

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA E SEUS DESAFIOS

INCLUSIVE PROFESSIONAL EDUCATION AND ITS CHALLENGES

DOI: 10.16891/2317-434X.v12.e2.a2024.pp4057-4065

Recebido em: 30.06.2024 | Aceito em: 09.07.2024

**Andréa de Lucena Lira^{a*}, Rúbia Quaresma de Freitas^b, Clecia de Oliveira Cavalcanti Patricio^a,
Simone de Andrade Lima Santana^a**

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, João Pessoa – PB, Brasil^a
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, Monteiro – PB, Brasil^b**

***E-mail: andrea.lira@ifpb.edu.br**

RESUMO

O artigo em discussão tem como objetivo trazer algumas reflexões sobre a Educação Inclusiva no cenário da Educação Profissional no Brasil e suas influências mundiais. Apresentamos uma breve discussão acerca das legislações vigentes sobre Educação Inclusiva, assim como verificamos a vivência da Educação Inclusiva na Educação Profissional e no mundo do trabalho. O embasamento teórico apoia-se na legislação brasileira ao longo dos anos e em obras de vários pesquisadores que debatem a questão da educação inclusiva e a importância do trabalho no campo teórico e prático em sociedade. Percebe-se que muitos instrumentos legais foram adaptados e atualizados ao longo dos tempos com relação à Educação Inclusiva. Porém, muito ainda se tem a conquistar, apesar dos avanços nos termos da legislação, os direitos que englobam professor-aluno na promoção de uma educação inclusiva, não se concretizam plenamente. Percebe-se que, na prática, a efetivação da legislação deixa muito a desejar e que há ainda muito a se conquistar, quando se trata da educação inclusiva. Há uma necessidade premente de capacitar os professores que lidam cotidianamente com alunos com deficiência na escola, a legislação também deve ser pensada e construída de forma a garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem tanto por parte do docente como do discente.

Palavras-chave: Educação Profissional; Inclusão; PCD.

ABSTRACT

The article under discussion aims to bring some reflections on Inclusive Education in the scenario of Professional Education in Brazil and its global influences. We present a brief discussion about current legislation on Inclusive Education, as well as verifying the experience of Inclusive Education in Professional Education and in the world of work. The theoretical background is based on Brazilian legislation over the years and on the works of several researchers who debate the issue of inclusive education and the importance of work in the theoretical and practical field in society. It is clear that many legal instruments have been adapted and updated over time in relation to Inclusive Education. However, there is still much to be achieved, despite advances in terms of legislation, the rights that encompass teacher-student in the promotion of inclusive education have not been fully realized. It can be seen that, in practice, the implementation of legislation leaves a lot to be desired and that there is still much to be achieved when it comes to inclusive education. There is a pressing need to train teachers who deal daily with students with disabilities at school. Legislation must also be designed and constructed in order to guarantee the quality of the teaching and learning process on the part of both teachers and students.

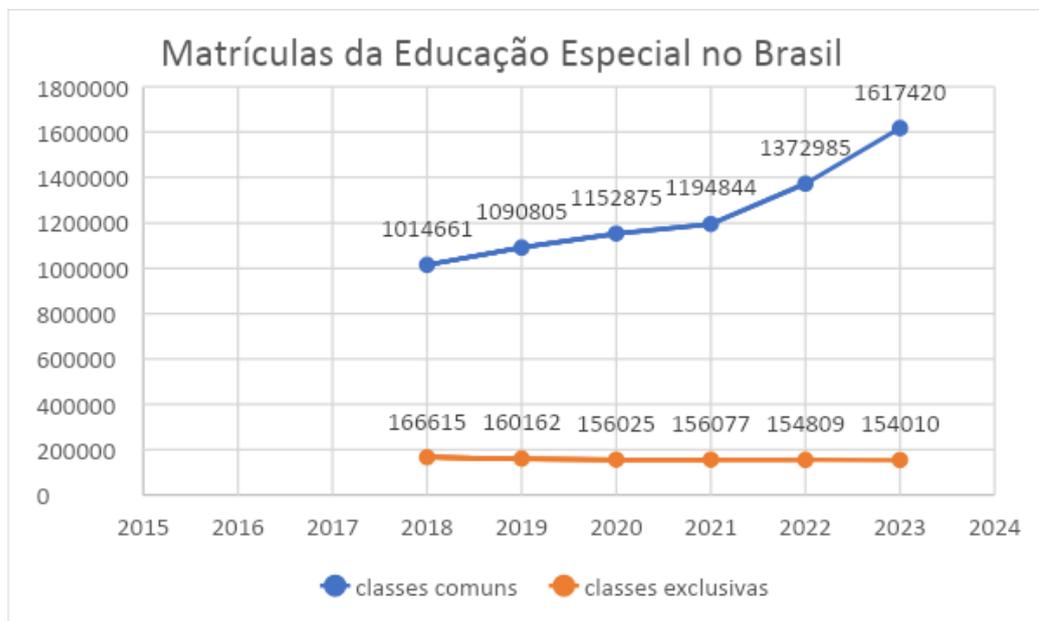
Keywords: Professional Education; Inclusion; PWD.

