grande horizonte.

Portanto, pode-se resumir o pensamento de Perrenoud (2000) asseverando que o ser humano age na urgência, e tudo acontece em um processo acelerado, no qual nem sempre possuímos os dados necessários naquele momento para tomar uma decisão, e, assim, os profissionais da educação também agem. Às vezes, o professor decide por impulso, sem ter muita certeza se uma tomada de decisão não irá prejudicar o processo dentro e fora da sala de aula. Para Perrenoud, quanto mais o professor for competente, mais poderá tomar decisões assertivas sobre o que é melhor para seus alunos, pois sempre que entra em uma sala de aula, o professor irá se deparar com algo que poderá ou não se ajustar para atender as necessidades dos alunos, que, por certo, serão diferentes em seu modo de agir, pensar e aprender.

2.2 Pressupostos sobre as Competências

Ao adentrar este tema, precisamos relembrar que a competência profissional, de acordo com a Unesco (1998), é um conjunto, ou seja, a mobilização de alguns saberes. Um deles é o saber conhecer, que se refere ao conhecimento técnico-científico. Outro saber que envolve uma competência é o saber fazer, que são as habilidades. Temos, ainda, mais dois saberes que estão relacionados com o âmbito comportamental, que são o saber ser e o saber conviver, que podemos relacioná-los com as atitudes e os valores. Esses quatro saberes compõem os chamados pilares da educação. Dessa forma, podemos compreender a competência como conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Torna-se de extrema importância, nesse contexto, que o docente tenha o entendimento das competências, para que possa envolver a teoria e a prática, no seu dia a dia.

A BNCC define competências como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para

resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2018). Por sua vez, Perrenoud (2000) compreende as competências como um saber necessário para incorporar novos objetivos. Para Perrenoud, não pode haver mais uma padronização no modo de aprender. Os alunos não aprendem mais do mesmo jeito, e cada pessoa tem suas particularidades. Para ensinar, o professor deverá rever os objetivos do plano de ensino, assim como a metodologia, de modo a buscar novas possibilidades, para que os alunos possam relacionar as situações do cotidiano à sua prática diária, ou seja, precisa ter um significado para sua vida.

Segundo Perrenoud (2000), o professor precisa fazer uso de diversas metodologias, buscando criar situações para garantir o aprendizado dos estudantes. Não adianta preparar uma aula que, de acordo com o professor, foi classificada como "excelente", com várias situações de aprendizagem, se os estudantes não alcançarem os objetivos propostos. Daí surge a necessidade de o professor conhecer seus alunos, assim como suas dificuldades de aprendizado, suas questões sociais para saber como superar essas dificuldades. Para tanto, o professor precisa estar constantemente observando, avaliando, questionando-se e, como a própria competência diz, o professor precisa administrar essa progressão. Assim, o professor precisa receber o *feedback* do aluno, acompanhá-lo durante sua evolução no dia a dia, ou seja, fazer uma avaliação contínua. Perrenoud (2000, p. 22) reforça:

> [...] as competências elementares evocadas não deixam de ter relação com os programas escolares e com os saberes disciplinares: elas exigem noções e conhecimentos de matemática, geografia, biologia, física, economia, psicologia; supõe um domínio da língua e das operações matemáticas básicas; apelam para uma forma de cultura geral que também se adquire na escola. Mesmo quando a escolaridade não é organizada para desenvolver tais competências, ela permite a apropriação de alguns dos conhecimentos necessários.

É importante que o professor perceba que as competências estão interligadas, ou seja, uma complementa a outra. Em uma sala de aula, os alunos são diferentes, mas precisam trabalhar juntos. Isso remete a uma cultura de cooperação, uma cultura que vai além dos muros da escola, mas que não será possível se os estudantes não demonstrarem motivação em aprender e trabalhar em equipe. Perrenoud também sugere que seja instituído um conselho estudantil, para organizar as regras, isso pode ser uma estratégia muito positiva, para que os estudantes se sintam parte integrante da escola, pois a cooperação alcança dimensões maiores, como a participação da família dos estudantes, dos outros profissionais da escola, entre outros.

No entanto, para que o processo de cooperação seja eficiente e eficaz, o professor não precisa só querer receber ajuda dos demais colegas, da direção escolar, das famílias, dos

profissionais do atendimento especializado, acima de tudo, ele precisa saber ouvir. O diálogo é fundamental, pois em uma escola não há quem manda cegamente ou obedece. A escola precisa ser viva, atuante, democrática e o professor precisa participar desse processo. O que acontece muitas vezes é que, por comodidade, o docente usa sempre a expressão "já estou fazendo a minha parte" e lava as mãos para o problema da escola. Isso porque participar, estar engajado é muito trabalhoso. Mas é preciso sair dessa comodidade e participar dando sugestões, fazendo críticas construtivas, ajudando a manter a escola, administrando os recursos financeiros, fazendo com que todos zelem pelo patrimônio da escola.

Nesse processo de ensino-aprendizagem, o docente tem uma responsabilidade a mais. O conhecimento adquirido, no processo da graduação, irá fazer toda a diferença, pois não basta só ter o conhecimento para educar o aluno, será necessário educar os pais também, pois há também a família, cuja importância já foi mencionada. Por exemplo, é comum, no dia a dia, o professor perceber que uma criança precisa usar óculos. Quando há uma aproximação com a família, o docente informa aos pais e, logo, o problema é resolvido, ou se a questão é algo comportamental, ou seja, o aluno não consegue interagir com a turma, e demonstra agressividade, entre outros problemas. Então, a conversa com os pais precisa ser muito franca. Muitas vezes, os professores tratam os pais, ou a família do aluno como leigos, dizendo que não entendem do problema. Dessa maneira, a família é excluída, por se tratar de um problema do aluno e da escola. Essa é uma competência a ser desenvolvida, ou seja, a família necessita da orientação do professor.

De acordo com Perrenoud (2000), o professor precisa sempre estar se atualizando, conhecer e fazer uso das novas tecnologias e inserir essa tecnologia em sala de aula. Não é possível mais o professor usar algumas justificativas para não ter acesso às novas tecnologias, por exemplo: "é difícil", "a escola não disponibiliza o computador", entre outros. Ou demonstrar resistência aos novos programas educacionais. Muitos professores ainda se mostram resistentes em relação ao "novo" e ao "diferente'. Essa resistência acontece também em relação ao estudante, pois nem sempre o professor tem empatia quanto às dificuldades que o aluno apresenta. Em contrapartida, nem sempre o aluno teve a chance de vivenciar as experiências, ficando apenas na teoria, tornando seu aprendizado monótono e cansativo, sem que haja motivação. Sobre o uso das tecnologias, Freire (2001, p. 22) motiva o professor, quando menciona:

> Não se deve desdenhar, com efeito, essa fantástica potencialidade de acesso ao saber que as novas tecnologias proporcionam à nossa e às gerações futuras. De fato, é extraordinário o efeito equalizador que o acesso à rede proporciona. Ressalte-se, especialmente, o efeito psicológico de engrandecimento que se produz no usuário dessas tecnologias: é suficiente para fazer decolar sua autoestima pedagógica e estimular desenvolvimentos ilimitados.

Diante dessas colocações, ensinar não é uma tarefa fácil, e educar é mais difícil ainda. Não estamos falando de uma educação baseada apenas no respeito, mas no sentido de ir além dos muros da escola, ou seja, educação para a vida. Para que isso aconteça, o professor precisa junto com o aluno, construir os valores: senso de justiça, solidariedade, cooperação, responsabilidade. Fazer perceber que o diálogo é a melhor estratégia. Nessa esteira, (Freire, 1987, p. 44) explica que:

> [...]o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas [...]. (grifo do autor)

Quanto à competência docente para uma Educação Inclusiva, cabe ao professor uma formação continuada para formar saberes que fazem toda a diferença na sua atuação em sala de aula. A família de um aluno em processo de inclusão deseja, prioritariamente, o acolhimento, mas também não deixa de viver a expectativa da rejeição. O professor pode não saber, mas existe toda uma história prévia desse aluno na escola e em sala de aula. De certo, sua trajetória já é marcada por eventos de segregação, exclusão e discriminação. São situações que marcam e rotulam a vida dessas pessoas para sempre. Por isso, é natural que as famílias dos alunos mais comprometidos tendem a adotar uma postura mais resistente, fechada, introspectiva, que faz com que pareçam que não estejam dispostas a colaborar. É muito comum ouvir dos profissionais da educação que as mães das crianças autistas são mais ríspidas, impacientes, intolerantes, entre outros. Porém, antes de julgá-las, é importante a empatia com todas as famílias e as crianças.

Imaginar como os pais de uma criança com necessidades educacionais especiais guardam o sofrimento dentro de si, ao persistirem na inclusão de seu filho, mostra o quanto ainda somos desabilitados. A maioria das pessoas não faz ideia, nem mesmo os professores, desse processo doloroso, pois muitos se recusam até atuarem em uma sala de aula inclusiva. Então, antes de os profissionais da educação julgarem essa família, precisam acolhê-la com carinho, sensibilidade e, especialmente, com a didática que todo(a) educador(a) deve ter.

Somente a partir daí poderá ser desenvolvida uma relação pautada no diálogo e na transparência esclarecendo-se, desde o início, que todos os profissionais da educação e a própria escola desejam o melhor para os alunos. Dessa forma, a família que chega fica mais fortalecida e confiante, e tende a colaborar mais no processo. Assim, paulatinamente, as resistências existentes, no início, vão se transformando em segurança e confiabilidade. Queremos dizer com isso que, antes da cobrança, devem existir o acolhimento e a receptividade às demandas da família.

É importante salientar que, em geral, os pais das crianças com necessidades educacionais especiais dedicam a essas crianças um atendimento integral, que exige deles uma rotina diária. Na maioria dos casos, os progenitores sabem mais sobre o que seus filhos precisam do que o próprio professor. Nesse aspecto, a busca por soluções mais assertivas oferece condições aos pais para ajudar no desenvolvimento de seu filho. Dessa relação, que se torna tão intensa e permanente, é comum que os pais tenham dificuldades de se desapegar do(a) filho(a). Uma das dificuldades é justamente deixar a criança na escola, e, ainda mais doloroso, confiar nos profissionais. Neste momento, a figura do professor é muito importante, pois será necessário instaurar um processo de adaptação, com base na confiança, dirigido ao aluno e aos pais. Para que a educação seja de fato inclusiva, a família, os alunos, assim como os profissionais, que atuam na escola, precisam ser parte integrante de todo processo.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com Martins (2008), historicamente nas sociedades antigas, as deficiências eram vistas como maldição. Em muitos momentos, as pessoas com deficiência eram marginalizadas e até mortas, pois não se enquadram nos padrões exigidos pelas necessidades da época. Nas civilizações mais antigas, ainda, era comum a pessoa guerrear para defender o seu povoado, caçar, pescar, e isso exigia estados físico e mental perfeitos. Por isso, era difícil manter viva uma pessoa que estivesse gravemente ferida, fosse idosa, ou apresentasse alguma deficiência. Essas práticas não seguiam uma regra, ou seja, cada civilização tinha suas próprias regras, assim como suas leis.

Na Roma Antiga, quando um bebê nascia, era examinado e se apresentasse alguns traços de deficiência era morto ou abandonado pelos seus pais. “Em Roma, também não se reconhecia valores em crianças “defeituosas”, mas havia um outro recurso, além da execução, que era o de abandonar as crianças nas margens dos rios ou em locais sagrados para serem recolhidas por famílias da plebe” (Negreiros, 2014 p. 15).

Durante a Santa Inquisição, os deficientes eram vistos pela Igreja Católica como possuidores de demônios, sendo torturados e mortos em fogueiras. A Idade Média, também conhecida como “A Idade das Trevas”, tinha como característica o uso dos significados religiosos como justificativa para as atrocidades cometidas nessa época. Nessa época, o conhecimento científico sobre as doenças não existia. Dessa forma, a religiosidade era a principal explicação para as práticas de extermínio das pessoas com alguma deficiência mental e física (Corrêa, 2004).

Conforme os escritos encontrados no livro da Bíblia Sagrada (Levítico, cap. 19, v. 14), entre os judeus, as pessoas com deficiência não eram exterminadas, “Não amaldiçoem o surdo, nem ponham pedra de tropeço à frente do cego [...]”. “Nenhum homem que tenha algum defeito estará qualificado, seja ele cego, aleijado, mutilado ou deformado, ou tenha o pé ou braço quebrado, ou seja corcunda, ou anão, ou tenha um olho defeituoso, ou feridas na pele ou sarna, ou testículos defeituosos.” (Bíblia Sagrada, 2000, Levítico, cap. 21. vs. 18-21). A interpretação que podemos fazer é que as pessoas com deficiência não eram exterminadas, mas eram excluídas da sociedade, pois viviam à margem dos caminhos, em praças e em locais públicos, e eram expostas à discriminação e ao preconceito, ou seja, eram segregadas.

No entanto, no final da Idade Média, com a expansão do Cristianismo e a ruptura da hegemonia da Igreja Católica, causada pela Reforma Protestante, no início do século dezesseis, surge, na Bélgica, a primeira instituição para pessoas com deficiência. Nesse período, era

proclamado pelos seguidores do Cristianismo que exterminar pessoas era uma afronta a Deus, criador da vida. A partir do século quarto, surgiram os primeiros hospitais de caridade que abrigavam os mendigos e as pessoas com deficiência. Essas pessoas eram vistas como incapazes de um convívio social e exerciam qualquer ofício que fosse produtivo. Mais tarde, alguns médicos perceberam e passaram a defender a ideia de que os problemas mentais aconteciam por uma fatalidade hereditária, ou congênita, e era responsabilidade do clero decidir o seu fim, ou seja, sua morte ou isolamento (Ribeiro; Silva, 2023).

Na Idade Contemporânea, já no século dezesseis, os médicos Paracelso e Cardano passaram a defender a ideia de que as pessoas com deficiência mental eram problemas relativos à Medicina, cabendo a ela encontrar uma maneira de tratar, alertando que isso acontecia por uma fatalidade hereditária ou congênita. Isso posto, na Europa, emergiram instituições especializadas e com foco nos estudos relacionados à genética, à bioquímica e ao diagnóstico médico e psicológico-infantil (Corrêa, 2004).

No Brasil, até o final do século dezessete, não havia nenhum tipo de assistência médica destinada às pessoas com doença mental. Elas, por sua vez, não tinham outro destino senão vagar pelas ruas sem qualquer ordenamento. As pessoas com alguma deficiência mental permaneciam confinadas em casa, isoladas de toda a sociedade, e quando apresentavam algum comportamento agressivo, eram dominadas e amarradas. Nessa época, as pessoas com doença mental eram compreendidas como seres incapazes de sobreviverem em sociedade preconceituosa e excludente. Ao falarmos em doença mental, o que nos faz lembrar é a existência dos manicômios, onde as pessoas com sofrimento mental eram mantidas por apresentarem crises e serem consideradas loucas. Nesses locais, as condições de vida eram as piores possíveis, os pacientes ficavam confinados em locais longe das áreas urbanas, sem nenhuma privacidade e as condições adequadas para uma vida digna. (Corrêa, 2004). Souza e Nascimento (2022, p. 95) reforçam que:

> O recurso à estratégia segregacionista nas políticas de saúde vigorou por muitos anos no Brasil e ainda é presente nos discursos morais e políticos de posição mais conservadora, sendo perceptível na lógica de internação de pessoas como uso abusivo de drogas em comunidades terapêuticas, promovendo a segregação como política pública sob nova roupagem.

De acordo com Souza e Nascimento (2022), as práticas discriminatórias, responsáveis pelo processo de exclusão, fazem parte da história da humanidade. Extinguir os manicômios não significa romper com as práticas manicomiais que estão presentes nos tratamentos com pessoas com doenças crônicas, deficiência mental, entre outras. Alguns profissionais que fazem

o atendimento a essas pessoas, apresentam uma postura rígida, autoritária, na prestação do cuidado, com um discurso de cura, percebendo apenas a doença e não a pessoa humana. “[...] Não basta a apropriação dos espaços da cidade, é primordial a ruptura com os saberes e as práticas do modelo anterior, visando à construção de outras formas sociais que possibilitem a inovação no processo de produção e a invenção da saúde”. (Souza; Nascimento, 2022, p. 111).

No século dezenove, foi criado, no Brasil, o Hospital D. Pedro II, caracterizado por ser a primeira experiência em atendimento em psiquiatria no País. Para o tratamento destinado a pessoas com transtornos mentais, utilizou-se a camisa de força, bem como choques elétricos e doses medicamentosas excessivas. Um exemplo é o Hospital Colônia de Barbacena, fundado em 1903, no estado de Minas Gerais. Sua capacidade era para duzentos leitos, mas contava, em média, com cinco mil pacientes. Há relatos que, nas décadas de sessenta e oitenta, aconteceu um dos maiores genocídios da história do Brasil. Nesse período, trens chegavam com os vagões lotados com pessoas que apresentavam algum transtorno para serem tratadas nos hospitais psiquiátricos, mas não existia tratamento e, sim, vários tipos de torturas, como as mencionadas. Estima-se que setenta por cento dos internos não tinham qualquer diagnóstico de doença mental. As pessoas que chegavam, na maioria dos casos, pertenciam a grupos marginalizados pela sociedade, como negros; prostitutas; mendigos; pessoas sem documentos; epiléticos; alcoólatras; meninas grávidas, violentadas por seus patrões; esposas confinadas, para que o marido pudesse morar com a amante; filhas de fazendeiros, que perderam a virgindade antes do casamento; entre outros grupos marginalizados, que tinham sua liberdade extinta e eram encaminhados para tratamento (Arbex, 2019).

Em síntese, esses locais serviam para que a sociedade pudesse se livrar das pessoas consideradas “anormais” naquela época, levando-as para onde ninguém tivesse acesso. Era a chamada barbárie humana. Isso fez com que o Hospital Colônia de Barbacena fosse considerado como o holocausto brasileiro, pois os internos eram presos, humilhados e viviam em condições desumanas, degradantes, assim como os judeus, em campos de concentração, durante o nazismo. No manicômio de Barbacena, quando as pessoas chegavam, suas roupas eram arrancadas, seus cabelos eram raspados e seus nomes apagados. Homens, mulheres, e até mesmo crianças, passavam a ser abusadas, humilhadas e levadas a um sacrifício desumano. Comiam ratos, fezes humanas, bebiam água do esgoto ou suas próprias urinas, dormiam todos amontoados, sem que houvesse qualquer higiene. Alguns eram violentados e espancados até a morte ou sofriam algum tipo de abuso sexual. Alguns passavam as próprias fezes em seus corpos para tentar impedir os abusos. (Arbex, 2019).

Há relatos de que mais de 60 mil pessoas morreram na Colônia. Os pacientes morriam de frio, fome, ou outras doenças, e até de eletrochoque. Em alguns dias, os eletrochoques eram tantos que a sobrecarga causava a queda de energia do Município. Nos períodos de maior lotação, o número de mortos aumentava e, ao morrer, davam lucro, pois os corpos eram vendidos para as universidades, sem que houvesse qualquer questionamento dos familiares. Muitos dos internos que permaneceram na Colônia foram esquecidos por seus familiares e pela sociedade, não conseguindo fazer parte de qualquer vínculo social e afetivo, em decorrência das torturas, choques e traumas sofridos por décadas. Esses internos permaneceram alojados, no próprio terreno da Colônia, que se transformou no centro hospitalar psiquiátrico de Barbacena. Neste local, há um espaço cultural, conhecido como "Museu da Loucura". Outros sobreviventes foram transferidos para a residência terapêutica em busca de uma identidade perdida, pois muitos que não morreram de fato, morreram em sua essência, como pessoa humana (Arbex, 2019).

Os dados históricos asseveram que, até a década de setenta, um modelo assistencial direcionado a pessoas com transtorno mental era o de internação ou confinamento, configurando-se no chamado modelo de "asilo". Foi, a partir desse período que se começou a pensar e a realizar mudanças significativas, no que tange ao tratamento e ao atendimento à pessoa com transtorno mental, configurando-se na reforma psiquiátrica, que visa à desinstitucionalização da pessoa com transtorno mental, objetivando romper com os paradigmas que deram origem à internação ou ao modelo asilar (Arbex, 2019).

De acordo com o Ministério da Saúde (2004), numa perspectiva de defesa da cidadania, a Política da Saúde Mental segue com embasamento nas diretrizes da reforma psiquiátrica, promovendo a reinserção social e o resgate da cidadania da pessoa com deficiência intelectual. (Brasil, 2004). A política visa à redução dos leitos nos hospitais psiquiátricos, direcionando os pacientes internados, por um período prolongado, para a rede de serviços alternativos como ambulatórios de saúde mental, centros de atenção psicossocial, centros de convivência, hospitais de atendimentos, entre outros (Arbex, 2019).

Ao contrário do que acontecia na época dos chamados hospícios, quando os pacientes passavam o dia todo vagando nos pátios, hoje, nesses centros, as atividades são planejadas pedagogicamente. Uma das atividades que preferencialmente desenvolvem são as de corte e costura, tapeçaria e desenhos. Ainda sobre as mudanças, é importante destacar a luta antimanicomial, que caracteriza o direito da pessoa com alguma deficiência intelectual, de viver e conviver com outras pessoas. Um dos propósitos dessa luta é não isolar as pessoas que apresentam algum tipo de transtorno mental. Essa luta nos remete a uma reflexão sobre o art.

5º, da Constituição Federal (Brasil, 1988): “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. O Texto Magno esclarece que todo cidadão tem o direito à liberdade, ao direito de viver em sociedade, além do direito de receber cuidado, tratamento, sem que, para isso, tenham que abrir mão de seu lugar na sociedade. Esse movimento teve como meta a substituição progressiva dos hospitais psiquiátricos tradicionais por serviços abertos de tratamento e atenção digna e diversificada, de modo a atender as diferentes formas e momentos em que o sofrimento mental surge e se manifesta. Esta substituição implica na implantação de uma ampla rede de atenção em saúde mental, que deve ser aberta e competente, para oferecer atendimento aos problemas de saúde mental da população, de todas as faixas etárias, e ofertar apoio às famílias, promovendo autonomia e descentralização.

Além dos serviços de saúde, essa rede de atenção deve ser articulada a serviço das áreas de atendimento de ação social, cidadania, cultura, educação, trabalho e renda, além de incluir as ações e recursos diversos da sociedade. Essa luta se caracteriza pelo seu caráter democrático, contando com a participação ativa e efetiva dos usuários de serviços de saúde mental, seus familiares, profissionais, estudantes e qualquer outra pessoa que tenha interesse nos diferentes modos de ser da transformação cultural da sociedade com as pessoas que sofrem com os transtornos mentais.

Desse modo, ao analisarmos sobre como se deu o tratamento das pessoas com doença mental no Brasil, refletimos como o tratamento medicamentoso é essencial para o incentivo ao convívio e à realização de atividades pelas pessoas com sofrimento mental, cuja exclusão social torna-se um ato desumano. A sociedade, lentamente, começa a reconhecer a importância das doenças mentais como qualquer outra doença orgânica, preparando-se para lidar com esses pacientes. Assim, as famílias, principalmente enquanto formadores de opinião, eliminam o preconceito e o estigma que existem acerca destes pacientes. Sobre o que acabamos de descrever, Caiado, Berribille e Saraiva (2013, p. 19) reforçam:

> A história da educação especial no Brasil é marcada pelas vertentes médica e psicológica, cuja ênfase explicativa para as dificuldades encontradas na vida está selada na própria deficiência. Nessa perspectiva se justifica todo esforço clínico para superar o comprometimento orgânico ou funcional, assim como a criação de espaços sociais exclusivos como escolas especializadas e oficinas de trabalho protegido. As representações sociais talhadas sobre um comprometimento orgânico que incapacita a pessoa para a vida são explicitações circulares e ideológicas que justificaram, inclusive, a ausência de políticas públicas que atendessem às necessidades reais das pessoas com deficiência. Numa nova vertente, o foco da atenção deixa de ser a incapacidade pessoal e passa a ser o contexto social.

Adicionando mais elementos ao debate, quanto ao processo de exclusão dos indivíduos, no Brasil, não podemos esquecer das pessoas cegas e surdas. Em 1854, ocorreu a criação do Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant. Três anos mais tarde, surgiu o Instituto dos Surdos-Mudos, hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos, todos localizados na cidade do Rio de Janeiro. Nesse período, as atenções estavam voltadas para as deficiências visuais e auditivas, continuando a excluir as limitações físicas, principalmente, as intelectuais. Este cenário começou a mudar em meados do século 20, quando iniciou a articulação de uma política de Educação Especial. É nessa época que surgem instituições como a Sociedade Pestalozzi do Brasil (SPB) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Em 1969, o Brasil contava com mais de oitocentos escolas especializadas na educação de pessoas com deficiência intelectual. Na década de 1980, a Educação Especial começa a ganhar o caráter de inclusão. Em 1988, a Constituição Federal do Brasil, no seu art. 208, inciso III, menciona "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988). Percebe-se que era utilizada a expressão "portadores de deficiência", no referido artigo, uma expressão que não é mais utilizada nos dias atuais. Atualmente, uma nova nomenclatura é empregada: "pessoa com necessidade educacional especial". Sobre o estudo da legislação, Caiado, Berribille e Saraiva (2013, p. 18):

> Ao estudarmos a legislação brasileira e os documentos internacionais que versam sobre os direitos humanos, é muito comum nos espantarmos com a distância entre o discurso legal e a vida cotidiana. Parece-nos fato natural não existirem vagas em escolas públicas para todas as crianças e jovens com deficiência, e também nos parece natural que os adultos com deficiência vivam de caridade ou assistência porque não há trabalho. No entanto, alguns grupos organizados assumem que o mundo social é uma construção humana e anunciam que pessoas com deficiência sem trabalho não é natural construção de barreiras arquitetônicas ou de preconceitos que apartam marginalizam pessoas ou grupos sociais.

Conforme afirmam Caiado, Berribille e Saraiva (2013), a desigualdade social e o desrespeito às etnias e seus elementos culturais, marcam a história dos seres humanos. Por isso, é importante políticas públicas relevantes que possam anunciar a construção de projetos sociais, que desintegrem as desigualdades. Diante disso, torna-se relevante uma proposta que cumpra um papel de extrema importância, para que as práticas sociais de exclusão sejam denunciadas e modificadas.

Nesse contexto, o conceito de Educação Inclusiva surge quando os movimentos internacionais começaram a se fortalecer em diversas partes do mundo, como Estados Unidos, Europa, Canadá. Esse movimento cresceu, e muitas pessoas abraçaram a causa. Isso tem sido

resultado de vários fatores, entre eles, a fase após a Segunda Guerra Mundial. Nesse momento, os feridos da guerra se tornaram pessoas com deficiência e, uma vez reabilitados, voltaram ao mercado de trabalho. Apesar dos danos e das perdas, o saldo foi positivo, pois o mundo começou a acreditar na capacidade das pessoas com deficiência. Com essas mudanças de contexto, a Educação Inclusiva absorveu como característica a política de justiça social, acessível a todos. A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) apresenta um conceito mais amplo:

> O princípio fundamental desta linha de ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas (Unesco, 1994).

O documento ainda complementa:

> Frente a esse compromisso, foi natural que profissionais se mobilizassem, a fim de promover o objetivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais e políticas necessárias para desenvolver a abordagem da Educação Inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais (Unesco, 1994)

Mantoan (2015, p. 40) explica:

> Na concepção inclusiva e na lei, esse atendimento especializado deve estar presente em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, da educação infantil à universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos estudantes.

A Declaração Universal do Direitos Humanos (DUDH) esclarece que a Educação é um meio de transformação social e a Educação Inclusiva pressupõe a necessidade da valorização da diversidade e do acesso à instituição escolar para os cidadãos socialmente marginalizados. (ONU, 1948). Após séculos de segregação, as pessoas com alguma deficiência não possuíam nenhum direito à escolarização. Em vista disso, muitos debates foram realizados, no Brasil, por profissionais da Educação e de áreas das Ciências Sociais, em prol das pessoas com alguma deficiência, para que elas pudessem ter algum direito e acesso a políticas públicas. Nesse contexto, a escola, historicamente, se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas

educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização, evidencia-se o paradoxo/inclusão/exclusão, na escola, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob forma distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõe a seleção, naturalizando o fracasso escolar (Brasil, 2014).

Quanto à organização, primeiramente, a educação especial foi organizada em um atendimento educacional especializado que substitui o ensino comum, levando a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. A Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabelecia a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1961), fundamentou o atendimento especial para pessoas com deficiência, porém, essas e outras leis subsequentes utilizavam o termo "preferencialmente", o que permitiu aos gestores e educadores compreender que alunos com deficiências não tinham condições de cursar a escola regular e que deveriam frequentar escolas especiais.

Em 1973, o Ministério da Educação, decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973 criou o Centro Nacional de Educação Especial, responsável pelo gerenciamento da Educação Especial no Brasil. Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de "políticas especiais" para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem. (Brasil,1973).

Dentre os principais marcos dos avanços nas políticas, voltadas à educação e aos processos inclusivos, destaca-se, na Constituição Federal de 1988, "promover o bem de todos, sem preconceito de origem raça, sexo, cor, idade e qualquer outras formas de discriminação". (Brasil, 1988). O art. 205 versa sobre a "Educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, que será promovida e incentivada pela sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Nessa esteira, o art. 206 define os princípios nos quais a educação deve ser baseada: "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola". Por fim, o art. 208 garante o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, como dever do Estado". (Brasil, 1988)

A década de noventa é marcada por diferentes movimentos no âmbito mundial, dentre eles, a Conferência de Educação para Todos (Unesco, 1990) e a Convenção de Salamanca de 1994. (Unesco, 1994). Na perspectiva de concretizar esses movimentos mundiais, em prol da

Educação Inclusiva, o art. 59, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394 (Brasil, 1996), normatiza que

> [... os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, organização específicos, para atender às suas necessidades, e professores com especialização adequada, em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores no ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996)

O Decreto Nº 3298, de 20 de dezembro de 1999, (Brasil,1999) que regulamenta a Lei Nº 7853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e objetiva assegurar o exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência. Segundo o Decreto, os órgãos e as entidades do poder público devem assegurar à pessoa com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive da educação. Além disso, a Educação Especial é a modalidade da educação escolar, preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência e necessidades especiais educacionais, que se inicia na Educação Infantil. A Educação Especial é também caracterizada pelo processo flexível, dinâmico, individualizado e conta com uma equipe multiprofissional, com especialização adequada.

Com a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2009, que "institui Diretrizes Operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade da Educação Especial" (Unesco, 1990) houve algumas alterações em relação ao que estava previsto pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996)

A partir dessa Resolução, de 2009 (Brasil, 2009) temos uma diretriz específica na modalidade da Educação Especial, e também, nesse ano, a Resolução do CNE nº4, de outubro de 2009, criou as salas de recursos multifuncionais e permitiu a criação de atendimento especializado, ou seja, a partir de 2009 (Brasil, 2009) foi instituída como parte da Educação Especial, no Brasil, a existência de salas com recursos multifuncionais.

Na continuidade dessa legislação, acerca da Educação Especial, temos a Lei Nº 13.146 de 13 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Em 2020, um novo decreto vai acrescentar mais direitos à pessoa com deficiência. O novo Decreto Nº 10.502 (Brasil, 2020), criou a "Política Nacional da Educação Especial Equitativa e com Aprendizado ao Longo da Vida". Esse decreto foi considerado inconstitucional, pois vem alterar, ou melhor,

contrariar a Constituição Federal, em seu Art. 205, que reafirma a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa (BRASIL, 1988). Isso posto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 (Brasil, 2008), reconhece que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias, pois é preciso criar alternativas para superá-las. Nessa perspectiva a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (Brasil, 2008).

Nessa linha do tempo, que acabamos de descrever, mencionamos apenas a Educação Especial. Como foi citado anteriormente, ela surgiu para atender um público específico: pessoas com deficiência ou superdotação. Torna-se importante entender que há uma diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva. A Educação Inclusiva é uma proposta para a educação de um país, não está determinada ou predeterminada apenas para um segmento da Educação Especial. É muito comum as pessoas acharem que uma anula a outra, ou seja, a Educação Inclusiva substituiu a Educação Especial. Pelo contrário, a Educação Inclusiva reconhece que todos(as) são diferentes e que todos(as) precisam aprender.

A educação, numa perspectiva inclusiva, está ganhando espaço em termos legais, científicos, de acessibilidade tecnológica e pedagógica. O olhar inclusivo é o desafio da educação contemporânea, pois constitui-se em um processo amplo de reflexão sobre a Educação Inclusiva, em torno dos desafios enfrentados pelo sistema educativo em todo mundo, para fazer valer os direitos de todos, sem qualquer distinção.

Nessa perspectiva, a Educação Inclusiva surge no século dezenove como uma alternativa de proteger os grupos vulneráveis historicamente excluídos dos sistemas educacionais. De acordo com Unesco (1994): “[...] educação inclusiva é uma abordagem desenvolvimental que procura responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos com um foco específico naqueles que são vulneráveis à marginalização e à exclusão.”.

A expressão “desenvolvimental” empregada nessa definição se refere ao desenvolvimento de sistemas educacionais que adotam princípio de inclusão, conforme definido na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), como norteador da cultura, da política e de práticas inclusivas nas escolas. A palavra “marginalização”, por outra perspectiva, anuncia

o risco que as crianças e os jovens provenientes de famílias em situação de desvantagem social e econômica correm ao serem colocados à margem das oportunidades educacionais.

> Atingir a Educação para Todos e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, nos prazos marcados, exigirá uma colaboração sem precedentes entre os parceiros de todos os setores e de todas as instituições. A educação deve ser encarada como um fator facilitador do desenvolvimento e da funcionalidade de todos os seres humanos, livre de qualquer espécie de barreiras, físicas ou quaisquer outras. Por isso, uma incapacidade de qualquer espécie (física, social e/ou emocional) não pode ser um impedimento. Assim sendo, a inclusão exige que se adote uma visão alargada da Educação para Todos que abranja o espectro de necessidades de todos os alunos, incluindo os que são vulneráveis à marginalização e à exclusão (Unesco, 1990).

Portanto, a solidificação do movimento pela inclusão como possibilidade de combater a exclusão e, ao mesmo tempo, responder às individualidades educacionais dos grupos sem favorecimentos possui sentidos social, político e econômico. As bases do movimento encontram-se alicerçadas no princípio da inclusão, com base no qual as escolas devem:

> [...] acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajosos ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares [...] (Unesco, 1994).

O princípio da inclusão, por isso, tem sido norteador no mundo inteiro. Em alguns países é mais intenso e em outros, apenas superficial. No Brasil, a incorporação das diretrizes internacionais da Educação para Todos e da Educação Inclusiva nas Políticas Públicas representou, na prática, uma mudança rápida e decisiva, numa visão geral do sistema educacional. Esse processo se deu particularmente após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, mudança representada, de maneira geral, pela grande procura pelas matrículas nas escolas. Esse processo acelerado de mudança de paradigma causou inseguranças e incertezas, pois a lógica atual da escola tem a concepção de que a estrutura não pode ser modificada, ou seja, é determinista e racionalmente tenta explicar sua forma de existir, prevalecendo sua concepção mecanicista e com um olhar no formalismo, pois diante do novo nega-se a quebrar regras e, ainda, os fenômenos educativos de complexos passam a uma visão reducionista:

> As implicações da universalização da educação primária foram entre elas, a recepção de um enorme contingente de estudantes oriundos de grupos sociais diversificados nas salas de aula regulares; caracterização repentina de classes superpopulosas; turmas recheadas de diferenças individuais até então desconhecidas para a professora; e a emergência de novas demandas para gestão e novas necessidades - também especiais - para as professoras. Especificamente com relação à educação inclusiva, talvez a principal implicação trazida pela introdução da "ideia' de inclusão no cenário da rede de ensino pública brasileira tenha sido o temor dos educadores, gestores, professores e pais de crianças sem necessidades educacionais especiais de serem obrigados a aceitar crianças com deficiências em suas escolas (Ferreira, 2006, p. 219). grifo do autor).

Evidentemente que foram situações de insegurança e medo não apenas das pessoas com deficiência, mas também das famílias, dos profissionais da educação que se motivaram a encontrar forças para enfrentar os conflitos e as incertezas e garantir a educação, como assevera a Constituição Federal, no art. 208: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988).

De acordo com (Zeppone; Muzetti, 2013)

> Assim, as pessoas com deficiência não são objetos, mas sujeitos capazes de realizar escolhas, condutas, procedimentos sobre sua escolarização e, principalmente, são sujeitos conscientes dos desafios que se colocam, sobretudo, nas possibilidades de aprendizagem do conteúdo escolar. (Zeppone; Muzetti, 2013, p. 139)

Nesse sentido, é emergente definir com clareza políticas públicas ao exercício da cidadania, com garantias de direitos sociais, na execução de políticas públicas transformadas em programas sociais, projetos e oportunidades que promovam avanços significativos aos desafios enfrentados pelas famílias, na integração e inclusão dos indivíduos que precisam ser notados com seres humanos, sobretudo no processo educativo. A Constituição Federal de 1998 impõe, no seu Art. 288, que "A educação é direito de todos e dever do Estado e da família[...] (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9394/96) intensifica esse direito e o dever do Estado. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) conclama esse direito:

> A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata essa Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990).

Dessa forma, precisamos refletir sobre a realidade das pessoas que lutam por aceitação, respeito, dignidade. A educação, caminho da inserção social, construção da consciência crítica, da imersão do ser nos interesses nas problemáticas comuns a todos e a cada um, constitui-se

como um direito de todos, sem exclusão. Castro Filho (2021, p. 38) corrobora:

> O indivíduo não pode ser considerado um fim em si mesmo, mas sim inserido em um contexto social, cultural e histórico que marca toda a sua vida em sociedade. De igual sorte, liberdade não pode ser considerada como um valor supremo de uma sociedade, pois em nome de muitas injustiças são concretizadas. A ideia de que os homens são livres e atingem o sucesso apenas por sua liberdade de agir estabelece distinções tidas como naturais para tentar explicar a marginalização das minorias, sem levar em consideração que é justamente por conta do contexto histórico, social e cultural que isso ocorre.

Para que as mudanças aconteçam, torna-se premente considerar a construção e permanência de uma nova sociedade com pessoas acolhedoras, praticantes de uma educação problematizadora, com perspectivas de criticidade e determinação na organização de um sistema educacional que favoreça a operacionalização no contexto social da ação inclusiva.

3.1 Pressupostos Teóricos

De acordo com Pereira (2022, p. 1), com o "Holocausto, adicionado ao rastro de devastação das civilizações e de perdas de vidas humanas, após a Segunda Guerra Mundial, a sociedade reagiu e exigiu medidas que garantissem o direito da pessoa humana, sem distinção". É preciso compreender que "Direitos são inalienáveis, irrenunciáveis e imprescritíveis a todos os seres humanos" (Pereira, 2022, p. 1). O autor esclarece:

> [...] ainda que se reconheça uma única raça humana de maneira unânime, alguns grupos de indivíduos se diferenciam por condições pessoais, que os tornam alvos de discriminação e, consequentemente, candidatos a sofrerem restrições no acesso e no gozo de determinados direitos. Tais grupos são comumente chamados de minorias [...] Dentre tais grupos vulneráveis [...] mulheres, discriminadas em função do gênero; crianças, adolescentes e idosos - discriminados por sua fragilidade física relacionada à idade e pela consequente dependência de terceiros; indígenas; negros e estrangeiros - discriminados em razão da etnia, da raça ou de origem; indivíduos LGBTQIA+ - perseguidos por causa da orientação sexual ou identidade de gênero, e as pessoas com deficiência - excluídas em virtude da suposta "deficiência [...] (Pereira, 2022, p. 2).

