

## PROCESSOS FORMATIVOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: ELEMENTOS PARA REFLEXÃO

### EDUCATIONAL PROCESSES AND POLICIES IN THE PERSPECTIVE OF INCLUSION: ELEMENTS FOR REFLECTION

Luciana Castro<sup>127</sup>  
Mylene Cristina Santiago<sup>128</sup>

#### Resumo

Este ensaio discute a relação entre formação, valorização do magistério e o processo de inclusão em educação. O Atendimento Educacional Especializado e as políticas subjacentes à sua implementação são abordados, considerando a fragilidade decorrente da formação e a excessiva responsabilização docente. Com o intuito de apresentar proposições às barreiras identificadas, apoiamos-nos em documentos oficiais e em experiências nacionais e internacionais, tais como o ensino colaborativo. Por fim, tecemos breves considerações no sentido de pensar uma política de formação que considere a escola e seu cotidiano como locus privilegiado para a construção de culturas, políticas e práticas de inclusão, que busque romper com as barreiras de aprendizagem e participação dos estudantes com e sem deficiência.

**Palavras-chave:** Processos formativos. Inclusão em educação. Políticas educacionais.

#### Abstract

This essay discusses the relationship between training, valorization of the teaching profession and the process of inclusion in education. The Specialized Educational Assistance and the policies underlying its implementation are addressed, considering the fragility of training and excessive teacher accountability. In order to present propositions to the identified barriers, we rely on official documents and national and international experiences, such as collaborative teaching. Finally, we make brief considerations in the sense of thinking about a training policy that considers the school and its daily life as a privileged locus for the construction of cultures, policies and practices of inclusion, that seeks to break the barriers of learning and participation of students with and without disabilities.

**Keywords:** Formative processes. Inclusion in education. Educational policies

---

<sup>127</sup>Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Especialista em Alfabetização e Linguagem pela Universidade Federal de Juiz de Fora, pós-graduanda em Psicopedagogia. Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora.

<sup>128</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

## Introdução

O cenário da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que priorizou a matrícula de estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular pode ser apresentada como mais um avanço no campo da construção da escola democrática. Isso porque, pautada em princípios da inclusão, evidencia a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias presentes no sistema de ensino brasileiro e criar alternativas para superá-las.

Trata-se de uma perspectiva que interroga a organização das escolas tendo em vista uma proposta fundada nas singularidades dos sujeitos e pautada na dissipação das barreiras para a aprendizagem efetiva e que, assim, têm aumentadas as chances de implicar em mudanças para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

No entanto, muito mais que preceitos legais, variadas ações precisam ser articuladas para que esse ideal se efetive. Isso porque em concordância com os estudos de Ball (2015) ao implementar uma política, esta não se realiza por completo da forma como foi planejada. Nesses termos, conforme explicitou Mainardes (2006), os discursos são transformados de acordo com a ação dos sujeitos em seus cotidianos. Com esse entendimento, considerando que os professores são os principais responsáveis pela mediação do ensino e, portanto sua atuação diz muito ao campo da operacionalização do preceito legal no contexto escolar, daremos destaque às práticas pedagógicas nesse trabalho.

Nessa direção, dentre o conjunto de variáveis capazes de implicar no resultado da política Nacional para a Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a discussão sobre a formação e valorização do magistério apresenta-se como central. Assim, tendo essa temática como base, o presente ensaio é fruto de um estudo bibliográfico exploratório, com base em documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Política Nacional de Inclusão na perspectiva da Educação Inclusiva), assim como textos científicos focados nas políticas públicas relativas à inclusão, cujo referencial teórico é

pautado em autores que discutem a temática da inclusão circunscritas às políticas públicas, pretende evidenciar alguns elementos capazes de fortalecer as condições para a reestruturação das escolas de modo a assegurar o direito à aprendizagem e à participação às pessoas com deficiência.

Nossas categorias de análise estão pautadas no processo de formação e valorização do magistério, que a nosso ver são aspectos indispensáveis para impulsionar o processo de inclusão em termos de culturas, políticas e práticas de inclusão.