INTRODUÇÃO

De acordo com dados da Sinopse Estatística da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023) apresentados a seguir (Figura 1), podemos observar uma diminuição do número de matrículas em classes exclusivas, na educação especial, e um aumento considerável do número de matrículas em classes comuns nos últimos anos. Em 2018, foram 1.181.276 matrículas

da Educação Especial, sendo 1.014.661 em classes comuns, representando 86% do total de matrículas da Educação Especial e 166.615, representando 14% das matrículas da Educação Especial em classes exclusivas. Em 2023, observamos um aumento considerável do número total de matrículas da Educação Especial, totalizando 1.771.430, sendo 1.617.420 (cerca de 91%) em classes comuns e 154.010 (apenas 9%) em classes exclusivas.

Figura 1. Número de matrículas na Educação Especial no Brasil nos últimos anos.



Fonte: Autoria própria. Gerado a partir dos dados do INEP (2023).

Ao longo destes últimos seis anos, ocorreu um crescente avanço da inclusão de pessoas com necessidades específicas em salas regulares de ensino. Os números apresentados demonstram o avanço do número de matrículas da educação especial em classes comuns, ao mesmo tempo que registra a diminuição do número de matrículas em classes exclusivas. Caso permaneça este aumento de matrículas da Educação Especial, em classes comuns, a tendência é que em 2030 praticamente não existam mais estudantes nas classes exclusivas.

A inclusão escolar faz parte de uma perspectiva que sinaliza para um novo conceito de educação especial. O termo “Educação Inclusiva” supõe a disposição da escola de atender a diversidade total das necessidades dos alunos nas escolas comuns. No que concerne a legislação a respeito da educação inclusiva, as autoras enfatizam:

[...] ao longo dos anos 90 e até os dias de hoje, a educação inclusiva vem firmando-se no plano internacional e na legislação brasileira como uma conquista dos direitos humanos. Trata-se de uma concepção político-pedagógica que desloca a centralidade do processo para a escolarização de todos os alunos nos mesmos espaços educativos, produzindo uma inversão de perspectivas no sentido de transformar a escola para receber todos os educandos com suas diferenças e características individuais (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 23).

No plano internacional, o grande marco para a inclusão educacional foi firmado na Conferência Mundial em Educação Especial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pelo governo da Espanha em

cooperação com a UNESCO e realizada entre os dias sete e dez de junho de 1994, na cidade de Salamanca. A Conferência propôs no documento final implementar nos sistemas educacionais programas que levem em conta as características individuais e as necessidades de cada aluno, de modo a garantir educação de boa qualidade para todos: a “Declaração de Salamanca: princípios, políticas e prática em Educação Especial.” (UNESCO, 1994). Na assembleia estiveram presentes oitenta e oito representantes dos governos e vinte e cinco organizações internacionais que reafirmaram o compromisso para com a Educação para Todos e reconheceram a necessidade e urgência da educação para as crianças, jovens e adultos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) dentro do sistema regular de ensino. A partir desse momento, a escola inclusiva foi oficialmente assumida por diversos países.

No Brasil (BRASIL, 1988), após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a discussão em torno da educação especial ganhou espaço e se aprofundou. A legislação brasileira determina que a Educação Especial seja ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, indicando a concretização de uma política de inclusão. Esse direito é garantido pelo artigo 208, inciso III, da Carta Magna:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Segundo Motta (1997, p.182), “Esse dever é consequência da conscientização, cada vez maior, da importância de se respeitar as diferenças individuais e o direito à igualdade de oportunidades”. Sendo assim, o inciso III do artigo 208 é o resultado de uma crescente evolução no tratamento que a sociedade vem conferindo às pessoas com deficiências, incluindo os superdotados, os autistas, no processo de inclusão escolar como direito de acesso à escola comum e nela receber o atendimento de que necessita para vencer as barreiras que dificultam a aprendizagem.