Compreendemos que a Educação Inclusiva pressupõe todo o processo de escolarização, englobando, na verdade, toda a vida do indivíduo. Quando falamos em Educação Inclusiva, precisamos reconhecer que, no interior da escola, todos são diferentes e todos precisam de uma atenção especial. Acreditamos que a escola, principalmente a pública, necessita ser democrática e para ser democrática precisa ser inclusiva. Quando mencionamos a palavra "inclusão", estamos falando de diversidade metodológica. A diversidade metodológica, além de incluir o estudante com desenvolvimento diferenciado, facilita o processo de ensino-aprendizagem para

os chamados “normais”. Sabemos que um só método não cabe para todos, pois não existe uma sala de aula homogênea, ou seja, ninguém aprende como em uma receita de bolo, com ingredientes iguais.

Por isso, a diversidade metodológica precisa ser defendida pela escola, em respeito a essas adversidades. Quando mencionamos a deficiência intelectual, no caso de desenvolvimento diferenciado, estamos falando de diferenças, ou seja, diferentes formas de apreender e de ensinar. Geralmente temos a exclusão pela deficiência, por conta de todo um aparato cultural, que foi imposto à sociedade por décadas. Sabemos que o preconceito, a discriminação ou as formas diferenciadas de todas as categorias, na maioria dos casos, geram exclusões de diversas formas. Sobre o que acabamos de descrever, Heredero (2019, p. 2006) confirma:

> A atenção aos alunos com deficiência dentro da escola inclusiva passa necessariamente por considerar uma escola para todos, na prática e no cotidiano. A forma básica da organização é a sala comum da escola regular, onde devem ser desenvolvidos os currículos para estes alunos. Segundo este pressuposto, entendemos que este é o espaço para a promoção da aprendizagem e a inclusão de alunos com necessidades educacionais, e que precisaremos de uma resposta adequada às condições e caraterísticas dos alunos. Esta estratégia pode ser a adaptação curricular [...]. As adaptações curriculares individuais são os ajustes da proposta curricular, para um aluno ou uma aluna em específico, objetivando estabelecer uma relação harmônica entre essas necessidades e a programação curricular. Estão focalizadas, portanto, na interação entre as necessidades do educando e as respostas educacionais a serem propiciadas.

Portanto, a escola inclusiva precisa respeitar e valorizar a singularidade, assim algum tipo de limitação que cada aluno apresenta. Um dos grandes desafios nas escolas, hoje, são os estudantes com alguma deficiência. Para a maioria dos profissionais da educação, a deficiência antecipa a imagem do sujeito. Por exemplo, quando um aluno com o transtorno do espectro autista chega à escola, ele começa a ser estereotipado, ou seja, é como se ele não tivesse nome, sendo conhecido por todos da escola como o “aluno autista”. Isso chama atenção, sendo um dos principais fatores geradores de exclusão escolar, que é a imagem da deficiência.

Quando a escola não percebe o indivíduo como ser humano, mas apenas sua deficiência, ela exclui a capacidade de reconhecer o outro na sua individualidade. Enxergar o outro como um ser humano exige que aconteça a inclusão escolar. Buscar as capacidades para minimizar as limitações, no sentido de respeitar as diferenças do outro para se ter o privilégio de conviver e compartilhar suas limitações, assim como seu desempenho educacional. Carneiro (2019, p. 93):

> A escola comum é, por excelência, um ambiente capaz de formar gerações com concepções diferentes sobre o outro, cidadãos com experiências singulares de convivência com o que há de mais humano em nós, nossas diferenças. O preconceito, a discriminação, a estigmatização são comportamentos aprendidos. A criança pequena, ao adentrar em um espaço escolar em que as diferenças são bem-vindas, vai aprender de forma natural a valorizar o outro por aquilo que ele é, que é capaz de realizar. Aprenderá que não há limites para a aprendizagem humana e que a imposição de limites denuncia a limitação de seu autor. Desta forma, pensar em mudança de paradigma e em consequente transformação da escola em inclusiva implica no reconhecimento de que a educação infantil é o primeiro espaço em que as mudanças devem se efetivar. A construção de um ambiente inclusivo propicia condições para que todos os envolvidos no processo educacional possam dirigir a atenção sobre si mesmos e escutar o outro.

No processo de inclusão, não existe quem ganha ou quem perde. O que existe é uma troca de experiências significativas, principalmente para o professor que atua diretamente com os alunos em processo de inclusão. Não podemos esquecer dos alunos ditos “normais”, pois estes são os que mais ganham, quando têm o privilégio de conviver com os colegas com necessidades educacionais especiais. Eles ganham no sentido de colaboração, tolerância, generosidade, de respeito à diversidade, às diferenças, entre outros.

A escola reconhece perfeitamente que esses alunos quando chegam ao Ensino Médio, por terem passado pela experiência e conviverem como colegas com alguma necessidade educacional especial, são mais humanizados, em todos os sentidos. Os estudos, principalmente na abordagem histórico-cultural, comprovam que a personalidade das pessoas com deficiência intelectual não é subdesenvolvida, mas, qualitativamente, diferente. Os estudos comprovam que a personalidade não é definida pela deficiência, mas pelas consequências sociais do indivíduo com deficiência. Santos (2008, p. 16):

> Quando falamos sobre diversidade em educação nos remetemos à ideia de dar oportunidades a todos os alunos de acesso e permanência na escola, com as mesmas igualdades de condições, respeitando as diferenças. Ao se abordar a questão das diferenças ou diversidades, não se remete somente às minorias ou às crianças com necessidades especiais. É muito mais amplo, pois todos nós, seres humanos, somos únicos, portanto, diferentes uns dos outros. Tal fato trata-se de denominar como diversidade as diferentes condições étnicas e culturais, as desigualdades socioeconômicas, as relações discriminatórias e excludentes presentes em nossas escolas e que compõem os diversos grupos sociais.

Nesse contexto, precisamos analisar o porquê de quase sempre o diferente ser depreciado e rotulado de “anormal”. Buscando resposta para esta indagação, entendemos que a escola trabalha com padrões. Ainda, na escola, deparamo-nos com padrões rígidos, tradicionais e engessados, que tentam igualar comportamentos, intelectualidades, sentimentos e emoções.

Com a missão de desafiar e contrapor tudo isso, a Educação Inclusiva nos repreende,

dizendo que todo indivíduo apresenta alguma necessidade especial, em algum momento do seu desenvolvimento. Um exemplo do que acabamos de comentar é um indivíduo que, por algum motivo, ficou paraplégico. Antes de ficar paraplégico, não apresentava nenhum tipo de necessidade específica, mas, em determinado momento, passou a necessitar que outras pessoas o ajudassem, que o reconheçam e aceitem. Esse processo de aceitação começa com a família, a escola e a sociedade em geral. Santos (2008, p. 15-16), nesse sentido, contribui:

> É fundamental, então, identificar os obstáculos que dificultam o sucesso dos alunos no processo de aprendizagem e buscar tornar o ensino e a aprendizagem um processo prazeroso, numa interação contínua entre o professor, o aluno e o conhecimento. O professor necessita estar bem preparado para desafiar os alunos, através do uso de estratégias mais interessantes, que permitam uma participação reflexiva dos alunos e, para tanto, é fundamental que o professor tenha convicção de que a aprendizagem é possível para todos os alunos.

A educação, numa perspectiva inclusiva, vem se fortalecendo e evoluindo nos termos legais, científicos, de acessibilidade tecnológica e pedagógica, embora tenham ocorridos retrocessos nos últimos anos no mundo, assim como no Brasil. A Educação Inclusiva está amparada em diversos documentos internacionais e nacionais, entre eles, podemos elucidar a DUDH, promulgada pelas Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, na expectativa de conformar uma sociedade construída com liberdade, justiça e paz, após os crimes hediondos contra a humanidade, em especial contra os mais vulneráveis. Conforme assevera a Declaração dos Direitos Humanos (ONU) “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.” (ONU, 1948)

Nada mais seria necessário se, de fato, a igualdade fosse inequívoca entre os homens e as mulheres, independentemente de qualquer adjetivo, como mulheres pobres, homens idosos, pessoas negras ou crianças com deficiência, sem esgotar as possibilidades de desigualdade inicial. A Assembleia da ONU (ONU, 1948), estabeleceu um ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas a nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, com os olhos na Declaração, se esforcem, por meio da educação, para promover e respeitar os direitos de liberdade ali firmados, e se comprometam a adotar progressivamente medidas, de caráter nacional e internacional, para assegurar seu conhecimento e sua observância (ONU, 1948).

Por sua vez, a Conferência Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990) reuniu 157 países em Jomtien (Tailândia), em março de 1990. Teve como princípio discutir o acesso universal à educação e o combate ao analfabetismo, que deveriam se tornar prioridade

internacional, para os próximos anos. Os países participantes assinaram documento em que se comprometeram a desenvolver ações, para que todos tivessem acesso à educação de qualidade. Em 1993, os nove países em desenvolvimento mais populosos do mundo (Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) se reuniram em Nova Déli (Índia) para estabelecer um plano específico que os ajudasse a cumprir as metas de Jomtien (Folha de São Paulo, 1999).

Nesse viés, a Conferência Mundial sobre Educação Especial (Unesco, 1994), em Salamanca, realizada na Espanha, em 1994, teve como objetivo apresentar diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. O documento estendeu o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estivessem conseguindo se beneficiar com a escola, não importando o motivo. Desse modo, passou a incluir, além das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), aquelas com dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estivessem repetindo continuamente os anos escolares, as forçadas a trabalhar, as que vivessem nas ruas, as que morassem distantes de quaisquer escolas, as que vivessem em condições de extrema pobreza ou que estivessem desnutridas, as vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofressem abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estivessem fora da escola, por qualquer motivo (Unesco, 1994).

É importante salientarmos que a Conferência Mundial sobre Educação Especial (Unesco, 1994), em Salamanca, configura-se como o primeiro Tratado Internacional de Direitos Humanos, de caráter normativo vinculante, adotado no âmbito da ONU, direcionado especificamente à proteção das pessoas com deficiência. Dentre alguns aspectos, podemos destacar o fato que os Estados presentes assumiram o compromisso de adotar todas as medidas legislativas, administrativas e de qualquer outra natureza, necessárias à realização dos direitos reconhecidos no documento (Unesco,1994).

Com relação à Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as (Necessidades Educativas Especiais (NEE), o documento afirma e reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas, e que esses direitos, inclusive o direito de não serem submetidas à discriminação, com base na deficiência, emanam da dignidade e igualdade que são inerentes a todo ser humano (Unesco, 1999).

Com a mesma ênfase, a Carta para o Terceiro Milênio apela aos Países-Membros que apoiem a promulgação de uma Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como uma estratégia-chave para alcançar objetivos definidos na Carta: Todas

as pessoas com deficiência devem ter acesso a tratamento, à informação sobre técnicas de autoajuda e, se necessário, à provisão de tecnologias assistivas e apropriadas; cada pessoa com deficiência e cada família que tenha uma pessoa deficiente devem receber os serviços de reabilitação necessários à otimização do seu bem-estar mental, físico e funcional, assegurando, assim, a capacidade dessas pessoas administrarem suas vidas com independência, como o fazem quaisquer outros cidadãos. (Brasil, 1999)

Além disso, o documento reforça a ideia de que as nações do mundo inteiro devem ter programas contínuos e de âmbito nacional para reduzir ou prevenir qualquer risco que possa causar impedimento, deficiência ou incapacidade, bem como programas de intervenção precoce para crianças e adultos que se tornarem deficientes (Unesco, 1999). Além dos documentos internacionais que acabamos de mencionar, reverberou também, no Brasil, em termos de leis, a Lei Nº 10.436 (Brasil, 2002a), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais:

> É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

O referido documento chama atenção para entendermos o que vem a ser a Língua Brasileira de Sinais e como está constituída. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais a forma de comunicação e expressão, no qual o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui o sistema linguístico de transmissão de ideias para todos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Os artigos 2º, 3º e 4º da Lei Nº 10.436 (Brasil, 2002a) dispõem sobre as obrigações do poder público, de forma geral, quanto ao apoio no uso e na difusão da Libras, atendimento e tratamento à comunidade usuária da Língua Brasileira de Sinais:

> Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor. O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente. Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa (Brasil, 2002).

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) deve estar instituída na sociedade, seja nas instituições públicas para garantir o atendimento e o tratamento adequado às pessoas com deficiência auditiva, seja nos sistemas educacionais estaduais, federais e municipais, que devem garantir a inclusão nos cursos de educação as pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE).Dessa forma, pode-se dizer que a Convenção sobre os Direitos das pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), promulgada pela (ONU), consolida um novo olhar e paradigma sobre as deficiências como uma questão de Direitos Humanos. Assim, no art. 10, sobre o direito à vida: "Os Estados Partes reafirmam o direito inerente à vida de todos os seres humanos e adotarão medidas necessárias para assegurar o efetivo gozo desse direito pelas pessoas com deficiência, em condições de igualdade com as demais pessoas" (ONU, 2006).

Portanto, o direito à vida, que é um direito inalienável de cada sujeito ou indivíduo, levanta, também, a questão da aceitação, e o reconhecimento do direito à busca da igualdade, quando a diferença nos torna inferiores, assim como o direito de afirmar nossas diferenças quando a igualdade, em especial a homogeneizadora e determinada politicamente, nos infringir uma perda de originalidade e singularidade.

Na sequência, o Tratado de Marraqueche (ONU, 2013) assevera o acesso a obras publicadas às pessoas cegas, pessoas com deficiência visual ou com outras dificuldades para ter acesso ao texto impresso, festejado em 27 de junho de 2013, no Marrocos. No Brasil, o Tratado foi aprovado pelo Decreto Legislativo Nº 261, de 25 de novembro de 2015, e promulgado pelo Decreto Executivo 9.522, de 08 de outubro de 2018 (Brasil, 2018). O Tratado de Marraqueche (ONU, 2013) é considerado como um importante passo que o Brasil deu para uma democracia que deve propiciar a todos possibilidades de se desenvolver, alcançar suas potencialidades, no âmbito político, econômico e social, acima de tudo, como ser humano livre.

Ainda, o Estatuto da Criança do Adolescente (ECA), Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990), foi constituído com o intuito de estabelecer os direitos referentes às crianças e aos adolescentes, como princípio da proteção integral e da garantia da prioridade absoluta, oferecendo condição àqueles, considerados sujeitos de direito, a partir da legislação. Nesses termos, os indivíduos passaram à condição de pessoas humanas, de maneira mais completa e abrangente, direitos assecuratórios, garantidores de uma condição de pessoas especiais que são. O Documento esclarece, ainda, que é dever da União, dos Estados e Municípios, da Família e Escola estabelecer os princípios da proteção integral à criança e ao adolescente, em conjunto, como prioridade absoluta devendo, portanto, o Estatuto, como documento legal, assegurar que tenham seus direitos, garantidos pela legislação, respeitados, sendo punida qualquer prática de violência e discriminação, por parte da sociedade (Brasil,

1990).

Nessa linha, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 (Brasil, 2008) apresentou importantes mudanças, no que se refere à troca paradigmática da integração para a inclusão, com referência ao público-alvo: agora formado por alunos com deficiência; aos transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; à ampliação do espectro de atuação da Educação Especial da Educação Infantil até o Ensino Superior, antes restrito à Educação Básica e à oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todos os níveis e modalidades de ensino. O Decreto Nº 6.571/08 (Brasil, 2008) promulgado no mesmo ano, reforçou a Política, destinando aos alunos com necessidades educacionais especiais o dobro dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) repassados às escolas que oferecem AEE, e o Parecer Nº 13 e a Resolução Nº 4 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica instituíram as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, especificando como, quando, onde e quem o oferecerá. O Decreto foi substituído pelo de Nº 7611/11, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011) que "[...] dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências." (Brasil, 2011)

Por fim, a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). foi aprovada em 06 de julho de 2015. Essa Lei foi fortemente influenciada pelos termos da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, realizada em Nova York, em 2007 (Brasil, 2007). Essa Convenção acabou por ingressar mais tarde no ordenamento Jurídico Brasileiro, por meio de Decreto Legislativo, e foi o ponto de partida para influenciar a Legislação Brasileira, no sentido de criar posteriormente, o que vem a ser hoje o Estatuto da Pessoa com Deficiência. O Estatuto da Pessoa com Deficiência possui *status* de emenda constitucional e assevera uma posição hierárquica de superioridade no ordenamento jurídico brasileiro, por ter sido aprovado da maneira que o ordenamento jurídico exige:

> Estatuto da Pessoa com Deficiência constitui-se um marco legal sem precedentes no Brasil, que dá cumprimento à Convenção Internacional das Nações Unidas sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) e seu Protocolo Facultativo. A também denominada Convenção de Nova York foi justificada pelo Congresso Nacional através do Decreto Legislativo Nº 186, de 09 de julho de 2008, e promulgada pela Decreto Nº 6.949, de 25 de julho de 2009, e, portanto, já se encontrava desde então formalmente incorporada, com força, hierarquia e eficácia constitucionais, ao plano do ordenamento positivo interno do Estado Brasileiro, nos termos do artigo 5º, inciso 3º, da Constituição Federal (Brasil, 2015a)

Atentamos para o fato de que a elaboração da Lei, no Brasil, se insere em um vasto processo de amparo aos direitos humanos, em níveis internacional e nacional, a um grupo vulnerável específico:

> Inegável o esforço do Poder Executivo na elaboração do Projeto de Lei que deu ensejo à comentada Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Havia diversos projetos que se arrastavam há anos no Congresso Nacional. A Secretaria Nacional de Direitos Humanos teve papel relevante na junção desses projetos, constituindo uma comissão formada por parlamentares, estudiosos, interessados, que receberam a incumbência de adaptar os projetos aos novos ditames da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, instrumento internacional esse que havia sido recebido na forma do parágrafo terceiro, do artigo quinto da Constituição Federal. Por enquanto, foi o único instrumento recebido por essa via, ensejando o Decreto Legislativo nº 186 de 09 de julho de 2008 e o Decreto nº 6949 de 2009, da Presidência da República (Araújo; Filho, 2016)

A aprovação da nova Lei de Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) trouxe grandes novidades, repetiu alguns conceitos e, por fim, trouxe vetores que devem conduzir a administração pública e os particulares na tarefa da inclusão. É importante termos a plena convicção de que a Lei, sozinha, não resolve qualquer problema. Por isso, todos precisam estar atentos, ajudar e denunciar qualquer tipo de segregação que o indivíduo venha a cometer ao grupo mais vulnerável:

> Art. 1.º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a 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 b).

A Lei esclarece que é “destinada a promover em condições de igualdade o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, visando a sua inclusão social e cidadania “Ou seja a lei garante que a pessoa com deficiência seja respeitada, tenha o direito a casar, ter filhos, fazer esportes, lazer, direito à moradia saúde, educação, trabalho, entre outros. Apesar da Lei garantir “em condições de igualdade”, “inclusão” e cidadania” entre todos os indivíduos, é do conhecimento da sociedade que as pessoas com deficiência enfrentam dificuldades e barreiras para a efetivação de vários direitos, em razão de sua condição. (Brasil, 2015)

Nessa perspectiva, a proteção da pessoa com deficiência é um desmembramento da proteção dos direitos humanos. Já foi mencionado, mas não custa lembrar, que quando falamos em Direitos Humanos, estamos nos referindo a todos os seres humanos. Porém, o Estado precisa dar uma atenção especial aos grupos que se encontram em condição de vulnerabilidade, nos quais as pessoas com necessidades educacionais especiais estão incluídas. Então, proteger os

deficientes é proteger os Direitos Humanos:

> A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante. Parágrafo único. Para os fins da proteção mencionada no *caput* deste artigo são considerados especialmente vulneráveis a criança, o adolescente, a mulher e o idoso, com deficiência (Brasil, 2013).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPCD) (Brasil, 2015) trouxe para a sociedade uma mudança de perspectiva, isso nos remete recordar que, antes da Lei, a abordagem feita aos deficientes, era uma intervenção médica. Na contemporaneidade, entende-se que a abordagem que deve ser feita é a biopsicossocial, isso quer dizer que o deficiente deve ser visto de maneira integral, respeitando sua vontade, seu desejo, sua expectativa e suas limitações e não apenas a abordagem médica.

A inclusão não é um favor, não podendo ser privilégio de alguns. A inclusão é um dever do Estado, mas também um direito das pessoas com deficiência. A Constituição Federal (Brasil, 1988), no seu art. 5º, *caput*, certifica que todos devem ser iguais perante a Lei e que deve ser garantido para todas as pessoas o direito. Embora a Lei deixe essa igualdade formal para todas as pessoas, sabemos que, materialmente falando, os direitos não são iguais. Porém, é preciso que se busque esse direito, seja na Lei, nas políticas públicas, na sociedade, nas ações afirmativas do Estado, nas políticas de cotas, entre outros: “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (Brasil, 2015a).

A referida Lei incorpora, no ordenamento jurídico, alguns objetivos: **assegurar** e **promover** direitos das pessoas com deficiência.

> A lei visa a assegurar tais direitos através da enumeração de direitos que, uma vez disciplinados em um estatuto legal, adquirem força cogente e trazem segurança jurídica; levando, portanto, à paz social. A promoção de direitos é consagrada, por meio da promoção de políticas públicas que tornem efetivos esses direitos, muitas vezes, por medidas afirmativas. (Pereira, 2022, p. 3).

Nesses termos, podemos comparar os aspectos dessa Lei com o Estatuto do Idoso, da Criança e do Adolescente, quando a Lei menciona que as prioridades devem ser estabelecidas, como o atendimento prioritário, no âmbito das políticas públicas, entre outros aspectos.

Pode-se concluir que o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) é uma Lei que traz obrigações, tanto para os entes públicos, em relação aos deficientes, quanto aos entes privados, ou seja, é uma legislação com observância de toda a sociedade, isto quer dizer que o

Estado, a comunidade, a família, a sociedade, todos, em conjunto, precisam lutar pela efetivação desses direitos:

> 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 (Brasil, 2015a).

Como já mencionado, o EPCD (Brasil, 2015) apresenta obrigações estatais e direitos fundamentais, que são os mesmos direitos estabelecidos na Constituição de 1988 (Brasil, 1988), como no art. 5º, "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]", no art. 6º, "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados"; art. 7º, "São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros, que visem à melhoria de sua condição social". Contudo, é importante mencionar que na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015) esses mesmos artigos parecem fazer um sentido único, ou seja, mais direcionado a uma nova perspectiva que contempla as demandas específicas dos deficientes. Queremos dizer com isso que se trata dos mesmos direitos fundamentais, porém adequados à questão do deficiente.

Assim como no Estatuto do Idoso, da Criança e do Adolescente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) também adverte sobre o crime, as infrações administrativas, que podem ser praticadas contra o deficiente: "É dever de todos comunicar à autoridade competente qualquer forma de ameaça ou de violação aos direitos da pessoa com deficiência" (Brasil, 2015).

Sobre o conceito de pessoa com deficiência, é pertinente relembrar que alguns documentos internacionais e nacionais utilizam diferentes nomenclaturas de como se reportar ao deficiente: "Portadores de necessidades especiais" ou "pessoas portadoras de necessidades especiais". A Constituição de 1988 (Brasil, 1988) se reporta ao deficiente como "pessoa portadora de deficiência", nomenclatura que já se encontra desatualizada. De acordo com o EPCD, a nomenclatura mais adequada, que deve ser utilizada passa a ser: "Pessoa com Deficiência" (PCB).

O art. 2º, da LBI (Brasil, 2015) dispõe: "Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo. Esse impedimento pode ser de natureza física, mental, intelectual ou sensorial". E quando a pessoa entra em contato com uma ou mais barreiras, pode

obstruir sua participação plena e efetiva em sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas". (Brasil, 2015 b). Sobre o que menciona o art. 2º, da LBI (Brasil, 2015) o Decreto Nº 3.298/99 apresenta a conceituação dos tipos de deficiência:

> A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência. Art. 2º Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

No art. 3º, a LBI complementa alguns conceitos importantes:

> Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se: I – 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 privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015 b)

O art. 4º, da LBI, proíbe qualquer tipo de discriminação contra o deficiente.

> Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

Não podemos esquecer que discriminar uma pessoa é considerado crime, como afirma o EPCD (Brasil, 2015) e a pena pode ser de até três anos. O segundo parágrafo, desse artigo, estabelece que o deficiente não é obrigado "a usufruir de benefícios decorrentes de ações afirmativas. As ações afirmativas são as estatais para reduzir as desigualdades sociais". Isso significa dizer, que cabe ao deficiente decidir, se ele quer ou não concorrer a uma vaga de um concurso público, por meio das cotas.

No Brasil, hoje, a pessoa com deficiência é plenamente titular de direitos, mas nem sempre foi assim. Antes da LBI (Brasil, 2015) o deficiente era julgado pela sociedade como incapaz, totalmente ou relativamente incapaz. Na contemporaneidade, são considerados incapazes, no ordenamento jurídico, o cidadão menor de dezesseis anos. Já o deficiente é suficientemente capaz, pois pode usufruir de uma vida política e social, como qualquer outro

indivíduo, dito “normal”. Posto isto, a ideia é possibilitar ao deficiente o pleno poder de exercer a sua cidadania.

Nesse aspecto, o art. 6º, da LBI, complementa que a deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa. Contudo, esse dispositivo tem sido criticado, pela sociedade, por entender que o deficiente, dependendo do grau de deficiência, pode sofrer algum tipo de abuso, físico, mental e social:

> I - casar-se e constituir união estável; II - exercer direitos sexuais e reprodutivos; III - exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar; IV - conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória; V - exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária.

A Lei Brasileira Inclusão (LBI) (Brasil, 2015) menciona em seus artigos o direito pleno da pessoa com deficiência, em várias esferas da sociedade. Esse direito assegura que o Estado tem o dever de garantir uma educação, de fato, inclusiva. O art. 27, nesse sentido:

> [...] prescreve que esta deve constituir direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015b).

Os principais documentos legais, anteriores à Lei Brasileira Inclusão (LBI) (Brasil, 2015) e relacionados aos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, como a Constituição Federal (artigos 205 e 208), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), descreviam algumas particularidades referentes à inclusão social e escolar desse público. Conforme determina a LDB Nº 9.394 (Brasil, 1996), no art. 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Com o objetivo de operacionalizar a educação especial na rede regular de ensino, a LDB (Brasil, 1996), nos parágrafos que seguem, determina como os serviços de apoio especializado precisam estar estruturados:

> § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

De acordo com o art. 59 (Brasil, 2015), "Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação":

> I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...]".

Nesta perspectiva, a educação especial surge como uma modalidade de educação escolar oferecida na rede regular de ensino, oferecendo condições para que as pessoas com deficiência, principalmente as crianças com impedimentos cognitivos, físicos e sensoriais, tenham direitos iguais às demais quanto ao acesso e à permanência nas escolas públicas e privadas regulares e, assim, se concretize o direito à educação e à cidadania. Dessa maneira, impõem-se o reconhecimento das diferenças específicas, precisamente, com vistas a possibilitar a igualdade, garantindo, assim, uma política de ensino adequada às necessidades educacionais especiais. A LBI (Brasil, 2015), nos artigos 28 e 30:

> [...] estabeleceu diretrizes a serem observadas tanto pelo ensino público, quanto pelo privado, para atender, com qualidade, igualdade de condições e eficácia às necessidades educacionais especiais do estudante com deficiência, como o aprimoramento dos sistemas educacionais, com o objetivo a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade, que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (Brasil, 2015 b).

No Quadro 2 estão dispostas as orientações relacionadas ao direito à educação, segundo o art. 28.

Quadro 2 - Do Direito à Educação

I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;	II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
III - Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;	IV - Oferta de educação bilíngue em Libras, como primeira língua, e na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
V - Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;	VI - Pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;
VII - Planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;	VIII - Participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;
IX - Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;	X - Adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;
XI - Formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;	XII - Oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;
XIII - Acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;	XIV - Inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;
XV - Acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;	XVI - Acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;
XVII - Oferta de profissionais de apoio escolar.	

Fonte: Brasil (2015).

Como podemos perceber, educar, na perspectiva da inclusão, é respeitar a diversidade de cada indivíduo, e educar, na diversidade, é aprender na coletividade. Por isso, a inclusão deve ser enquadrada como questão de justiça social e de qualidade educacional.

Cabe destacar, também, que a Educação Inclusiva é respeitadora das diferenças de concepções alternativas da dignidade humana, compreendendo a importância de a escola elaborar o seu PPP, com o objetivo de institucionalizar o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços adaptados para atender os estudantes na sua individualidade. O processo de inclusão, conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), esclarece que deve ter a participação de toda a sociedade. A inclusão, na escola, precisa orientar todos os corpos envolvidos, professores, alunos, funcionários, assim como os familiares, que, na medida do possível, contribuirão no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) (Brasil, 2010), apresentam uma característica importante: "educar e cuidar":

> Na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, **em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana** (Brasil, 2010, grifos nossos).

Sobre o trecho: [...] "necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade", o documento menciona a "inseparabilidade", isso quer dizer que não podemos separar o "cuidar e o educar". Nesse contexto, é de extrema relevância reconhecer o desenvolvimento, a construção dos saberes. Entendemos, com isso, que a ação de cuidar e de educar são indissociáveis. Conforme determina a DCNEB.

> Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena (Brasil,2010).

Sobre essa determinação, Casagrande e Flores (2022, p. 18) corroboram:

> [...] na educação, tornam-se decisivos os processos de aprendizagem que levam ao desenvolvimento de competências e habilidades, em especial ao domínio de códigos culturais básicos, ao desenvolvimento da competência comunicativa, da capacidade de explicitar entendimentos acerca de si mesmo e do mundo, de possibilidades de entender os problemas da realidade atual e, ao mesmo tempo, da capacidade para resolver os problemas que se apresentam, bem como para continuar aprendendo e se configurando como humano.

A educação, na contemporaneidade, vem traçando caminhos em busca das oportunidades, a partir do respeito à individualidade da aprendizagem de cada um, procurando trabalhar o potencial de todos os educandos. Sobre o que foi explicitado, Moreira e Kramer (2007, p. 1041) contribuem significativamente:

> Na educação, o comportamento flexível é tanto demandado dos professores quando difundido, como habilidade a ser adquirida, aos estudantes, futuros trabalhadores. Estimula-se o professor, por diferentes meios, a adaptar-se a circunstâncias variáveis, a produzir em situações mutáveis, a substituir procedimentos costumeiros (às vezes repetitivos, às vezes bem-sucedidos) por "novas" e sempre "fecundas" formas de promover o trabalho docente. Deseja-se um professor disposto a correr riscos e a investir em sua atualização. Subjacente a todos esses princípios e comportamentos, que visam reinventar a escola, tendo por norte padrões globalmente definidos, está a preocupação com o sucesso, com a eficiência, com a eficácia, com a produtividade, com a competitividade, com a qualidade na educação (entendida segundo os parâmetros vigentes) (grifo dos autores)

Ainda nesse espectro, os princípios da educação escolar, que foram mencionados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação-9394/96, reformulados e/ou ampliados na Lei de DCNEB (Brasil, 2010), apresentamos, no Quadro 3, alguns princípios que necessitam de interpretação:

Quadro 3 - Das Bases da Educação Nacional

DCNEB (Brasil, 2010)	**LDB (Brasil, 1996)**
Art. 4º As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com os princípios de:	Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - Igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;	I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;	II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;	III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV - Respeito à liberdade e aos direitos;	IV - Respeito à liberdade e ao apreço à tolerância;
V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;	V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;	VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII - Valorização do profissional da educação escolar;	VII - Valorização do profissional da educação escolar;
VIII - Gestão democrática do ensino público, na forma	VIII - Gestão democrática do ensino público, na

da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino;	forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil (1996; 2010).

A partir da análise desse Quadro, nos reportamos para os incisos que foram reformulados e/ou ampliados, como é o caso dos incisos I, IV, VII. O inciso I, da Lei DCNEB**,** amplia o "acesso à inclusão, permanência e sucesso na escola". Acerca da complementação no inciso I, os autores Benati, Almeida e Jung (2022, p. 35), corroboram o papel da escola, garantindo, assim, o "acesso à inclusão, permanência e o sucesso" do aluno na escola:

> A escola, cada vez mais, necessita considerar a diversidade dos estudantes, suas necessidades, desejos e sonhos de um mundo melhor para se viver. A educação se faz com projetos de vida e nela empenhamos as nossas mais relevantes emoções e sentimentos. Aprender com significado para a vida exige resiliência e abertura aos outros, portanto, desde a tenra idade expressamos nossa afetividade diante do mundo em que vivemos. Vida humana e afetividade são indissociáveis, pois é por elas que a interação acontece entre as pessoas e o meio que as cerca. A escola como espaço de socialização, interação e produção de conhecimento exerce o papel de mediadora do conhecimento significativo, acolhendo as pessoas em seus diferentes contextos sociais, relacionais e interativos, que se estabelecem naquele meio.

Na perspectiva de uma escola que considere a "diversidade dos estudantes" torna-se evidente a necessidade, por parte dos profissionais da educação, assim como dos governos federais, estaduais e municipais, uma ação-reflexão que promova a integração dos alunos, sem que haja distinção de cor, raça, credo, ou seja, uma educação que valorize a história e a cultura de cada indivíduo, respeitando a sua singularidade.

No inciso IV, das DCNEB (Brasil, 2010), respeito à liberdade e **aos direitos**, e no inciso IV, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o respeito à liberdade e **apreço à tolerância**, Reis (2016, p. 476) esclarece que:

> [...] os princípios do respeito à liberdade e apreço à tolerância, consagrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vêm sendo fortemente ameaçados nos últimos anos por forças ultraconservadoras e intolerantes, especial, mas não unicamente, em relação à igualdade entre os gêneros e ao respeito à diversidade sexual. Por outro lado, os marcos normativos da educação nacional, desde a Constituição Federal, fornecem todo o alicerce necessário para enfrentar essas forças, promover a igualdade e o respeito na educação, e devem prevalecer.

No dia a dia, é comum as pessoas usarem os termos "tolerância e direitos", pensando que uma palavra substitui a outra. Porém, há um grande equívoco, principalmente por parte dos estudantes, assim como dos professores. Tolerância implica a aceitação do outro, mesmo que esse outro não se apresente conforme os nossos desejos. Respeitar as diversidades, culturais,

sexuais e étnicas é um direito adquirido, como menciona o art. 5º, da Constituição Federal (EC n.º 45/2004): "[...]todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.".

No inciso VIII, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (Brasil, 2010) "gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos **respectivos sistemas de ensino**" e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996): "gestão democrática do ensino público, na forma **desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino**". (grifos nossos)

Os sistemas de ensino aludidos, nas leis, correspondem ao Federal, Estadual e Municipal. Os sistemas de ensino caracterizam suas formalidades e suas estratégias em seus níveis organizacionais, garantindo, assim, as ações educativas capazes, que possam promover uma educação de qualidade para todos. Para que o ensino seja de qualidade, a gestão educacional, no sistema macro, precisa ser democrática. "A gestão democrática é um processo de descentralização do poder, outorgando autonomia a outras instâncias, para que participem e possam expressar as idiossincrasias da realidade educacional" (Morin, 2021, p. 118).

No Quadro 4, aludimos a três documentos que estão inseridos na Lei de Diretrizes e Bases para Educação, e que não aparecem na Lei de DCNEB (Brasil, 2010). Assim, consideramos importante trazê-los para uma reflexão:

Quadro 4 - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

LDB
Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
XII - consideração com a diversidade étnico-racial (Brasil, 2013, p. 10)
XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 2018, p. 9)
XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (Brasil, 2021, p. 10)

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Brasil (1996; 2013; 2018; 2021).

Sobre "diversidade étnico-racial", precisamos entender o porquê que houve essa menção da lei. De maneira geral, o direito étnico-racial é um conjunto de normas e princípios que visam a proteger os grupos que sofreram ou sofrem com a discriminação, a exclusão e a desigualdade. A Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), busca garantir que esse grupo tenha os seus direitos fundamentais respeitados, como direito à vida, à dignidade, à liberdade, à justiça

e ao trabalho. Mas esses direitos não surgiram de maneira instantânea, foi necessário todo um processo de reconhecimento de suas características e necessidades particulares. Esses grupos são considerados vulneráveis, por conta de vários momentos de opressão e desvantagens. Sobre o que acabamos de descrever, Verrangia (2014, p. 9) reforça:

> A pressão social, em resposta ao cenário apontado na introdução, gerou, lentamente, a produção de medidas normativas pelo Estado, no sentido de combater o racismo e as discriminações e com vistas a transformar estruturas sociais desiguais. Nesse sentido, mesmo que de forma tímida foram criadas políticas de ações afirmativas na área de trabalho, saúde, educação, entre outras. Tais políticas, no campo da educação, baseiam-se na premissa de que as relações étnico-raciais são orientadas por aprendizagens feitas no convívio social em que a diversidade está presente, mas nem sempre é valorizada. Ao mesmo tempo, indicam a relevância de analisar a aprendizagem dos preconceitos e das hierarquias raciais, identificando procedimentos pedagógicos que possam promover aprendizagens distintas, que preparem os(as) cidadãos(ãs) para viverem de forma equitativa e respeitosa.

No decorrer do processo histórico, o termo "raça" foi criado pelos brancos colonizadores para hierarquizar os grupos "inferiores" ou subordinados. Com o movimento negro, reutilizou esse conceito de uma maneira política. A expressão raça, enquanto grupo político emergente, passa a solicitar medidas reparatórias. O que aumenta o racismo não é a expressão raça e, sim, a luta política econômica pela manutenção dos privilégios. A mudança na igualdade e na oportunidade não a desqualifica, e possibilita o direito de igualdade e oportunidades iguais.

Sobre o direito à oportunidade, o inciso XIV corrobora: o "**respeito à diversidade humana**, linguística, cultural e identitária das **pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva**" (Brasil, 2013), (grifo nosso).

No dia a dia da escola, é comum as pessoas com deficiência passarem por situações que exteriorizam a rejeição, o que leva, na maioria das vezes, à marginalização do indivíduo. Em uma sociedade, gerenciada pelo individualismo, alinham-se condutas que buscam segregar o ser humano, com muitos discursos preconceituosos, muitas vezes dos colegas, e até dos profissionais que se intitulam educadores, sobre as pessoas que pelo discurso não se enquadram em padrões exigidos pela sociedade.

No que alude ao inciso XII, o **direito à educação e à aprendizagem, ao longo da vida,** como um dos princípios norteadores do ensino brasileiro, estabelece que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é reservada às pessoas que não desfrutaram do acesso aos estudos no tempo previsto.

A análise de alguns artigos e incisos, que compõem a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (Brasil, 2010), e a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (Brasil, 1996) são de extrema relevância para que possamos entender de que maneira o direito de todos os estudantes ao acesso à educação gratuita e de qualidade tem garantia constitucional. Nesse sentido, o acesso à universalização à educação, aos movimentos políticos, como das pessoas com deficiência, o negro, o índio, o estrangeiro, entre outros grupos requerem a efetivação desses direitos constitucionais para além do que determina a Lei.

> Uma das maneiras de inclusão dos alunos da Educação Básica, assim do Ensino Superior brasileiro, são políticas de ações afirmativas[...]. Essas ações afirmativas são definidas como políticas públicas e privadas que visam à concretização de direitos constitucionais de igualdade e não discriminação [...] (Vieira; Starling, 2022, p. 392).