### **A formação e a valorização do magistério e sua estreita relação com o projeto da escola inclusiva**

Dentre o conjunto de mudanças instituídas no cenário da educação brasileira a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB), Lei 9.394/96 (LDB de 1996), destacamos a indicação do atendimento educacional especializado (AEE), destinado aos alunos com deficiência, ser realizado nas escolas do ensino regular.

Desse modo, ainda que com determinadas imprecisões e indefinições, percebe-se a busca pela superação da escolarização segregada dos alunos com deficiência. Em um contexto marcado por diferentes momentos históricos paradigmáticos da educação especial cujos modelos envolvem a exclusão do aluno com deficiência do sistema escolar; o seu atendimento no sistema regular em instituições especiais de ensino - o que pode ser considerado um avanço se levado em conta a exclusão do processo de escolarização que era comum a esses alunos; a integração no sistema regular de ensino que, embora com muitas implicações socioeducativas, representou uma importante medida para a política que vem sendo construída nos tempos atuais: a inclusão de todos os alunos no sistema de ensino regular.

Todo o caminho percorrido, conforme mencionou Beyer (2013), indica um movimento importante ao longo dos anos que impulsiona o processo de reorganização da escola. Assim, se em um momento inicial os sistemas de ensino não se

preocupavam com o grupo de alunos com deficiência, passaram a se organizar tendo como máxima o princípio de “deixem os alunos (especiais) virem a nós” (idem, p. 12). Desse modo, a partir de laudos, anamneses e histórias de vida, esse grupo de alunos passaram a ser encaminhados pela primeira vez a um espaço social mais amplo que o vivenciado no âmbito familiar. Essas escolas concentravam os recursos pedagógicos e os profissionais preparados para que fossem educados. Por força de lei os sistemas escolares foram se reconfigurando e desenhando novos contornos para a efetivação de outro princípio: “nós vamos às crianças!” (BEYER, 2013, p. 12). Essa mudança implica na busca por acolher os alunos em suas singularidades e diferenças em escolas de ensino regular.

Contudo, analisando a história da educação sabe-se que uma escola para todos nunca existiu. Sob a abordagem de uma escola democrática, as práticas instituídas nos sistemas de ensino legitimaram (e ainda legitimam) de forma representativa os “excluídos do interior” (BOURDIEU, 1998). Trata-se de uma exclusão relativa: a escola tornou-se uma espécie de “terra prometida que, como o horizonte, recua quando nos aproximamos”. Consequentemente, se o acesso a ela vem se efetivando como uma realidade possível, experiências de sucesso ainda é o desafio. Nas palavras de Canário (2006) passamos de uma escola elitista, que selecionava os melhores, para uma escola democrática que elimina os piores. Soares (2002) engrossa a discussão ao afirmar que o sistema brasileiro de ensino se consolidou antes contra o povo do que para o povo. Com efeito, paira uma incerteza quanto a atual proposição no que se refere à capacidade da escola em lidar efetivamente com o direito de todos à aprendizagem, em especial, o direito à aprendizagem das crianças público alvo da educação especial.

Especificamente em relação à escolarização desse grupo, o que se observa, segundo pesquisadores como Beyer (2013), é que as mudanças organizativas das escolas ainda não deram conta de uma pedagogia apropriada. Segundo o estudioso, na maioria das realidades escolares essas crianças frequentam o contexto regular de ensino de forma aleatória e sem suporte especializado. Tal situação pode incorrer na não garantia de um processo educacional adequado.

Sendo assim, na busca por fortalecer as possibilidades de construção de um

processo de escolarização fundado efetivamente na busca por atender todas as crianças, sem qualquer exceção, se faz importante destacar alguns elementos que podem funcionar como mecanismos objetivos para esse feito.

Nessa direção é inegável que variados investimentos precisam ser realizados para que a implementação da política voltada para a inclusão escolar ocorra para além do campo utópico. Na impossibilidade de abordar as políticas em sua totalidade, para efeito deste artigo, nos reportaremos particularmente aos aspectos voltados para as práticas docentes na perspectiva da inclusão.