Ainda no contexto da legislação brasileira, cabe destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) reservou o Capítulo V à Educação Especial (BRASIL, 1996).

De forma geral, a LDB considera a educação especial uma modalidade de educação escolar, a ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino com ação pedagógica entre diversos elementos constitutivos do processo educativo, com diferentes linguagens e formas de expressão, dentro de um sistema geral de ensino, tendo como premissa a universalização da educação para todos.

E no que concerne ao ordenamento jurídico brasileiro, a Lei nº 13.146/2015 (LBI) foi promulgada em 06 de julho de 2015 e instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) a qual se torna a norma mais recente no que diz respeito aos direitos da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015). A LBI visa assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e sua cidadania.

Especificamente no campo da educação, a LBI explicita os direitos da pessoa com deficiência no Capítulo V em que o artigo 27 e parágrafo único respectivo dão ênfase à educação inclusiva:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado 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.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Repleta de inovações, cabe destacar na LBI o parágrafo primeiro do artigo 28 sobre o fundamento da obrigatoriedade das escolas privadas em ofertar vagas para pessoas com deficiência. É mais, “sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.” (BRASIL, 2015). Dessa forma, cessa-se a dúvida que existia sobre a obrigação para com estudantes com deficiência caber apenas às escolas públicas ou escolas especializadas.

Contudo, sinalizando para um novo conceito de educação especial, a legislação enseja novas práticas de

ensino, com vistas a garantir o direito à educação de todos indistintamente e a atender as especificidades dos alunos que necessitam de atendimento educacional especializado. Ainda, aponta para a necessidade de se subverter a hegemonia de uma cultura escolar segregadora e à possibilidade de se reinventar em seus princípios e práticas escolares.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA

A educação profissional inclusiva visa garantir que todas as pessoas, independentemente de sua vocação, aptidão, origem ou condições, tenham acesso à formação profissional e oportunidades de emprego. Isso envolve a criação de ambientes educacionais e de trabalho que sejam acessíveis, acolhedores e adaptáveis às necessidades individuais de cada aprendiz. Assim como a qualificação e preparação de profissionais da educação aptos a lidar com os desafios e individualidades que a educação especial exige.

A rede federada de ensino profissional visa a formação humana, cidadã, integrando a ciência ao engrandecimento comunitário e respeito a preservação ambiental, pautada no desenvolvimento do ser conforme suas capacidades de desenvolvimento e limitações.

Ao pensar na educação profissional inclusiva, temos que refletir não apenas no ponto de vista legal de matrículas e obrigatoriedades de ofertas de ensino, e sim, sobre a garantia de locais de treinamento e plataformas de aprendizado acessíveis para pessoas com transtornos ou deficiência física, auditiva, visual, cognitiva, oferecendo instalações adaptadas e tecnologias assistivas. Na adoção de métodos de ensino variados que atendam às diferentes formas de aprendizado e necessidades individuais dos alunos, como aprendizado prático, instrução multimodal e suporte personalizado.

Temos que pensar na oferta de orientação e apoio personalizado para os alunos, incluindo serviços de aconselhamento, acompanhamento e adaptação do currículo conforme necessário.

Pensar no mundo do trabalho inclusivo é promover ambientes de trabalho que valorizem a diversidade e ofereçam oportunidades de emprego para todos, independentemente de suas habilidades ou condições. É colaborar com empresas, organizações da sociedade civil e instituições governamentais para criar programas de educação profissional que atendam às necessidades locais e promovam a inclusão de todos os grupos sociais.

A educação profissional inclusiva não apenas beneficia os indivíduos com deficiência ou outras necessidades específicas, mas também enriquece as organizações e a sociedade como um todo, ao promover a diversidade, a equidade e o desenvolvimento sustentável.

A educação profissional tem o desafio de construir espaços que estejam relacionados à profissionalização, ao desenvolvimento social, ao mundo do trabalho e ao direito da pessoa com deficiência.

INCLUSÃO EDUCACIONAL E TRABALHO: ALGUMAS BARREIRAS (A SEREM) SUPERADAS

A proposta de inclusão educacional rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. E, embora de forma lenta, a legislação tem avançado nas últimas décadas no que tange às políticas educacionais de educação inclusiva, educação para todos.