Para incluir todas as pessoas, a sociedade precisa compreender quais as necessidades de cada grupo excluído, ou seja, quais suas demandas mais urgentes. O princípio fundamental de um ensino inclusivo, independente das dificuldades de cada indivíduo, talentos, deficiência, origem socioeconômica ou cultural. Por isso, cada vez mais, a luta pelos Direitos Humanos se fortalece, a fim de acabar com as práticas discriminatórias na busca por um mundo democrático, em que haja igualdade de direitos para todos.

> A disseminação da ética inclusiva, a partir da escola, tem impregnado a sociedade e colaborado sobremaneira para a melhoria da qualidade de vida e do acesso à cidadania de pessoas com deficiências. Hoje, um número expressivo delas atua com maior autonomia em diferentes contextos sociais e de trabalho, conquistando posições de respeito e equidade.

Em síntese, a deficiência é um conceito relacionado aos fenômenos sociais que percorreu um longo caminho nas diferentes sociedades, passando por diferentes significados. Começou pelo discurso místico até a compreensão moderna como patologia ou manifestação da diversidade humana. É importante reconhecer que as mudanças sociais legitimam que a sociedade exija dos órgãos competentes políticas públicas para que os direitos das pessoas com deficiência sejam garantidos e respeitados por lei. Porém, todo o processo de mudança, que já aconteceu, não assegura que as pessoas com deficiência estejam plenamente acolhidas pela defesa dos seus direitos. Portanto, é um segmento que necessita de contínua análise crítica, inclusive de outros elementos que interferem no planejamento da assistência a essa parcela da sociedade, frequentemente não assistida em todas as esferas da sociedade.

Desse modo, somos convidados a refletir que os direitos humanos podem ser compreendidos como uma construção histórica, a partir das lutas pela liberdade e pela dignidade humana. Os direitos humanos são considerados fundamentais à dignidade da pessoa humana. A diversidade do ser humano, suas especificidades e demandas muitas vezes exigem a

aproximação de diversas áreas do conhecimento. O acesso à educação tem sido persistentemente discutido como direito fundamental, previsto na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), e também como um direito universal.

A perspectiva da inclusão assume importância cada vez maior ao se pensar na necessidade da aceitação social em uma perspectiva mais ampla, mais inclusiva. Assim, é preciso uma atenção maior ao fato que existem vidas que são mais reconhecidas e levadas em consideração do que outras. Isso é singular, restrito à escola ou ao processo de formação de professores e está na estrutura da sociedade. Para conhecer o sujeito, é preciso explorá-los, incluí-los, não de maneira superficial, mas de modo a torná-los legítimos em seus direitos garantidos por lei: saúde, educação, trabalho, lazer e vias que facilitam seu acesso aos transportes públicos, nas repartições públicas e privadas, entre outros.

Ainda sobre a legitimação da diversidade dos indivíduos em uma perspectiva de uma escola inclusiva, há muito o que se fazer. Na perspectiva da legitimidade, o PPP precisa ser construído com objetivo de resgatar a função social da escola e dos indivíduos que fazem parte dela. Isso significa dizer que exige compromisso social na redução das desigualdades, para além dos muros da escola:

> [...] a educação não pode ser encerrada no terreno estrito da pedagogia, mas tem de sair às ruas, para os espaços públicos e se abrir ao mundo, o que impõe mudanças na lógica racional tradicional da própria organização do conhecimento, da formulação do currículo e da modelagem única dos processos de avaliação (Mészáros, 2005, p. 9-10).

Como mencionamos, o PPP norteia as práticas pedagógicas da escola, assim como o currículo. Quando a escola não possui o PPP, precisa desenvolver suas ações com base no Referencial Curricular do seu Estado. A Escola Vitória Régia, localizada no município do Rio Preto da Eva, no estado do Amazonas, onde aplicamos o questionário, é um exemplo. O Referencial Curricular Amazonense (2019), que orienta a Escola Vitória Régia, está fundamentado na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como orienta sua implementação no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Amazonas. O documento foi elaborado em regime de colaboração no território estadual, e deve constituir-se em documento orientador para o processo de Implementação da BNCC, bem como a elaboração ou adequação dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições educacionais que compõem o Sistema de Ensino do Estado do Amazonas. Trata-se, portanto, de um documento único para todas as escolas, no âmbito territorial do Estado, cujos princípios são o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania, a qualificação para o trabalho,

a equidade e a valorização das diferenças, a partir dos diversos contextos em que se configura a educação no território amazonense.

O Referencial Curricular Amazonense (RCA) (Amazonas, 2019) define-se pelos aspectos legais e normativos e apresenta caráter obrigatório para a elaboração dos Projetos Políticos-Pedagógicos das instituições que ofertam Educação Infantil e Ensino Fundamental, e asseguram direitos e objetivos de aprendizagem em cada ano de estudo, nas redes públicas e privadas, considerando os contextos sociais, econômicos e culturais de cada região do Estado.

No RCA, o currículo define as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como suas modalidades, e deve ter como documentos orientadores obrigatórios a BNCC e as normas emanadas do Conselho Nacional de Educação, Conselho Estadual de Educação do Amazonas e demais legislações específicas. Precisa, ainda, incluir temas contemporâneos, de maneira transversal e integradora, relevantes para o desenvolvimento da cidadania, sobretudo os que interferem na vida humana em escalas local, regional e global, conforme determinação da legislação e das normas específicas.

O documento esclarece que é responsabilidade das instituições de Educação Infantil organizar o Projeto Pedagógico para assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades, ao participar das práticas educativas, valorizando suas produções, individuais e coletivas, e trabalhando pela conquista da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades para a realização de cuidados pessoais diários. As instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprias, trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças. Assevera, ainda, que a Educação Infantil tem como eixos norteadores as interações e brincadeiras que possibilitam aprendizagens, desenvolvimento e sociabilização. O documento considera que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, no âmbito da Educação Infantil, estão pautados na convivência, nas brincadeiras, na participação, exploração, expressão e no conhecer-se como ser humano.

O documento valida que o Ensino Fundamental, independentemente da forma de organização curricular, deve assegurar os direitos e objetivos de aprendizagem, de acordo com áreas de conhecimento definidas no art. 14, da Resolução CNE/CP Nº 02/17, contempladas no Referencial Curricular Amazonense. O RCA constata, ainda, que no primeiro e no segundo anos do Ensino Fundamental o ponto de controle é a alfabetização, de modo que se garanta a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos com complexidade adequada à faixa etária dos estudantes, e o desenvolvimento da capacidade de

ler e escrever números, compreender suas funções, bem como o significado e o uso das quatro operações matemáticas, conforme previsto no art. 12 da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017). O Ensino Fundamental deve estar organizado por área de conhecimento, para que contemple os direitos e os objetivos da aprendizagem.

Em síntese, o RCA (Amazonas, 2019) reitera que os Projetos Políticos-Pedagógicos das instituições devem ser elaborados com a participação coletiva da comunidade escolar, por meio do diálogo, da transparência, do respeito e da coerência, considerando os princípios da gestão democrática, pois o processo para a formação de cidadãos críticos e democráticos requer a observância dos princípios de expressão, as diversas formas de aprender, ensinar, pesquisar, e outros aspectos que considerem as múltiplas concepções pedagógicas e o pluralismo de ideias.

O documento menciona, ainda, que a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Amazonas, deve contemplar, em seus cursos e programas, o Referencial Curricular Amazonense, os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais e as regulamentações oriundas do Sistema Nacional e as instituições de Ensino Superior, pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Amazonas, que devem promover a reforma curricular dos cursos de formação inicial e continuada de docentes.

Para fins de revisão das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica (2014), visando à sua adequação ao Referencial Curricular Amazonense, com abrangência para todo o Sistema Estadual de Ensino, o Conselho Estadual de Educação do Amazonas deve providenciar, em regime de colaboração com a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a União dos Conselhos Municipais (UNCME) e o Sindicato de Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado (SINEPE). O Quadro 5 apresenta as Disposições Gerais e alguns princípios norteadores para uma educação de qualidade:

Quadro 5 - Das Disposições Gerais - Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica

I - Educação como direito inalienável de todos os cidadãos, sendo premissa para o exercício pleno dos direitos humanos;	II - Prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola, compreendendo a sociedade atual e seus processos de relação, além da valorização da experiência extraescolar;
III - Igualdade e equidade, no intuito de assegurar os direitos de acesso, inclusão, permanência com qualidade no processo de ensino-aprendizagem, bem como superar as desigualdades existentes no âmbito escolar;	IV- Compromisso com a formação integral, entendendo esta como fundamental para o desenvolvimento humano;
V - Valorização da diversidade, compreendendo	VI - Educação inclusiva, identificando as necessidades dos

o estudante em sua singularidade e pluralidade;	estudantes, organizando recursos de acessibilidade e realizando atividades pedagógicas específicas que promovam o acesso do estudante ao conhecimento;
VII - Transição entre as etapas e fases da Educação Básica, respeitando as características do desenvolvimento dos estudantes;	VIII - Ressignificação dos tempos e espaços da escola, no intuito de reorganizar o trabalho educativo;
IX - Avaliação dentro de uma perspectiva formativa.	
§ 1º O respeito aos princípios éticos, estéticos e políticos, considerados como essenciais para a construção da cidadania, numa perspectiva de formação integral do estudante[...]	
§ 2º A garantia da inserção desses princípios nos currículos e propostas pedagógicas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental possibilita o cumprimento dos direitos das crianças e pré-adolescentes, incorporando os avanços das pesquisas ligadas aos processos de ensino-aprendizagem, às teorias educacionais no atendimento à população de 0 a 5 anos, bem como aquelas relacionadas ao processo de alfabetização e apropriação de conhecimentos das diferentes áreas do saber nos anos subsequentes.	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do RCA (Amazonas, 2019).

Em síntese, o RCA (Amazonas, 2019) valida que os Sistemas Municipais de Ensino devem aderir ao documento, desde que produzam as suas regulamentações próprias, atendendo às diferentes modalidades de ensino. O documento esclarece que a escola tem como princípio oferecer aos estudantes da Educação Básica uma educação de qualidade, que promova a justiça social. Para que isso ocorra, é necessário criar e garantir condições essenciais para que todos os alunos tenham acesso ao ensino, valorizando as diferenças. Ao acesso permitido, incluem-se adequação ao currículo, estratégias metodológicas e didáticas, com ênfase no desenvolvimento de aprendizagens significativas, para além do muro da escola, ou seja, um ensino por competências. Isto significa dizer que não há como pensar a concepção de aprendizagem, sem respeitar o conhecimento prévio do aluno. Respeitar o conhecimento prévio, contribui para que o professor perceba que nenhum indivíduo é igual ao outro, na sua maneira de construir o conhecimento, ou seja: “o respeito aos princípios éticos, estéticos e políticos, considerados como essenciais para a construção da cidadania, numa perspectiva de formação integral do estudante [...]” (Brasil, 2019).

O RCA (Amazonas, 2019) apresenta dispositivos legais, que, em conformidade com a LDB, a BNCC reconhece que a educação é para todos. Para que isso aconteça, a escola precisa ser um local de acolhimento e expurgar qualquer tipo de preconceito e discriminação, investindo na formação continuada dos professores.

Dessa forma, a proposta de uma escola inclusiva pressupõe uma relação de afetividade, conhecimento sobre o aluno, formação continuada dos profissionais da educação, ou seja, articulação do conhecimento sistematizado para compreender as diversidades em sala de aula,

estabelecendo diálogo entre os demais colegas, para juntos planejar e ressignificar as ações pedagógicas, em um regime de cooperação. “[...] ressignificação dos tempos e espaços da escola, no intuito de reorganizar o trabalho educativo” (Brasil, 2019).

Como podemos perceber, é na proposta de um trabalho em regime de cooperação que a educação inclusiva adquire maior relevância, por reforçar as possibilidades de formação dos profissionais da educação, para que venha priorizar a valorização da dimensão da pessoa humana. “Trata-se de compreender o direito humano e fundamental como prerrogativa da condição cidadã, que implica uma vida comunitária cada vez mais próxima dos ideais democráticos de convívio social, liberdade e participação nas decisões políticas”. Mantoan (2006, p.184-185) explica:

> Cada vez mais a luta pelos Direitos Humanos se fortalece a fim de acabar com as práticas discriminatórias na busca por um mundo mais democrático, em que há igualdade de direitos. Para este tipo de sociedade que tanto se almeja, emerge, assim, a necessidade da prática “inclusiva”

Diante do exposto por Freitas (2006), é premente delinear estratégias para um ensino de qualidade que minimizem as desigualdades sociais, contribuindo, de fato, com uma educação emancipatória, transformadora, em que a escola, os professores, os gestores, possam ter autonomia diante de novos desafios para tornar a escola para todos. Contudo, o para “todos”, que inclui a escola e os profissionais da educação, não podem ser entendidos como aqueles que apenas recebem a pessoa com suas necessidades específicas. Para que isso aconteça, a escola precisa traçar em seu currículo ações específicas para contribuir com o aprendizado dos(das) alunos(as). Desse modo, o aluno deixa de ser mero expectador e passa a exercer a função de protagonista em sua trajetória acadêmica, sempre contando com o respeito, a colaboração e a cooperação do coletivo.

Como já mencionado pela Constituição Federal (Brasil, 1988), é um dever do Estado promover e executar políticas públicas que possam combater qualquer tipo de preconceito entre os demais corpos. O combate à exclusão, principalmente na escola, exige não só novos comportamentos de regulação, mas também novas formas de organização social. O desafio está em combater todo tipo de segregação e a exclusão. A sociedade precisa de espaços que refaçam as redes de solidariedade permitindo o indivíduo a viver e conviver com as diferenças. Espaços que recuperem o sentido da vida e permitam a integração, por meios de redes de relações sociais entre os habitantes, que dividem os espaços, como forma de interação e escolhas.

Nessa vertente, o reconhecimento desse direito está estabelecido a partir dos Direitos Humanos com um passado de intensas guerras presenciadas pela humanidade. O reconhecimento desse direito, no plano internacional, passa por um processo histórico de segregação e injustiça social:

> [...] a internacionalização dos Direitos Humanos nasceu precisamente como contraponto às atrocidades cometidas durante à Segunda Guerra Mundial, que marcou a ruptura dos direitos humanos até então consagrados, de forma que o valor atribuído à pessoa humana como fundamento da ordem jurídica, foi esfacelado em meio à ideologia totalitária do regime nazista, culminando no "descarte" dos seres humanos (Castro Filho, 2021, p. 125).

De acordo com Castro Filho (2021), com a internacionalização dos direitos da pessoa humana, emergiu um apanhado de normas internacionais que passaram a responsabilizar as Nações na esfera internacional, implicando decisivamente na limitação da noção de soberania estatal. Assim, os Estados passaram a não mais fazer individualmente o que desejavam:

> [...] verificou-se que a proteção dos direitos humanos foi marcada, inicialmente, pela tônica da generalidade, baseada no conceito de igualdade formal, o que se mostrou insuficiente para combater a desigualdade material, haja visto que, para isso, seria preciso conjugar redistribuição econômica com o reconhecimento das identidades de grupos específicos (Castro Filho, 2021, p. 126).

Entendemos que a educação contemporânea, no Brasil, atravessa por um período de mudança, pretendendo-se, com elas, tornar-se um dos pilares na transformação dos indivíduos que sofrem com a marginalização social. As políticas públicas, no âmbito educacional, envolvendo as pessoas com deficiência, devem ser analisadas com comprometimento, respeito e diálogo com as famílias, professores(as), gestores, assim como a participação da sociedade. Ao conceito de inclusão e educação especial, a escola precisa agregar o valor e o significado que merecem, para que seja possível ao aluno com deficiência alcançar êxito escolar, preferencialmente no ensino regular. Dessa forma, a escola conseguirá assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais uma educação de qualidade alicerçada nas adequações curriculares eficazes, dando respostas às suas necessidades, desenvolvendo suas potencialidades, seja na área acadêmica, socioemocional, ou na sua preparação para além dos muros da escola. Com o propósito de uma vida ativa, os indivíduos se tornarão mais autônomos e produtivos.

3.2 Formação Docente para a Educação Inclusiva

Para iniciarmos este capítulo, precisamos compreender como as leis asseveram a importância da formação continuada dos professores no Brasil. A formação de professores na legislação brasileira tem um lugar de destaque, no entanto, não há uma definição sobre como atuar com alunos que têm desenvolvimento diferenciados. A LDB Nº 9394 (Brasil, 1996) reforça em seu art. 59: "Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns" (Brasil, 1996). Ainda, o artigo 62 assevera: "A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais de Magistério" (Brasil,1996). Nas disposições mencionadas pela LDB, entendemos que a formação dos profissionais da educação deve ocorrer de maneira planejada entre as esferas governamentais e por todos os indivíduos que compõem as instituições de ensino superior e os sistemas de ensino.

Ao referir-se à formação de professores que atuam com o desenvolvimento diferenciado dos alunos, a LDB define dois tipos de profissionais: o professor especializado, que trabalha nas salas de recursos multifuncionais ou instituições, centros especializados, desenvolvendo atendimento educacional especializado, e o professor que está na sala de aula comum. Nessas atuações, apesar dos professores cumprirem atividades diferenciadas, o trabalho precisa ser planejado, colaborativo, integrando os outros profissionais da escola, assim como a família.

No dia a dia de sala de aula, os professores se deparam com um sentimento de insegurança em relação ao trabalho pedagógico, no que se refere aos estudantes em processo de inclusão. Pensar o desenvolvimento profissional dos docentes, em termos de competências, indo além dos saberes e reconhecimento necessários à prática pedagógica, é uma maneira efetiva de responder à complexidade da instituição escolar e do trabalho pedagógico na contemporaneidade. Queremos dizer com isso que é de extrema importância que o professor seja orientado a refletir sobre sua prática, priorizando suas próprias teorias, compreendendo as origens de suas crenças, para que se torne um pesquisador de sua própria ação, isto é um profissional reflexivo, melhorando, assim, seu trabalho em sala de aula. O docente necessita diariamente traçar caminhos para criar e recriar sua prática. Magalhães (2004, p. 52) nos adverte que:

> [...] promover um espaço para a constituição de profissionais críticos, em educação, implica que os formadores repensem a organização das ações de linguagem, nos discursos dos contextos de formação, para que uma complexa e multifacetada relação entre teoria e prática tenham lugar. É fundamental que as interações em contextos de formação não enfoquem apenas o conteúdo a ser transmitido, sem qualquer reflexão sobre a audiência à que se destina e os interesses que as embasam, mas que propiciem aos participantes um distanciamento e um estranhamento de práticas rotineiras e raramente questionadas, para que reflexão e crítica tenham lugar.

A Resolução CNE/CP Nº 01/2002, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, estabeleceu que as instituições de Ensino Superior, peditório da formação inicial e continuada, devem prever, em sua organização curricular, a formação docente voltada para o acolhimento e o trato da diversidade dos alunos da Educação Básica. A referida resolução estabelece também que os currículos dos cursos de licenciatura devem contemplar conhecimentos a respeito das especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2002).

Nesse olhar, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015, tanto estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior e Profissional do Magistério, para a Educação Básica quanto reforça a formação como promessa social, ensimesmada ao reconhecimento e à valorização da diversidade, portanto, repugnando toda forma de discriminação. Ainda, a Resolução estabelece que os currículos de formação deverão suplantar, nos currículos, o conteúdo específico da educação especial, e também que o egresso dos cursos de formação inicial, em nível superior, apresenta compromisso com a diversidade, respeitando as diferenças, incluindo, dentre elas, os alunos com necessidades educacionais especiais. Caiado (2013, p. 22), nesse sentido, explica:

> [...] na formação do professor, anunciam-se conteúdo sem mencionar a necessidade de superar formações aligeiradas e nas mãos de empresas que tomam a educação enquanto um negócio que visa ao lucro, contrapondo-se a um projeto de formação sólida e comprometida com a educação que é um direito de todos os homens enquanto projeto de emancipação.

Pode-se afirmar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) reflete e discorre em vários de seus artigos: em seu art. 67, confirma que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, e traz, no inciso II, o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. Mais adiante, em seu art. 80, demanda que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” E,

nas disposições transitórias, art. 87, §3º, inciso III, estabelece que é dever de cada município "realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também, para isso, os recursos da educação a distância". No que diz respeito à educação profissional, de modo geral, no art. 40, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho (Brasil, 1996).

Em dezembro de 2018, o Ministério da Educação divulgou a versão preliminar da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2018). A proposta, apresentada no Governo do Presidente Michel Temer, retoma, em grande medida, princípios e medidas contidas na Resolução Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002b), do Conselho Pleno do CNE, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, Graduação Plena, aprovada, ainda, no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que teve vigência até 2015. O documento reafirma a formação docente por competências, a necessidade da intensificação dos vínculos entre as instituições formadoras e a realidade escolar, desde o início dos cursos de formação até a implementação de um sistema de avaliação de cursos e de certificação das competências dos docentes.

Contudo, a Resolução Nº 1 (Brasil, 2002b) foi revogada somente em 2015, pela Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que passou a normatizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e direcionados à formação continuada, a despeito das críticas apontadas pelas entidades acadêmicas e científicas da área da educação.

A Resolução CP/CNE Nº 1/2002 (Brasil, 2002) estabelece que a formação de professores para as diferentes etapas e modalidades da educação básica deveria ter a "competência como concepção nuclear na orientação do curso". Também prescreve, no art. 4º, que na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação de professores, deverá ser considerado o conjunto das competências necessárias à atuação profissional, e que as competências deverão nortear "tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação" (art. 3º, incisos I e II). Estabelece, ainda, as seis competências que deveriam ser alcançadas na formação docente (art. 6). Além de prever, no art. 16, a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores da Educação Básica (Brasil, 2002).

No entanto, a aprovação das Diretrizes para a Formação de Professores, pela Resolução Nº 1/2002, fez emergir inúmeros questionamentos sobre os segmentos organizados do campo

da educação, sobretudo das entidades científicas e acadêmicas. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades (FORUMDIR) e o Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor, que se manifestaram contrariamente à Resolução e reafirmaram, entre outros, a BNCC, para os cursos de formação de professores como garantia de unidade para a multiplicação de experiências curriculares, sem prejuízo do reconhecimento das Instituições de Ensino Superior (IES) e dos currículos dos estudantes. Para compreender a retomada do projeto de formação por competência, de avaliação e de certificação dos docentes, em dezembro de 2018, é preciso referir-se ao Golpe jurídico-institucional, que levou ao *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016. Entre os partidos que realizaram e apoiaram o golpe, o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) teve grande participação. Como resultado dessa atuação, o PSDB ocupou cargos importantes no Governo de Michel Temer, entre eles, no Ministério da Educação. Tal situação levou novamente ao Ministério da Educação (MEC) profissionais que tinham atuado na definição das políticas de formação do Governo de Fernando Henrique Cardoso, como as professoras Guiomar Namo de Mello e Maria Helena Guimarães Castro. Nesse contexto, foram retomadas, com prioridade, propostas implantadas no governo do PSDB.

A proposta da Base Nacional Comum, apresentada em dezembro de 2018, no final do Governo Temer, consiste, em grande medida, na reafirmação e na atualização de princípios e estratégias constantes da Resolução Nº 1/2002 e na assimilação de estratégias constantes nas Metas 13, 15, 16 e 18, do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), relativas a instrumentos de avaliação e processos de certificação e admissão de cursos de professores (Brasil, 2014). Desse modo, visa a possibilitar a implantação das concepções norteadoras dessa Resolução, a despeito das críticas recebidas, e de sua revogação, em 2015, bem como as definições do PNE, em vigência. Dessa vez, assimilando e ressignificando um princípio fundamental defendido pelos movimentos da área da educação para a formação de professores, a proposta de uma base comum nacional para a formação de professores. Observa-se que as Diretrizes de 2002 foram transformadas em proposta de base nacional comum, convertendo-a, de fato, na Base Nacional Comum Curricular para a Formação de Professores (BNCC-FP), como, inclusive, foi noticiado amplamente pelos veículos de comunicação.

Sobre a proposta da Base Nacional Comum Curricular para a Formação de Professores, é possível afirmar que ela tem por objetivo adequar a formação de professores à BNCC, no entanto, a unidade entre esses documentos já está assegurada, visto que está ancorada na

perspectiva da formação por competências. De acordo com o documento, "[...] a BNCC deverá ser, daqui em diante, uma referência para a formação inicial e continuada dos professores. Abre-se, assim, uma janela de oportunidades para debater alguns dos entraves e dar qualidade à formação do professor brasileiro" (Brasil, 2018). Tal alinhamento está previsto nos art. 5º, § 1º, e no art. 17, da Resolução do CNE/CP Nº 2 (Brasil, 2017), que instituiu a BNCC.

Desta forma, as principais mudanças contidas na versão preliminar da Base Nacional Comum da Formação de Professores (2018) referem-se à formação inicial e continuada, à instituição de instrumentos e instâncias de avaliação e de certificação dos docentes e à proposta de Curso de Pedagogia. No que se refere à formação inicial, são apresentadas propostas referentes aos princípios que devem orientar a formação, o estágio supervisionado e o Exame Nacional de Cursos (ENADE). De acordo com a proposta, a formação de docentes deverá sustentar-se nos seguintes princípios: visão sistêmica da formação de professores, que deve articular formação inicial, continuada e carreira; colaboração entre instituições formadoras, redes de ensino e escolas de Educação Básica; formação com foco na prática de sala de aula; importância do conhecimento pedagógico do conteúdo; e formação integral do professor - competências, habilidades e valores (Brasil, 2018).

Desse modo, a prática profissional estaria fazendo parte da formação inicial. Nessa proposta, as instituições formadoras, faculdades, centros ou núcleos deveriam estar associados ou conveniados com uma ou mais escolas de Educação Básica para a efetivação da residência pedagógica. O documento propõe que "todos os alunos podem fazer o exame durante a graduação ou depois dela, e se habilitar à docência, no caso de aprovação" (Brasil, 2018). Pelo exposto, os licenciandos aprovados no ENADE já estariam habilitados para a docência.

O documento destaca, ainda, a importância da articulação entre os entes federados e instituições formadoras para o avanço de uma política comum para o desenvolvimento da formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. No entanto, afirma que o fortalecimento das iniciativas de formação continuada incide diretamente nas secretarias estaduais, distrital e municipais de educação. Pelo exposto, as iniciativas de formação continuada estariam sob a responsabilidade das secretarias estaduais e municipais de educação, apontando para a redução do papel do Governo Federal.

Quanto à formação de professores, o documento salienta que um professor-mentor pode receber uma gratificação pelo exercício dessa função. Assim, a formação continuada deve estar atrelada à evolução funcional, ao longo da carreira do docente. Nessa perspectiva, o docente adquirirá, no exercício profissional, novas competências e habilidades, que poderão ser comprovadas por meio de avaliações, titulação e desempenho. A matriz de competência poderá

ser utilizada como parâmetro para o exame dos professores. Segundo a versão preliminar da Base Nacional Comum para a Formação de Professores:

> Da mesma forma que a formação, a carreira do professor se articula à Base Nacional de Formação. [...]. As competências auxiliam na construção de uma trajetória profissional, que envolve aspectos relativos ao desenvolvimento e à avaliação de desempenho, fundamentais para a qualidade do trabalho docente (Brasil, 2018, p. 40).

Em relação à Matriz de Competências Constitutivas da Base, o documento elenca três dimensões que fazem parte da competência profissional dos professores: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Cada uma dessas competências se desdobra em quatro competências específicas. A divulgação da versão preliminar da Base Nacional Comum para a Formação de Professores fez emergir manifestações imediatas das entidades organizadas da área da educação. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e equivalentes das Universidades Públicas (FORUMDIR), elaboraram um "Manifesto em defesa da formação de professores", em que manifestaram posição contrária à proposta e denunciaram seu caráter impositivo e autoritário, que não buscou estabelecer o necessário diálogo com os principais atores da formação de professores. Apontam, também, o retrocesso da proposta, em decorrência da fragmentação da formação e a da retomada de concepções ultrapassadas, orientadas pela noção de competências e habilidades. Indicam que tal projeto está marcado pela lógica da reforma empresarial que a orienta, como a instituição de avaliações e certificação para o ingresso e progressão na carreira. No Manifesto da ANFOPE (2020), afirmam que as proposições apresentadas na Base Nacional Comum:

> [...] expressam a intenção de desmonte dos cursos de formação de professores em nível superior e o aprofundamento do processo de desprofissionalização da carreira docente, ao assumir uma visão "praticista" da docência, que tende à padronização curricular e fere a autonomia das universidades, desconsiderando os projetos curriculares dos cursos, os alinhando à Base Nacional Comum Curricular, cujo processo de elaboração, discussão e aprovação também foi marcado pelo autoritarismo e simulação de diálogo (Anfope, 2020).

O Manifesto da ANFOPE e FORUMDIR questionou, ainda, a visão "tarefeira, reduzida e alienada da docência presente no documento". Destacou, também, a ausência, na proposta de Base Nacional Comum, de dois princípios constitutivos da Base Comum Nacional, que, historicamente, têm sido defendidos pelo movimento:

> [...] a sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, que não podem ser dissociados do domínio dos conteúdos da educação básica, se ensejarmos criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; e (2) a unidade teoria-prática atravessando todo o curso, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional (Anfope, 2020)

Em 21 de dezembro de 2018, oito entidades acadêmicas e científicas nacionais também lançaram documento, posicionando-se diante da proposta de Base Nacional Comum da Formação de Professores. O documento, "Nota sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores", denuncia que, "[...] no apagar das luzes, o MEC mais uma vez, coloca unilateralmente em destaque um novo documento sem qualquer consulta à comunidade escolar, aos pesquisadores, às escolas e às universidades" (ANPED, 2017). Assim, questionam a proposta por retomar a fragmentação do curso de Pedagogia depois do esforço para a construção de uma perspectiva unitária da formação. Afirma que a apresentação de uma proposta de Base Nacional para Formação de Professores consistiria em uma forma de não enfrentar os problemas reais da educação brasileira. O documento é finalizado conclamando o CNE para retomar o diálogo com a comunidade educacional brasileira e realizar a discussão da proposta.

Nos dois manifestos, os movimentos da área da educação criticaram, mais uma vez, a proposta de formação por competências e a instituição de um sistema de sua certificação, bem como o projeto de alinhamento da formação de professores à BNCC, e defenderam a manutenção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, Parecer CNE/CP N° 2, de 9/6/2015 (Brasil, 2015) e Resolução CNE/CP Nº 2, de 1/7/2015 (Brasil, 2015), que expressariam as proposições do movimento dos educadores. No dia 19/01/2019, início do Governo do Presidente Bolsonaro, o Ministério da Educação decidiu conhecer a versão preliminar da Base Nacional Comum da Formação para Professores.

As competências profissionais indicadas na Formação Continuada (BNC) trazem, no seu conceito, uma transformação no sistema de trabalho do professor, que indica a necessidade de habilidade profissional, a qual constitui o cerne dos saberes e dos conhecimentos oriundos do aprendizado na prática e na experiência. Embora o documento aponte para a preocupação com a articulação entre a Educação Básica e as Diretrizes para a Formação de Professores, não encontramos uma preocupação com a abordagem multicultural para a formação de professores, a valorização das diferenças e dos conflitos, e as relações de saber-poder desiguais, inerentes ao espaço escolar e a todo espaço social. Não enxergamos que o fazer-se professor é construído

e resultante da experiência pessoal do sujeito-educador. Ao enfatizar a instrumentalização e o domínio cognitivo da função, deixa de apontar e discutir seriamente, e de forma complexa, as diversas habilidades requeridas na atualidade (Brasil, 2018).

Em virtude disso, a formação dos professores se tornou um dos grandes desafios diante das diretrizes. O reconhecimento desse desafio faz a sociedade caminhar em busca de novas formas de diálogo, de políticas públicas eficientes e eficazes, privilegiando a capacidade de inovação contínua e de reflexão-ação dos profissionais da educação, reconhecendo as transformações que neles precisam estar presentes, para que todos os indivíduos possam ter direito à educação.

Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação constitui um dos pilares fundamentais da atual política de Educação Inclusiva no Brasil. A necessidade da formação dos professores é recomendada pela Declaração de Salamanca (Unesco, 2018) e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A Lei esclarece em seu art. 59, inciso III, a importância da formação dos professores para a inclusão escolar' [...] professores com especialização adequada, em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns" (Brasil, 1996). A Resolução CNE/CEB n.2/2001 afirma, no art. 8, inciso I, que as escolas devem providenciar: "professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos" (Brasil, 2001).

Desse modo, a União, os Estados e os Municípios brasileiros devem continuar adotando políticas públicas que garantam o direito à educação para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reconhece as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino, e ressalta a necessidade de expurgar qualquer prática discriminatória e encontrar meios para superá-las. Assim, a Educação Inclusiva precisa assumir o espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. Isso significa dizer que a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, trazendo mudanças estrutural e cultural da escola, para que todos os alunos tenham suas diversidades atendidas (Brasil, 2008).

Nesse contexto, os docentes precisam reafirmar suas posições com base em conhecimentos gerais e específicos da área. Essa formação possibilita sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da

atuação no ensino, principalmente nas salas com alunos da Educação Básica. O processo de interação aluno e professor, em um contexto mais afetivo e de humanização, está vinculado às 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 (Brasil, 2008).

De acordo com Freitas (2006), a proposta de formação do professor para a Educação Inclusiva, por competências, objetiva a superação do modelo de formação pautado na qualificação profissional, centrado em títulos e diplomas que atestam o domínio de conceitos técnico-científicos, garantindo, assim, a empregabilidade do trabalhador e a adequação de seu trabalho às demandas de uma sociedade em constante transformação. Desse modo, a docência é entendida como uma função que se adapta conforme as necessidades momentâneas e não como uma profissão composta de valores e de princípios pedagógicos, com posicionamento crítico, intelectual e político. Freitas ainda descreve que:

> Talvez influenciado pela experiência de seu próprio processo, e pelas representações sociais das práticas escolares, quem inicia um curso de formação já traz consigo uma ideia preconcebida de aluno. Na maioria das vezes, o professor idealiza um aluno, sem se dar conta de que trabalhar com a diversidade é algo intrínseco à natureza da atuação docente e de que não faz sentido pensá-lo como uma condição excepcional (Freitas, 2006, p. 170).

Na contemporaneidade, os cursos de formação continuada ainda apresentam um modelo de docência que busca apenas o diploma, ou seja, a certificação. Todavia, não podemos generalizar, pois em toda regra, há exceções. Queremos dizer com isso que há uma docência que caminha no sentido oposto, como uma prática problematizadora e investigativa, atuando coletivamente na escola, com uma visão ética e política e com discursos pedagógicos críticos. Percebemos a atuação do docente como intelectual consciente, um ser social que intervém no mundo em que vive, modificando-o ou transformando-o. Além disso, fazendo uso do seu saber, de sua competência e de sua relação com a verdade nas lutas políticas e na busca contínua pela emancipação humana. Nessa perspectiva, Perrenoud (2000, p.14) afirma que:

> [...] as competências julgadas prioritárias são coerentes com o novo papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial, com ambições das políticas educativas. Ele é compatível com os eixos de renovação da escola: individualizar, diversificar os percursos de formação, introduzir ciclos de aprendizagem, diferenciar a pedagogia, direcionar-se para uma avaliação mais formativa do que normativa, conduzir projetos de estabelecimento, desenvolver o trabalho em equipe docente e responsabilizar-se coletivamente pelos alunos, colocar as crianças no centro ação pedagógica, recorrer aos métodos ativos, aos procedimentos de projeto, ao trabalho por problemas abertos e por situações-

> problema, desenvolver as competências e a transparência de conhecimentos, educar para cidadania.

Sobre as competências docentes para os anos iniciais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental vêm reforçar as diretrizes do conhecimento a serem desenvolvidas pelos professores, com intuito de construir competências. Essas competências, vão além do pensamento individualizado. Em síntese, precisam ser praticadas socialmente, ou seja, o professor precisa demonstrar, através de atitudes, seu comprometimento com a teoria e a prática, de modo a transformar a compreensão e as habilidades para melhor desenvolver as atitudes e os valores almejados, dentro do contexto educativo, o que se refere às formas de expressão, representação, exposição, ou seja, a utilização de uma diversidade de caminhos capazes de sintonizar os conteúdos da disciplina, de modo que aqueles que não sabem possam chegar a saber e os que não entendem possam fazê-lo. (Brasil, 2006)

Em complementação, Perrenoud (2000) assevera que, na educação, os conceitos de "saberes", "conhecimentos" e "competências" muitas vezes têm sentidos diferentes e um é complemento do outro e vice-versa. Independentemente do agrupamento feito das classificações e tipologias para uma melhor análise, foi possível perceber que o significado conceitual dos termos empregados, para referir-se ao conjunto de capacidades mais ou menos sistematizadas, necessárias para pôr em prática a profissão de professor ("conhecimento", "saberes" e "competências"). Deste modo, a noção de "competência" para a formação de professores se torna uma questão central, não apenas pela maneira como tem sido utilizada na esfera da educação, mas por se tornar o ponto de referência das relações, primeiramente, no mundo jurídico, deslocando-a para o mundo do trabalho e, por conseguinte, extrapolando para as mais diversas realidades das relações humanas no tempo presente.

Desta forma, a "competência" passou a ser um paradigma que orienta as construções no campo da vida cotidiana, laboral, cultural, científica, política, econômica, produzindo um novo modo de vida baseado na "competência". Assim, a formação dos professores por competência tem como princípio garantir um elo entre a formação inicial, a formação continuada e as experiências adquiridas, a partir da prática diária. Nesse contexto, a reflexão surge como um processo, ou seja, um elemento capaz de viabilizar a tomada de consciência do próprio fazer, enquanto estratégia para elaboração e reelaboração do saber fazer. A formação inicial deve considerar, além dos conteúdos essenciais, a reflexão sobre como irá desenvolvê-los na prática e para além dos muros da escola. Em virtude disso, a formação continuada, nas últimas décadas, tem sido muito debatida entre os educadores por tratar-se apenas de uma atualização de informações e não uma formação que precisa ser mais investigada. Carneiro (2012, p. 19)

adverte que “o professor que não lê, não pesquisa, não investiga, não reflete sobre o seu trabalho não acompanha a dinamicidade do processo educacional, consequentemente não conseguirá acompanhar as mudanças necessárias reclamadas pelos paradigmas”. Neste sentido, Casagrande e Flores (2022, p.19) elucidam:

> [...] compreende-se que se, por um lado, fazer teoria, teorizar, é parte integrante da própria condição humana, por outro, analogicamente, podemos afirmar que pensar os pressupostos de toda a ação educativa escolar é condição para todo ato pedagógico eficaz e eficiente. Ao entender a função teórica como uma tarefa necessária aos atores da educação, especialmente aos educadores, poderemos perceber a teoria não como algo afastado da prática pedagógica cotidiana, mas como algo necessário para organizar, modelar e antecipar o curso da ação por parte dos implicados nos processos educacionais. Neste sentido, a teoria educacional contribuirá para a efetivação prática da ação educativa.