Relevante esclarecer que esse destaque não indica o fortalecimento de um discurso a favor da culpabilização do professor. Ao contrário, ainda que na realidade hodierna os professores sofram um processo de desqualificação de seu fazer pedagógico fruto, inclusive, do desmantelamento do poder público com setores como a educação, o que se pretende é dar visibilidade e evidenciar medidas capazes de qualificar suas ações, com destaque para os processos formativos que vivenciam.

A defesa que fazemos, consiste em afirmar que os professores não podem ser os únicos responsáveis pela inclusão escolar, mas podem ser considerados os principais mediadores desse processo. Contudo, para atuarem para além da retórica do discurso politicamente correto, faz-se necessário a garantia de condições, entre elas a garantia de uma base de conhecimentos, a fim de terem condições reais de conduzirem o processo pedagógico, considerando todos os alunos como sujeitos que precisam ter respeitados seus modos de ser, sentir, se apropriar e transformar o mundo.

Nesse aspecto podemos considerar o caráter instituinte da política de inclusão, que requer mudanças profundas no sistema educacional em termos de superação às barreiras à aprendizagem e à participação, que consistem nas conhecidas e perpetuadas barreiras atitudinais, metodológicas, comunicacionais e de acessibilidade física.

Para romper com as barreiras supracitadas, em linhas gerais é preciso que os professores tenham oportunidades formativas que viabilizem novas formas de pensar e modos de fazer, com o pretexto de colocarem em movimento ações escolares

apropriadas para atender as diferentes crianças e seus ritmos de aprendizagem.

Caso contrário, quando um professor com déficits formativos, conduz de forma equivocada as práticas pedagógicas, pode acentuar o processo de exclusão aumentando ainda mais os comportamentos disruptivos dos estudantes (CAMARGOS JÚNIOR, 2017, p. 106). Assim sendo, “(...) o mediador precisa adequar seus meios de intervenção ao grau de comprometimento da criança, buscando atingir o melhor resultado possível dentro das limitações apresentadas” (CAMARGOS JÚNIOR, 2017, p. 106). Contudo, para isso, precisa de conhecimentos sólidos para dispor de procedimentos pedagógicos eficazes.

Vale destacar que ainda que se defenda a impossibilidade de uma formação dar conta de preparar o professor para o trabalho com a diversidade devido sua dimensão que denota um *continuum* (GATTI, 2013; NÓVOA, 2017; FREIRE, 1996) é preciso que ela garanta condições base para a realização de um trabalho produtivo. É preciso ainda, que ela oportunize ao professor o conhecimento das particularidades das deficiências dos estudantes, seus déficits e habilidades tendo em vista criar meios que possibilitem o engajamento desses sujeitos nas atividades escolares. Podemos considerar que o chão da escola seja um *lócus* privilegiado nesse processo formativo, visto que a formação em contexto tem um caráter instituinte de identificar as barreiras institucionais para então, coletivamente, tentar transpô-las.

No entanto, parece que a realidade se difere desse ideal. Dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) revelam que apenas 5% dos professores da Educação Básica possuem formação continuada em educação especial e que, além disso, apenas 43% dos docentes que atuam em turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) possuem formação específica em educação especial (BRASIL, 2018). Tais dados revelam o desconhecimento ou a desconsideração sobre as possibilidades de a escola ser o espaço de formação continuada, em que os saberes da experiência são praticados e vivenciados de forma a transformar valores, estabelecer novos conhecimentos e práticas potentes para as mudanças necessárias e promotoras de processos mais inclusivos nos espaços/tempos escolares.

Embora pesquisadores como Mantoam (2004) e Orrú (2012) afirmem que

geralmente o professor do ensino regular não está preparado para atuar em conformidade com os princípios da inclusão. Beyer (2013) por sua vez menciona que não há como desconsiderar o fato que por melhor que seja a atuação de qualquer docente, ainda que tenha trato pedagógico coerente com a intenção de dissipar as barreiras para a aprendizagem, de modo particular daqueles com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, há necessidade de formação contínua para responder aos desafios infindáveis do processo de inclusão em educação.