Para Manzini (2005), a intenção das políticas educacionais é incluir os alunos com deficiência, evitando a sua segregação em escolas específicas e a dualidade entre a educação regular e a educação especial.

Segundo Ropoli *et al.* (2010):

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças.

A autora complementa:

Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais (ROPOLI *et al.*, 2010. p.7, grifo nosso).

Em ambientes escolares excludentes, a identidade “normal” é tida sempre como natural, generalizada e positiva em relação às demais, e sua definição provém do processo pelo qual o poder se manifesta na escola, elegendo uma identidade específica através da qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas (ROPOLI *et al.*, 2010, p.7, grifo nosso).

No sentido de desarticular as concepções de identidade e diferença atribuídas aos alunos e defendendo a inclusão escolar, Ropoli *et al.* (2010) contextualiza:

Esse poder que define a identidade “normal”, detido por professores e gestores mais próximos ou mais distantes das escolas, perde a sua força diante dos princípios educacionais inclusivos, nos quais a identidade não é entendida como natural, estável, permanente, acabada, homogênea, generalizada, universal. Na perspectiva da inclusão escolar, as identidades são transitórias, instáveis, inacabadas e, portanto, os alunos não são categorizáveis, não podem ser reunidos e fixados em categorias, grupos, conjuntos, que se definem por certas características arbitrariamente escolhidas (ROPOLI *et al.*, 2010, p.7).

O pensamento de Ropoli *et al.* (2010) em não categorizar grupos e primar por ambientes escolares inclusivos, remete à uma das finalidades da educação em se tornar um espaço para humanização do homem. Nesse sentido, os autores Duarte, Oliveira e Koga (2016) destacam a importância da educação como processo de humanização do ser e contextualizam:

Esse processo de humanização não acontece de maneira mecânica como algo pronto, acabado, com a forma pré-determinado, ele se constrói nas contradições, nos problemas, na busca pela superação da realidade desumanizadora que o homem se coloca nas suas relações com os outros e a natureza (DUARTE; OLIVEIRA; KOGA, 2016).

Diante dessa constatação, a proposta da escola unitária gramsciana surge como um caminho para a construção de um ser mais humano, menos consumista, não acreditando que a educação tenha o intuito apenas de ascensão social ou simplesmente para qualificação profissional (DUARTE; OLIVEIRA; KOGA, 2016). As reflexões de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo da escola unitária corroboram com os pressupostos marxistas de uma formação omnilateral como possibilidade de potencializar todas as lateralidades do ser humano, ou seja, a formação plena do indivíduo para que este possa desenvolver várias formas de trabalho. E, diante dessas propostas, há um consenso no que tange à inclusão educacional da pessoa com deficiência: potencializar as “lateralidades” existentes e proporcionar às pessoas com deficiência a formação educacional para

que tenham condições de fazer suas próprias escolhas de forma emancipada e livre de alienações.

No entanto, visando à liberdade e a autonomia nas escolhas, é preciso desconstruir a dicotomia entre trabalho manual e intelectual e despertar para uma educação que atenda ao propósito de formar pessoas, considerando que a [...] escola seja um campo aberto para aprendizagem dessas duas dimensões sem existir uma segregação escolar pré-concebida daqueles que são aptos a aprenderem o trabalho intelectual e os que não são (DUARTE; OLIVEIRA; KOGA, 2016). Segregar espaços e conhecimentos é contraditório frente à política educacional inclusiva.

Em 2008, o Ministério da Educação publicou o documento denominado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008). Este documento passou a orientar a organização e o funcionamento da Educação Especial nos sistemas educacionais brasileiros tendo como base a Educação para a diversidade e a compreensão de que:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e de aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Com o objetivo de atender aos alunos com deficiência, o MEC regulamentou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio da Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009, para instituir as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009). Dentre as muitas atribuições do AEE definidas pela Nota Técnica Nº 055 do MEC/SECADI/DPEE, cabe destacar a “Orientação aos professores e às famílias sobre a utilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, pelos estudantes, objetivando ampliar o desenvolvimento de suas habilidades, além de promover sua autonomia e independência.” (BRASIL, 2013). Entretanto, cabe ressaltar que a escolarização de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/superdotação passou a ser responsabilidade tanto do professor da classe regular, no que se refere à apropriação do currículo, quanto do professor especializado que atua no AEE, no que diz respeito à garantia de condições que atendam às necessidades educacionais desses alunos e possibilite a superação de barreiras no processo de aprendizagem. E, ainda nesse

propósito, Bersch e Sartoretto (2014) complementam o entendimento sobre o AEE, afirmando que o ensino oferecido:

[...] é necessariamente diferente do ensino escolar e não pode caracterizar-se como um espaço de reforço escolar ou complementação das atividades escolares. São exemplos práticos de atendimento educacional especializado: o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do código BRAILLE, a introdução e formação do aluno na utilização de recursos de tecnologia assistiva, como a comunicação alternativa e os recursos de acessibilidade ao computador, a orientação e mobilidade, a preparação e disponibilização ao aluno de material pedagógico acessível, entre outros (BERSCH; SARTORETTO, 2014).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define o AEE como função complementar ou suplementar à formação dos alunos e o art. 4º da Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), expressa o público-alvo do AEE:

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

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

• **Alunos com altas habilidades/superdotação:** aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

A propósito, no que tange ao conceito e objetivo de um currículo na perspectiva inclusiva, este deve se comprometer com o ensino de qualidade e com a responsabilidade de acolhimento e respeito, além de ter como característica básica a flexibilidade para permitir a individualização. No entanto, a necessidade de se pensar o currículo para escola inclusiva no Brasil foi oficializada

em 1998, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Adaptações Curriculares Estratégicas para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). E nesse processo de adaptação curricular pode ser compreendido como modificações: os objetivos, conteúdos, atividades, bem como em ajustes no planejamento a nível de escola, de aluno e de sala de aula e, ainda, nas formas de avaliação respondendo às necessidades educacionais específicas para a inclusão de cada aluno.

Sob o paradigma da inclusão, que preconiza a convivência na diferença, muito ainda se tem a alcançar, cada vez mais, uma ponte para abertura de novos horizontes nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiências deve ser repensada e proposta. E, nesse processo, o poder legislativo tem fundamental importância no estabelecimento de conquistas. Em vários estados e municípios tramitam projetos de lei que limitam alunos em sala de aula nas redes públicas e privadas. Em São Paulo, Goiás, Minas Gerais e outros estados existem propostas para fixar de vinte a vinte e cinco o número máximo de alunos nos cinco primeiros anos do ensino fundamental nas salas de aula que possuam a matrícula de um estudante com deficiência e em trinta e cinco nos demais anos de formação da educação básica. Em alguns projetos de lei consta que, nos casos em que a sala de aula possuir dois ou mais estudantes com deficiência ou transtorno do desenvolvimento, as demais matrículas não poderão exceder o limite de quinze estudantes. São projetos que se configuram iniciativas fundamentais para permitir melhores condições de aprendizado, atendimento e convivência, reconhecendo o impacto da educação inclusiva nas condições laborais dos professores.

O PROFESSOR FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO: A FORMAÇÃO INCONCLUSA

A partir de meados de 1990 iniciou-se a busca pela inclusão de todos os educandos nas classes regulares, desde a educação infantil. Reconhece-se que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem aprender juntamente com os demais alunos, independentemente de suas diferenças.

Especificamente voltada para a Educação Especial, a Resolução nº 02/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Nacionais Curriculares Nacionais para a Educação Especial na

Educação Básica, faz referência à inclusão e à formação de professores:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001a, p. 25-26).

Logo, se a orientação inclusiva implica diretamente num ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os professores precisam estar preparados para atuarem de forma competente junto aos alunos com NEE, seja no ensino fundamental, médio ou superior.

Nesse sentido, Martins (2012) diz que “temos que reconhecer que tem sido realizado um esforço, nos últimos anos, por diversas instâncias, para preparar, em nível superior, professores e demais profissionais de ensino, considerando a exigência da legislação nacional.” (MARTINS, 2012, p. 28). A título desses “esforços”, o MEC deu início, em 2003, ao “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, promovido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), tendo como objetivo: disseminar a política de Educação Inclusiva nos municípios, em todo o país; apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais inclusivos.

Entretanto, a formação de professores para a educação inclusiva não pode se restringir à participação em cursos eventuais. É primordial abranger programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente. E a autora completa,

Para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais de ensino em geral, nas escolas regulares, atenção especial deve ser atribuída também à sua formação continuada, de acordo com os princípios de atenção à diversidade (MARTINS, 2012, p. 32).

Correia (2008), com vistas a essa perspectiva formativa, também destaca que:

Os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipo de estratégia devem ser consideradas para

lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos (CORREIA, 2008, p. 28).