Na descoberta de novos caminhos, é fundamental o desenvolvimento de uma capacidade de aprendizagem autônoma por parte dos alunos, assim dos profissionais da educação, mas não deve acontecer de maneira isolada e, sim, coletivamente. Isto não significa dizer que as diferenças não podem ser ignoradas. Para que isso não aconteça, as estratégias inovadoras deverão emergir dos desafios de uma aprendizagem contínua, percorrendo novos caminhos para além dos muros da escola. Sem confiança não pode haver ensino-aprendizagem com qualidade. Sem confiança não se podem estabelecer relações colaborativas. No desenvolvimento de uma cultura de convivência criativa com incerteza, a confiança e a esperança são fundamentais. Conforme destaca Horikawa (2009, p. 89):

> [...] insere-se a importância da formação de um professor, que ao refletir permanentemente sobre sua prática, encontra os liames que unem sua ação pedagógica à situação social vivida pela comunidade em que atua e propõe alternativas para alcançar uma educação emancipatória [...].

A partir daí, o professor necessita fazer, diariamente, alguns arranjos, para que frente a qualquer situação que o aluno venha apresentar ajuste a metodologia. Para o professor atuar na educação inclusiva, precisa estar sempre atento às mudanças que ocorrem na prática de ensino e que, muitas vezes, são complicadas de lidar, e que pouco foram estudadas e praticadas durante a formação acadêmica. São muitos os desafios dos docentes na prática da Educação Inclusiva. Dentre os inúmeros desafios, no cotidiano escolar, podemos até dizer que os maiores deles estão relacionados à prática diária, que é a falta de formação. A Educação Especial não é mais paralela à escola regular. Isso significa dizer que é preciso respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a formação dos professores para uma educação que

contemple a diversidade deve considerar o conteúdo e seu desenvolvimento, de acordo com a realidade que o professor vivencia em sala de aula. Os cursos de formação, em geral, enfatizam as características das deficiências, mas faltam temas pragmáticos no processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos que é preciso articular conhecimento com prática, considerando todas as dimensões que a educação como um processo propõe e desafia o professor e os alunos. É importante que a formação dos professores para uma Educação Inclusiva, integre também os serviços de apoio que a escola pode oferecer, assim como a participação das famílias, dos alunos, e o trabalho em equipe envolvendo todos os profissionais da educação. Essa parceria é importante, mas somente ela não basta, pois o professor sozinho não faz a inclusão. Para que a inclusão aconteça, a atuação dos gestores, os recursos financeiros e o material didático adequado e a reorganização dos sistemas de ensino são primordiais para efetivar a Educação Inclusiva em sala de aula.

Por essas razões, a inclusão deve ser debatida entre todos os profissionais da escola para buscar melhores alternativas para uma aprendizagem que alcance todos os estudantes. É importante também que a Educação Especial, ao deixar de ser paralela à escola regular, precisa estar aberta à Educação Inclusiva que requer recursos específicos para atender a diversidade em sala de aula. As redes de apoio complementares ao trabalho do professor, como atendimento educacional especializado, são fundamentais para a inclusão, uma vez que para efetivar as práticas educacionais, que promovam a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, é necessário um esforço em conjunto para que todos aprendam.

Isso significa dizer que para que os alunos desenvolvam aprendizado para além dos muros da escola, o professor precisa incentivar as pesquisas, o trabalho em equipe, respeitando o espaço do outro, assim como suas limitações. Nessa seara, o professor contribui para que o aluno desenvolva sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Porém, para que isso aconteça o planejamento pedagógico precisa se basear nas necessidades dos alunos, contemplando os diferentes ritmos de aprendizagem. Portanto, a avaliação deve apresentar coerência com a diversidade. Um exemplo ilustrativo é a avaliação processual, que considera as necessidades de cada estudante. Daí, a necessidade de um planejamento flexível na forma de abordar os conteúdos, assim como promover a participação dos alunos.

Compreendemos que é cada vez mais urgente que os docentes invistam em suas potencialidades, e busquem novos conhecimentos para atender as demandas da prática para a Educação Inclusiva. Nessa via, a formação do professor é fundamental, pois permite a transformação da prática pedagógica, sendo fundamental que a escola ofereça espaço de

discussão e trocas de experiências entre os profissionais da educação. A Educação Inclusiva é uma prática em construção, e, por isso, deve sempre ser debatida, a fim de superar os desafios impostos por ela. O professor deve ser valorizado e apoiado pelos gestores para poder dar conta da ressignificação de sua prática e atuar na diversidade. Desse modo, a Educação Inclusiva é uma educação para a diversidade e isso precisa ser bem compreendido para superar as dificuldades vivenciadas na prática. A falta de informação é um dos maiores obstáculos para sua efetivação. Por isso, as escolas e os próprios professores devem estar atentos para essas mudanças, a fim de estarem cada vez mais capacitados para enfrentarem todos os desafios dessa área da educação, além de estarem sempre se apoiando para realizar o melhor trabalho pedagógico possível.

Em síntese, para uma Educação Inclusiva, os professores precisam ser flexíveis em suas abordagens com os alunos, promovendo, assim, um aprendizado significativo para além dos muros da escola. Por isso, na Educação Inclusiva, é importante focar nas competências dos alunos e, para isso, a comunicação e a interação entre os alunos e professores são essenciais, além da observação constante da evolução da aprendizagem de cada aluno(a). Podemos concluir que esses aspectos são alguns dos desafios vividos pelo professor em sala de aula. Quando os professores começam a conhecer mais seus alunos, suas necessidades específicas, assim como suas limitações, reconhecem que podem mudar suas estratégias, direcionando o foco para as potencialidades de cada aluno(a).

4 METODOLOGIA

A metodologia escolhida para desenvolver a pesquisa foi o Estudo de Caso, a partir das orientações de Yin (2001). Este estudo de caso busca refletir sobre as competências docentes necessárias para a efetividade da Educação Inclusiva, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Yin (2010, p. 20), "[...] o estudo de caso tem como interesse elucidar "como" e por quê", a teoria prévia desempenha um importante papel para o desenvolvimento das proposições, que ocorre antes da coleta de dados". Este tipo de estudo nos coloca em contato direto com o objeto de estudo, que são os docentes que exercem à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Yin (2001), todo o estudo de caso deve seguir diferentes passos em determinados níveis, dependendo da trilha a ser investigada. A pesquisa sobre as competências docentes necessárias para a efetividade da Educação Inclusiva, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, justifica-se pela necessidade de reduzir disparidades educacionais e promover uma sociedade mais equitativa e diversificada. Além disso, a pesquisa pode contribuir para orientar a formulação de políticas educacionais que suportem efetivamente a inclusão, beneficiando não apenas alunos com necessidades específicas, mas também melhorando o desempenho acadêmico e social de todos os estudantes. Este trabalho também é essencial para capacitar educadores com as competências necessárias para implementar práticas inclusivas, contribuindo para a diminuição do abandono escolar e para o desenvolvimento profissional contínuo de professores e gestores educacionais.

Yin (2001) esclarece que não existe algo que diga quando o estudo de caso deve ser usado. A escolha depende, em grande parte, da circunstância presente como já mencionado, sobre "como" ou "por quê", qual fenômeno social funciona (Yin, 2001). Dessa forma, a pesquisa vai ao encontro das reflexões sobre as competências docentes necessárias para a efetividade da Educação Inclusiva, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A caracterização metodológica do estudo de caso teve como cerne aprofundar questionamentos sobre o fenômeno estudado. De acordo com Yin (2001, p. 20), "O estudo de caso é apenas uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa em Ciências Sociais. Experimentos, levantamentos, pesquisas históricas e análise de informações em arquivos (como em estudos de Economia) são alguns exemplos de outras maneiras de se realizar pesquisa.".

A partir dessas ponderações, cabe salientar que o estudo de caso permitirá buscar dados de maneira ampla e objetiva, verificando, identificando, problematizando e descrevendo a situação problema como um olhar para o todo. Deste modo, "[...] o estudo de caso contribui, de

forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos" (Yin, 2001, p. 21). Assim, o estudo de caso compreende uma técnica de observação, análise, relato e formulação de hipótese, criando espaços ou possibilidades para novas descobertas, de modo que exista uma compreensão de como se dá a aprendizagem no contexto em estudo (Yin, 2001).

O estudo de caso proposto possui uma abordagem qualitativa, a qual Gil (2008) define como aquela que não utiliza variáveis matemáticas em suas análises. Os dados empíricos serão buscados por meio de questionário, a ser enviado aos(as) professores da unidade de análise que descrevemos na sequência. Gil (2008, p. 140) define o questionário como "[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.".

Para esta etapa da pesquisa, utilizamos o recurso *Google Forms*, de modo a enviar um questionário anônimo ao grupo de professores(as) dos anos iniciais, de uma escola da rede pública do município de Rio Preto da Eva, no Amazonas. Tanto o envio quanto o retorno do questionário aos(as) professores(as) foi feito por e-mail. Ainda sobre o questionário, Gil (2008, p. 140) afirma que "[...]um questionário consiste, basicamente, em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas[...]". Dessa forma, como explicado na sequência, cada objetivo específico desta pesquisa deu origem a um (ou mais) questionamento(s). A abordagem das questões pretendeu lidar com a singularidade dos indivíduos determinada para aquilo que se esperava da pesquisa na busca dos dados empíricos.

O *Google Forms* é uma ferramenta extremamente benéfica para a realização de pesquisas, devido às suas diversas funcionalidades que facilitam e otimizam o processo de coleta de dados:

- Facilidade de Uso e Acessibilidade: Interface intuitiva e acesso fácil, permitindo uso em qualquer lugar com internet.
- Custo-efetivo: Gratuito e com recursos avançados, tornando-o acessível para todos os usuários.
- Personalização: Possibilidade de personalizar o formulário com diferentes tipos de perguntas, imagens, vídeos e design.
- Análise de Dados Automatizada: Integração com *Google Sheets* para coleta e organização automática das respostas.
- Feedback em Tempo Real: Monitoramento das respostas em tempo real, permitindo

ajustes imediatos se necessário.

- Acessibilidade e Inclusão: Compatibilidade com diversos dispositivos, aumentando a taxa de resposta e diversidade da amostra.
- Confidencialidade e Segurança de Dados: Configurações de privacidade e segurança para proteger as informações coletadas.
- Facilidade para Compartilhamento e Colaboração: Simples de compartilhar via link, e-mail ou embutido em sites, facilitando a disseminação e colaboração.

Assim, o *Google Forms* se destaca como uma ferramenta versátil e eficaz para aplicações de pesquisa. A outra fonte de coleta de dados utilizada foi a análise documental. De acordo com Gil (2008, p. 70):

> A pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico [...] Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que, de alguma forma, já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, etc.

O documento analisado foi o Referencial Curricular Amazonense, no que se refere à existência de pressupostos relativos à Educação Inclusiva.

4.1 Caracterização do Estudo

Conforme Gil (2022, p. 42) revela, a pesquisa científica pode ser definida "[...] como o processo formal e sistêmico de desenvolvimento do método científico, que tem como objetivo descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos". Nessa perspectiva, a pesquisa provoca a busca pelo conhecimento, essencial para a compreensão das particularidades das ciências sociais e a realidade no entorno das relações interpessoais históricas e culturais. Minayo (2007, p. 44) define a metodologia de maneira globalizante:

> [...] a) como a discussão epistemológica sobre o "caminho do pensamento" que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a "criatividade do pesquisador", ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

Para que seja considerado conhecimento científico, é necessária a identificação dos passos para a sua verificação, ou seja, determinar o método que possibilitou chegar ao conhecimento. Segundo o autor, já houve época em que muitos entendiam que o método poderia ser generalizado para todos os trabalhos científicos. Os cientistas contemporâneos, no entanto, consideram que existe uma diversidade de métodos, que são determinados pelo tipo de objeto a pesquisar e pelas proposições a descobrir. Os procedimentos seriam as ações de organização do método do estudo.

A pesquisa, conforme afirma Minayo (2007), é uma atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Para Demo (2000, p. 20), "Pesquisa é entendida tanto como procedimento de fabricação do conhecimento quanto como procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo), sendo parte integrante de todo processo reconstrutivo de conhecimento." Dessa forma, podemos perceber que a pesquisa científica está presente também no desenvolvimento da ciência, no avanço tecnológico, no progresso intelectual de um indivíduo. De acordo com Chizzotti (2000, p. 11):

> A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio. Para essa atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e a experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequadamente à sua vida.

Seja qual for o campo da ciência, a pesquisa é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. De acordo com Gil (2022, p. 1), "há muitas razões que determinam a realização de uma pesquisa [...]". A pesquisa, segundo Gil, "é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos e técnicas de investigação científica". A pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais, que podem favorecer o desenvolvimento científico levando à formulação de novas hipóteses e à busca de novas respostas.

Freire (1997, p. 32) afirma que "[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino". Para Freire, o educador deve respeitar os saberes dos educandos adquiridos em sua história, estimulando-os em sua superação, por meio do exercício da curiosidade que os instiga à

imaginação, à observação, a questionamentos, à elaboração de hipóteses e chega a uma explicação epistemológica. O autor, contudo, destaca que é necessário refletir criticamente sobre a prática educativa para evitar a reprodução alienada, criando possibilidades para o aluno produzir ou construir conhecimentos: "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou à sua construção" (Freire, 1997, p. 52).

Segundo a natureza dos seus dados, classificamos esta pesquisa como sendo qualitativa. Minayo (2007, p. 57) conceitua a pesquisa qualitativa como "[...] aquela que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem". Sobre a pesquisa qualitativa, Chizzotti (2003, p. 221) afirma:

> [...] recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

Godoy (2020, p. 58) enfatiza que a pesquisa qualitativa:

> [...] não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

A partir disso, esta pesquisa caracteriza-se por ser um estudo de caso, pois tem a sua investigação focada em uma escola da rede pública da cidade de Manaus. Yin (2010, p.39) define o estudo de caso como uma investigação empírica que "[...] investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes". Gil (2020, p. 37) afirma que o estudo de caso "consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou mais objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento".

Define-se, também, um estudo de caso da seguinte maneira: "[...] é uma estratégia de pesquisa que busca examinar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto. [...] Igualmente, estudos de caso diferem do método histórico, por se referirem ao presente e não ao passado." Para Moreira e Menegat (2022, p. 130), "[...] o estudo de caso contribui para a

compreensão dos fenômenos individuais, organizacionais, institucionais e sociais."

4.2 Relevância, Problema e Objetivos da Investigação

A relevância está diretamente conexa às justificativas e às razões para elaboração da pesquisa e, de modo a defender esta afirmação, Motta-Roth e Hendges (2010, p. 56) apresentam que a justificativa tem a função de "[...] demonstrar a relevância, a originalidade e/ou a aplicabilidade do projeto". Assim, para defender o propósito da concepção deste estudo, a relevância articulou-se em três categorias: pessoal-profissional, acadêmico-científica e social, conforme contextualizamos, a seguir.

4.2.1 Relevância Pessoal-profissional

A instigação pela pesquisa com a temática formação de professores para a Educação Inclusiva, surgiu por meio das experiências de vida desta pesquisadora, iniciada na graduação em Pedagogia, bem como na vivência pessoal e profissional. No passar dos anos dessa trajetória, foi se construindo um grande desejo pelo contexto da formação de professores, vindo a eleger a temática como o foco desta pesquisa. Desse modo, ao fazer uma analogia da temática com a linha de pesquisa definida, optou-se pela linha de pesquisa de Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas no programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* do Mestrado em Educação, na Universidade La Salle, Canoas-RS. O presente estudo, portanto, adere-se à referida linha de pesquisa tanto pelo viés das práticas educativas quanto pelo viés da formação docente.

Dentre as relevâncias, e considerando as experiências acadêmica, profissional e, principalmente, pessoal, já vividas, estabeleceu-se uma aproximação à essência da formação docente ao grande interesse desta pesquisadora. Dentre as temáticas passíveis de articulação, foi surgindo um deslumbramento, em particular, pela Identidade do Professor, devido à longa jornada profissional vivida na escola pela pesquisadora. A construção da Identidade do Professor, de acordo com Pimenta, citada por Nunes (2001), passa, necessariamente, pela mobilização dos saberes da experiência constituídos pela prática docente, cada vez mais valorizada na formação do professor. É imprescindível que o professor relativize seus saberes em busca de uma nova "verdade", entendendo-a como relativa, portanto, reconsiderando-a, analisando-a e refletindo-a constantemente, numa busca incessante da ressignificação dos saberes, e, por conseguinte, da identidade do professor.

Pimenta (1999 apud Nunes, 2001) considera a formação docente como autoformação, haja vista que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com as experiências práticas cotidianas. A autora complementa que partindo do processo de troca de experiências e práticas os saberes dos professores constituem-se como *prática*, que vem a ser uma reflexão *na* e *sobre* a prática.

Nunes (2001) considera a formação docente como um processo de autoformação, como uma tendência reflexiva sobre a prática docente. Este processo está associado à indissociabilidade da identidade profissional e pessoal do professor. Trata-se de uma carreira profissional marcada por uma trajetória de 32 anos na mesma Instituição de Ensino, que oportunizou muito aprendizado, gerando, assim, conhecimento aplicado ao ofício. A experiência profissional desta pesquisadora foi se fortalecendo por meio da experiência vivida em diversos departamentos da Instituição de Ensino, onde foi possível ocupar-se de vários cargos e que a possibilitou compreender a importância e os ganhos de valores que a educação tem a agregar para os colaboradores e, consequentemente, para a Instituição. Logo, o conhecimento provindo de atividades de aprimoramento e desenvolvimento faz com que os colaboradores, principalmente a equipe docente, tenham pleno domínio das suas atividades. O objetivo é desenvolver competências específicas, ou seja, treinar indivíduos em aspectos peculiares como, por exemplo, a operação de um equipamento. Isso é um processo de aprendizagem que não incentiva o pensamento crítico-pessoal, pois não inclui criatividade e nem a curiosidade, estando assim, diretamente conexo aos resultados produtivos.

4.2.2 Relevância social

Fossati, Jung e Silva (2019, p.101) salientam que "[...] o pesquisador é aquele que produz conhecimento por intermédio da construção pessoal, podendo gerar benefícios para a sociedade, sendo este instrumento de reflexão e crítica, onde é possível descobrir, criar e produzir conhecimento para desenvolvimento. Acreditamos, em consonância com os autores, que todo o ensino está relacionado com a pesquisa e que esta precisa provocar mudanças na forma de ensinar e, em consequência, na aprendizagem dos estudantes.

Isso posto, esta pesquisa que apresenta a educação inclusiva como eixo central, tem uma contundente relação com a sociedade. Sarmento, Menegat e Wolkmer (2018, p.18) contextualizam que "[...] a educação é um dos caminhos para chegar à efetivação e ao exercício dos demais direitos essenciais à dignidade humana, pois ela viabiliza a formação e conscientização das pessoas[...]". Portanto, a Educação Inclusiva transcende um ensino

adaptado às diferenças e às necessidades individuais dos pares e o ambiente escolar deve estar organizado de forma que todos os alunos possam conviver e aprender juntos, interagindo, respeitando as diferenças e aprendendo com elas. Deve buscar desenvolver o potencial máximo do aluno, considerando as diferenças e os limites de cada um, visando estabelecer parâmetros de uma escola para todos, sem barreiras ou restrições.

Dessa forma, a presente pesquisa possui sua relevância social alicerçada na busca por competências docentes que possam auxiliar na efetividade de uma educação inclusiva que de fato consiga contemplar a aprendizagem de todos os estudantes. A educação inclusiva, mais do que um direito previsto em lei, precisa se tornar uma realidade em todas as escolas brasileiras.

4.2.3 Relevância Acadêmico-científica

Quanto à relevância acadêmico-científica, podemos dizer que através deste estudo pretendemos amplificar o conhecimento e conceber novos saberes sobre a temática, além de acreditar em uma Educação Inclusiva. A Educação Inclusiva, incorporada ao ensino, tem o intuito de fortalecer valores como igualdade e respeito e desenvolver a interação de crianças que são excluídas socialmente no meio educacional. Nesse contexto, destacamos a importância do profissional, professor a quem concerne mediar o processo de ensino e aprendizagem de maneira que todos os estudantes possam interagir uns com os outros e aprender, numa atmosfera onde predomina o clima de respeito e solidariedade. Para essa finalidade, realizamos um levantamento referente à literatura da área e das pesquisas desenvolvidas e publicadas. É preciso investigar quais os problemas já investigados, quais os resultados obtidos, quais as lacunas e as incongruências, que ainda perduram.

Na inquirição pela justificativa científica, realizamos um levantamento com o intuito de nos apropriar de algumas produções existentes referentes à temática investigativa do nosso estudo. Para tanto, os descritores que nortearam a busca foram: Competências docentes e Educação Inclusiva. No processo de seleção da produção, buscamos suporte nas orientações de Bardin (1977). Para esse fim, foram observadas e seguidas as quatro regras apresentadas pela autora: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

Os parâmetros para a delimitação desse levantamento foram os descritores das competências docentes e da Educação Inclusiva, publicados de 2018 a 2022, para os artigos. Posteriormente, fizemos uma nova busca para as teses e dissertações. A escolha desse período se deu no intuito de trazer um olhar mais contemporâneo acerca da temática estudada. Assim,

as buscas foram realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)[2] e Portal da Capes[3]. Dessa maneira, acatando o critério da exaustividade, designamos várias fontes de busca, físicas e digitais (Bardin, 1977). Inicialmente, a busca avançada no banco de dados científicos da BDTD, defendidas no período de 2018 a 2022, para os descritores, "competências docentes e Educação Inclusiva" foram usados (entre aspas). Nenhum resultado foi encontrado. Na segunda busca (sem aspas), os achados foram mais significativos: quatro teses e uma dissertação. Na busca, no portal da Capes, foi substituída a expressão "inclusiva" por "inclusão", "competência docente para a inclusão", tendo sido encontrados seis teses e dezessete dissertações.

Sobre a regra da representatividade, Bardin (1977) reforça que precisamos de uma atenção rigorosa para a relevância dos materiais. Dessa maneira, realizamos a cuidadosa seleção, buscando significância ao tema desta pesquisa. Nessa etapa, foram descartados os documentos repetidos e aqueles que não apresentavam aderência ao tema. Quanto à regra da homogeneidade, esta consistiu em separar o material, em consonância ao critério da conexão com o objeto de estudo.

Por último, a regra da pertinência ajudou a aplicar certa exatidão na seleção dos materiais, que precisam ser adequados, correspondendo ao objetivo da pesquisa (Bardin, 1977). Realizando uma leitura rigorosa dos resumos, e a partir do critério de eliminação, valorizando as regras de Bardin, finalizamos o total: dez publicações referentes ao período de 2018 a 2022. O Quadro 06, a seguir, apresenta um panorama dos achados na referida plataforma de busca como seu quadro teórico.

Quadro 6 - Resultados descritores na BDTD

Autor(es), ano	**Título**	**Tipo**	**Principais achados**
Dias (2020)	Educação para a diversidade na perspectiva da inclusão social a partir de percepções de professores sobre a formação docente	Dissertação	Compreensão das percepções dos professores do Ensino Fundamental II sobre sua formação e atuação docente em sala de aula frente a uma educação para diversidade e inclusão social; Compreensão sobre a importância de se refletir, de forma crítica, acerca de suas práticas e não simplesmente sobre a somatória de cursos, do conhecimento adquirido e da apropriação de técnicas diversas; Reflexão sobre a escola como um espaço de transformação social e de construção dos princípios éticos para a formação de sujeitos cidadãos; Professores de EF II lidam diariamente com a diversidade e

[2] Fonte: https://bdtd.ibict.br/vufind/

[3] Fonte: Disponível em: https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br. Acesso em: 28 maio 2023

			incontáveis desafios em suas salas de aula; A formação, advinda das licenciaturas, não os deixa devidamente preparados para a realidade com a qual vão se defrontar no contexto escolar; A escola pode se constituir em um espaço de aprendizagem de novas estratégias para construir conhecimentos junto às suas turmas de alunos, desde que sejam oferecidas as devidas condições; Análise, a partir dos dados obtidos, sobre as percepções dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Juazeiro do Norte-CE sobre formação docente, tendo em vista uma educação para a diversidade na perspectiva da inclusão social.
Vargas (2020)	Educação inclusiva: concepções que se desdobram em práticas	Dissertação	Identificação das concepções dos educadores sobre inclusão escolar, compreender seu entendimento e como percebem o dia a dia escolar; Análise, a partir da prática pedagógica, sobre as concepções dos educadores sobre inclusão dos estudantes com deficiência, a fim de contribuir com reflexões para a gestão de um plano formativo; Identificação sobre as concepções dos educadores sobre inclusão escolar; Mapeamento das práticas inclusivas existentes na Instituição, análise da relação da gestão com as práticas inclusivas dos professores; Elaboração de um plano formativo para os gestores, a fim de instrumentalizar os professores no trabalho com os estudantes de inclusão; Análise sobre a relação da gestão com as práticas inclusivas dos professores.
Lima (2022)	Imaginação pedagógica e educação inclusiva: possibilidades para a formação de professores de matemática	Tese	Compreensão sobre como se mostra um processo de Imaginação Pedagógica, realizado por licenciandos em Matemática, quando imaginam aulas de Matemática guiados pela perspectiva da Educação Inclusiva; Preocupação com uma educação para todos, de forma equitativa, considerando todos aqueles que, por alguma condição ou característica, se encontram em alguma situação de exclusão ou vulnerabilidade social: mulheres, imigrantes, idosos, negros, indígenas, pessoas de baixa renda, de diferentes orientações sexuais, expressões religiosas e capacidades;
Rodrigues (2022)	A educação inclusiva na escola pública: saberes docentes	Tese	Compreensão sobre os saberes docentes inclusivos considerados necessários para a escolarização de alunos com deficiência nas escolas públicas regulares, tomando por "saberes docentes inclusivos" aqueles que dizem respeito à presença de crianças com deficiência nas escolas regulares e que têm histórico relacionado à educação especial brasileira na perspectiva da educação inclusiva; Discussões que levam a concluir que há um distanciamento entre os formadores de professores, que pesquisam a formação docente e aqueles que estudam a educação especial (tal como entre esses formadores e os professores que frequentam a Educação Básica), e esse distanciamento compromete a constituição de uma identidade profissional de professores, que garante o processo de ensino de alunos com deficiência nas escolas regulares.
Guadagnin (2022)	Formação docente em serviço no contexto da	Dissertação	Consistência em desenvolver momentos de formação em serviço para professores da Educação Infantil sobre Inclusão Escolar; Discussões sobre o papel da Educação Especial na Educação

	inclusão escolar na educação infantil		Infantil; Observação da prática docente em uma Unidade de Educação Infantil; Promover encontros formativos com esses professores sobre Inclusão Escolar no Horário de Trabalho Coletivo e, por fim, promover um olhar ampliado nos professores em relação ao processo de Inclusão Escolar de bebês e crianças nas creches e pré-escolas.
Silva (2019)	Práxis docente na educação musical inclusiva: estudos no contexto escolar do estado do Rio Grande do Norte	Dissertação	Compreensão sobre a forma como professores(as) de música, em diferentes etapas da Educação Básica, lidam com a inclusão de alunos(as) com deficiência no estado do Rio Grande do Norte; Identificação das bases que orientam o planejamento dos(as) professores(as) de música da Educação Básica, no que concerne à inclusão de alunos(as) com deficiência; Conhecimento sobre os princípios que norteiam as ações desses docentes em relação à inclusão de alunos(as) com deficiência; Identificação sobre os desafios e estratégias dos(as) professores(as) para lidarem com a inclusão na Educação Básica; Reflexões sobre a avaliação dos(as) professores(as), no que diz respeito à própria atuação docente.
Escobar (2018)	Formação continuada de professores: desafios e possibilidades frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular de ensino	Dissertação	Compreensão, a partir do discurso do professor, as contribuições da formação continuada, seus desafios e possibilidades frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular de ensino; Verificação sobre a importância da formação continuada para professores que realizam acompanhamento de alunos com deficiência; Investigação sobre quanto os cursos de formação continuada contribuem para suas atuações com educandos incluídos no âmbito da sala de aula; Identificação no discurso do professor, as possíveis dificuldades em relação à inclusão de alunos com deficiência; Discussão em um grupo de reflexão, quais recursos metodológicos o professor utiliza em sala de aula que auxiliam a aprendizagem dos alunos com deficiência; Reflexão sobre os desafios do processo de Educação Inclusiva na prática do professor; Reflexão sobre como o docente enfrenta as questões relacionadas à inclusão no contexto da sala de aula e da escola de maneira geral, pois não se trata apenas de inserir o aluno com deficiência em sala de aula ou somente o aspecto de socialização, pois o aluno que está sendo educado tem o direito a uma educação de qualidade.
Schinato (2019)	Educação inclusiva: o olhar dos professores de Ciências no Ensino Fundamental II no município de Cascavel-PR	Dissertação	Compreensão sobre quais são as percepções dos professores de Ciências do Ensino Fundamental II do município de Cascavel-PR sobre a inclusão de alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais (NEE) no Ensino Regular; Verificação sobre as percepções dos professores atuantes no Ensino Fundamental II, na disciplina de Ciências, sobre a Educação Inclusiva no município de Cascavel-PR.
Oliveira (2021)	Reflexões sobre inclusão e formação docente de uma	Dissertação	Análise sobre aspectos relacionados à inclusão e formação docente, entre os diferentes segmentos de uma comunidade escolar da rede pública municipal de Santa Maria-RS; Análise sobre as concepções de uma comunidade escolar sobre inclusão;

	comunidade escolar da rede pública municipal de Santa Maria-RS		Narrativa e descrição sobre os aspectos das formações docentes com abordagem reflexiva promovida no âmbito da pesquisa; Verificação sobre os impactos das formações docentes sobre ensino inclusivo entre os professores e registro do processo de construção coletiva de um Plano de ação.
Hilbig (2021)	Formação de professores para a inclusão de estudantes da educação especial nas escolas das Águas do Pantanal	Dissertação	Investigação e contribuição com os processos formativos de professores para a inclusão de estudantes da Educação Especial em Escolas das Águas no Pantanal do município de Corumbá, Mato Grosso do Sul (MS); Conhecimento sobre a legislação da Educação Especial e Educação do Campo referentes à formação de professores no âmbito das Escolas das Águas, no município de Corumbá (MS), buscando entender as múltiplas interfaces entre Educação Especial e Educação do Campo; Apresentação do perfil dos professores das Escolas das Águas, sua formação inicial, a periodicidade da formação continuada e as principais demandas formativas; e, promover e avaliar ações de formação continuada para os professores das Escolas da Águas para a inclusão de alunos da Educação Especial.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2023).

Podemos perceber que os autores pesquisados nos levam a uma reflexão sobre o papel do profissional professor para atuar na integração dos estudantes em processo de inclusão. Após muitos anos de segregação, a sociedade passou a discutir seus direitos de igualdade, de oportunidade e da marcha em direção à inclusão de todos. Sobre a inclusão, Oliveira (2021, p. 33) afirma:

> [...] a palavra inclusão carrega um sentido mais abrangente, e que demanda uma atitude de revisão de concepções e posturas dos profissionais do ensino podendo refletir em suas práticas de sala de aula, e levando-se em conta que o ambiente escolar é constituído de diversas consciências, opiniões, contextos, possibilidades e aptidões, e que a formação docente continuada foi eleita como forma de promover um ambiente de ensino inclusivo na escola [...].

A preparação do professor se dará em serviço mediante a modificação de suas práticas pedagógicas, a fim de alcançar distintamente seus alunos. Essa experiência, além de enriquecedora para os alunos, proporciona ao professor possibilidades de crescimento pessoal e profissional. Sobre o processo de formação do professor, Dias (2020) faz um alerta sobre os cursos de formação teórica que abrangem as deficiências, diagnósticos e prognósticos pouco ajudam, uma vez que o professor continua sem saber reorganizar sua prática. O conhecimento informativo sobre esses aspectos é importante, mas a formação em serviço tem que ir além, trabalhando com o professor, em seu dia a dia, as necessidades emergentes da prática. Dias (2020, p. 44) ainda esclarece:

> Quando se trata de formação de professores, é necessário compreender, também, o período de formação na graduação. Consideramos, neste sentido, que, em diversos cursos de licenciatura, o tempo de formação é de quatro anos, e que os estágios voltados para atuação em sala de aula, geralmente, são de dois anos, sendo assim um período insuficiente para habilitar esse futuro profissional para atuar na educação para a diversidade na perspectiva inclusiva.

É comum em nossa realidade o professor licenciado em áreas específicas, como História, Geografia, Letras, Matemática, não estarem preparados para atuar de maneira diversificada em seu planejamento, o que, por si só, já demonstra o quanto o trabalho pode ficar comprometido. A formação generalista em cursos de especialização, como tem sido a prática depois da extinção da habilitação, na maioria das vezes, apresenta uma formação superficial em cada área, em virtude do pouco tempo destinado à especialização. Sobre o que acabamos de descrever, Dias (2020, p. 45) vem acrescentar:

> [...] a formação universitária não consegue, em quatro anos, formar um profissional totalmente capacitado, para atuar frente aos novos paradigmas que a sociedade vem apresentando. Exigindo, assim, dos recém-formados, investimentos em pós-graduações e outros cursos de formação.

Corroborando o pensamento de Dias (2020), Lima (2022) afirma que para que haja qualidade no ensino das licenciaturas não basta o curso proporcionar, aos estudantes, os conteúdos fundamentados na educação, no desenvolvimento prático da função do docente, precisamos, contudo, de professores formadores comprometidos com uma educação que seja para o alcance de todos. Neste sentido,

> [...] a socialização no curso de licenciatura é tão determinante na constituição dos saberes docentes para o ensino quanto aquelas que vivenciaram na educação básica. Na licenciatura, convivem com professores que os formam para a docência, assim, o julgamento sobre ações, posicionamentos e metodologias mais desejáveis para o ensino de Matemática apresentam uma intencionalidade direta. Se formadores de professores trabalharem em uma perspectiva inclusiva, preocupando-se em ofertar aulas em que todos são respeitados e têm a oportunidade de aprender e participar, formarão docentes para uma prática inclusiva. Caso contrário, colaborarão para a perpetuação de aulas excludentes, em particular de Matemática, reforçando, por exemplo, que o não aprendizado é culpa do aluno, pois caberia ao professor apenas transferir um conteúdo (Lima, 2022, p. 174).

Conforme salientado por Dias (2020), percebemos que as deficiências apresentadas para o curso de formação do professor é que, na maioria das instituições, sejam públicas ou particulares, não apresentam, em seu currículo escolar, um modelo de formação conectado com a pesquisa e com a prática de elementos fundamentais para uma formação reflexiva, que leve o professor a atuar de forma a resolver os conflitos advindos das diferenciações apresentadas

pelos alunos. De acordo com Silva (2019), adaptar o currículo escolar é de extrema necessidade, não apenas para a inclusão de estudantes, mas, principalmente, para garantir sua permanência, e frequentar a escola com autonomia e bem-estar em sua totalidade. Sobre o que foi descrito, Escobar (2018, p. 21) corrobora:

> Percebe-se que a formação inicial é insuficiente para abarcar as demandas sociais, que são exigentes e apresentam-se em contínuas transformações, o que exige um processo formativo que contemple um olhar crítico sobre suas representações pessoais, concepções e crenças sobre educação, capaz de atender às normas vigentes, e o mais importante, atender, na prática, as demandas reais da sociedade.

Pensar sobre o trabalho docente nos remete a pensar sobre sua formação e valorização. É importante que professores em formação se comprometam com a aprendizagem e participação de todos seus alunos, o que demanda pensar em estratégias e adoção de diversos recursos e metodologias para contemplar a diversidade da sala de aula. A formação deve propiciar uma reflexão crítica sobre o fazer docente, em busca de uma educação mais justa e equânime. Para isso, acreditamos ser imprescindível perceber os estudantes sob uma ótica social, reconhecendo as barreiras impostas a eles e pensando em alternativas para que possam superá-las, rompendo com preconceitos e estigmas presentes nos discursos escolares. Sobre a formação profissional, Escobar (2018, p. 21) afirma que:

> A formação profissional é uma das principais formas para a conquista de uma educação de qualidade. Percebe-se que a formação inicial é insuficiente para abarcar as demandas sociais, que são exigentes e apresentam-se em contínuas transformações, o que exige um processo formativo que contemple um olhar crítico sobre suas representações pessoais, concepções e crenças sobre educação, capaz de atender às normas vigentes, e o mais importante, atender, na prática, às demandas reais da sociedade.

A formação do professor deve garantir entre outras coisas, uma identidade profissional condizente com as demandas da escola inclusiva, fortalecendo seu papel de colaborador no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes em processo de inclusão. A Educação Inclusiva requer uma ressignificação da escola, para que possa oferecer ensino de qualidade para todos, sem distinção de qualquer natureza. Sabemos que a escola é o local de formação das gerações presentes e futuras e, portanto, é de fundamental importância incentivar a construção de uma sociedade inclusiva. Sobre o que acabamos de descrever, Rodrigues (2022, p. 73) reforça:

> A educação inclusiva, nesse sentido, tem demandado uma nova sistematização das escolas, para que os alunos com deficiência sejam, realmente, incluídos. Dentro dessa nova organização escolar, podemos observar os inúmeros desafios que os professores estão enfrentando hoje. A qualificação docente para a compreensão das diferenças é um desses grandes desafios, assim como o enfrentamento da falta de materiais e de recursos pedagógicos, a limitação nos espaços físicos e as dificuldades na relação com as famílias dessas crianças.

Nesse sentido, formar o professor em uma perspectiva de atuar colaborativamente implica investimento pessoal, trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é a identidade profissional. Implica, ainda, permanente reflexão da prática em um processo interativo e dinâmico, no qual a troca de experiências possibilita a cada docente desempenhar o papel de formador e formando. Essa oportunidade de reflexão da própria prática tem sido considerada, nos últimos anos, como desenvolvimento do professor, ou seja, uma melhoria crescente. Sobre a importância da prática, Silva (2019, p. 24) enfatiza:

> [...] propor um diálogo entre teoria e prática, entre ação e reflexão, possibilitará o surgimento de uma nova escola capaz de formar educadores (as) e educandos (as) mais críticos e reflexivos, conscientes do seu papel na sociedade, bem como indivíduos da história e não apenas meros espectadores dela. Compreender a práxis docente se apresenta como um elemento importante para buscar mudanças no cenário educacional brasileiro.

É preciso ter coerência entre o que os estudantes aprendem e o que queremos que seja ensinado. A autora Hilbig (2021, p. 23) corrobora:

> [...] não basta apenas oferecer uma proposta de formação de professores para que a inclusão seja efetivada. É preciso haver maior atenção e incentivo, principalmente na oferta de oportunidades de qualificação e busca de novos conhecimentos aos profissionais que atuam na escola. Os professores precisam de meios e recursos disponíveis para pôr em prática os conhecimentos que adquirem, e o poder público deve ser o responsável em promover a formação continuada de seus professores e oferecer condições materiais suficientes para o seu trabalho.

A necessidade de mudança social de forma a contemplar os princípios da inclusão, o qual considera a diversidade humana como elemento natural de sua constituição, e prevê não somente a aceitação e o respeito às diferenças, mas também a valorização, engloba uma variedade de segmentos. Dentre outros, a escola se apresenta como segmento primordial na busca pela transformação e organização social. A escola inclusiva tem um compromisso com a qualidade de todos(as), como os que não aprendem por motivos sociais, emocionais, psicológicos ou econômicos. Sobre o que acabamos por descrever, Schinato (2019, p. 30) analisa:

> Percebe-se que na inclusão todos os alunos têm o direito de pertencerem à classe regular, independentemente de qualquer especificidade. Neste caso, o sistema escolar precisa estar organizado para proporcionar meios, para que o aluno alcance seu sucesso escolar e acadêmico. Enquanto na integração, é função do aluno se adequar à realidade das instituições, em torno desse pensamento, a obrigação do aluno era se integrar na escola, se adaptar ao espaço e não o espaço escolar se adaptar a ele.