Mas de qual formação estamos falando? Reiteramos que os processos formativos ocorrem no cotidiano, através de situações e práticas que permitam a reflexão e a contemplação do espaço e das situações escolares. É preciso conhecer e apreender o nosso cotidiano, de modo que a reflexão sobre nossas ações sejam, por si só, possibilidades formativas.

Diante disso, podemos afirmar que uma das formas de aperfeiçoar a política de inclusão em educação, tendo em vista sua implementação contínua e processual, perpassa a formação do professor. Assim, é preciso que o preceito legal de inclusão escolar não afete somente os cursos de formação docente, mas possibilitem reconsiderar que a escola seja um espaço com singular potencial para processos formativos ancorados em planejamentos e decisões colaborativas. Ou seja, para que possamos reinventar os processos de formação, não basta apenas de incluir disciplinas na Pedagogia e demais licenciaturas relativas à educação dos alunos com deficiências nos programas de formação, é necessários estabelecer articulações entre ensino e pesquisa, escola e universidade e atores envolvidos no espaço escolar.

O que está em pauta perpassa a indagação sobre, de fato, o que a política de inclusão diz à formação docente. A problemática para o entendimento de como, de fato, por meio da formação possa ser possível, induzir reflexões e consolidar a construção de uma base de conhecimentos, que assegurem ao professor acolhimento às barreiras à aprendizagem e à participação vivenciadas pelos alunos. Esse deve ser um dos pontos nucleares da profissionalização do professor.

Contudo, considerando as produções acadêmicas sobre formação docente no

Brasil, em especial as que tratam da formação inicial, percebe-se lacunas relacionadas sobretudo, à dificuldade de projetar um currículo e de fazer uso da avaliação a serviço da aprendizagem dos alunos, de assegurar uma proposta didática adequada e articular metodologias de ensino variadas a fim de potencializar o sucesso das intervenções pedagógicas. Os dados apresentados nas pesquisas consideradas indicam que a formação inicial destinada aos professores da Educação Básica apresenta limites referentes a capacidade de diálogo da universidade com o contexto escolar (GATTI e BARRETO, 2009; SOARES, 2014; BARRETO, 2015; GATTI, 2010; 2015; ANDRÉ, 2015; BEYER, 2013). Tais limites estão relacionados aos processos colaborativos de atuação, ao redimensionamento de práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças como oportunidades educacionais e ao uso da autonomia no que tange às decisões que envolvam flexibilizações curriculares que permitam a participação e aprendizagem de todos independentes de suas singularidades.

Nesses termos, ainda que uma ou outra proposta de formação inicial para o exercício do magistério se desenvolva a partir de um projeto próximo do universo escolar, o quadro geral indica que o processo inicial de formação docente precisa ser reconfigurado, sobretudo, para que os docentes em formação aceitem que estão condicionados a um processo contínuo.

Tal perspectiva trata-se de uma medida importante que pode alicerçar o fortalecimento da concretização do ideal de escola democrática, entendida aqui, como aquela que, para além do acesso, garante condições de permanência, aprendizagem e participação a todos os alunos indiscriminadamente. Assim, não só pela política de inclusão, mas também por ela, a revisão da formação inicial se faz urgente, para que a compreensão da necessidade da formação continuada ocorra.

A contradição que parece existir entre o projeto de inclusão em educação e a lacuna na formação inicial docente capaz de subsidiar práticas, que resultem no direito de todos à aprendizagem, faz com que a formação continuada tenha contornos compensatórios, no sentido de preencher lacunas e ausências não contempladas nos cursos de licenciaturas (BRZENZINSKI, 2008; GATTI, 2008). Superar o caráter compensatório é algo a vislumbrar, visto que o processo formativo não possui apenas



dimensão técnica e paliativa na superação de lacunas e ausências, ou seja, a aquisição de novas linguagem, recursos da tecnologia assistiva e outras formas de possibilitar a participação e aprendizagem de alunos com diferenças, têm um caráter realmente radical no que tange à transformação pessoal e institucional. Compreendemos que o deslocamento da concepção de falta para o aprofundamento de estudos em um campo de conhecimento considerando o aluno e/ou a realidade existente a ser transformada é uma possibilidade instituinte que nos desafia e interroga as políticas de formação existentes.