Contraopondo-se aos ideais previstos, Martins (2012) constata que apesar das Resoluções do CNE e da legislação pertinentes, muitas instituições de ensino superior não se estruturaram no sentido de oferecer disciplinas e ou conteúdos relativos à inclusão nos seus cursos de licenciatura, enquanto que outros o fizeram/fazem de maneira precária, o que não favorece a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes relativas ao atendimento à diversidade dos educandos com deficiências. Além disso, a autora evidencia que muitos cursos vêm sendo realizados sem se desvincular da lógica tecnicista de transmissão, assimilação e reprodução do saber, não resultando em mudanças de percepções, posturas e práticas (MARTINS, 2012). Uma formação deficitária traz sérias consequências à efetivação do princípio inclusivo, pois este pressupõe custos e rearranjos posteriores que poderiam ser evitados.

É necessário investir na formação em serviço. Acredita-se que a formação quando feita por professores que estão na prática permite discutir e encontrar soluções que tenham a ver com as situações concretas que os professores vivem, tendo como ponto de partida os problemas que as pessoas têm e não as teorias que são apresentadas, tendo em vista que se defrontam com problemas reais.

O professor precisa ser ajudado a refletir sobre a sua prática, para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula. E, diante dessa constatação, contribuir também com o processo de ensino-aprendizagem dos educandos com NEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil possui uma vasta legislação com instrumentos que normatizam e institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que faz referência à inclusão e à formação de professores. Apesar dos avanços nos termos da legislação, os direitos que englobam professor-aluno na promoção de uma educação inclusiva, não se concretizam plenamente. Percebe-se que, na prática, a efetivação da legislação deixa muito a desejar e que há ainda muito a se conquistar, quando se trata da educação inclusiva.

O novo paradigma da inclusão requer um olhar comprometido para com as diferenças encontradas na sala de aula, de tal modo que, todos sejam tratados com equidade, respeitando suas individualidades e limitações. E, nesse ínterim, “cabe” ao professor identificar os recursos adequados para o atendimento de cada tipo de necessidade, além de uma base conceitual para a solução de problemas que eventualmente ocorram.

Assim como a formação profissional deve ser contínua para estes profissionais da educação e há uma necessidade premente de capacitar os professores que lidam cotidianamente com alunos com deficiência na escola, a legislação também deve ser pensada e construída de forma a garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem tanto por parte do docente como do discente.

REFERÊNCIAS

- BERSCH, Rita; SARTORETTO, Mara Lúcia. **O que é o atendimento educacional especializado (AEE)?** Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/aee.html>. Acesso em: 7 nov. 2023.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 2 nov. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Federal nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1996. Disponível: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_1dbn1.pdf. Acesso em: 3 nov. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2 CNE/CEB de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 8 nov. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4 CNE/CEB de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 8 nov. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 055/MEC/SECADI/DPEE de 10 de maio de 2013**. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 8 nov. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 5 ago. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei Federal nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 05 nov. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei Federal nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 3 ago. 2023.

CORREIA, Luís de Miranda. **Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

DUARTE, Evandro Santos; OLIVEIRA, Neiva Afonso; KOGA, Ana Lúcia. **Escola unitária e formação omnilateral: pensando a relação entre trabalho e educação**. In: Reunião Científica Regional da ANPED, 11, Curitiba, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo12_EVANDRO-SANTOS-DUARTE-NEIVA-AFONSO-OLIVEIRA-ANA-L%C3%A9CIA-KOGA.pdf Acesso em: 3 nov. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica. Brasília: INEP, 2023**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 12 mai. 2024.

MANZINI, Eduardo José. **Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados**. In: Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, 2005. p. 82-86.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva**. In: MIRANDA, Therezinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Orgs). *O Professor e a Educação Inclusiva: Formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-38.

MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito educacional e educação no século XXI**. Brasília: UNESCO, 1997.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **Coleção: A Educação Especial na perspectiva da Inclusão escolar**. Brasília: MEC/SEESP/UFC, 2010. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/25849/1/A_Escola_Comum_Inclusiva.pdf Acesso em: 5 nov. 2023.

SAMPAIO, Cristiane Teixeira; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. **Educação Inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009. *E-book* (162 p.). ISBN 978-85-232-0915-5. Disponível em:

<http://books.scielo.org/id/3hs/pdf/sampaio-9788523209155.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca:

UNESCO, 1994. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2023.