Certo de que a inclusão escolar presume, entre outras coisas, mudanças na formação dos professores, para lidar com as adversidades apresentadas no dia a dia do ambiente escolar, seria conveniente refletir em que momento as tendências atuais, na formação dos docentes, contemplam as competências, a fim de administrar a diversidade na sala de aula como exige a perspectiva da inclusão escolar. A atuação colaborativa dos docentes demanda, por certo, novas competências. Os saberes, as habilidades e as competências necessárias não estão apenas entrelaçados com a prática, mas a ultrapassam. É imprescindível que os professores, assim como os profissionais envolvidos com estudantes em processo de inclusão, cultivem em sua prática cotidiana a humildade, a humanidade, a honestidade, a alegria, a ética, entre outros. Nenhum educador, mesmo com todos os saberes e competências necessárias, conseguirá efetuar uma prática com qualidade apenas com base na reflexão-ação, se não houver políticas educacionais que garantam as condições adequadas para formação inicial e permanente de qualidade, bem como infraestrutura necessária para a prática pedagógica criativa e transformadora. Sobre o que acabamos de descrever, Guadagnin (2022, p. 48) acrescenta:

> A educação é um campo permeado por disputas políticas e ideológicas que norteiam sua concepção e os modos de organização das práticas pedagógicas e da formação de professores. A partir dessas concepções de educação são estabelecidas diversas estratégias para a formação continuada. Esses processos formativos podem se dar segundo uma lógica emancipatória, em que o professor se constitui como protagonista de sua formação, a partir da reflexão crítica sobre as práticas docentes desenvolvidas no cotidiano escolar ou de caráter tecnicista e baseado na aquisição de competências em que o professor deverá adquirir um conjunto de conhecimentos definidos a priori e independente de sua atuação profissional, desconectado da sua prática.

Para atuar com os alunos em processo de inclusão, o professor precisa, necessariamente, além do saber docente, conhecer seus alunos para estabelecer metas de ação que sejam capazes de levá-los muito além de sua condição cognitiva. Pensar sobre a prática docente é bastante complexo, principalmente no que diz respeito às práticas pedagógicas voltadas para o atendimento educacional especializado. Guadagnin (2022, p. 96) esclarece que:

> [...] os processos formativos devem ser organizados a partir das práticas docentes e o professor deve ser protagonista na sua formação, participando ativamente na construção das propostas de formação e nas reflexões sobre a prática. As discussões e transformações partem do conhecimento individual, sendo partilhado e reelaborado de forma coletiva. Deve-se ter claro que para que a formação em serviço tenha potencial para transformação das práticas e o favorecimento de práticas inclusivas, faz-se necessário que elas estejam organizadas a partir de um modelo educacional de caráter crítico, emancipatório, libertador e autônomo, se contrapondo a tendência das políticas educacionais e de formação de professores de caráter mercantil e neoliberal.

Nessa perspectiva, não se pode pensar a escola como uma simples transmissora de conhecimento. O sistema escolar deve formar cidadãos autônomos, capazes de compreender o mundo social e natural no qual vivem, e de participar em sua gestão e melhoria desde posições críticas, criativas e solidárias. Com esse propósito, deve conseguir que cada indivíduo possa compreender a si mesmo e aos demais, assim como por meio de uma formação que facilite o conhecimento de seu entorno e a reflexão sobre sua pessoa, não somente no âmbito escolar, mas também nos demais âmbitos de sua atividade cotidiana. A escola deve desenvolver nos alunos a capacidade de tomar decisões com base na reflexão e no diálogo, promovendo mais do que a formação, uma educação de cidadãos para agir de maneira crítica e responsável diante das adversidades que a vida oferece. Dessa forma, "[...] quando a escola busca abrir suas portas, e apresentar-se como uma escola inclusiva, sua estrutura deve ser apta a atender essas crianças" (Dias, 2020, p. 52).

Nos trabalhos apresentados, as competências docentes não foram citadas, mas percebemos que foram aplicadas, a partir das leituras dos resumos, assim como os capítulos, que mencionaram a importância de uma Educação Inclusiva. Percebemos, assim, que as competências foram desenvolvidas, pois um dos princípios fundamentais do ensino das competências é o de reconhecer as situações próximas da realidade, a partir da sua complexidade. Neste sentido, Perrenoud (2000, p. 29) explica que

> [...] a competência do professor é, então, essencialmente *didática*. Ajuda-o a fundamentar-se nas representações prévias dos alunos, sem se fechar nelas, a encontrar um ponto de entrada em seu sistema cognitivo, uma maneira de desestabilizá-los apenas o suficiente para levá-los a restabelecerem o equilíbrio, incorporando novos elementos às representações existentes, reorganizando-as se necessário.

Assim, o(a) professor(a), consciente de seu trabalho e da importância de suas ações sobre a aprendizagem de seus alunos, tem a oportunidade de potencializar as capacidades dos estudantes em processo de inclusão. Nesse contexto, entendemos que não é possível separar a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Cada processo guarda suas

respectivas identidades, mas, ao mesmo tempo, se completam e influenciam mutuamente, de maneira que cada indivíduo, ao interagir socialmente, irá construindo o conhecimento, se apropriando da cultura e se transformando.

Ainda, a partir dos estudos mapeados, é possível compreender a educação com o objetivo de aprender juntos, conhecendo melhor o ser humano, enquanto indivíduos e coletividade, sua história, suas tradições e suas crenças e criando as condições para a busca de novos projetos, que promovam valores, atitudes e condutas respeitando o pluralismo e a diversidade de cada um(a). Portanto, educar é desenvolver o sentido de solidariedade, especialmente para os indivíduos que se encontram imersos em situações desfavoráveis, para com pessoas e grupos mais vulneráveis e para a exclusão e a marginalidade. Assim como a sociedade, a escola também muda para se adequar às necessidades e transformações do mundo do qual ela faz parte. Essas transformações vêm acontecendo numa velocidade, por vezes, difícil de acompanhar. Para seguir essa nova realidade, a escola precisa oferecer alternativas educacionais que englobam educação de qualidade para todos, o respeito às legislações para garantir a igualdade de direitos, respeitando as diferenças de cada indivíduo, desde a sua infância, por meio de melhoria do serviço e do atendimento a todos os envolvidos no processo educativo.

Nos trabalhos apresentados, foram analisadas informações coletadas nas escolas, compreendendo os dados obtidos como fatores que causam implicações para o processo de inclusão e para aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com deficiência. Ao nos depararmos com o conteúdo das pesquisas, percebemos que esse conteúdo ainda não está direcionado para estudantes com necessidades educativas especiais, para “todos”. Como assegura a DUDH (ONU, 1948), as pesquisas andam em passos lentos. Os resultados alcançados pelo estudo em análise permitem a inferência de que não são suficientes para efetivar uma prática responsável e eficaz para estudantes em processo de inclusão escolar. As considerações apresentadas pelos autores pesquisados partem do pressuposto que as reflexões presentes em suas pesquisas possam possibilitar a aproximação do pesquisador nas escolas para verificar como o processo de inclusão está acontecendo. Ainda consideram importante indicar ações conjuntas entre a teoria e a prática, a serem implementadas no campo da formação de professores, que possam resultar em possíveis benefícios aos estudantes e que auxiliem numa troca de experiências e desenvolvimento humano entre o aluno, que faz parte de uma sala de aula inclusiva, e os professores como agentes mediadores do conhecimento.

Prosseguindo no levantamento das pesquisas já realizadas, temos o banco de dados científicos da Capes. Neste, além do período já mencionado anteriormente foram usados os

descritores: “Competências docentes para a Educação Inclusiva” e “Formação docente para a Educação Inclusiva”. Dessa forma, foi inserido o descritor, primeiramente, na busca avançada no banco de dados científicos: Competências docentes da Educação Inclusiva (sem aspas), e foram localizados mil quinhentos e dezoito teses e dois mil e oitocentos dissertações; na segunda busca (entre aspas), “competência docente para Educação Inclusiva”, porém não foram localizados trabalhos; na terceira busca, utilizou-se os descritores “Competências docentes” para “Educação Inclusiva” (entre aspas), e não foram localizados trabalhos para o período de 2018 a 2022. Para o descritor: Formação Docente para a Educação Inclusiva (sem aspas), encontramos apenas, para os períodos de 2019 e 2022, mil seiscentos e vinte e quatro teses e dois mil e quinhentos e cinquenta e seis dissertações; na segunda busca, por meio do descritor: “Formação Docente para Educação Inclusiva" (com aspas) foi encontrado uma dissertação, período 2019; na terceira busca, com o descritor “formação docente” para “educação” “inclusiva” (entre aspas), não foram encontrados trabalhos. Do total dos oito mil e quatrocentos e noventa e oito trabalhos, foram descartados oito mil e quatrocentos e outros dez em duplicidade. Feito isso, uma releitura foi realizada dos títulos e resumos, assim como considerações para verificar a relevância com a pesquisa e, destes, foram desprezados mais setenta e nove trabalhos.

4.2.4 O problema

De acordo com Gil (2022), a investigação deve começar pela descrição pormenorizada do problema, de modo que possa ser facilmente entendível, quer pelo investigador, quer pela comunidade científica implicada na sua resolução. O problema deve ser apresentado com clareza, bem delimitado e adequadamente enquadrado, de modo que o investigador consiga resolvê-lo no tempo definido pelo cronograma do projeto de investigação.

Dessa forma, a pesquisa tem como problema de investigação: Quais são as competências docentes necessárias para a efetividade da Educação Inclusiva, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo o entendimento dos docentes que atuam numa escola da rede pública do município do Rio Preto da Eva, no Amazonas?

Em decorrência do problema de investigação, o objetivo geral é: Refletir sobre as competências docentes necessárias para a efetividade da Educação Inclusiva, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como referência o entendimento dos docentes que atuam numa escola da rede pública do município do Rio Preto da Eva, no Amazonas.

Os objetivos específicos são:

a) Verificar, por meio da análise documental do Referencial Curricular Amazonense, a existência de pressupostos relativos à Educação Inclusiva.
b) Identificar o entendimento dos docentes participantes da pesquisa sobre o significado de competência e de Educação Inclusiva.
c) Descrever, a partir dos conteúdos das respostas dos docentes, quais são as competências necessárias para a efetividade da Educação Inclusiva, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
d) Problematizar as competências que necessitam ser desenvolvidas ou aprimoradas, no entendimento dos docentes participantes da pesquisa, para viabilizar a efetividade da Educação Inclusiva nas turmas em que atuam.

4.2.5 Unidade de Análise

A unidade de análise foi uma escola da rede pública do município de Rio Preto da Eva, no Amazonas. O critério de escolha da instituição foi pela proximidade com a gestão, já que no estado do Amazonas há alguma dificuldade com as autorizações de estudos empíricos em escolas públicas, como explicamos na sequência. Os sujeitos do estudo são os docentes que exercem à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como a pesquisa enquadra-se como estudo de caso, torna-se relevante o momento de fazer a escolha da unidade de estudo. O estudo de caso, de acordo com Gil (2022), é uma pesquisa que precisa entender um fenômeno, que é indissociável de seu contexto. Isso significa dizer que para analisar e entender um fenômeno é preciso entender o que está acontecendo, ou seja, precisa estar relacionado ao contexto em que ele ocorre. Para Yin (2001), o estudo de caso pode ser justificado como importante estratégia metodológica para a pesquisa em ciências humanas, pois permite ao pesquisador um detalhamento em relação ao fenômeno estudado, revelando cenários difíceis de serem enxergados. Além do mais, o estudo de caso aprimora uma visão por inteiro sobre os acontecimentos da vida real, evidenciando-se seu caráter de investigação empírica, percorrendo uma combinação de métodos estabelecidos. Yin (2001, p. 20), nesse sentido, esclarece que:

> O estudo de caso é apenas uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa em ciências sociais. Experimentos, levantamentos, pesquisas históricas e análise de informações em arquivos (como em estudos de economia) são alguns exemplos de outras maneiras de se realizar pesquisa. Cada estratégia apresenta vantagens e desvantagens próprias, dependendo basicamente de três condições: a) o tipo de questão da pesquisa; b) o

> controle que o pesquisador possui sobre os eventos comportamentais efetivos; c) o foco em fenômenos históricos, em oposição a fenômenos contemporâneos.

De acordo com as aplicações dos autores, entendemos que há vantagens de realizar o estudo de caso, pois essa maneira estimula a busca de novas descobertas, em função da flexibilidade do seu planejamento; aponta a multiplicidade de dimensões de um problema, ressaltando-o como um todo; apresenta simplicidade nos procedimentos, além de permitir uma análise em profundidade dos processos e das relações entre eles.

Sobre os comentários do autor, é importante salientar que quando o investigador estiver observando uma prática de estudo de caso, precisa lembrar de uma outra metodologia de aprendizagem, baseada em problemas, isso porque, no estudo de caso, assim como nessa metodologia, o foco são os casos, as histórias reais que já vivemos ou que podemos viver em algum momento da nossa vida. O objetivo é que o investigador utilize as histórias, os casos e busque informações e traga outras soluções que vão relacionar não apenas a teoria, mas também a prática. Isso é uma maneira do pesquisador se conectar com algumas formas de ver o mundo, mas também é uma maneira de estruturar a pesquisa, para que ela tenha mais sentido, ou seja, tenha uma relação com a vida das pessoas investigadas. “O sucesso do estudo de caso, em muito, depende da perseverança, criatividade e raciocínio crítico do investigador para construir descrições, interpretações, enfim, explicações originais que possibilitem a extração cuidadosa de conclusões e recomendações [...]” (Manoel, 2008, p. 3).

Como já mencionado, tornou-se relevante, no estudo de caso, o momento da escolha da unidade de estudo. Para chegar à definição da unidade a ser investigada, houve uma aspiração da pesquisadora por escolas da rede de ensino público, com os três níveis de ensino da Educação Básica, pois essas poderiam proporcionar uma boa amostragem de dados para análise. Dito isso, optou-se por uma escola da Educação Básica, em um município no Amazonas, que aponta, em suas estratégias a Educação Inclusiva, a importância de promover os princípios de igualdade e da dignidade da pessoa humana. A escola, almejada para a pesquisa, apresentou-se de grande interesse para a pesquisadora. Mas como chegar até ela? A partir do mês de junho de 2023, deu-se início ao processo de busca pela escola. E, para promover uma aproximação, contatou-se sua gestora. Nos primeiros contatos, não obtivemos retorno às mensagens enviadas, por meio do celular, bem como aos e-mails enviados à escola de interesse.

Mesmo com tantas dificuldades, uma pedagoga do curso de Mestrado demonstrou interesse pela pesquisa e nos direcionou à gestora. Imediatamente foi encaminhado, no final do

mês de julho de 2023, o e-mail convidando a escola, que vamos chamar de Vitória Régia[4], a participar como unidade de estudo desta pesquisa. Na sequência, a escola Vitória Régia retornou, no dia quinze de agosto, o convite. Dessa forma, iniciou-se neste momento o processo de aprovação junto à escola, por meio de correio eletrônico encaminhado a esta pesquisadora, quando recebemos a resposta positiva.

Portanto, esta pesquisa teve como foco a Escola Municipal Vitória-Régia, localizada na zona urbana do município do Rio Preto da Eva, no Amazonas. O município possui uma área de 5813,197km². Sua população é de aproximadamente 34.856 habitantes. O acesso ao município do Preto da Eva é feito pela rodovia AM-010.

A Escola Municipal Vitória-Régia conta com trinta e cinco docentes: 17 professores atuam no ensino fundamental I e 18 professores atuam no ensino fundamental II, todos com ensino superior. A escola conta ainda com 10 professores auxiliares de vida que atuam na educação inclusiva, uns cursando pedagogia e outros com formação em nível superior em outras áreas do conhecimento. Há seis auxiliares de serviços gerais, quatro manipuladoras de alimentos, duas auxiliares administrativas, uma gestora e uma pedagoga. A estrutura física do prédio conta com treze salas de aula, que estão em uso pela gestora, secretaria escolar, pedagoga, professores(as), depósito para material esportivo (02 salas), cozinha com despensa, despensa para guardar os suprimentos alimentícios. Há, ainda, oito banheiros, sendo masculino e feminino para atender as demandas dos(as) alunos e dois banheiros masculino e feminino para os funcionários. O prédio conta, ainda, com uma quadra de esportes e uma biblioteca, que se encontra em processo de reestruturação.

A escola está segmentada na Educação Básica, nas seguintes etapas: ensino fundamental, com duração de nove anos (organizado em anos iniciais: 1º ao 5º ano; e anos finais: 6º ao 9º ano). Seu funcionamento se dá pelos turnos matutino, com o atendimento aos alunos do Ensino Fundamental I, totalizando 339 alunos, e o turno vespertino, com oferta do Ensino Fundamental II, com 355 alunos. A soma total de alunos é de 694 alunos.

---

[4] O nome é fictício, para garantir o anonimato da nossa unidade de análise. Muitos devem fazer a seguinte pergunta: Se a pesquisadora mora em Manaus, por que a pesquisa foi feita a 5813, 197km², distante de Manaus? Encontrar uma escola em Manaus/AM que aceitasse a aplicação do questionário, sobre as competências docentes necessárias para a efetividade da Educação Inclusiva, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, revelou-se desafiador. Enviamos e-mails para 7 escolas da educação básica. 5 escolas responderam dizendo não ter espaço no cronograma para esta atividade, temiam também pela reação dos professores, entre outras justificativas. Outras 2 escolas não responderam os e-mails. Em meios a tantos desafios, uma colega, aluna do curso de mestrado, pedagoga da escola "Vitória Regia", localizada no município do Rio da Eva, abriu as portas para esta pesquisadora. Após visitarmos a escola, tecemos algumas considerações: a escola Vitória Régia busca desenvolver uma educação de qualidade para todos e todas, respeitando suas potencialidades e interesses de seus estudantes.

4.2.6 Participantes do estudo

Os participantes deste estudo foram os responsáveis por fornecer as informações para análise de dados empíricos. Trata-se de um universo de 17 professores, como já anunciado, todos com nível superior.

4.2.7 Instrumentos de coleta de dados

Sendo esta pesquisa de natureza de dados definida como qualitativa, sua coleta ocorreu em dois momentos. No primeiro momento, por meio da revisão documental, que fez parte do referencial teórico. E, em um segundo momento, a utilização de questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas, enviado via correio eletrônico, utilizando o recurso *Google Forms*.

O questionário, segundo Gil (2022, p.128), pode ser definido "como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc." O questionário está baseado nos objetivos específicos desta pesquisa.

Em função disso, foram elaboradas as seguintes questões, conforme representado no Quadro 7, a seguir, com base em cada objetivo definido para a pesquisa, e as questões relativas às informações, que buscaram os dados empíricos.

Quadro 7 - Questões elaboradas para o estudo

Objetivos específicos	**Perguntas do questionário**	**Referencial teórico**
a) Verificar, por meio da análise documental do Referencial Curricular Amazonense, a existência de pressupostos relativos à Educação Inclusiva.	Você conhece o Referencial Curricular Amazonense? ( ) sim ( ) não Como você acredita que o Referencial Curricular Amazonense contempla a Educação Inclusiva?	Referencial Curricular Amazonense
b) Identificar o entendimento dos docentes participantes da pesquisa sobre o significado de competência e de Educação Inclusiva.	Escreva o que você entende por Educação Inclusiva: Como você definiria o termo competência?	Perrenoud (2000); Santos (2019); Carneiro (2019); Santos Filho (2019); Martins (2023); Caiado (2013); Muzett (2013); Mantoan (2015);

c) Descrever, a partir dos conteúdos das respostas dos docentes, quais são as competências necessárias para a efetividade da Educação Inclusiva, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Liste (pelo menos três) competências que você considera necessárias para a efetividade da Educação Inclusiva, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Perrenoud (2000); Carneiro (2019); Caiado (2013); Muzett (2013); Mantoan (2015);
d) Problematizar as competências que necessitam ser desenvolvidas ou aprimoradas, no entendimento dos docentes participantes da pesquisa, para viabilizar a efetividade da Educação Inclusiva nas turmas em que atuam.	Liste (pelo menos três) competências que você considera que devem ser aprimoradas para viabilizar a efetividade da Educação Inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Liste (pelo menos três) competências que você considera que precisa aprimorar para viabilizar a efetividade da Educação Inclusiva nas turmas em que atua.	Perrenoud (2000); Santos (2019); Carneiro (2019); Martins (2023); Silva (2023); Caiado (2013); Muzett (2013); Mantoan (2015);

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Após a banca de qualificação, é importante destacar que submetemos o questionário à apreciação de cinco colegas docentes da Educação Básica, para que nos dissessem se acreditavam que as questões estavam claras, ou se precisavam de algum ajuste. Trata-se do procedimento que Gil (2008) denomina de pré-teste. Também ficamos atentas aos comentários da banca de qualificação do projeto. Realizados os ajustes sugeridos (especialmente no que concerne à clareza de entendimento das questões), foi enviado o questionário por e-mail.

4.2.8 Procedimentos para a autorização do estudo

Para manter o sigilo e a ética, os nomes dos participantes não foram coletados. Seguindo nesta linha de confiabilidade, as informações coletadas nos questionários semiestruturados foram protegidos, e a divulgação dos resultados somente foi para fins desta investigação científica. O participante, ao clicar em aceitar participar deste estudo, concordou com o teor contido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disposto no Apêndice A. E, assim, no momento da realização desta pesquisa, foi disponibilizado este documento juntamente com o questionário (em sua página de abertura). No Apêndice C encontra-se o e-mail enviado à gestão escolar pela orientadora da pesquisa, bem como a respectiva resposta positiva recebida.

4.2.9 Análise dos dados

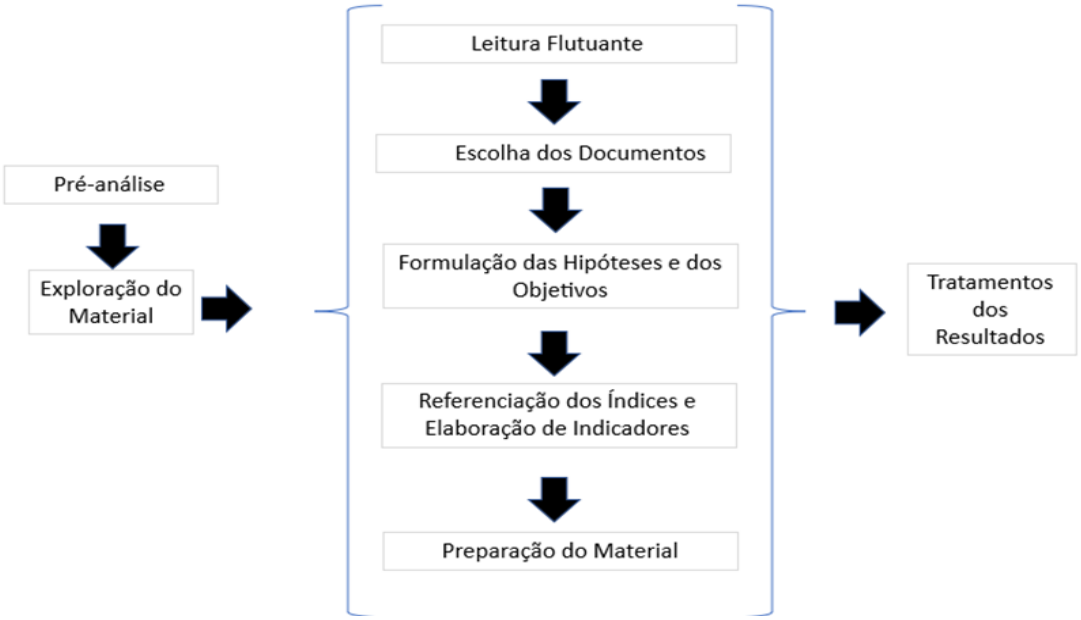
Os dados coletados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977). Para que isso ocorresse, o método científico aplicado à pesquisa seguiu um processo rigoroso frente às fases definidas por Bardin, como pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. De acordo com Bardin (1977, p. 121), "[...] a pré-análise [...] corresponde a um período de instituições, com o objetivo a tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise". Gil (2022, p. 64), nessa via, complementa: "o significado mais amplo de dados é obtido mediante seu cotejo com as teorias selecionadas para fundamentação do trabalho. Daí a conveniência da constituição do quadro de referências no início do processo".

Nos estudos de Bardin (1977) são identificadas três etapas cronológicas distintas na análise de conteúdo:

- **A pré-análise** se constitui na organização das informações e na estruturação das ideias iniciais, a partir do tema de pesquisa, mas, para tal, necessita executar os seguintes passos: leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação das hipóteses e dos objetivos, referenciação dos índices, elaboração de indicadores, preparação do material.
- **Exploração do material** é a etapa de análise que compõe a aplicação dos procedimentos de codificação, decomposição ou enumeração das informações coletadas (executadas em computador).
- **Tratamento dos resultados** é a interferência e a interpretação-etapa de análise e categorização dos dados.

A partir disso, para uma melhor compreensão, a Figura 01 representa como as etapas do desenvolvimento de uma análise se apresentam no processo.

Figura 1 - Estrutura da análise dos dados da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Bardin (1977).

E assim, de início, apresenta-se a leitura flutuante, que para Bardin (1977, p. 122) "[...] estabelece contato com os documentos a analisar, e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações". Na sequência, tem-se a escolha dos documentos, que compreende *corpus* habilitado para o processo de análise, que atende às seguintes regras: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, conforme Bardin (1977). Na sequência, a formulação das hipóteses e dos objetivos. Na referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores, Bardin (1977, p. 126) afirma que "[...] se considerarem os textos uma manifestação que contém índices que a análise irá abordar, o trabalho preparatório será o de escolha deles em função das hipóteses, se elas estiverem determinadas em sua organização sistemática em indicadores". Por fim, a preparação do material, que antecede a análise, propõe editar e preparar todas as informações coletadas.

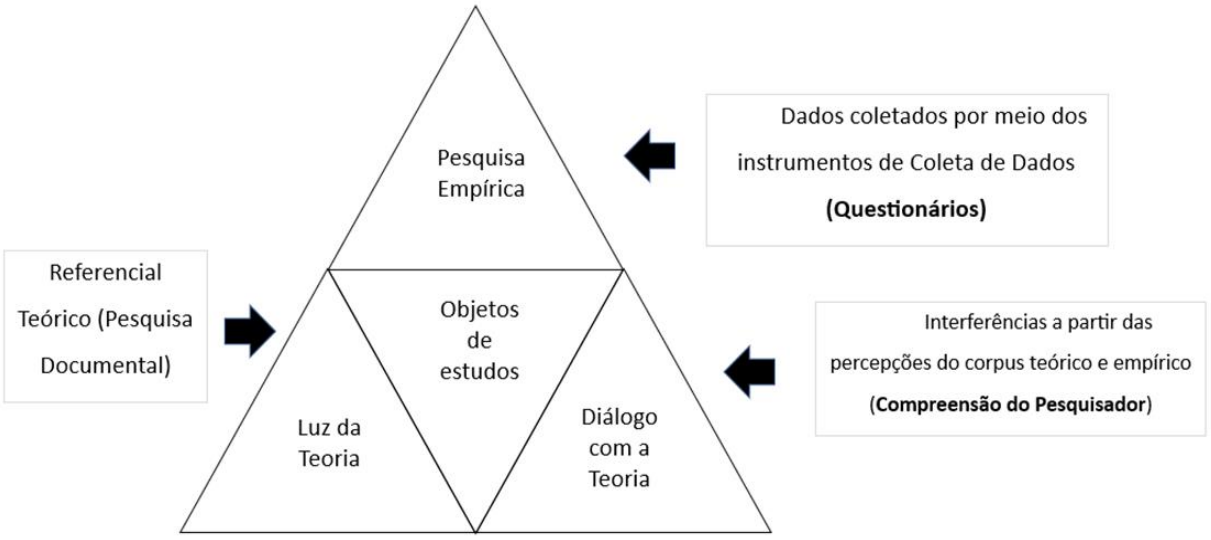
A pré-análise constitui-se de toda organização dos dados da pesquisa, conforme proposto por Bardin (1977, p. 121). Apresenta, também, a triangulação. Para Flick (2013, p. 243), a triangulação é uma "combinação de métodos, pesquisadores, circunstâncias locais e temporais e perspectivas teóricas diferentes para tratar de um fenômeno". De acordo com o autor, a triangulação não reside na possibilidade de validar os resultados obtidos por diferentes métodos, mas é o próprio processo de pesquisa que valida os instrumentos, pois considera a triangulação como "[...] uma combinação de perspectivas de investigação apropriadas e de métodos que sejam idôneos para levar em consideração o maior número de aspectos possíveis

de um problema". (Flick, 2013, p. 64)

Por isso, na Figura 01, tem-se representado o método da triangulação de dados aplicado para a busca dos achados desta pesquisa, para que, assim, com base nesses achados, construa-se o novo conhecimento referenciado ao objeto proposto para o estudo. Ao salientarmos isso, é possível observar a triangulação realizada por meio dos seguintes dados:

a) À **luz da teoria,** caracterizada pelo referencial teórico, originada pela pesquisa documental:
b) A **pesquisa empírica**, representada pelos dados coletados, gerados por meio dos instrumentos de coleta de dados, ou melhor, dos questionários responsáveis por fornecer as informações necessárias para as análises;
c) O **diálogo com a teoria**, identificando como sendo as interferências, a partir das concepções do *corpus* teórico e empírico, ou seja, a compreensão do pesquisador.

Figura 2 - Triangulação dos dados da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Bardin (1977).

Em síntese, o método de triangulação, conforme exposto, proporciona ao pesquisador revelar os achados da pesquisa, por meio da análise aplicada às três visões diferenciadas - sujeitos do estudo, autores e o pesquisador, que direcionam, ao mesmo tempo, o objeto de estudo. A partir desses procedimentos, pudemos verificar a emergência das categorias de análise, que foram definidas *a posteriori*, a saber: conhecimento, empatia e práticas pedagógicas.

De acordo com Bardin (1977), as categorias são como rubricas ou gavetas, que mostram pontos em comum (frequências), a partir do *corpus* investigativo, formado pelas respostas do

campo empírico e pela análise documental. Para identificá-las usamos o método manual, bem como nuvens de palavras por meio de recurso digital[5].

[5] Disponível em: https://infogram.com/pt/criar/nuvem-de-palavra. Acesso em: 12 ago. 2023

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente capítulo está dedicado à análise e discussão dos dados levantados pelos dois instrumentos de coleta que compõem o corpus analítico: o questionário junto aos docentes da escola, bem como a análise documental referente ao Referencial Curricular do estado do Amazonas (RCA). A unidade de análise do estudo de caso é uma escola da rede pública do município de Rio Preto da Eva, no Amazonas. Portanto, todo contexto apresentado neste capítulo tem o seu foco direcionado ao objetivo geral que é refletir sobre as competências docentes necessárias para a efetividade da Educação Inclusiva, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

5.1 Análise das respostas ao questionário

Como apontado no capítulo da metodologia da pesquisa, o instrumento de coleta dos dados empíricos foi um questionário semiestruturado, anônimo, formulado na ferramenta *Google Forms*. O questionário (Apêndice B) foi enviado por e-mail e pôde ser acessado mediante concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme disposto no Apêndice A, contendo as questões que caracterizam o universo do estudo: formação acadêmica, faixa etária, tempo que atuam na educação básica, tempo/ano que trabalham na escola/séries/ano que atuam no ensino fundamental. E por fim, as questões que delineiam a interpretação e análise relativa a cada objetivo da pesquisa. Isto posto, antes que fosse encaminhado o instrumento de coleta foram determinados os participantes do estudo, os critérios utilizados e a quantidade de participantes, conforme descreve o item 4.4 desta pesquisa.

Por conseguinte, o questionário foi disponibilizado à unidade de análise da escola da rede pública do município de Rio Preto da Eva, no Amazonas, a qual denominamos, neste estudo, com o nome fictício de Vitória Régia. O envio foi realizado no dia 17 de maio de 2024, sendo que o prazo determinado para fechamento das respostas foi de 45 dias. Após esse período, mais precisamente no dia 04 de julho de 2024, obtivemos um resultado de 65% do universo empírico da pesquisa, isso significa que dos 17 participantes, 11 responderam ao questionário. Para manter o anonimato dos participantes, vamos referi-los aqui na análise com P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 e P11[6].

[6] A letra P equivale a Professor(a) e a numeração foi realizada de maneira sequencial e aleatória, já que o questionário não possui identificação dos respondentes.

Horikawa, (2004, p. 103) explica que "[...] A ação do informar apresenta a possibilidade de revelar o conhecimento espontâneo do professor, adquirido na sua prática cotidiana, mas só atinge um patamar superior de reflexão [...] quando a sessão reflexiva permite uma associação dessa prática com as teorias". No mesmo sentido está a concepção de (Zeichner, 2003, p,41), que afirma: "O movimento pela prática reflexiva implica o reconhecimento de que os educadores devem ter um papel na formulação dos objetivos e uma finalidade em seu trabalho, além de desempenhar um papel de liderança na reforma do ensino". Com isso, queremos dizer que acreditamos no potencial da própria pesquisa enquanto movimento reflexivo para a prática docente.

Neste sentido, reconhecer os conhecimentos próprios da docência significa que o professor terá elementos para teorizar o seu fazer, significa buscar a competência profissional e exigir uma universidade que reflita sobre suas metodologias e teorias. Entendemos, com isso, que a profissão docente não acaba dentro do espaço profissional, pois continua pelo espaço público, pela vida social, pela construção do comum. (Severino,2003, p.73) esclarece sobre a formação profissional:

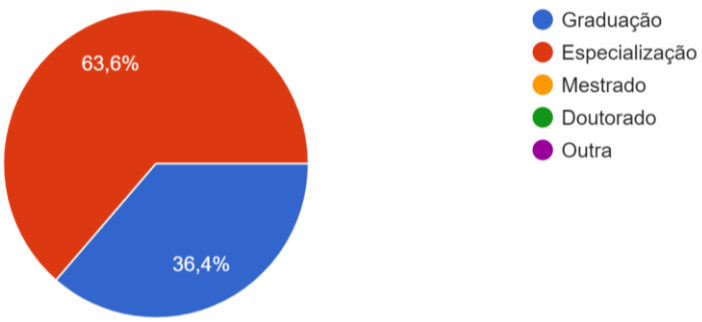
> [...] é preciso ter presente que a formação do profissional da educação não diz respeito apenas à formação específica de professores, profissionais do ensino formal que atuam em instituições escolares. Na verdade, a docência em ambientes escolares institucionalizados não exaure o campo de atuação do profissional da educação, uma vez que educação não é sinônimo de ensino, pois significa também uma prática social de intervenção mais abrangente, alcançando outros espaços da vida da sociedade.

De acordo com Perrenoud (2000), para que o professor construa competências, é preciso que busque a formação continuada, ou seja, se engaje em uma atividade intelectual, que se mobilize intelectualmente.

5.1.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

A primeira pergunta do questionário buscou saber qual é a formação dos participantes, com um intuito de caracterizar nosso universo de pesquisa. Dos 11 respondentes, sete professores responderam que possuem algum tipo de especialização e 36,4% possuem somente a graduação, ou seja, quatro professores, como podemos perceber no gráfico da Figura 03.

Figura 3 - Formação dos participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Sobre a formação dos educadores, a resolução CNE/CP Nº 2/ 2019 traz a seguinte colaboração: “a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a capacitação docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente” (Brasil, 2019, Art. 5º, inciso VIII). Neste aspecto, a normatização do Conselho Nacional de Educação (2008) estabelece: “A formação contínua deve estar associada à investigação e deve ser organizada em contexto de trabalho, podendo assim desempenhar a função estratégica de reforço da autonomia e profissionalidade docente e da mudança de práticas”.

Como podemos perceber, os documentos apresentam elementos importantes para os estados e suas instituições, sobretudo as universidades, refletirem e definirem suas próprias políticas de formação de professores, assim como seus projetos de cursos, no pleno uso de sua autonomia. (Penin, 2001, p. 326) colabora:

> Acreditamos que uma renovação significativa da formação de professores só poderá ocorrer caso a Universidade como um todo se mobiliza nesse sentido, já que não se trata de uma simples remodelação técnica ou curricular stricto sensu, mas do estabelecimento de uma política de formação de professores, o que exige um esforço permanente de reformulação, avaliação e acompanhamento por parte das diversas faculdades e unidades que oferecem disciplinas para os cursos de Licenciatura.

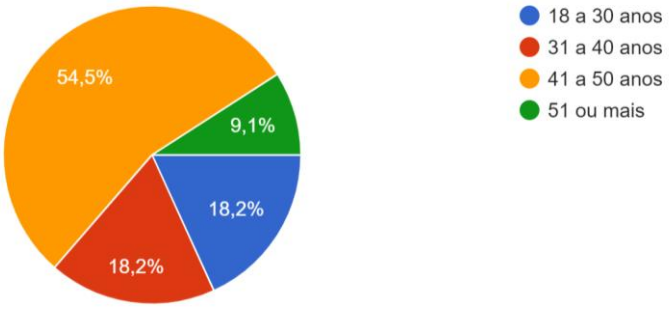
De acordo com Nóvoa (2022), a formação dos docentes é um processo decisivo para que as mudanças aconteçam no campo educacional. O autor ainda salienta que a ligação entre a formação e profissão tem como ponto central o conhecimento profissional docente. As dimensões teóricas, segundo Nóvoa (2022), ganham grande relevância, contribuindo para uma expansão sem precedentes dos estudos pós-graduados em educação: “A compreensão do conhecimento profissional docente é central para pensar a formação de professores,

nomeadamente nas suas dimensões institucionais, profissionais e públicas[...]" (Nóvoa, 2022, p. 8). Entendemos que essa relação com a teoria e a prática é um pressuposto básico para o campo da formação do professor reflexivo e acima de tudo educador. Isso posto, o professor torna-se produtor de conhecimentos à medida que elabora um saber a partir de suas experiências, no enfrentamento dos problemas que surgem na sua prática cotidiana: "Uma formação de qualidade supõe que futuros professores sejam postos em contacto com professores experimentados e com investigadores a trabalhar nas suas próprias disciplinas" (Delors *et al*, 1996, p. 138-139).

Assim, é necessário que o professor busque formas alternativas para trabalhar os conteúdos de modo a atender toda a turma, sem prejuízo da aprendizagem dos alunos. Por fim, é importante lembrar que o professor não é o único elemento em que se deve investir com o objetivo de se obter qualidade de ensino e aprendizado dos alunos e que outros fatores também devem fazer parte do delineamento de políticas de apoio ao docente, como "[...] a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira" (Gatti; Barreto; André; 2011, p. 15).

A segunda pergunta procurou saber qual é a idade (em anos) dos docentes. Com relação à faixa etária, 18,2% estão entre 18 e 30 anos, 18,2% entre 31 a 40 anos, 54,5% entre 41 e 50 anos e 9,1% com 51 anos ou mais. Dessa forma, podemos identificar um grupo maduro, como apresenta o gráfico da Figura 04.

Figura 4 - Idade dos participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os professores desenvolvem sua condição de profissionais tanto pela sua formação básica na graduação, como por suas experiências com a prática docente, iniciada na graduação e concretizada no trabalho docente. Mas é preciso refletir que esse desenvolvimento profissional vai além das competências associadas ao ato de simplesmente ensinar, ou seja,

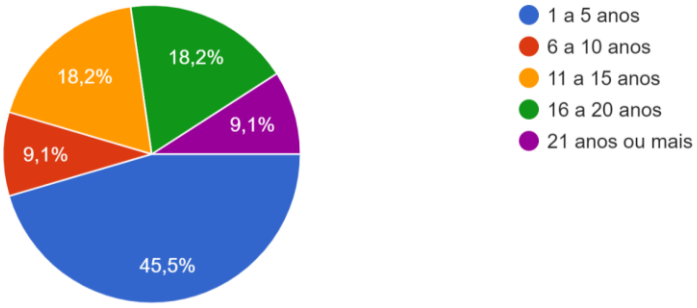
transmitir conhecimento. Isso significa dizer que o ato de ensinar precisa estar acompanhado de aprendizagem que perpassa os muros da escola, tornando-se uma integração nos modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola (Perrenoud, 2000). Como afirma (Freire,2007, p. 42), para ensinar, o professor deve posicionar-se de forma crítica sobre sua própria prática, pois "sem ele não se funda aquela prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer". Alarcão (2005, p. 176) complementa:

> [...]os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.

Nesse sentido, o docente como profissional reflexivo não atua como um mero transmissor de conteúdos, mas, em sua interação com os alunos, professores, e toda a comunidade escolar, é capaz de pensar sobre sua prática, confrontando suas ações e aquilo que julga acreditar como correto para sua atuação profissional com as consequências a que elas conduzem. Dessa forma, fica evidente a necessidade de adequar as teorias utilizadas em sala de aula com a realidade e a necessidade dos educandos, e não se basear em teorias que nada têm a ver com os aprendizes.

Quando perguntamos aos docentes há quanto tempo atuam na Educação Básica, 45,5% responderam de 1 a 5 anos, 9,1% 6 a 10 anos, 18,2% 11 a 15 anos, 18,2% 16 a 20 anos, 9,1% 21 anos ou mais. Um ponto interessante aqui é observar que, ainda que se trate de um grupo maduro, a maioria possui menos de 10 anos de atuação na Educação Básica, como mostra o gráfico da Figura 5.

Figura 5 - Tempo de atuação dos participantes na Educação Básica



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Para compreender a importância do trabalho do professor e sua grande relevância na sociedade é necessário que se entenda quais são suas atribuições e o que envolve sua atividade. A escola tem o papel de trabalhar de maneira crítica os diferentes conteúdos e ideias que são de responsabilidade. “Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade” (Freire, 2018, p.121). A respeito do professor reflexivo, Alarcão (2005) o descreve como um profissional que necessita saber quem é e as razões pelas quais atua, conscientizando-se do lugar que ocupa na sociedade. A autora acrescenta ainda que “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (Alarcão, 2005, p. 177). De acordo com Fontana e Fávaro (2013), quanto mais experiente é o professor, há maior contribuição para o profissional elaborar novas estratégias de atuação, ajustando-se, assim, a situações novas que vão surgindo. Para (Bondía, 2002), a experiência é, antes de tudo, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. Assim, a experiência, “é o que se passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Bondía, 2002, p. 21).

Quando perguntamos aos participantes da pesquisa: Com qual (quais) ano (s) do Ensino Fundamental você está atuando atualmente? P1 respondeu atuar no 2º ano, P2 respondeu atuar de 1° ao 5° anos, P3 4º ano, o P5 1° ano, P6 3°, P7 2º ano, P8 2º, P9 3º, P10 4º ano, e P11 5° ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, vemos que todos(as) atuam do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

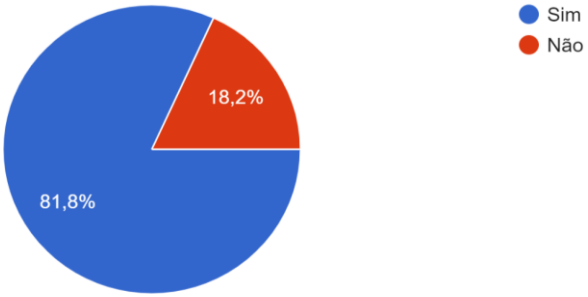
De acordo com (Scheibe e Bazzo, 2016), à docência na educação básica representa uma mediação fundamental, nas diferentes perspectivas que determinam os projetos adotados para o desenvolvimento do país. Segundo Cury (2002), a articulação destas três etapas de ensino

num mesmo nível educacional pode ser considerada como uma formulação avançada, que deve representar a busca por um desenvolvimento sequencial e orgânico na sua organização.

5.1.2 Sobre o conhecimento relacionado ao Referencial Curricular Amazonense

A implementação de referenciais que nortearam o processo de criação dos currículos para a Educação Básica no Brasil, ganharam força mediante a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. E mais tarde, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 contribuiu para intensas movimentações e ações desenvolvidas por parte de diferentes setores e órgãos ligados à educação, visando à criação de uma base curricular de alcance nacional. Dessa forma, perguntamos aos participantes da pesquisa: Você conhece o teor do Referencial Curricular Amazonense? Em resposta, 81,8% afirmam conhecer e 18,2% responderam não ter conhecimento, como aponta o gráfico da Figura 6.

Figura 6 - Conhecimento sobre o Referencial Curricular do estado do Amazonas



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Conhecer a legitimidade do Referencial Curricular Amazonense viabiliza uma metodologia dialética que possibilita um autêntico diálogo entre estudantes e educadores, viabilizando um diálogo que engloba o respeito às diferenças; pluralismo de ideias; e a diversidade cultural. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Brasil (2017) desencadeou um movimento em todos os estados de Federação, desde as discussões para sua formulação, até a elaboração dos referenciais curriculares de cada contexto, sempre com um olhar inclusivo e de busca da superação das desigualdades:

> Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (Brasil, 2017, p. 13).

Sobre a implementação dos referenciais, o Referencial Curricular Amazonense (RCA) é um documento que tem como objetivo "[...] contribuir com o trabalho das escolas e profissionais da educação e proporcionar uma educação de qualidade [...]" Amazonas (2019, p. 15). Isso posto, perguntamos aos docentes: Se conhece, como você acredita que o Referencial Curricular Amazonense contempla a educação inclusiva? A partir das respostas dos participantes da pesquisa, percebemos que não há uma clareza com relação a como o documento contempla a educação inclusiva, como afirma P1: "Como se trata de inclusão o Referencial não apresenta diferença nos objetos de conhecimento, o que muda em sala são as práticas dos professores com as adaptações necessárias". P2, por sua vez, declara: "É amplo em suas didáticas".

A este respeito, temos a concepção de Oriente e Alves (2021), quando esclarecem que sendo o Referencial Curricular Amazonense um instrumento balizador do fazer educativo e, por consequência, expressa a prática pedagógica das instituições de ensino dando direção à gestão e às atividades educacionais, a sua função exige uma reflexão acerca da concepção e das finalidades da educação e sua relação com a sociedade. Além disso, carece de uma reflexão aprofundada e abrangente a todos os docentes sobre o tipo de pessoa que queremos formar e do mundo que queremos construir com nossa contribuição. Desse modo, espera-se que na intenção que visa uma educação que acolha a todos e a todas, haja também uma maior visibilidade das ações pontuais que serão desenvolvidas no âmbito escolar. Neste sentido, o RCA enfatiza que:

> [...] a escola é um espaço que assegura o direito à educação de todos, sem distinção, e, portanto, tem o dever de oferecer uma educação de qualidade com base em um currículo que atenda a diversidade do Estado, os anseios das crianças, dos adolescentes, dos jovens que almejam a promoção da aprendizagem na perspectiva de busca pelo conhecimento necessário para o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional (Amazonas, 2019, p. 16).

Quando o (RCA, 2019, p. 16) assevera que "escola é um espaço que assegura o direito à educação de todos", entendemos que se trata de um elemento importante para a construção de culturas inclusivas. Com isso, acreditamos que não há como cruzar os braços e dar as mãos ao fracasso escolar ou mesmo ao abandono. Não se trata de um problema isolado, mas sim um

desafio para toda a sociedade, estados, municípios e União. Isso significa que o RCA deve ser encarado como um documento que busca contemplar uma educação que seja de fato inclusiva e não como afirmam P5 e P4: “Em algumas situações”. Neste sentido, P6 corrobora: “Acredito que o RCA entende os desafios existentes em um local com tamanha diversidade, porém precisa elaborar mais na questão da democratização dos conteúdos, visto que os alunos pertencentes à educação inclusiva, muitas vezes, não acompanham os conteúdos no mesmo ritmo que o resto da turma”.

O desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, a mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, a mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e a mudanças do próprio processo de ensino e aprendizagem e, por isso mesmo, pode também originar resistências e medos, que inibam as mudanças consideradas prioritárias, pois o direito à educação deve ser oferecido a pessoa, independentemente da sua faixa etária, gênero, nacionalidade, raça ou etnia, condição social, convicções políticas e religiosas, capacidades ou incapacidades.

Conforme esclarece a Unesco (2008), a educação é uma necessidade basilar de todos os seres humanos que deve ser sempre defendida, pois as sociedades necessitam da contribuição de todos para a sua própria continuidade e evolução. Para tanto, os cursos de formação devem propiciar aos professores habilidades de pesquisa e de atuação profissional no ensino, em sua gestão e organização, e na gestão de instituições de educação básica.

Dessa forma, compreendemos que, na perspectiva dos respondentes, o Referencial Curricular Amazonense apresenta em sua proposta curricular, oportunizar e oferecer uma educação de qualidade que atenda a todos, pois uma aprendizagem na perspectiva de uma educação inclusiva, a escola precisa assumir o compromisso de promover ao estudante “o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” Delors (2001) independentemente de suas dificuldades ou limitações.

5.1.3 O entendimento sobre competência e educação inclusiva

A seguinte questão apresentada aos participantes da pesquisa versou: Escreva o que você entende por Educação Inclusiva. Pudemos perceber, de acordo com as respostas, que os professores possuem uma noção realista do que consideram uma educação inclusiva, como relata P1:

> [...] toda ação dentro da escola sem discriminação, de cor, raça, credo ou crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e ou altas habilidades. Pois muitos limitam a educação inclusiva somente aos alunos com deficiência. Portanto, essa é uma modalidade de ensino que deve ser desenvolvida no ensino regular.

Por isso, a necessidade da construção de um projeto pedagógico e curricular eficiente e eficaz. Neste sentido, P8 afirma:

> Eu acredito que o Referencial Curricular Amazonense faz um bom trabalho ao contemplar a educação inclusiva, pois ele promove uma abordagem que valoriza a diversidade e a inclusão dentro do ambiente escolar. O documento destaca a importância de adaptar as práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além disso, o RCA incentiva a formação continuada dos professores para que eles estejam preparados para trabalhar com a diversidade presente nas salas de aula. Ele também propõe estratégias específicas para garantir que todos os alunos tenham acesso ao currículo de forma equitativa, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. Em resumo, o Referencial Curricular Amazonense se preocupa em oferecer diretrizes que assegurem uma educação de qualidade para todos, respeitando as particularidades de cada estudante e promovendo uma cultura de inclusão e respeito às diferenças.

Conforme orienta Barbosa (2008), a escola, os professores e os demais profissionais da área da educação precisam entender que a inclusão não é apenas matricular o estudante no ensino regular, é necessário que todos entendam que a inclusão tem um alcance ainda maior, pois propõe que aluno se desenvolva, aprenda, possuindo ou não limitações. Para que a inclusão ocorra de fato é preciso haver conscientização, aceitação das diferenças e aprender a conviver com a diversidade. Essa convivência é benéfica tanto para o professor quanto para os demais alunos e todos que fazem parte da comunidade escolar. A escola e os docentes deverão fazer as adaptações curriculares necessárias para que todos aprendam, respeitando as suas limitações.

Isso significa a possibilidade de elaborar “pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (Delors, 2001, p. 99). Posto isso, o RCA (Amazonas,2019, p.48), complementa:

> Pensar, portanto, uma educação pautada na diversidade, para o Ensino Fundamental, fase de transformações, é perceber a importância da formação continuada como mecanismo não apenas para a informação, mas também sensibilização dos educadores quanto à necessidade que essas informações têm de se desdobrar em conhecimento que promova a práxis na vida em comunidade e, em especial no chão da sala de aula, considerando que esta é o reflexo da vivência em sociedade. É perceber também a necessidade de garantir condições diversas na escola de forma a atender nos espaços, nas metodologias nos recursos didáticos alunos com necessidades específicas e diferenciadas e desta forma promover o ensino e aprendizagem para todos.

Para que tenhamos uma educação que acolha todos e todas, a formação continuada do docente precisa estar alicerçada na teoria e na prática. Isso significa persistir em uma educação que alcance todos os cidadãos, cultivando sempre a preocupação com a dimensão de um processo educacional que possa acolher a todos, sem qualquer tipo de preconceito, discriminação, ou seja, sem distinção de raça, cor, sexo, classe social, entre outros. Nesse sentido, P1 escreveu:

> Educação inclusiva é toda ação dentro da escola sem discriminação, de cor, raça, credo ou crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e ou altas habilidades. Pois muitos limitam a educação inclusiva somente aos alunos com deficiência. Portanto, essa é uma modalidade de ensino que deve ser desenvolvida no ensino regular.

Sobre a Educação Inclusiva, o RCA, no artigo Art. 6º, inciso VI, assevera que a "[...] educação inclusiva identifica as necessidades dos estudantes, organizando recursos de acessibilidade e realizando atividades pedagógicas específicas que promovam o acesso do estudante ao conhecimento". Em consonância com este documento, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasil (2008), dispõe:

> [...] A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. (Brasil, 2008)

Mantoan (2008) orienta que há ainda muitas barreiras a serem ultrapassadas para que a educação inclusiva seja, de fato e de direito, uma conquista da educação brasileira. Entendemos, como a autora, que é necessário pensar e repensar a escola, juntamente com seus profissionais, para que não se tenha uma conduta discriminatória, personificando o(a) aluno(a), com marca ou estigma, diferenciando-o ou categorizando-o, como se fosse recuperável ou não, "normal" ou "anormal", mas como sujeito de suas próprias construções históricas a partir de suas condições pessoais.

Compreendemos que algumas escolas brasileiras já avançaram muito no entendimento de como, quando e como acolher os estudantes, sem menosprezar este ou aquele. Contudo, a concretização da inclusão se dará quando os sistemas de ensino garantirem a todas as crianças, indistintamente, uma educação de qualidade. Para que a nossa política de inclusão se traduza

em ações concretas no curso das próximas décadas, se faz necessário que o Brasil, a exemplo de outros países, adote políticas que fortaleçam a escola pública e, consequentemente, a ação pedagógica dos professores. Sobre o que acabamos de mencionar, Setúbal (2010, p. 362) esclarece:

> Isso exige um conjunto de políticas que contemplem a capacitação dos professores que não são formados para compreender e atender esses alunos que se sentem completamente desamparados; uma política explícita de priorização da equidade social e a formação dos diretores nessa direção; materiais pedagógicos específicos e, portanto, recursos. Essas condições pressupõem principalmente um ambiente escolar bem-organizado em função do ensino com foco na aprendizagem.

A educação de qualidade começa pela otimização do tempo escolar, que precisa ser ampliado, passa pela organização dos espaços escolares e da gestão da escola e da sala de aula. A democratização da educação deve garantir o acesso das crianças à escola, mas temos um desafio enorme em nosso País, que é promover as condições reais para o ensino, a aprendizagem e a educação de qualidade que alcance a todos Vieira (2008). Isso posto, os participantes da pesquisa trazem as seguintes contribuições:

> P4: A educação inclusiva é uma igualdade de oportunidade e a valorização das crianças com necessidades especiais; P6: Precisa garantir a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, conhecendo e respeitando as suas diversidades. P7: A educação inclusiva busca adaptar o sistema educacional a fim de assegurar o acesso, permanência e condições de aprendizagem para todas as pessoas. P9: Trabalhar com a Educação Inclusiva é reconhecer e respeitar a diversidade de cada um, de acordo com suas necessidades.

Como podemos notar, os participantes da pesquisa têm a clara concepção do que assevera a Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988, Art. 205), considerando "[...] a educação como um direito de todos". Trata-se do princípio constitucional que fundamenta a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a implantação de políticas públicas que conduzam à superação dos valores educacionais subjacentes à estrutura excludente da escola tradicional, constituindo ações direcionadas às condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas de ensino regular.

Entretanto, este desafio colocado para os gestores e educadores, e toda a sociedade desde 1988 não alcançou, ainda, o conjunto dos sistemas de ensino. É preciso construir condições favoráveis para a inclusão e essa materialidade só acontece a partir de uma sólida definição por um sistema educacional inclusivo. A escola historicamente se caracterizou pela visão da

educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social.

A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Como podemos compreender, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), nos remete uma reflexão sobre o que dizem os participantes com relação à inclusão: P2: "É um processo que alcança todos os alunos"; P5: "Contemplação para incluir a todos"; P10: "A inclusão acolhe os alunos com necessidades especiais nas escolas regulares". Dessa forma, percebemos que os participantes da pesquisa têm um entendimento alinhado aos dispositivos legais sobre a educação inclusiva.

Nesse contexto, não podemos deixar de mencionar que a Declaração de Salamanca Unesco (1994) destaca a necessidade de cursos de iniciação para todos, com vistas a fomentar atitudes positivas face à deficiência, apelando ao conhecimento e às competências relativas a um ensino de qualidade, incluindo necessidades especiais de avaliação, conteúdos sobre adaptação curricular, utilização de tecnologia de apoio e métodos de ensino individualizado. Sobre o exposto, o (RCA, 2019, p. 49), salienta que:

> Falar em diversidade, portanto, significa constatar as várias diferenças, reconhecendo sua complexidade e, atentando para o fato de que suas práxis devem ser indissociáveis do conceito de qualidade. E uma verdadeira "escola de qualidade" celebra a diversidade de todos seus elementos e a usa como alavanca essencial de aprendizagem. Não nega a existência nem invisibiliza o diferente, ao contrário subsidia uma luta contra a exclusão, a violência, o preconceito, o racismo, a intolerância e, contra práticas pedagógicas descontextualizadas da realidade do educando. (Amazonas, 2019)

Acreditamos que é um divisor de águas quando trabalhamos com a lógica de incluir a "todos". Entretanto, não podemos esquecer que a proposta brasileira de educação especial, na perspectiva inclusiva, garante a educação a todos os alunos, indistintamente, em escolas comuns de ensino regular e a complementação do ensino especial Baptista (2008). O RCA (2019, Art. 6º, inciso III) contribui dispondo que é necessário oferecer: "[...] igualdade e equidade, no intuito de assegurar os direitos de acesso, inclusão, permanência com qualidade no processo de ensino aprendizagem, bem como superar as desigualdades existentes no âmbito escolar". Neste sentido, P8 corrobora:

> Eu vejo como um processo social, onde todos os alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal. Então se torna uma modalidade de ensino para todos que reconhece e valoriza as diferenças de cada um.

Para que isso aconteça não podemos mensurar um projeto político que se afaste dos valores e princípios organizacionais sociais. Compreendemos que quando há o afastamento das ações prioritárias, deixamos de expressar o sentido originário e se transforma num referente sem conteúdo específico e passível de interpretações, confusões e manipulações. Além disso, é de extrema urgência uma educação que ofereça o desenvolvimento de capacidades que permitam evidenciar as virtudes, fragilidades e potencialidades da democracia para favorecer uma convivência inclusiva fundada em valores que recuperem uma perspectiva integral. Dessa forma, precisamos compreender a importância dos conhecimentos científicos para conseguir melhorar as condições de vida na sociedade e reconhecer a cultura como resultado das práticas sociais através da nossa própria história. Bianchetti (2008). P11 complementa:

> Para mim, educação especial é um ramo da educação dedicado a atender as necessidades específicas de estudantes com deficiências, transtornos de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Ela envolve a adaptação do currículo, métodos de ensino e recursos para garantir que esses alunos possam aprender e se desenvolver de acordo com suas capacidades. A educação especial busca promover a inclusão, a equidade e o respeito às diferenças, proporcionando oportunidades para que todos os alunos possam alcançar seu pleno potencial.

Valorizar a diversidade é um aspecto importante no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é preciso que a escola, juntamente com os profissionais da educação criem estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdo, não só em relação aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar. Posto isso, a próxima pergunta procurou saber: Como você definiria o termo competência? Os participantes responderam:

> P1: Capacidade ou habilidade de saber fazer algo com propriedade; P2: É um conjunto de habilidades, conhecimento. P3: Procurar o saber constantemente. P4: São habilidades de conhecimento. P5: O que lhe é atribuído em alguma situação. P6: Um conjunto de habilidades, comportamentos e atitudes, contudo, para que isso ocorra é necessária uma nova concepção de escola, de aluno, assim como uma nova compreensão sobre ensinar e aprender.

Para Nóvoa (2022), o saber e a competência para o exercício profissional do docente são temas que estão em constante discussão na literatura educacional. Mesmo com os avanços tecnológicos que vêm ocorrendo dentro e fora do ambiente escolar, propiciando aos alunos

acesso a uma grande quantidade de informação, o professor ainda tem papel fundamental no processo de formação e educação do ser humano. Nesse sentido, precisa estar capacitado para mediar a troca de saberes e criar condições para que os alunos sejam estimulados a pensar e a sistematizar os saberes ensinados. Sobre o processo de capacitação, o Conselho Nacional de Educação, no Parecer n.º 8/2008, orienta:

> A formação de professores deve ter suporte científico sólido e apoiar-se nas didáticas e no aprofundamento das práticas pedagógicas, sobretudo nas que concorrem para a obtenção de melhores resultados e constituem uma alternativa organizativa à crescente diversidade da realidade escolar. Funções como as tutorias ou o trabalho colaborativo ao nível da resolução de problemas e da gestão do currículo exigem novas abordagens, que devem ser tratadas, quer ao nível da formação inicial, quer ao nível da formação contínua. (Brasil, 2008)

Percebemos que os participantes têm uma boa noção sobre o conceito de competências. Vemos sintonia, também, entre o RCA, Perrenoud (2000) e Dias (2010). O RCA registra a inconsistência dos estudos sobre as competências e a formação profissional do professor e aprendizagem escolar dos alunos. Compreendemos que caberá ao professor, individualmente, identificar melhor suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional. Ainda sobre o conceito de competências, os participantes colaboraram dizendo que consistem em:

> P7: Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) necessários ao desempenho das funções que as pessoas exercem, visando o alcance dos objetivos da instituição. P8: É uma proposta de aplicação dos conhecimentos e valores a ser passado aos alunos para que estes possam utilizar em diversas situações do cotidiano. P9: Atitudes necessárias para o desempenho e objetivo de funções. P10: Uma forma de agir e reagir adequadamente.

A concepção dos docentes está muito próxima do que orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018, p. 6), documento que deu origem ao RCA: “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Neste sentido, o RCA estabelece que:

> O processo de ação e reflexão do docente permite a transformação no processo de aprendizagem do aluno. Ao planejar, o professor tem a possibilidade de elaborar e pesquisar métodos instigantes para o processo de ensino, e cada planejamento se adequa ao desenvolvimento dos alunos. (Amazonas, 2019, p. 42)

Sobre a aplicação do conhecimento e desempenho das funções, Perrenoud (2000) destaca a relação entre competência e ação. Para o autor, possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente, já que a competência vai além do conhecimento e deve estar atrelada a ser capaz de executar certas ações. O autor destaca que o professor pode possuir conhecimentos sobre teorias relacionadas ao ensino e saber como deve agir em determinadas situações, porém, pode não conseguir atuar adequadamente quando apresentado a situações complexas que ocorrem no dia a dia ou, pode não saber atuar com iniciativa e autonomia nessas situações. Ainda sobre as competências, Sarmento, Seniw e Lindermann (2018, p. 151) asseveram:

> A escola enquanto lócus da ação educativa formal tem como base da sua ação educativa o desenvolvimento de um conjunto de competências que refletem determinadas concepções de pessoa, mundo, sociedade e educação. Nesse sentido, o currículo escolar está composto e evidencia esse conjunto de competências consideradas essenciais à formação humana. Quando falamos em competência, temos presente que ela é decorrente da mobilização de um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e da própria espiritualidade.

Pensar em aprendizagem por competências exige do professor estudo, capacitação, ou seja, formação continuada. Da mesma forma, mobilizar competências para uma educação inclusiva demanda uma formação que favoreça os aspectos relacionados aos conhecimentos específicos da área, que propicie o desenvolvimento de metodologias para serem aplicadas no cotidiano em sala de aula, sobre a construção do conhecimento dos estudantes e que seja sustentada pela área pedagógica, equipe, gestores, entre outros profissionais. Isso posto, o participante P11, traz como contribuição:

> Competência é a combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes que uma pessoa possui e é capaz de aplicar de forma eficaz em situações variadas. Não é apenas saber algo, mas também saber como fazer e estar disposto a agir de acordo com esse conhecimento. Competências são essenciais para resolver problemas, tomar decisões e desempenhar tarefas de maneira eficiente em diferentes contextos da vida pessoal e profissional.

No que tange às competências, os respondentes apontaram os seguintes exemplos: a) saber; b) habilidades; c) valores; d) atitudes; e) uma forma de agir; f) resolução de problemas; g) tomada de decisões, h) desempenho de tarefas. Nóvoa (2009, p. 23) define competências como um conceito mais “líquido e menos sólido, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores”.

Diante do exposto, torna-se necessário conceituarmos “saber”. Isso posto, trouxemos conceituação elencada por (Tardif, 2003, p. 60) a qual compreende que saber consiste em: “conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes falado de saber, saber fazer e de saber-ser”. Como podemos perceber, o conceito é muito próximo daquilo que a BNCC entende por competência: “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 7).

Entendemos com esse pensamento do autor que o saber do professor, portanto, não se restringe em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas sim, saber negá-lo, isto é, não aplicar pura e simplesmente este conhecimento, mas transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto ao passo que ele produzido e exercitado. (Brito, 2005, p.49) acredita que:

> [...] a prática desafia o(a) professor(a) na articulação e na construção de saberes para responder às situações concretas da sala de aula, instando-o a transformar o conhecimento científico em saber articulado às reais necessidades da prática pedagógica vivenciada na escola. Nesta concepção, o(a) professor(a) produz, no exercício da profissão, os saberes necessários à sua ação, reelaborando e reconstruindo sua intervenção pedagógica, numa atitude crítico-reflexiva, produzindo modos de ser e de agir essenciais no desenvolvimento de suas ações docentes.

Conforme mencionado, o desenvolvimento do saber, saber-fazer e de saber-ser, de acordo com os estudos de Tardif (2003) e Nóvoa (2009; 2011) o desenlace da profissão docente perpassa pela constituição de uma tríade de saberes que envolvem: saber (conhecimento/competências), saber-fazer (habilidades) e saber-ser (atitudes). Para Fossatti, Sarmento e Guths (2012) estas reflexões têm como principal alicerce a ideia de que o professor, em sua prática pedagógica, articula e mobiliza diversos tipos de saberes. Os “saberes docentes” na perspectiva de Tardif (2003) e Fossati, Sarmento e Guths (2012), servem como uma mola precursora do profissional que deseja exercer a docência precisa entender que existem outros conhecimentos que podem ser utilizados constantemente em suas aulas.

5.1.4 O entendimento sobre competências para uma educação inclusiva

A seguinte questão pediu aos participantes da pesquisa uma lista de pelo menos três competências que consideram necessárias para a efetividade da Educação Inclusiva, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para uma visualização completa das respostas elaboramos a nuvem de palavras da Figura 7, na sequência.

Figura 7 - Competências para uma Educação Inclusiva

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa (2024)

A partir da nuvem de palavras podemos ter uma clara visão das competências que os participantes da pesquisa realizada consideram necessárias para a efetividade de uma educação inclusiva. É preciso salientar que todos, de alguma forma, citaram o conhecimento e a formação e sua importância. Neste sentido, o RCA (Amazonas, 2019) estabelece que o processo de ação e reflexão do docente permite a transformação no processo de aprendizagem do aluno. “Ao planejar, o professor tem a possibilidade de elaborar e pesquisar métodos instigantes para o processo de ensino, e cada planejamento se adequa ao desenvolvimento dos alunos” (Amazonas, 2019, p. 42).

Além disso, os professores fazem uma clara relação entre as competências docentes para uma educação inclusiva e a BNCC, como cita P8:

> De acordo com as competências gerais existentes na BNCC, posso listar: 1. Conhecimento - para repassar aos alunos atípicos os conteúdos necessários de sua série. 2. Comunicação - para entender a forma certa de repassar o conhecimento para os alunos atípicos, visto que cada um possui necessidades diferentes. 3. Empatia e cooperação - para promover o acolhimento, respeito e valorização da diversidade para com esses alunos.

A questão da formação para o exercício de uma prática reflexiva tornou-se um tema recorrente na contemporaneidade. Deste modo, fica evidente que as discussões geradas sobre formação docente para os anos iniciais estão ligadas à educação como direito, à educação inclusiva e esse fato, atualmente, suscita interesse dos próprios docentes.

Ainda que os estudos de Tardif (2002), Abreu (2009) e Nóvoa (2022) estejam relacionados mais aos saberes dos docentes, do que às competências, encontramos sintonia entre ambos. Em outras palavras, o conceito de competência adotado na presente pesquisa está alinhado com os estudos de Perrenoud (2000), que compreende as competências como um saber necessário para incorporar novos objetivos, e com o relatório da Unesco de 1998[7] sobre a educação mundial, que considera competência um conjunto, uma mobilização de alguns saberes. Dessa forma, Tardif (2002) situa as competências docentes numa articulação entre o social e o individual, pois tais saberes são sociais e, ao mesmo tempo, dependem dos professores enquanto atores individuais empenhados numa prática.

Para Abreu (2009), o desafio é articular e fazer a transposição dos saberes da formação profissional e da experiência em saberes pedagógicos. Contudo, é importante destacar que não é simplesmente reduzir os saberes pedagógicos à simples transmissão de conteúdos, mas transformar os saberes docentes em uma prática reflexiva e transformadora. Segundo Tardif (2002, p. 119) "não existe processo ensino-aprendizagem sem pedagogia, embora se manifeste com frequência uma pedagogia sem reflexão pedagógica". Por isso, a formação continuada deve ser o objeto de discussão e destaque na construção da prática pedagógica e da formação da pessoa humana e, a partir das respostas dos participantes da pesquisa, percebemos que existe uma preocupação com a formação continuada.

Outro ponto levantado pelos participantes da pesquisa e que fica evidente na nuvem de palavras apresentada, está relacionada com competências destacadas por Perrenoud (2000), como relata P11:

> Para a efetividade da Educação Inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considero necessárias as seguintes competências: Empatia, que é a capacidade de entender e se colocar no lugar dos alunos, reconhecendo suas dificuldades e necessidades únicas, é fundamental para criar um ambiente acolhedor e inclusivo; Adaptação Pedagógica: Saber ajustar métodos de ensino e materiais didáticos para atender às diferentes necessidades dos alunos é crucial para garantir que todos tenham acesso igualitário ao aprendizado; Colaboração: Trabalhar de forma cooperativa com outros educadores, auxiliar na vida escolar, famílias e especialistas é essencial para desenvolver e implementar estratégias que apoiam cada aluno de maneira eficaz.

É possível observar, a partir do relato anterior, que, como explica Nóvoa (2022), o pensamento crítico é indissociável da prática educativa, sendo ele praticado pelos docentes, estudantes, enfim, profissionais que prestam serviços educacionais na escola. Nesse contexto,

---

[7] UNESCO. Relatório sobre a educação mundial 1998: professores e ensino num mundo em mudança. Unidade de relatório de educação mundial, UNESCO, Paris, França, 1998.

a formação inicial e continuada de professores deve passar por uma redefinição das competências e funções a eles atribuídas, visto que a base da inclusão consiste em se fazer um ambiente de oportunidades iguais de desenvolvimento, visando o bem comum, na busca da qualidade do ensino. Martins (2012) pondera que a formação dos profissionais de ensino não se esgota na fase inicial, por melhor que essa tenha se processado.

Entendemos, com isso, que superar os desafios da educação inclusiva e suas limitações na contemporaneidade é, acima de tudo, compreender que os saberes docentes são frutos de amplas experiências que se sustentam em saberes adquiridos em processos formativos, mas, também, em saberes compartilhados com os profissionais da educação. Isso posto, Fagundes (2024, p. 6) traz a seguinte contribuição:

> A concretização de uma boa política de educação inclusiva torna-se efetiva quando todos os membros da sociedade fazem parte, inclusive com professores, pais, discentes, gestores escolares, assim como toda a comunidade em torno do ambiente escolar. A lei – direitos humanos – não pode estar somente formalizada em um papel; deve ser levada em consideração em todos os momentos da vida dos participantes da sociedade. Mudanças virão com parcerias úteis, ainda mais com a efetiva inclusão de compromissos sociais, juntamente com pressões políticas educacionais com ênfase na disseminação da discriminação.

Ressaltamos com esse pensamento que para que as práticas cotidianas na escola sejam problematizadas torna-se urgente questionar os saberes dos docentes, pois, como destaca (Tardif,2012, p. 129), “é preciso superar essa realidade característica expressa no trabalho docente, explorando cada indivíduo em suas particularidades”. Posto isso, o RCA complementa:

> Diante destes fatos, corrobora-se a imperativa relevância em propor discussões que envolvam identidade, cultura, diferenças com o objetivo de cooptar e oportunizar espaços reflexivos acerca da diversidade cultural e suas especificidades, entrelaçando as diversas linhas do conhecimento e, garantindo assim, a visibilidade, reconhecimento e valorização dessa sociedade multicultural, pluriétnica, rica em sua diversidade; diversidade essa que é riqueza, cuja abordagem requer uma série de critérios e uma estrutura bastante peculiar para que se alcancem os objetivos a que se propõe. (Amazonas, 2019, p. 49)

Ainda com base nesta penúltima pergunta, P1 declara: “Conhecimento, iniciativa e responsabilidade”. P2, por sua vez, escreve: “Formação de estratégias pedagógicas”. P3 diz: “Respeitar o outro. Se pôr no lugar do outro. E compartilhar com a escola o transtorno do aluno”. Como podemos perceber, as concepções dos respondentes estão próximas às estratégias pedagógicas trazidas pelo RCA:

> [...] as práticas pedagógicas devem estar fundamentadas nos princípios estéticos da sensibilidade, que reconhecem nuances e variações no comportamento humano, bem como a diversidade de manifestações artísticas e culturais, também ancorar-se nos princípios políticos, construídos por meio de experiências e vivências das crianças e pré-adolescentes no seu cotidiano, com oportunidades de desenvolver a capacidade de se expressar, de participar e relacionar com os seus pares aprendendo a ouvir e respeitar a opinião dos outros. (Amazonas, 2019, Art. 16, parágrafo 2º)

Quanto às respostas do P1, P2 e P3, destacamos as palavras "reconhecimento", "iniciativa", "responsabilidade", "respeito" e "estratégias pedagógicas". Sobre o "reconhecimento" não podemos deixar de relembrar os documentos já mencionados, pois foram o ponto de partida para o reconhecimento dos principais direitos humanos e de cidadania, valorizando a cultura, religião, raça, etnia, origem social, condição socioeconômica e outras caraterísticas pessoais: A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasil (2008) contextualiza a inclusão como um movimento mundial que se intensifica a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990), da Declaração de Salamanca Unesco (1994) e da Convenção da Guatemala Unesco (1999), configurando um novo paradigma educacional.

Sobre as estratégias pedagógicas mencionadas, salientamos o diálogo entre os pares, facilitando a sistematização e o compartilhamento de experiências pedagógicas. P4 complementa: "Construção de conhecimento, utilizar diferentes linguagens, planejamento". Vemos que, para construir o conhecimento juntos é preciso o saber ouvir e compartilhar com o outro as dificuldades encontradas no dia a dia de sala. Trata-se de uma competência a ser desenvolvida por todos e todas e pode contribuir para estreitar os laços e fomentar uma postura reflexiva sobre a prática docente e os saberes que a sustentam. Enquanto mecanismo propulsor de um ensino de melhor qualidade para todos, isso exige iniciativa, responsabilidade e respeito com os pares.

Ao ressignificar suas ações, o professor precisam atentar para as possibilidades de uma inclusão para efetividade e não para as dificuldades, para assim construir uma sociedade mais digna para todos, com ou sem deficiência. Sobre o que acabamos por mencionar, o participante P8, contribui:

> De acordo com as competências gerais existentes na BNCC, listo:1. Conhecimento - para repassar aos alunos atípicos os conteúdos necessários de sua série.2. Comunicação - para entender a forma certa de repassar o conhecimento para os alunos atípicos, visto que cada um possui necessidades diferentes.3. Empatia e cooperação - para promover o acolhimento, respeito e valorização da diversidade para com esses alunos.

Mas entendemos que isso somente será possível se a escola, gestores, pais e poder público entenderem que os professores necessitam ser alicerçados por todos, como afirma P7: “Apoio pedagógico, infraestrutura e afetividade”. P6 complementa: “Infraestrutura, qualificação dos profissionais e o apoio pedagógico”. Isso significa entender que o movimento pela inclusão não é algo para ser feito de maneira isolada, pois exige participação de toda a sociedade, ou seja, o movimento pela inclusão é algo que deve ser feito dia após dia, como afirmam os participantes P9: “Empatia. Compreender as diferentes necessidades. Criar um ambiente acolhedor” e P10: “Conceitos, habilidades, atitudes e valores”. Quando mencionado “empatia”, diferentes necessidades, “valores” com os pares, estamos falando de uma educação que acolhe de maneira efetiva a todos e todas. Sobre a efetividade em uma perspectiva de educação inclusiva, o participante P11 entende que:

> Para a efetividade da Educação Inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerar necessárias as seguintes competências: Empatia, que é a capacidade de entender e se colocar no lugar dos alunos, reconhecendo suas dificuldades e necessidades únicas, é fundamental para criar um ambiente acolhedor e inclusivo. Adaptação Pedagógica: Saber ajustar métodos de ensino e materiais didáticos para atender às diferentes necessidades dos alunos é crucial para garantir que todos tenham acesso igualitário ao aprendizado. Colaboração: Trabalhar de forma cooperativa com outros educadores, auxiliar de vida escolar, famílias e especialistas é essencial para desenvolver e implementar estratégias que apoiam cada aluno de maneira eficaz.

A partir do que foi comentado por P11, reforçamos que um ambiente, ou seja, uma escola inclusiva deve interagir com estudantes, principalmente seus familiares, professores, de maneira a buscar a efetividade dessa inclusão. Precisamos considerar o cognitivo, afetivo e social do estudante em conjunto com outros profissionais de apoio pedagógico.

5.1.5 O entendimento sobre competências que precisam ser aprimoradas para uma educação inclusiva

A última questão do questionário pediu que os participantes da pesquisa listassem (ao menos três) competências que consideram que devem ser aprimoradas para viabilizar a efetividade da Educação Inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para ilustrar, elaboramos a nuvem de palavras que apresenta a Figura 8.

Figura 8 - Competências que precisam ser aprimoradas para uma Educação Inclusiva

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2024).

A partir da figura acima, podemos perceber que, mais uma vez, os conhecimentos (que compreendemos como a necessidade de formação continuada na área da inclusão) ganham destaque no entendimento dos participantes da pesquisa. Observando também as palavras “cooperação”, “apoio”, “empatia” (está também presente na questão anterior) e “atitudes”, é possível compreender que, além de reconhecerem a importância da formação continuada no campo intelectual, o campo afetivo também ganha importância. Neste sentido, (Matos e Timm 2021, p.3) explicam:

> [...] o professor é um dos elementos centrais no processo de ensino e aprendizagem, principalmente na Educação Básica. Tal processo passa por intensas transformações ao longo do tempo, sendo impactado pelas especificidades de cada momento histórico e pelas peculiaridades das distintas sociedades humanas. Em especial, agora, em que o conhecimento adquire centralidade, o processo de ensinar e aprender torna-se significativo e demanda na transformação nas percepções sobre o papel do professor, buscando-se a valorização deste profissional como mediador na construção e na sistematização do saber.

Ainda com relação a esta última pergunta, P1 respondeu: “Compromisso, empatia e conhecimento”. P2 citou: “Liderança, iniciativa”. P4, por sua vez, escreveu: “Empatia, planejamento, conhecimento”. Estes processos educacionais inclusivos são desafiadores para o professor, que precisa buscar novos conhecimentos para a melhoria de sua formação,

aprendendo novas formas de pensar e agir para o bom atendimento das demandas exigidas. P8 colaborou:

> 1. Comunicação - Entendo que preciso aprimorar tal competência, para que o conteúdo possa chegar de forma mais acessível aos alunos.2. Autoconhecimento e autocuidado - Sei que é necessário se autoconhecer para melhor lidar com as emoções e também lidar com elas.3. Argumentação - Para que haja uma melhor defesa de ideias e pontos de vista.

No que se refere ao "compromisso"," conhecimento", "iniciativa" e "empatia", o professor tem um papel importante na construção do conhecimento e no desenvolvimento do seu aluno, um processo de intervenção pedagógica com foco no estado emocional do sujeito possibilitando a socialização das emoções e lhe assegurando o desenvolvimento como ser social. Nesse sentido, é preciso a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. Sobre o que acabamos de descrever P8 reforça:

> Comunicação - Entendo que preciso aprimorar tal competência, para que o conteúdo possa chegar de forma mais acessível aos alunos.2. Autoconhecimento e autocuidado - Sei que é necessário se autoconhecer para melhor lidar com as emoções e também lidar com elas.3. Argumentação - Para que haja uma melhor defesa de ideias e pontos de vista.

O professor P5 complementa: "Conhecimento, aprimoramento e afetividade"; P7 declara: "Igualdade, oportunidade, direitos iguais para todos". Como já mencionamos, a Constituição Federal (1988) assevera que a educação é um direito de todos os cidadãos. Mas não podemos esquecer que, na sala de aula, cada aluno é um ser único, portanto, é necessário que se adeque o currículo aos alunos, diversificando as formas de ensino, metodologia e avaliação. Isso significa criar condições e adaptações na sala de aula que facilitem o processo de ensino e de aprendizagem.

Não há dúvida que a escola precisa estar preparada para disponibilizar material didático especializado para que possa ajudar a superar algumas dificuldades que os professores enfrentam, como afirmam P6: "Qualificação, conhecimento é sempre o apoio pedagógico" e P10: "Criatividade, motivação e positividade". Amparadas numa perspectiva de educação para todos, as práticas educacionais desenvolvidas precisam ter o objetivo de incluir, nas salas de

aula, crianças com qualquer tipo de deficiência ou com altas habilidades, transtornos, entre outras características.

Conforme afirmam Lens, Matos e Vansteenkiste (2008), não é somente a força ou a intensidade da motivação dos alunos que importa. A escola e os professores em suas salas de aula deveriam criar um ambiente de aprendizagem que valorize a motivação, a criatividade e a positividade de suas tarefas diárias. Os professores podem fazer isso ajudando os alunos a adquirirem imediatamente aprendizagens ou direcionando os objetivos para tarefas e metas intrínsecas imediatas ou apoiando a percepção do local de controle dos alunos ou sua motivação autônoma. Isso significa, como afirma o participante P3: "Ter conhecimento da dificuldade que os alunos apresentam e dividir com os colegas da escola".

Conforme previsto na Constituição Federal (1988), a educação é um direito de todos os cidadãos. Nesse sentido, a escola constitui um espaço importante para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça. Toda ação pedagógica que se realiza dentro da concepção afetiva pode contribuir para a aprendizagem dos alunos e para o trabalho em equipe dos educadores. Quando a Constituição Federal menciona "todos", entendemos que a educação é necessária ao ser humano em qualquer idade, gênero, raça ou classe social, e há papéis a serem desempenhados para que tal direito seja efetivamente oferecido e integralizado. Um direito efetivamente integralizado significa que todos, independentemente do tipo de deficiência, seja ela física, mental ou social, possuem o direito à família e a usufruir de um lar para morar, assim como o lazer, a saúde, saneamento básico, a justiça social e, é claro, a educação. Sobre o que acabamos de mencionar, o participante P11, contribui:

> Para viabilizar a efetividade da Educação Inclusiva nas turmas em que atuo, considero que preciso aprimorar as seguintes competências: Formação Continuada em Inclusão, preciso investir mais em cursos e treinamentos específicos sobre práticas inclusivas e tecnologias assistivas para estar sempre atualizada e preparada para atender às necessidades diversificadas dos meus alunos. Estratégias de diferenciação pedagógica, melhorar minha habilidade de criar e aplicar diferentes métodos de ensino que possam engajar todos os alunos, independentemente de suas capacidades ou dificuldades. Avaliação Inclusiva e adaptativa, desenvolver técnicas de avaliação que permitam medir o progresso de cada aluno de forma justa e inclusiva, ajustando as avaliações para refletir as diferentes formas de aprendizado e desenvolvimento.

Sobre a formação dos docentes é preciso compreender que mudanças na educação para atender ao paradigma vigente de inclusão educacional dependem de diversos fatores como, por exemplo, o contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, os recursos materiais e os financiamentos disponíveis à escola Dias (2010). Sobre os fatores que acabamos de salientar o

participante P9 enfatiza: “Recursos materiais e diálogo com a família”. Não podemos esquecer que, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) determina que “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (Brasil,1990, Artigo 53, Parágrafo único).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por sua vez, preconiza “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (Brasil, 1996, Artigo 32, Inciso IV). Em 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) reforçou a importância da participação das famílias e da comunidade na busca da melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2007). Por sua vez, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) também orienta os sistemas de ensino a garantir a participação da família e da comunidade como uma das formas para atender as demandas dos alunos com alguma deficiência que cursam o ensino regular.

Sobre o papel da família, compreendemos que a escola necessita de uma relação de cooperação, pois os professores precisam conhecer as dinâmicas internas e o universo sociocultural vivenciados pelos seus alunos. Precisam, ainda, dessa relação de parceria para poderem também compartilhar com a família os aspectos de conduta do filho: aproveitamento escolar, qualidade na realização das tarefas, relacionamento com professores e colegas, atitudes, valores, respeito às regras.

Entendemos que a tarefa de ensinar e aprender juntos exige que os docentes busquem a formação continuada com o objetivo de formar cidadãos capazes de agir e possam desenvolver competências. A ideia de competência parece, então, transbordar os limites dos saberes, ou seja, o professor deve possuir tanto conhecimentos, quanto competências profissionais, que não se reduzem somente ao domínio dos conteúdos ensinados. Posto isso, é importante que o professor esteja diariamente avaliando suas ações pedagógicas e diferentes contextos e situações para propiciar condições para a formação integral de todos e todas. De acordo com (Moro e Jung 2023, p. 770):

> [...] A educação continuada oferece espaço ao docente para debruçar-se sobre ela e refletir sobre seu próprio pensar, fazer, sentir, significar e ser, despertando a ampliação de sua consciência para estabelecer mudanças de relações que correspondam à missão e à visão da escola que se pretende construir.

O processo de formação continuada dos educadores contribui para a reflexão e a autorreflexão, essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou

pedagógicas, e que se define a partir de referências pessoais. Compreendemos, com isso, que é importante que se tenha a compreensão de que educar é uma tarefa social, e um compromisso de todos e todas, ou seja, do professor, da escola e de toda a sociedade. Freire (2008) reforça a ideia da importância da formação permanente dos professores, nos alertando dessa relevância: "Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática". (Freire, 2008, p.39).

5.2 Análise documental: o Referencial Curricular do estado do Amazonas

A análise do RCA, nesta pesquisa, está vinculada ao objetivo específico da pesquisa que busca verificar a existência de pressupostos relativos à Educação Inclusiva, os quais foram encontrados. Antes, contudo, acreditamos que convém realizar uma contextualização da elaboração deste documento.

5.2.1 Dos princípios gerais

O Referencial Curricular Amazonense(2019) foi elaborado por uma equipe multidisciplinar de professores da Educação Básica das redes estadual e municipais que se formou a partir da constituição da Comissão Estadual de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Amazonas, a partir da Portaria nº 242/2018, publicada no Diário Oficial do Estado de 21 de fevereiro de 2018, e teve suporte do Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), por meio da Portaria nº 331, do MEC, de 05 de abril de 2018(Brasil,2018). Este programa possibilitou à equipe do Amazonas o contato por meio de conferências online temáticas e encontros formativos, proporcionando subsídios para a elaboração do documento.

A construção do Referencial Curricular Amazonense contou no processo com o apoio da sociedade amazonense, principalmente, dos profissionais da educação em mobilizações para a elaboração do documento. Contou com a parceria de profissionais da educação de todos os níveis e etapas de ensino na formulação de pontos específicos do documento, a contribuição de instituições públicas e privadas que colaboraram com a cessão de profissionais que se tornaram leitores críticos, privilegiando aspectos relevantes para enriquecimento do RCA. Como parte do processo democrático e colaborativo, a comissão ProBNCC no Amazonas estabeleceu parcerias com instituições educacionais do Estado, em que se destacam a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM) e a Secretaria Municipal de Educação de

Manaus (SEMED/Manaus), cedendo professores de todos os componentes curriculares e pedagogos para redigir o documento. (Amazonas, 2019)

No processo de leitura e contribuição estiveram presentes o Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM), a União dos Conselhos Municipais do Amazonas (UNCME/AM), o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Privado do Estado do Amazonas (SINEPE/AM), o Fórum da Educação Escolar Indígena do Amazonas (FOREEIA), a Universidade Estadual do Amazonas (UEA) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), participando em cada etapa da construção do referencial. Prefeitos e secretários municipais de educação dos 62 (sessenta e dois) municípios que pertencem ao Estado do Amazonas, assinaram o termo de cooperação para a construção deste documento, dando legitimidade democrática ao regime de colaboração firmado com a educação desse Estado. (Amazonas, 2019)

Para além da adequação às normativas Federais e Estaduais de Educação, foram compartilhadas e coletadas contribuições dos educadores do Amazonas em cada município. A comissão elaborou ações através dos 136 articuladores regionais e locais na realização do Dia "D" da BNCC, em 16 de março de 2018, quando ocorreu um amplo processo de divulgação do documento e preparação dos profissionais da educação para colaborar na construção do currículo amazonense. (Amazonas, 2019)

Outra ação da comissão foi o envio de um formulário online em maio de 2018, que contou com 5.766 contribuições com sugestões ao grupo de redatores que as sistematizaram e incluíram no documento. Houve também a realização de encontros para a reflexão do currículo realizados em todos os municípios ao longo dos últimos meses de 2018, promovendo um debate sobre pontos importantes do documento a serem esclarecidos. Ao longo desse processo, a Comissão de Implementação do Estado realizou o lançamento de uma versão preliminar do Referencial Curricular Amazonense no dia 02 de agosto de 2018. Em continuidade, a Comissão promoveu uma consulta pública, aberta de 06 de agosto a 06 de setembro de 2018, que coletou dezenas de milhares de participações de todo o Estado. (Amazonas, 2019)

A estrutura do RCA orienta-se a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que defende o desenvolvimento dos estudantes por meio de competências e habilidades, pautadas em uma formação contínua, articulada entre os conhecimentos teóricos e os vivenciados no dia a dia. Para o Ensino Fundamental, o estudante se torna competente a partir do momento que são trabalhados os objetos de conhecimento dos diversos componentes de forma transdisciplinar e contextualizada. Assim como a BNCC, o RCA do Ensino Fundamental compreende cinco áreas do conhecimento que favorecem a comunicação entre os

conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, e nove componentes curriculares para os anos iniciais e finais (Amazonas, 2019).

O RCA, em consonância com a BNCC, determina que cada área de conhecimento estabeleça suas competências específicas, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental. Nesse contexto, essas competências apontam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas. As competências específicas permitem a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, além da articulação vertical, isto é, da progressão entre o Ensino Fundamental - Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais. O componente curricular é dividido em unidades temáticas e cada uma delas envolve uma cadeia de objetos de conhecimento (entendidos como conteúdos, conceitos e processos). A cada objeto correspondem diversas habilidades, que são trabalhadas progressivamente, horizontalmente e verticalmente ano a ano de escolaridade, como na BNCC. (Amazonas, 2019).

Como podemos perceber, a construção do documento está alicerçada nos parâmetros que interagem culturalmente na sociedade mediados por elementos políticos, econômicos e sociais, tendo como foco a identidade das pessoas que passam pela escola, com suas descobertas, inter-relações e diferentes culturas, com intuito de promover a universalização de conhecimentos e permitir aos estudantes uma competitividade justa e igualitária (Amazonas, 2019).

5.2.2 Dos pressupostos relativos à Educação Inclusiva no RCA

Os princípios orientadores do Referencial Curricular Amazonense (RCA) baseiam-se na Resolução nº 098/2019, do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM, 2019). O Quadro 8, na sequência, apresenta os pressupostos do RCA no que diz respeito à Educação Inclusiva.

Quadro 8 - Pressupostos relativos à Educação Inclusiva do RCA

I- I- educação como direito inalienável de todos os cidadãos, sendo premissa para o exercício pleno dos direitos humanos;	II - prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola, compreendendo a sociedade atual e seus processos de relação, além da valorização da experiência extraescolar;
III - igualdade e equidade, no intuito de assegurar os direitos de acesso, inclusão, permanência com qualidade no processo de ensino aprendizagem, bem	IV- compromisso com a formação integral, entendendo esta como fundamental para o desenvolvimento humano

como superar as desigualdades existentes no âmbito escolar	
V - valorização da diversidade, compreendendo o estudante em sua singularidade e pluralidade	VI - educação inclusiva, identificando as necessidades dos estudantes, organizando recursos de acessibilidade e realizando atividades pedagógicas específicas que promovam o acesso do estudante ao conhecimento
VII - transição entre as etapas e fases da Educação Básica, respeitando as características do desenvolvimento dos estudantes	VIII - ressignificação dos tempos e espaços da escola, no intuito de reorganizar o trabalho educativo
IX - avaliação dentro de uma perspectiva formativa.	§ 1º O respeito aos princípios éticos, estéticos e políticos, considerados como essenciais para a construção da cidadania, numa perspectiva de formação integral do estudante, constituem-se como fundamentos basilares no Referencial Curricular Amazonense e devem ancorar a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições de ensino.
§ 2º A garantia da inserção desses princípios nos currículos e propostas pedagógicas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental possibilita o cumprimento dos direitos das crianças e pré-adolescentes, incorporando os avanços das pesquisas ligadas aos processos de ensino-aprendizagem às teorias educacionais no atendimento à população de 0 a 5 anos, bem como aquelas relacionadas ao processo de alfabetização e apropriação de conhecimentos das diferentes áreas do saber nos anos subsequentes.	

Fonte: Amazonas (2019).

Como podemos perceber, a "valorização da diversidade, compreendendo o estudante em sua singularidade e pluralidade" (Amazonas, 2019, p. 60), significa um grande desafio para o cenário educacional atual, que é o de garantir o acesso, permanência e aprendizagem dos alunos que apresentam especificidades sensoriais, cognitivas, físicas e psíquicas no sistema regular de ensino. Segundo Rego (1995, p. 118), "a escola deve ser um espaço para transformações, as diferenças, os erros, as contradições, a colaboração mútua e a criatividade. O RCA dispõe:

> A educação escolar como uma instituição social que legitima os saberes, forma e prepara as pessoas tornando-as cidadãs para atuarem e interagirem na sociedade, observa-se diante de um grande desafio que é a inclusão das Pessoas com Deficiências nas escolas regulares de ensino. É notório destacar as modificações realizadas referentes à educação especial, tanto em seu quesito e descrição como nas orientações de ensino. (Amazonas, 2019, p. 61)

Entendemos, com isso, que há necessidade de uma escola que não tenha medo de arriscar, que tenha coragem para criar e questionar, em busca de rumos inovadores necessários à inclusão. Para que isso aconteça, a escola precisa romper com a perspectiva homogeneizadora, que supõe tratar a todos da mesma forma, sem se preocupar com a especificidade que cada

pessoa possui. As escolas precisam romper com as barreiras em vários aspectos de suas estruturas tradicionais para favorecer a acessibilidade no atendimento aos alunos:

> Nesse cenário, é preciso o envolvimento de vários profissionais de outras áreas de conhecimento que atuarão em conjunto com os profissionais da educação, como os profissionais da saúde, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais e principalmente a participação da família, por esta estabelecer um contato direto com a pessoa com deficiência e sendo assim precisa estar bem informada a respeito da condição seu assegurado e apta aos cuidados de seu familiar com deficiência, consolidando assim um trabalho interdisciplinar de qualidade e integral para com os diferentes. (Amazonas, 2019, p.62)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

> Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação informação; Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008, p. 14)

A intervenção pedagógica numa perspectiva inclusiva deverá considerar que a diversidade está presente em sala de aula e que as diferentes formas de aprender enriquecem o processo educacional. Dessa forma é importante o olhar mais humano, acolhedor e respeitoso por parte dos professores, gestores, familiares e profissionais de apoio pedagógico, assim como todo o sistema de ensino, promovendo aos profissionais da educação o processo de formação continuada que permita o envolvimento de forma eficiente para possam atender as diferentes necessidades de todos e todas. A busca pela formação continuada contribui e viabiliza a superação de barreiras, de atitudes discriminatórias em relação às diferenças dentro da escola. Diante do que foi mencionado, para que a escola se torne um espaço acolhedor, é de extrema urgência uma organização diferenciada, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto administrativo. O alcance e o sucesso da Educação Inclusiva dependerão, em grande medida, da oferta de uma rede de apoio à escola, através do trabalho de orientação, assessoria e acompanhamento do processo de inclusão (Oliveira e Leite, 2007).

Com relação ao processo formativo de estudantes e de docentes, a Resolução nº 098/2019-CEE/AM (Amazonas, 2019) dispõe que a ação docente demanda conhecimentos, formação continuada, ou seja, saberes, contextualizados. Neste sentido, Therrien (2000, p. 78) contribui:

> Significa, igualmente, explorar o universo epistemológico que fundamenta o agir pedagógico, ou seja, identificar e caracterizar os elementos fundantes de uma razão eminentemente prática que estrutura o fazer. Significa, finalmente, revelar ao próprio docente as bases de ação, pondo em evidência dimensões relacionadas à sua formação para exercer o magistério.

Para Silva (2007), a epistemologia da práxis busca estabelecer a relação entre a ação e o conhecimento, para além do senso comum, como corrobora Facci (2004, p. 250): "para além do senso comum e que, na qualidade de membro atuante da sociedade, possa colaborar com a transformação social, a qual tem como pressuposto a transformação da sua própria consciência". Isso posto, percebemos que, no que se refere aos pressupostos relativos à Educação Inclusiva, o RCA busca a associação entre currículo e diversidade.

Gomes (2007) afirma que os currículos e as práticas educacionais mais próximas do trato positivo da diversidade são aqueles que consideram a educação como processo marcado pela interação contínua entre o ser humano e o meio. No que tange o currículo, o RCA estabelece:

> O currículo configura-se como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento historicamente acumulado, bem como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos estudantes, por meio da articulação com suas vivências e saberes (Amazonas, 2019, p. 67).

No que se refere aos pressupostos da educação inclusiva, ainda podemos compreender que a escola deve ser um local acessível, diversificado e individualizado, onde os alunos possam expressar sua individualidade e diferença e serem correspondidos. Neste espaço, as condições para a aprendizagem devem ser apresentadas e favorecidas por uma proposta de ensino que busca atender às peculiaridades educacionais de cada educando. É preciso considerar as condições sociais, intelectuais, motoras e comportamentais de cada aluno, assim como seu ritmo e tempo de aprendizagem (Oliveira; Leite, 2007).

5.3 As categorias de análise

Segundo as orientações de Bardin (1977) sobre a técnica da Análise de Conteúdo, as frequências encontradas dão origem às categorias. Dessa forma, utilizando o método manual e as nuvens de palavras, identificamos três categorias a partir do corpus analítico: conhecimento, empatia e práticas pedagógicas. Na sequência aprofundamos cada uma delas.

5.3.1 Categoria Conhecimento

A categoria conhecimento emergiu em 100% das respostas dos participantes do estudo, especialmente nas duas questões (Liste pelo menos três) competências que você considera necessárias para a efetividade da Educação Inclusiva, nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Liste (pelo menos três) competências que você considera que devem ser aprimoradas para viabilizar a efetividade da Educação Inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental).

Os resultados indicaram que os docentes compreendem o que é conhecimento, mas não apresentaram de maneira objetiva como esses conhecimentos estão associados às competências necessárias à docência, levando-nos à compreensão de que este conhecimento está relacionado com a formação continuada, ou seja, com o conhecimento necessário para atuar em uma escola inclusiva.

Para Zabalza (2003), as competências necessárias a um professor estão baseadas na busca de novas referências e conhecimento: procurar e identificar as novas tecnologias no qual exerce sua função, saber avaliar, trabalhar em equipe, entre outros. Nesse viés, entendemos que há a necessidade de reflexão, pois “uma postura propositiva e positiva frente aos desafios significa ter a capacidade de transformar experiências negativas em momentos de superação e aprendizagem” (Konrath, 2020, p.71-72).

A autora Konrath (2020) ainda assevera que a resiliência é na contemporaneidade uma das competências necessárias no exercício da docência, ao lado do conhecimento, mas ainda muito difícil de ser assumida e vivenciada na prática, pois exige uma força inerente para aprender a se fortalecer com as dificuldades e os desafios que se impõem. Além da construção de novas competências, é necessário a desconstrução de conhecimentos intensificados por uma prática, que muitas vezes massifica, ou seja, são caminhos que os levam sempre aos mesmos lugares.

Ainda no que tange ao conhecimento como necessidade formação continuada, reconhecemos a necessidade de ampliação de espaços formativos, seja no que se refere ao

conhecimento teórico, o qual poderá fomentar e embasar práticas pedagógicas efetivamente inclusivas no contexto escolar, seja na busca de buscando estratégias didáticas que se aproximem das reais necessidades educacionais para uma educação de fato inclusiva.

Uma das inovações importantes e que demanda formação pertinente, na perspectiva da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), um serviço da educação especial que "[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (SEESP/MEC, 2008).

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a escola das diferenças é a escola na perspectiva inclusiva, e sua pedagogia tem como mote questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão por instituírem uma organização dos processos de ensino e de aprendizagem incontestáveis, impostos e firmados sobre a possibilidade de exclusão dos diferentes, à medida que estes são direcionados para ambientes educacionais à parte.(SEESP/MEC, 2008). Sobre o que menciona o documento, Machado (2013, p.11) explica:

> A partir da perspectiva educacional adotada pela escola, é possível identificar o movimento de novas possibilidades de ação educacional, de maneira a atender às diferenças; as revelações sobre os modos de pensar e de agir dos professores e gestores a partir de sua compreensão e as tomadas de decisões. Essas decisões afetam a vida da escola e podem ou não definir uma nova organização do trabalho pedagógico a partir da compreensão que se tem sobre diferença na escola.

Conforme o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil,2008), a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois elas dependem de conhecimento e de formação continuada que implicará em mudanças que vão além da escola e da própria sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é premente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão (SEESP/MEC, 2008).

Em consonância como o documento, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil,2008), o (RCA, 2019, p. 62) reforça:

> Nesse cenário, é preciso o envolvimento de vários profissionais de outras áreas de conhecimento que atuarão em conjunto com os profissionais da educação, como os profissionais da saúde, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais e principalmente a participação da família, por esta estabelecer um contato direto com a pessoa com deficiência e sendo assim precisa estar bem informada a respeito da condição seu assegurado e apta aos cuidados de seu familiar com deficiência, consolidando assim um trabalho interdisciplinar de qualidade e integral para com os diferentes. (Amazonas, 2019)

São atendidos, nas Salas de Recursos Multifuncionais, alunos público-alvo da educação especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto N.6.571/2008:

> Alunos com deficiência: aqueles [...] que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (MEC/SEESP, 2008). Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MEC/SEESP, 2008).

Sobre o Decreto nº 6.571/2008 (Brasil, 2008), posteriormente foi revogado pelo Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o serviço. Em seguida, a Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação instituiu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, enfatizando que os sistemas de ensino devem matricular os alunos alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado, sendo este oferecido no turno inverso da escolarização, em salas de recursos multifuncionais ou centros especializados da rede pública, instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A Resolução nº 4/2009 ainda reforça que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), deve ser oferecido, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso ao da escolarização. Pode ser realizado também em centros de Atendimento Educacional Especializado. Tem caráter complementar ou suplementar ao processo de ensino, não substituindo as classes comuns. Alunos matriculados concomitantemente em classe comum do ensino regular público e no AEE serão contabilizados duplamente, para efeito da distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério FUNDEB (Brasil 2009, 2011).

Como afirma Reis (2020), a defesa em favor da educação inclusiva produz efeitos em todos os sistemas de ensino e lhes impõe responsabilidades, como organizar o atendimento dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação nas próprias escolas regulares. Segundo Mantoan (2015), a inclusão possibilita àquelas pessoas que sofrem discriminação de qualquer natureza o direito de ocupar o seu espaço na sociedade e exerçam a cidadania plena. E, segundo a mesma autora, "são as escolas que têm de mudar e não os alunos, para que estes tenham assegurado o direito de aprender, de estudar nelas" (Mantoan, 2015, p. 15).

5.3.2 Categoria Empatia

A categoria empatia emergiu em 75% das respostas dos participantes da pesquisa. Quando pensamos sobre o papel que o professor exerce dentro e fora de sala de aula, não podemos deixar de mencionar que a empatia é uma importante competência a ser desenvolvida, pois significa compreender as situações a partir do ponto de vista do outro, considerando o que pensa, no que acredita, como pode executar uma determinada ação, entre outros. Com base nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) define que a empatia é uma das competências importantes a ser desenvolvida no dia a dia de sala de aula, levando em consideração os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e afetivos de todos e todas. Funciona como uma via de mão dupla: professor, aluno e a família. A empatia "[...] visa a aniquilar preconceitos, dar o devido valor às diferenças e, especialmente, assegurar o direito à diferença na igualdade de direitos" (Mantoan, 2017, p. 39).

Reconhecemos que a partir dos comportamentos respeitosos, possivelmente haverá a prática da solidariedade e a inclusão de todos "sem distinção de qualquer natureza", conforme afirma a Constituição Federal (Brasil, 1988, Art. 5º). Neste sentido, complementa o RCA que é necessário "superar as desigualdades existentes no âmbito escolar" (Amazonas, 2019, Art.6, III). Entendendo o conceito de empatia, os alunos passam a apresentar a construir a reconstruir sentimentos de aceitação diferentes dos seus. Partindo dessa perspectiva, é essencial que o professor busque maneiras de ensinar que resultem em envolvimento dos alunos e, consequentemente, em um aprendizado significativo. Isso significa dizer que conviver com as diversidades e diferenças na sala de aula torna o ensino voltado à compreensão e ao respeito mútuo, onde não haja discriminações, pois não existem pessoas melhores e nem piores devido às suas particularidades; o que existe são diferenças que precisam ser compreendidas. P9

complementa: “Empatia é compreender as diferentes necessidades e criar um ambiente acolhedor”.

Quando mencionamos que as diferenças precisam ser compreendidas, queremos dizer que é preciso uma educação mais humanizada, ou seja, que valorize as relações humanas, as emoções e as particularidades de cada pessoa. Uma das maneiras expressar o sentimento de humanização é colocar-se no lugar do outro, e dizer não à discriminação, ao preconceito, à segregação racial, social, econômica e política. Nesse sentido, a educação não pode resumir-se a dar acesso, pois requer também a promoção de oportunidades para que o estudante possa fazer uso dos conhecimentos constituídos ao longo de sua vida pessoal e profissional, permanecendo na escola.

Isso nos leva a pensar em um desafio crítico, que é a formação continuada dos professores para trabalhar com todos os alunos, incluindo aqueles que estavam em escolas especializadas ou que eram excluídos do ambiente escolar. Esse é um processo que requer a ressignificação de suas crenças pedagógicas e epistemológicas. É preciso salientar que educação inclusiva não envolve apenas os alunos com deficiência, significa oferecer o mesmo espaço para os processos de aprendizagem de todas as pessoas, independentemente de suas limitações e particularidades. Com a inclusão, todos os alunos ganham a oportunidade de aprender, interagir e experimentar a vida em comunidade, como afirma P3: “a empatia é respeitar o outro, pôr-se no lugar do outro”.

Para que novas oportunidades venham a desabrochar, a sociedade de maneira geral precisa dar as mãos, ou seja lutar, ser empático diante dos desafios de incluir o estudante de maneira efetiva. Diante disso, não é possível cruzar os braços e dizer que a educação em uma perspectiva inclusiva, é um problema de poucos. Acomodar-se diante de dezenas de justificativas parece ser o caminho mais fácil, mas definitivamente não é o melhor. Isso somente fará com que toda comunidade escolar internalize, reproduza e até construa, cada vez mais, práticas excludentes, como defende Mantoan (2003). Nessa perspectiva, a autora ainda esclarece que de nada adianta o fato de a escola aumentar o número de matrículas, se não estiver aberta a novos conhecimentos e metodologias que visem à efetivação do ensino inclusivo.

Como vimos, ser empático não é apenas tornar-se amigável ou simpatizar com os sentimentos de alguém. É sobretudo entender verdadeiramente os desafios que os alunos e os professores enfrentam no dia a dia de sala de aula. No que se refere aos desafios em acolher o outro, é preciso que a escola invista na formação continuada dos professores, contribuindo assim para um aprendizado que permita ao estudante construir o seu próprio conhecimento de maneira mais autônoma, tornando-se protagonista do seu processo de aprendizagem e também

dos seus projetos de vida, ou seja, para além das paredes da sala de aula. Isso requer que seja dada a devida atenção, que escutemos com a intenção de compreender e que estejamos dispostos a nos colocar no lugar do outro sempre. Nessa vertente, Mantoan (2003) define educação inclusiva como aquela que visa atingir uma cidadania global, ou seja, uma cidadania completa, em que não haja preconceitos, porque todos, sem exceção, não só reconhecem como também valorizam as diferenças. A autora ainda esclarece que se trata de uma definição de educação inclusiva que se lança em uma perspectiva empática e destaca a valorização da diversidade, e também o respeito ao outro e às diferenças existentes em um universo ainda maior, que é a sociedade.

5.3.3 Categoria Práticas pedagógicas para a educação inclusiva

Sobre a categoria das práticas pedagógicas, que emergiu em 70% das respostas, destacamos a formação continuada dos docentes, pois precisa contar com tempo e espaço bem definidos, possibilitando a socialização das práticas, bem como o planejamento colaborativo, tendo como ponto relevante o diálogo. A interação constante entre os professores mais experientes com os professores menos experientes torna o aprendizado dinâmico e participativo, no que se refere ao ensino e à aprendizagem (Nóvoa, 2022).

A socialização das práticas e estratégias pedagógicas, quando realizada em forma de partilha entre os professores, pode gerar aproximação e cumplicidade entre os docentes, pois é uma forma de juntos construírem um meio para imergir num determinado campo de estudo científico. De acordo com Freire (2011, p. 22) “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Neste apontamento, quanto ao desenvolvimento do professor para que seja ele reflexivo, é necessário relembrar que a educação, para Freire (2011), é como um ato de integração dos seres humanos entre si e com o mundo, por meio da qual se confirma que o diálogo possibilita a interação e a interpretação da realidade num aprofundamento da consciência sobre ela.

Dessa maneira, Freire (2011, p. 43) esclarece que: “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”, que implica “o pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, reflexão (Freire, 2011, p. 43). A partir dessa perspectiva, entendemos que as práticas pedagógicas no olhar da Educação Inclusiva são um importante aporte à formação dos docentes, pois o desenvolvimento das competências profissionais de todo educador passa necessariamente por sua renovação, pela ampliação do seu universo de conhecimentos, e pela

reflexão da prática que desenvolve diariamente, seja no ato de planejar suas ações, seja no momento de aplicá-la, até a avaliação dos estudantes.

De acordo com Silva (2022), nas práticas pedagógicas inclusivas insere-se também o princípio da colaboração do planejamento e da avaliação, em atenção à diversidade e às diferenças dos alunos. Neste sentido, o participante P11 relata a necessidade de "Adaptação Pedagógica: Saber ajustar métodos de ensino e materiais didáticos para atender às diferentes necessidades dos alunos é crucial para garantir que todos tenham acesso igualitário ao aprendizado". Assim, compreendemos que professor precisa descrever os elementos integrantes do plano de aula coletivo e individual, considerando os aspectos organizacionais: objetivos, conteúdos, métodos e procedimentos, temporalidade, avaliação de diferentes áreas do conhecimento, considerando a presença de alunos com deficiência em sala de aula; discutir sobre os elementos constitutivos do planejamento educacional individualizado, considerando as necessidades específicas e explicar importância da avaliação da aprendizagem, buscando a inclusão de todos e todas. A este respeito, P11 declara: "Avaliação Personalizada e Justa: Aperfeiçoar métodos de avaliação que levem em conta as diferentes capacidades e estilos de aprendizagem dos alunos, garantindo que todos possam demonstrar seu progresso e conquistas de forma justa e inclusiva". Percebemos que há um claro entendimento sobre a avaliação inclusiva e que faz parte do processo de aprendizagem.

Ainda sobre a colaboração no planejamento, é preciso que o professor identifique os materiais didáticos específicos que serão utilizados durante as aulas. Os materiais didáticos são facilitadores do acesso ao conhecimento. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil,2015):

> O atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015, Art. 28, inciso III),

Sobre a colaboração no planejamento, a Lei Brasileira da Inclusão (Brasil,2015) chama a atenção para algumas medidas que são passíveis de serem efetivadas nas unidades de ensino:

> V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do

> estudante com deficiência; X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino. (Brasil, 2015, Art. 28)

A inclusão, segundo o entendimento da Lei Brasileira da Inclusão (Brasil,2015), deverá partir de ações planejadas e coordenadas, através de um trabalho interdisciplinar e coletivo, envolvendo todos os membros da escola. Dessa forma, faz-se necessário "encontrar caminhos para trilhar o processo educacional, na busca por uma aprendizagem mais significativa, levando em consideração as inteligências múltiplas, a escuta sensível e a modelagem na prática pedagógica" (Neves, Altmann e Jung, 2010, p.3). Acreditamos que o tratamento das diferenças se torna importante no nível da organização das instituições escolares, mas também no nível das práticas pedagógicas. Isso posto, os educadores, em suas práticas docentes, fazem parte da mudança. Isso remete a rever conceitos e posturas assumidas em sala de aula que muitas vezes reforçam atitudes excludentes.

Freire (2017) adverte que, quando se permite aos estudantes a possibilidade de terem suas vozes ouvidas por meio do debate, da comparação, da revisão de conceitos, questionando, refletindo, observando, desenvolvendo hipóteses, descobrindo, experimentando, identificando, jogando, classificando, sistematizando, criando, relacionando, concluindo, descobrindo, a busca pelo conhecimento, torna-se prazerosa e com um significado especial, enfim, prepara-se o aluno para estar no mundo e com o mundo. Mas não podemos esquecer que o professor é o ponto de partida para que todo processo aconteça, por isso, necessita ser valorizado, ou seja, garantir condições dignas de trabalho, remuneração salarial que atenda às suas necessidades, cuidando também da saúde física e mental e emocional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa partiu da preocupação da autora com relação à Educação Inclusiva. Dessa forma, norteou-se pelo problema de investigação: Quais são as competências docentes necessárias para a efetividade da Educação Inclusiva, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo o entendimento dos docentes que atuam em uma escola da rede pública do município do Rio Preto da Eva, no Amazonas?

O estudo se insere na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, por meio do seu Minter-Manaus. A unidade de análise é uma escola da rede pública do município de Rio Preto da Eva, no Amazonas, que aqui recebeu o nome fictício de Escola Vitória Régia. Os participantes do estudo foram os docentes que exercem à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os instrumentos para a coleta de dados utilizados foram a análise documental e um questionário disponibilizado por meio da ferramenta *Google Forms*. A análise dos dados foi realizada com base na Técnica de Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (1977), a partir da qual emergiram as categorias conhecimento, empatia e práticas pedagógicas.

Para dar conta do objetivo geral do estudo, que consistiu em Refletir sobre as competências docentes necessárias para a efetividade da Educação Inclusiva, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como referência o entendimento dos docentes que atuam numa escola da rede pública do município do Rio Preto da Eva, no Amazonas foram elaborados quatro objetivos específicos, os quais trazemos na sequência, acompanhados dos achados da dissertação.

O primeiro objetivo específico buscou verificar, por meio da análise documental do Referencial Curricular Amazonense, a existência de pressupostos relativos à Educação Inclusiva. Neste sentido, podemos reconhecer que o documento reflete os direitos de aprendizagem de todos os estudantes brasileiros, inclusive, dos amazonenses, portanto, uma educação pautada na diversidade para o Ensino Fundamental, percebe a importância da formação continuada de qualidade, que prepara os professores para a complexidade e para os desafios que se colocam à construção de uma educação inclusiva.

O segundo objetivo específico foi identificar o entendimento dos docentes participantes da pesquisa sobre o significado de competência e de Educação Inclusiva. As respostas aos questionários mostram que os participantes têm uma visão sobre competências alinhada ao que rege a BNCC, citando inclusive, o conhecimento, as habilidades e atitudes a serem desenvolvidas. Além disso, entendem que precisam investir em sua formação continuada para

que possam desenvolver as competências necessárias a fim de formar uma consciência crítica diante dos obstáculos e desafios diários. A pesquisa mostrou que, quando o professor desenvolve e aprimora as suas competências, o saber e o fazer pedagógico, ele pode despertar no aluno o interesse em participar das atividades propostas, elevando sua autoestima, tornando-o mais confiante em suas potencialidades. Dessa maneira, é preciso que o professor durante a elaboração do plano de ensino, selecione os objetivos específicos, as estratégias, os recursos pedagógicos, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos.

O terceiro objetivo específico consistiu em descrever, a partir dos conteúdos das respostas dos docentes, quais são as competências necessárias para a efetividade da Educação Inclusiva, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os participantes apontaram: conhecimento, iniciativa, responsabilidade, compromisso, cooperação, responsabilidade e cidadania, liderança, empatia, acolhimento, acompanhamento, aprimoramento, qualificação, formação, afetividade, comunicação, argumentação, diálogo, autoconhecimento, autocuidado, criatividade, motivação, positividade, estratégias pedagógicas, avaliação inclusiva e adaptativa, planejamento, habilidades socioemocionais, pensamento crítico e científico e cultura digital. Como podemos perceber, as competências docentes caminham em uma articulação entre o social e o individual. Neste contexto, o diálogo é fundamental, dentro e fora da sala de aula, pois oportunizando um ambiente de acolhimento, cooperação, compreensão, respeitoso entre os pares, independente das diferenças físicas, mentais, intelectuais, raciais, religiosas, culturais e socioeconômicas, torna o aluno autoconfiante. Isso significa valorizar e oferecer intervenções mediante o processo de ensino e aprendizagem em consideração às limitações e potencialidades das pessoas, postura ética, política e profissional na atuação educacional, considerando que a experiência de cada aluno tem grande importância na sua formação.

O quarto objetivo específico buscou problematizar as competências que necessitam ser desenvolvidas ou aprimoradas, no entendimento dos docentes participantes da pesquisa, para viabilizar a efetividade da Educação Inclusiva nas turmas em que atuam. A pesquisa mostrou que os professores compreendem a importância de aprender a construir o conhecimento, formando conceitos sólidos para agir e reagir diante de situações reais que os alunos apresentam no dia a dia de sala de aula. Para a formação dos conceitos sólidos é necessário que os professores desenvolvam autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, empatia, determinação, sempre pensando manter o diálogo e principalmente a coletividade. Dessa maneira, os docentes passam a cultivar determinados saberes, conseguem mobilizar recursos cognitivos para a resolução de situações problemas ou situações inusitadas. Isso posto, almejamos a integração entre sociedade, currículo, processo educativo, relações existentes no

processo e formas de avaliação, visando ampla compreensão da realidade para valorização de diferentes resultados. Assim, será possível abordar competências que resultem em melhores práticas nas diferentes formas de agir e interagir com todos e todas.

Dito isso, ao retomar o problema da pesquisa. Quais são as competências docentes necessárias para a efetividade da Educação Inclusiva, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo o entendimento dos docentes que atuam em uma escola da rede pública do município do Rio Preto da Eva, no Amazonas? podemos perceber que os achados nos levam mais uma vez às dez competências que estabeleceu Perrenoud (2000). Neste sentido, um alinhamento entre o entendimento do autor e a compreensão dos participantes da pesquisa mostra uma fina sintonia. O Quadro 9, na sequência, pode auxiliar nessa compreensão:

Quadro 9 - Resultados sobre as competências para uma Educação Inclusiva[8]

Competências segundo Perrenoud (2020)	**Função segundo Perrenoud (2020)**	**Competências segundo os professores participantes da pesquisa**
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem	Construir e dirigir situações didáticas	planejamento; estratégias pedagógicas; aprimoramento; compromisso; conhecimento; iniciativa
2. Administrar a progressão das aprendizagens	Observar e avaliar, segundo um enfoque	estratégias pedagógicas, argumentação; acompanhamento; responsabilidade
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	Desenvolver, compartilhar e praticar o apoio integrado	estratégias pedagógicas; autoconhecimento, acompanhamento; argumentação
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho	Motivar o desejo de aprender	estratégias pedagógicas, empatia; motivação; positividade; criatividade; cooperação; habilidades socioemocionais; avaliação
5. Trabalhar em equipe	Elaboração de projetos coletivos	estratégias pedagógicas, diálogo; comunicação; argumentação; liderança; iniciativa; cooperação, autocuidado; habilidades socioemocionais
6. Participar da administração escolar	Elaborar e coordenar um projeto institucional	responsabilidade; autocuidado; motivação; positividade; criatividade.
7. Informar e envolver os pais	Fomentar reuniões informativas e debates	diálogo; acolhimento; comunicação; positividade

[8] Ainda que não seja usual o emprego de quadros nas considerações finais, decidimos recorrer a este recurso por considerarmos ilustrativo.

8. Utilizar novas tecnologias	Competências baseadas em uma cultura tecnológica	estratégias pedagógicas, cultura digital; criatividade; conhecimento; motivação; habilidades
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	Dilemas e competências	estratégias pedagógicas; compromisso; cooperação, responsabilidade e cidadania
10. Administrar sua própria formação	Projetos de formação comum	conhecimento; autoconhecimento pensamento crítico e científico; aprimoramento; qualificação e motivação

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2024).

Em alinhamento com o quadro anterior, as categorias que emergiram a partir da análise de conteúdo (Bardin, 1977) foram conhecimento, empatia e práticas pedagógicas. Em uma perspectiva da educação inclusiva, estas categorias apontam para um ambiente escolar comprometido com o sucesso do processo de aprendizado do aluno, o que somente poderá se concretizar através de um projeto pedagógico assumido e desenvolvido pelo coletivo dos professores. Além disso, percebemos que os participantes da pesquisa possuem uma preocupação importante no que se refere à formação, ao conhecimento sobre as questões relacionadas à inclusão. Com esse compromisso previamente assumido, alcançamos (juntos) a aprendizagem do aluno.

Assim, voltamos ao nosso objetivo geral, sobre o qual podemos dizer que as competências docentes necessárias para a efetividade da Educação Inclusiva, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como referência o entendimento dos docentes que atuam numa escola da rede pública do município do Rio Preto da Eva, no Amazonas são: conhecimento, iniciativa, responsabilidade, compromisso, cooperação, responsabilidade e cidadania, liderança, empatia, acolhimento, acompanhamento, aprimoramento, qualificação, formação, afetividade, comunicação, argumentação, diálogo, autoconhecimento, autocuidado, criatividade, motivação, positividade, estratégias pedagógicas, avaliação inclusiva e adaptativa, planejamento, habilidades socioemocionais, pensamento crítico e científico e cultura digital.

Como limitações do estudo, reconhecemos que o campo empírico se limitou a uma escola da rede pública do município do Rio Preto da Eva, no Amazonas, com a participação de onze professores. Ainda que tenhamos conseguido uma boa representatividade da unidade de análise, acreditamos que em uma próxima oportunidade poderíamos ampliar o escopo dos participantes, bem como buscar uma representação de mais escolas, seja da rede pública e/ou privada.

Dessa forma, a pesquisa suscita estudos futuros relacionados à Educação Inclusiva, pensando sempre na valorização da diversidade como aspecto fundamental para uma educação que reconheça as complexidades do processo de ensino e aprendizagem, que considere os fatores como a realidade do aluno e o contexto de vida social, cultural e política. Nesse sentido, vislumbramos novos estudos de caso, seja junto de famílias ou de estudantes, possibilitando outras discussões e investigações acerca de uma temática tão necessária e importante, seja do ponto de vista científico, histórico ou social. Apesar das vitórias alcançadas em relação à Educação Inclusiva, ainda observamos um grande abismo que separa o sentido do "cumpra-se", com o que acontece entre as paredes.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2005.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALVES, Maria Isabel Alonso, e*t al*. Questões de gênero e educação no Estado do Amazonas. **REVES-Revista Relações Sociais**, v. 5, n. 3, p. 13776-01 e, 2022. Disponível em: https://beta.periodicos.ufv.br/reves/article/view/13776. Acesso em 18 jun. 2024.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 098, de 16 de outubro de 2019**. Institui e orienta a implementação do Referencial Curricular. Amazonense, obrigatório nas Instituições de Ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Amazonas. Disponível em: http://www.cee.am.gov.br/wpcontent/uploads/2021/08/Resolucao-No-98-2019-CEE-AM-Referencial-Curricular-Amazonense. Acesso em: 19 jul. 2024

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense para a Educação Inclusiva**. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 2019. Disponível em: https://www.google.com/search?q=referencial+curricular+amazonense+referencia&oq=&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqCQgDECM. Acesso em: 18 set. 2023.

ANFOPE. **Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação.** Pela retomada da Res. 02/2015! Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 2020. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/MANIFESTO-DEFESA-FORMA%C3%87%C3%83O_PROFESSORES-Anfope-Forumdir-14Dez2018. Acesso em: 18 set. 2023.

ANPED. **Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC**. ANPED, 2017. Disponível em: https://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada. Acesso em: 18 ago. 2023.

ARBEX, Daniela. Prefácio. *In:* BRUM, Eliane. de. **Holocausto brasileiro**. 1. ed. Rio de Janeiro. Editora: Intrínseca, 2019.

BAPTISTA, Claudio. Colóquio: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: **Revista de Educação especial**. Brasília, v. 4, n. 1, p. 18-32, jan./jun. 2008. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52471/1/2008_art_rvfigueiredocrbaptista. Acesso em 20 jun. 2024

BARBOSA**,** Juliana Silveira Branco. A importância da participação familiar para a inclusão escolar. **Research, Society and Development**, v. 1, n. 2, p. 127-143, 2008. Disponível em: https://bdm.unb.br/handle/10483/2152. Acesso em: 26 jun. 2024

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 1977. 281p.

BENATI, Remi. M. Z.; ALMEIDA, Patrícia. R. de; JUNG, Hildegard S. A importância da afetividade para uma aprendizagem significativa. *In:* CASAGRANDE, Cledes A.; BIELUCZYK, Jorge A.; FLORES, Cristine G. de C. (Org.). **A educação lassalista no contexto da pandemia**: práticas, impactos e transformações. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2022.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. Educação de qualidade: um dos dilemas fundamentais para a definição das políticas educativas. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6, p. 233-258, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/f3FkSkCpxdf3GjrJpHdzrDb/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 22 jun 2024

BÍBLIA SAGRADA. T. **Antigo testamento**. 3. ed. São Paulo - SP: Editora NVI, 2000.

BONDÍA, Jorge L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 23 abril 2024

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Câmara dos Deputados. Diário Oficial da União, 2015a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso 21 set. 2023.

BRASIL. 2009. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 23 abril 2023

BRASIL. 2011. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 23 maio 2023

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC): educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum. mec.gov.br/imagens/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 23 maio 2024

BRASIL. **Cartas para o terceiro milênio**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf. Acesso em 10 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - **Parecer n.º 8/2008**. Diário da República, 2.ª série, n.º 228, 24 de novembro de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008_08. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em:12 jun. 2024

BRASIL. **Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020**. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2020.

BRASIL. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html. Acesso em:12 jun. 2024

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, DF, CNE, 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso: 26 ago. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a. Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. **Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 21 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/cCivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de COSTA, W. G.; SILVA, V. L. A desconstrução das narrativas e a reconstrução... 260 Educar, Curitiba, n. 36, p. 245-260, 2010. Editora UFPR ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Publicado no DOU de 11.3.2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Secretaria de Atenção à Saúde. **Legislação em saúde mental: 1990-2004**. 5. ed. ampl. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/se. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2006. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Ministério da Educação, Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. **Inclusão**: **Revista de Educação especial.** Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=381-politica-nacional-seesp&Itemid=3019. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018**, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-331-de-5-de-abril-de-2018-9385655?inheritRedirect=true. Acesso em: 23 de jul. de 2024

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file Acesso em 15 de abril de 2020. Acesso 06 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2. Acesso 21 out. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017. Disponível em: ttp://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso 21 out. 2023.

BRITO, Antonia Edna. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 12, p. 45-52, 2005.Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1571/1415 Acesso em: 25 abr. 2024

CAIADO, Katia Regina Moreno (Org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência.** São Carlos: Editora. UFSCar, 2013.
CARNEIRO, Luciene Oliveira. Acesso e permanência do aluno com deficiência em escolas públicas de Porto Seguro – BA. *In:* LATTENERO, Marilza da S. F.; QUEIROZ, Jucilene T. de. **Olhar inclusivo:** desafio da educação contemporânea. – Curitiba: Appris, 2019. p. 69-80.

CARNEIRO, Relma Urel C. Formação de professores: da educação especial e inclusiva – alguns apontamentos. *In:* ZANIOLO, Leandro Osni; DALL'ACQUA, Maria Júlia C. (orgs). **Inclusão Escolar:** pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí, Editora Paco, 2012. p. 7-24

CASAGRANDE, Cledes Antonio; FLORES, Cristine Gabriela de Campos. Educação e Prática pedagógica em tempos de crise: revisitando alguns conceitos do campo educacional. CASAGRANDE, Cledes Antonio.; BIELUCZYK, Jorge Alexandre; FLORES, Cristine Gabriela de Campos. (Org.). **A educação lassalista no contexto da pandemia:** práticas, impactos e transformações Dados eletrônicos. Canoas, RS: Unilasalle, 2022.

CASTRO FILHO, Reinaldo Alan. **Efetividade da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021. 149 p.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação,** v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210. Acesso em: 15 set. 2023.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2000. p. 23

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. A Educação Especial na História: da Idade Média até o século XX. **Educação Especial em Tempos de Inclusão**, v. 2, n. 1, p. 01-35, 2004

CRUZ, Lea da; DAVID, Leila Nívea B.K; DOMINIK, Rejany. dos S. A formação de professores e os ciclos escolares: memórias e diálogos em construção. *In*: DAVID, Leila Nívea B.; DOMINIQUE, Rejany S. (org.). **Ciclos escolares e formação de professores**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2010, p. 121-159.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola. **Brasília: Escola de gestores**, 2005. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=cury+2005&btnG= Acesso em: 29 mai 2024

DAS Neves, Fabiana Moreno; ALTMANN, Idio Fridolino; JUNG, Hildegard Susana. Práticas pedagógicas para uma aprendizagem significativa: possibilidades a partir de inteligências múltiplas. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, 2022. Disponível em:

https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/811. Acesso em: 18 de jun. 2024

DE ABREU, Guacira Ribeiro. Ressignificação da formação do professor de ensino técnico-profissional: por uma prática reflexiva na reconstrução de sua identidade. **Revista Profissão Docente**, v. 9, n. 19, p. 114-132, 2009. Disponível em: https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/231. Acesso em: 25 abril 2024

DE MATTOS, Rosa Carine Menezes; TIMM, Jordana Wruck. Interfaces entre a formação de professores e o bem/mal-estar na docência na educação básica. **Temas em Educação e Saúde**, n. 17, p. 12, 2021. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/15196. Acesso em: 15 julho 2024.

DELORS, Jacques et al. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Educação: Um tesouro a descobrir. Brasília: UNESCO, 1996. http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf Acesso em 16: de set. 2023.
DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.p.146

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, p. 73-78, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/XGgFPxFQ55xZQ3fXxctqSTN/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 18 jul. 2024.

DIAS, Joselito Batista. **Educação para a diversidade na perspectiva da inclusão social a partir de percepções de professores sobre a formação docente**. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2020. Disponível em: https://tede.unisantos.br/handle/tede/6261. Acesso em: 16 jun. 2023.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & sociedade**, v. 24, p. 1155-1177, 2003. Disponível em https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3Sgvw5YRWyhQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso 07 mai. 2024

DURCK, Valéria P.; MARTINS, Luciane de A. R. Casos de ensino e educação inclusiva: por uma formação para e com os professores. *In:* MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Luiza Guacira dos Santos (org.). **Educação especial e inclusiva**: reflexões, pesquisa, práticas e formação de professores. 1. ed. Curitiba: Appris, 2023. 225 p.

ESCOBAR, Neiva Terezinha C. **Formação continuada de professores**: desafios e possibilidades frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular de ensino. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria – RS, 2018. Disponível em: http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/handle/UFN-BDTD/667. Acesso em: 20 jul. 2023.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cadernos Cedes**, v. 24, p. 64-81, 2004.

Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=facci%2C2004%2Cp.250&btnG= Acesso em: 11 de jun. 2024

FAGUNDES, Raphael. Conquistas da educação especial: uma reflexão sobre sua efetividade. **RCMOS-Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, v. 1, n. 1, 2024. Disponível em: https://submissoesrevistacientificaosaber.com/index.php/rcmos/article/view/527 Acesso em: 24 jun. 2024.

FARIAS, Mayara S.; SANTOS, Mikaella S. P.; CRUZ, Reysla F. **O olhar que ensina:** importância da afetividade na aprendizagem das crianças com Transtorno do Espectro Autista na pré-escola. Divinópolis, 2021, p 1-23. https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/13530/1/O%20OLHAR%20QUE%20ENSINA. Acesso: 01 nov. 2023.

FERREIRA, Weruska Brasileiro. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. inclusão social e a "escola reclamada". *In:* RODRIGUES, Davi (org.). **Inclusão e educação.** Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo Summus, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa:** um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOLHA DE SÃO PAULO. A Conferência reuniu 157 países na Tailândia em 90. **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, 1999. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff11069921.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 8, n. 17, 2013. Disponível em: https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/f5ee662e7240e6a6a0206e042c272a1a30_1.pdf Acesso em: 10 out. 2023.

FOSSATI, Paulo; JUNG, Hildegard Susana; SILVA, Louise de Quadros da Silva. Formação de professores: a importância da pesquisa para a formação do professor. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 4, n.1, p. 100-105, jan./mar., 2019.Disponivel em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=FOSSATI%2C+P.%3B+JUNG%2CH.S%3BSILVA%2CL.QF.Form. Acesso em: 10 out. 2023.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da libertação.** São Paulo: Editora Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista de Educação**, p. 5-20, 2008. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf. Acesso em 08 mai. 2024

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo: inclusão social e a "escola reclamada". In: RODRIGUES, Davi. (org.). **Inclusão e educação:** Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. 318 p.

GATTI, Bernadete Ângela; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza. Escopo do trabalho, abrangência e abordagem. In: GATTI, Bernadete Ângela; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011. p. 13-20. Disponível em: https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/329.pdf Acesso em: 23 mai.2023

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7ª. ed. São Paulo: Atlas, 2022. 186 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220 p.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: https://bit.ly/3yE7nCQ. Acesso em: 23 jun. 2023.

GOMES, Djhulian Mikaela. **A formação em gestão da educação no currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS** (1970-2017). 2017. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/181812 Acesso em: 11 de jun. 2024

GONÇALVES, Waldicleide de França Santos. Comunidades quilombolas sob a perspectiva da cidadania multicultural: possibilidade de inclusão? **Revista Brasileira de Sociologia do Direito**, v. 3, n. 3, 2016. Disponível em: https://revista.abrasd.com.br/index.php/rbsd/article/download/78/87/ Acesso em: 23 mai. 2024

GUADAGNIN, Alessandra Aparecida. **Formação docente em serviço no contexto da inclusão escolar na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual Paulista, 2022. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/238275. Acesso em: 23 jul. 2023.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Educa**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/actaeduc/v32n02/v32n02a06. Acesso em: 21 nov. 2023.

HILBIG, Marcia Cristiane Venturini. **Formação de professores para a inclusão de estudantes da educação especial nas escolas das águas do pantanal**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3904. Acesso em: Acesso em: 23 jul. 2023.

HORIKAWA, Alice Yoko. Interação Pesquisador: por uma relação colaborativa, p.89-104 In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. (org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinasse: Mercado de Letras, 2004.

KONRATH, Raquel Dilly. Novas competências necessárias para o exercício da docência: o que muda no ensino e aprendizagem com a pandemia? Muda? **Revista Acadêmica Licencia&acturas**, v. 8, n. 2, p. 68-75, 2020. Disponível em: https://ws2.institutoivoti.com.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/183 Acesso em: 25 de maio 2024

LENS, Willy, Lennia Matos e Maarten Vansteenkiste. Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. Educação, vol. 31, n.01 (2008): 17-20, 2008. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2752. Acesso 26 jun. 2024

LIMA, Priscila Coelho. **Imaginação pedagógica e educação inclusiva**: possibilidades para a formação de professores de matemática. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, 2022. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/234464. Acesso em: 23 jul. 2023.

MACHADO, Fernanda Campos; SEGUNDO, Mário Augusto Correia San; SÔNEGO, Márcio Jesus Ferreira; SEVERO, Diego Fernandes Dias; OLIVEIRA, Luana Farias; LORDELLO, Maria Laura Lacava; FLORES, Alex; MORAES, Marcos Aantônio. Ações inclusivas no Campus Alegrete: entre ideias e ações. *In:* BRANCHER, Vantoir Roberto; MEDEIROS, Bernardo de Abreu. **Inclusão e diversidade**: repensando saberes e fazeres na educação profissional e tecnológica. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

MAGALHÃES, Marília Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. *In:* MAGALHÃES, Marília Cecília Camargo. (Org). **A formação do professor como um profissional crítico:** linguagem e reflexão. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2004.

MAKHOUL, Marina D. P. Práticas pedagógicas de professores de alunos autistas. *In:* LATENERO, Mariza da Silva Ferreira, QUEIROZ, Jucilene Teles de. (org.) **Olhar inclusivo**: desafio da educação contemporânea. - 1 ed.-Curitiba: Appris, 2019. p. 109-121.

MANOEL, Vanessa de Andrade. Educação inclusiva na EaD: programa de promoção da acessibilidade virtual (PPAV). **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, v. 1, n. 10, p. 107-120, 2008. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/20450. Acesso em: 18 set. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Colóquio: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista de Educação especial**. Brasília, v. 4, n. 1, p. 18-32, jan./jun. 2008. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52471/1/2008_art_rvfigueiredocrbaptista. Acesso em: 20 jun. 2024

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Revista Inclusão Social**, Brasília, v. 10 n. 2, p.3 7-46, jan./jun. 2017. Disponível em: http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030. Acesso em: 27 jul. 2024.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. *In*: MIRANDA, Therezinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, p. 19-32, 2012.

MENEGAT, Jardelino; RAMOS, Roberto Carlos. Introdução à metodologia da pesquisa científica. *In*: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; MENEGAT, Jardelino. (org.). **Métodos e técnicas de pesquisas científicas**. Editora Dialética, 2022. p. 15-40.

MENEGAT, Jardelino; SARMENTO, Dirleia Fanfa. Comunidades educativas e educadoras: uma interlocução analítica a educação lassalista no contexto da pandemia: práticas, impactos e transformações. *In*: CASAGRANDE, Cledes Antônio.; BIELUCZYK, Jorge Alexandre; FLORES, Cristine Gabriela Campos (Orgs.). **A educação lassalista no contexto da pandemia:** práticas, impactos e transformações. v. 3. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2022. Disponível em: http://hdl.handle.net/11690/3360. Acesso em: 20 dez. 2023.

MENEGAT, Jardelino; SARMENTO, Dirleia Fanfa; WOLKMER, Antonio Carlos. Direitos Humanos: uma construção histórica. *In*: MENEGAT, Jardelino; SARMENTO, Dirleia Fanfa; WOLKMER, Antonio Carlos (Orgs)**. Educação em Direitos Humanos**: dos dispositivos legais às práticas educativas.1 edição, Porto Alegre: Circula LTDA, 2018.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIGUEL, Aucivania Clementino. A educação inclusiva nos anos iniciais do ensino regular. 2019. https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15146. Acesso em: 18 mai. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 21. ed. Petrópolis: Editora Atlas, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade: educação e tecnologia **Educ. Soc.,** Campinas, v. 28, n. 100, p. 1037-1057, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/KS6FVdMKj4D9hzbGG9dfcps/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 24 ago. 2023.

MORIN, Lucila Pereira. **A qualidade da gestão educacional democrática a partir de um estudo comparado dos sistemas municipais de ensino da região Centro/RS**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22892. Acesso em: 24 ago. 2023.

MORO, Valderesa; JUNG, Hildegard Susana. Formação continuada docente: a perspectiva de caminhante e a (in) completude do ser. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/66152. Acesso em: 11 jun. 2024

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NEGREIROS, Dilma de Andrade. **Acessibilidade Cultural**: por que, onde, como e para quem? Rio de Janeiro, 2014.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270129, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/ Acesso em 02 jul. 2024.

NUNES, Letícia Bastos. **Competências como fundantes na avaliação da Aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação PUCRS, Porto Alegre, 2021. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/9958/2/TESE%20Let%c3%adcia%20Nunes_12102021vers%c3%a3opublica%c3%a7%c3%a3o.pdf Acesso em:18 jul.2023

OLIVEIRA, Bruna Linhati de. **Reflexões sobre inclusão e formação docente de uma comunidade escolar da rede pública municipal de Santa Maria - RS**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2021. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/234464. Acesso em: 25 jun. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Aprovada pela Resolução A/61/611 da Assembleia Geral da ONU em 13 de dezembro de 2006. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/714_1. Acesso em: 25 jun. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: https://brasil.un.org/img/2014/09/DUDH. Acesso em: 22 jun. 2023.

ORIENTE, Silvana Barreto; ALVES, Maria Isabel Alonso. **Políticas públicas educacionais que amparam práticas pedagógicas voltadas à valorização das mulheres** no. 2021. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=referencial+curricular+oriente+e+alves&oq= Acesso: em: 25 jun. 2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Autonomia e Complexidade. **Linguagem e Ensino**, v.9, n.1, 2006, p. 77- 127. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15628 Acesso em 08 maio 2024.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. **Estudos avançados**, v. 15, p. 317-332, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/64HST3Cf8HysdcDqrPBm4Lw/. Acesso 10 jun. 2024

PEREIRA, Marcos Vinicius Torres. Estatuto da pessoa com deficiência. *In:* MARTINS, Gilherme Magalhães; HOUAISS, Lívia Pitelli Z. (org). **Estatuto com a pessoa com deficiência**: comentários à Lei 13.146/2015. 2. ed. Indaiatuba, SP: Editora Foco.

PERRENOUD, Phillip. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky**: uma aprendizagem histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

REIS, Toni. LDB: respeito à liberdade e apreço à tolerância. **Revista Retratos da Escola, Brasília,** v. 10, n. 19, p. 465-476, 2016. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/727. Acesso em: 22 jun. 2023.

RIBEIRO, Maria de Fátima dos Santos; SILVA, Keila Silene de Brito. Um olhar sobre o atendimento do educacional do estudante com espectro autista. *In:* MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Luzia Guacira dos Santos (Orgs). **Educação Especial Inclusiva:** Reflexões, pesquisa, práticas e formação de professores. 1. ed. Curitiba: Apris, 2023. p. 71-86.

RODRIGUES, Paloma Roberta Euzebio. **A educação inclusiva na escola pública:** saberes docentes. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo/UNIFESP, 2022. Disponível em: https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/66236. Acesso em: 22 jun. 2023.

SANTOS FILHO, Midia Laís Trajano dos. Tecnologia Assistiva: instrumento para inclusão social das pessoas com deficiência visual, p.131-163. *In:* LATENERO, Mariza da Silva Ferreira, QUEIROZ, Jucilene Teles de (org.) **Olhar inclusivo**: desafio da educação contemporânea. 1 ed. Curitiba: Appris, 2019.

SANTOS, Ivone Aparecida. **Educação para a diversidade: uma prática a ser construída na Educação Básica**. Paraná: Universidade Estadual do Norte do Paraná. 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2346-6.pdf. Acesso em: 21 nov. 2023.

SANTOS, Rosita Barral dos. O atendimento pedagógico domiciliar sob a perspectiva da inclusão. *In:* LATENERO, Mariza da Silva Ferreira, QUEIROZ, Jucilene Teles de (org.) **Olhar inclusivo**: desafio da educação contemporânea. 1 ed. Curitiba: Appris, 2019, p. 149-163.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; SENIW, Rafael Meira, LINDEMANN, Julio Cesar. Educação em direitos humanos no contexto da organização curricular da educação básica.

SARMENTO, Dirléia Fanfa, MENEGAT, Jardelino, WOLKMER, Antonio Carlos. (org.) **Educação em direitos humanos:** dos dispositivos legais às práticas educativas. Porto Alegre: Cirkula, 2018.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 2, n. 2, p. 241-256, 2016. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=scheibe+e+bazzo+2016&btnG=. Acesso em: 18 jun. 2024

SCHINATO, Liliani Correia Siqueira. **Educação inclusiva: o olhar dos professores de ciências no ensino fundamental II no município de Cascavel-PR.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/4663. Acesso em: 14 jun. 2023.

SETÚBAL, Maria Alice. Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos? **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 91, n. 228, p. 345-366, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2176-66812010000200005&script=sci_abstract. Acesso em 20 jun. 2024

SEVERINO, Antonio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SILVA, Ítalo Soares da. **Práxis docente na educação musical inclusiva: estudos no contexto escolar do estado do Rio Grande do Norte.** Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29541. Acesso em: 20 set. 2023.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva**. Guia (Projeto Instrucional – Especialização em Educação Inclusiva). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2022. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/2275/Pr%C3%A1ticas%20pedag%C3%B3gicas%20na%20perspectiva%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y

SILVA, Marilda da; CARLINDO, Eva Poliana. Uma contribuição acerca da epistemologia da prática: formação e atuação docente. *In*: **IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores - A articulação dos saberes na sociedade atual: o papel do educador e sua formação [on-line]**. 2007. p. 172-181. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=silva+2007+epistemologia...&btnG= Acesso em 25 de jun. 2024

SOUZA, Leonardo da Cruz; NASCIMENTO, Álvaro. Experiências e Vivências urbanas: notas a partir do trabalho com pessoas com sofrimento mental no Centro de Referência em Saúde Mental de Betim/MG. *In:* AFONSO, Maria Lúcia Miranda; SOARES, Ângela Mathilde. **Inclusão social e diversidade**. (Orgs.). Belo Horizonte: Artesã, 2022. p. 95-114.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THERRIEN, Jacques; SOUZA, Angela. Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer. **Tecnologia Educacional**, v. 29, n. 150/151, p. 42-51, 2000.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais 1994** Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha. UNESCO, 1994. Disponível em:https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Declara__o_de_Salamanca_15226886560741_7091. Acesso em: 20 set. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Necessidades Educativas Especiais–NEE. Conferência Mundial sobre NEE, Salamanca/Espanha, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca. Acesso em: 20 set. 2023.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos 1990**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem, Tailândia,1990. Disponível em:https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 18 set. 2023.

UNESCO. **Relatório sobre a educação mundial 1998:** professores e ensino num mundo em mudança. Unidade de relatório de educação mundial, UNESCO, Paris, França, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133972. Acesso em: 15 set. 2023.

VARGAS, Karolina Marianni Icon. **Educação Inclusiva**: Concepções que se desdobram em práticas. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale dos Sinos, 2020. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9505. Acesso em: 12 jun. 2023.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Trad. de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VERRANGIA, Douglas. Educação científica e diversidade étnico-racial: o ensino e a pesquisa em foco. **Revista Interacções**, v. 10, n. 31, p. 2-27, 2014. DOI: 10.25755/int.6368. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6368. Acesso em: 7 out. 2023.

VIEIRA, Camila Grossi G.; STARLING, Daniela Siqueira Veloso. Intencionalidade e contra -hegemonia nas instituições de ensino superior: educação na interface de raça. *In:* AFONSO, Maria Lúcia Miranda; SOARES, Ângela Mathilde. **Inclusão social e diversidade**. (org.). Belo Horizonte: Artesã, 2022. p. 391-425.

VIEIRA, Rita. Colóquio: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: **Revista de Educação especial**. Brasília, v. 4, n. 1, p. 18-32, jan./jun. 2008.Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52471/1/2008_art_rvfigueiredocrbaptista. Acesso em: 20 jun. 2024

YIN, Roberto K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi 2 ed. Editora: Bookman, 2001. 200p.

ZABALZA, Miguel Antoni. Formação do docente universitário. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. São Paulo: Artmed** , pág. 145-180, 2003. Disponível em:https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=zabalza%2C2003&btnG= Acesso em: 14 abr. 2024

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: UNESP, p. 35-55, 2003. Disponível em:

https://web.icmc.usp.br/SCATUSU/Boletim_aquisicao/Boletim_Janeiro_2019/Barbosa_Formacao0001.pdf Acesso em: 02 jul. 2024.

ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando; MUZETTI, Luci Regina. Pessoa com deficiência na pós-graduação: a conquista do improvável. p. 115 -141. *In:* CAIADO, Katia Regina Moreno (org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência.** São Carlos: Editora. UFSCar, 2013.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de consentimento livre e esclarecido, de acordo com a RES 466/12 do Conselho Nacional de Pesquisa

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa com o título: **COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA A EFETIVIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, sob responsabilidade da pesquisadora Ivaneide Barbosa da Silva Violante. O estudo tem por objetivo refletir sobre as competências docentes necessárias para a efetividade da Educação Inclusiva, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A presente pesquisa visa a agregar conhecimentos acerca da temática da Educação Inclusiva, enquanto questão de Dissertação do Programa de Pós-graduação em Educação da Unilasalle, na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas.

Sua participação voluntária na pesquisa será em forma de resposta ao questionário, que segue, a ser realizado de maneira anônima (sem identificação). Importante ressaltar que a participação nesta pesquisa não acarretará nenhum benefício direto aos participantes, porém, contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado, e os seus resultados poderão auxiliar o desenvolvimento de estudos futuros. Não existem riscos conhecidos associados ao procedimento previsto, tampouco desconfortos em participantes do estudo.

A participação é totalmente voluntária, assim como a não participação ou desistência após ingressar na pesquisa não implicará em nenhum tipo de prejuízo para o participante. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo, e o participante não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

A confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes será preservada, e os resultados serão divulgados de maneira agrupada, sem identificação. Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, através do contato com a pesquisadora responsável: Hildegard Susana Jung, e-mail: hildegard.jung@gmail.com.

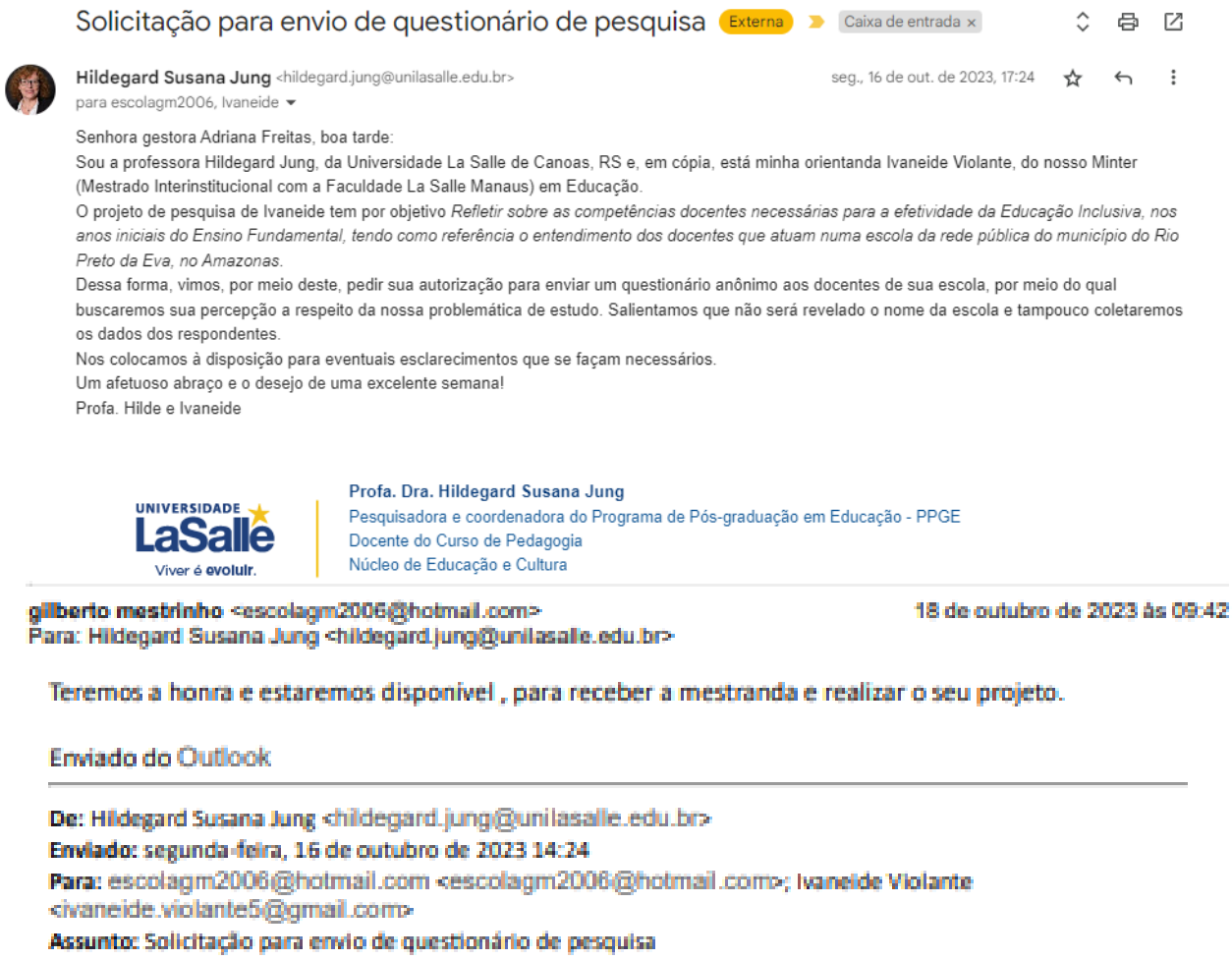
APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Questionário da pesquisa

1. Qual é a sua formação?
2. Qual é a sua idade (em anos)?
3. Há quanto tempo você atua na Educação Básica?
4. Há quanto tempo você atua nesta escola?
5. Com qual ano do Ensino Fundamental você está atuando atualmente?
6. Você conhece o Referencial Curricular Amazonense?
   ( ) sim
   ( ) não
7. Como você acredita que o Referencial Curricular Amazonense contempla a educação inclusiva?
8. Escreva o que você entende por Educação Inclusiva:
9. Como você definiria o termo competência?
10. Liste (pelo menos três) competências que você considera necessárias para a efetividade da Educação Inclusiva, nos anos iniciais do Ensino Fundamental
11. Liste (pelo menos três) competências que você considera que devem ser aprimoradas para viabilizar a efetividade da Educação Inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental
12. Liste (pelo menos três) competências que considera que você precisa aprimorar para viabilizar a efetividade da Educação Inclusiva nas turmas em que atua.

APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO

Autorização para a realização do estudo



Solicitação para envio de questionário de pesquisa Externa Caixa de entrada ×

Hildegard Susana Jung <hildegard.jung@unilasalle.edu.br> seg., 16 de out. de 2023, 17:24
para escolagm2006, Ivaneide

Senhora gestora Adriana Freitas, boa tarde:
Sou a professora Hildegard Jung, da Universidade La Salle de Canoas, RS e, em cópia, está minha orientanda Ivaneide Violante, do nosso Minter (Mestrado Interinstitucional com a Faculdade La Salle Manaus) em Educação.
O projeto de pesquisa de Ivaneide tem por objetivo *Refletir sobre as competências docentes necessárias para a efetividade da Educação Inclusiva, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como referência o entendimento dos docentes que atuam numa escola da rede pública do município do Rio Preto da Eva, no Amazonas.*
Dessa forma, vimos, por meio deste, pedir sua autorização para enviar um questionário anônimo aos docentes de sua escola, por meio do qual buscaremos sua percepção a respeito da nossa problemática de estudo. Salientamos que não será revelado o nome da escola e tampouco coletaremos os dados dos respondentes.
Nos colocamos à disposição para eventuais esclarecimentos que se façam necessários.
Um afetuoso abraço e o desejo de uma excelente semana!
Profa. Hilde e Ivaneide

UNIVERSIDADE LaSalle
Viver é evoluir.

Profa. Dra. Hildegard Susana Jung
Pesquisadora e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE
Docente do Curso de Pedagogia
Núcleo de Educação e Cultura

gilberto mestrinho <escolagm2006@hotmail.com> 18 de outubro de 2023 às 09:42
Para: Hildegard Susana Jung <hildegard.jung@unilasalle.edu.br>

Teremos a honra e estaremos disponivel , para receber a mestranda e realizar o seu projeto.

Enviado do Outlook

De: Hildegard Susana Jung <hildegard.jung@unilasalle.edu.br>
Enviado: segunda-feira, 16 de outubro de 2023 14:24
Para: escolagm2006@hotmail.com <escolagm2006@hotmail.com>; Ivaneide Violante <ivaneide.violante5@gmail.com>
Assunto: Solicitação para envio de questionário de pesquisa