O processo de inclusão em educação pressupõe a participação dos alunos em todas as atividades escolares. Para que isso se efetive, reiteramos que se faz necessário pensar estratégias e práticas pedagógicas de forma coletiva, de modo que cada ator escolar seja responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, visto que a presença de estudantes com deficiência na escola tensiona ainda mais os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação. Uma perspectiva de inclusão em educação pressupõe considerar as particularidades e potencialidades de cada sujeito como eixo central na ação pedagógica.

Destacamos ainda que para ampliar as possibilidades de individualização do ensino, no contexto da sala de aula, a presença de dois professores nas turmas pode ser uma medida favorável para a garantia da aprendizagem e participação de todos. Outro aspecto a ser agregado nessa proposição seria que um desses professores tenha seus estudos direcionados para o campo da educação especial, ou seja, tenha formação que possibilite a ampliação de linguagem e estratégias de trabalho.

O processo de formação voltado para a especificidade na aprendizagem dos alunos com deficiência pode ser um importante fator de superação de barreiras que podem levar à exclusão no contexto da sala de aula e da escola. Nessa direção o professor com atuação pedagógica especializada necessita ter disposição para acolher todo o grupo de alunos e jamais concentrar-se exclusivamente no trabalho com as crianças com deficiência, o que poderia favorecer a segregação do aluno em vez de investir em seu processo de inclusão.

A proposta de ensino colaborativo não é a do trabalho centrado no aluno com deficiência, ela tem como pressuposto que ambos os professores trabalhem com todos os alunos em sala, adequando-se as atividades para que todos os alunos tenham acesso e possam participar da atividade planejada para dar alcance ao curriculum (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2014, p.76).

Portanto, considerando que no processo de desenvolvimento profissional não há um marco que limita o tempo de aprender para a docência, mas ao contrário, pauta-se nos pressupostos de formação como um *continuum*, o professor com conhecimento específico sobre a educação especial colabora como o parceiro mais experiente, na zona de desenvolvimento intermitente (PRESTES, 2012) do seu par professor.

Considerando as fragilidades e lacunas do processo formativo que a maioria dos professores vivenciam, sabe-se que poucos são os docentes com estofo teórico-prático para realizar a mediação com o público alvo da educação especial. Assim, a proposta é que inicialmente, os professores com formação específica e que possuam uma proposta pedagógica inclusiva sejam os alicerces para os demais no contexto das unidades de ensino. Nesse caso, atuarão como parceiros mais experientes na condução das propostas pedagógicas nas turmas regulares.

Nessa direção, conforme afirmou Linhares (2004), o trabalho colaborativo pode criar um campo favorável para que mudanças ocorram na cultura escolar. Isso porque, segundo a pesquisadora, no isolamento, é possível que os professores ainda que bem intencionados, esbarrem nas barreiras produzidas pelas estruturas escolares, aumentando as chances de retornarem às práticas comuns, ou seja, ao estado anterior à ressignificação do fazer pedagógico.

Ao contrário, a formação realizada sobre a perspectiva colaborativa, pode representar uma ação de interdependência e de apoio mútuo entre os professores e incidir na formação de equipes de trabalho que atuarão no desmoronamento de tais vigas. Sendo assim, têm aumentadas as chances da "(...) escola transformar-se em uma organização "qualificadora", isto é, capaz de, coletiva e individualmente, aprender com a sua própria experiência de funcionamento" (CANÁRIO, 2006) e, assim, instituir um

processo de mudanças qualitativas no fazer pedagógico.

Outra medida de destaque na implementação da lei de inclusão refere-se à garantia de tempo e espaço para os professores, que atuam em turmas com alunos com deficiência, dialoguem com as famílias, com os pares do contexto escolar e com outros profissionais que atuam com a criança. Visando à proposta de ensino colaborativo, consideramos que é preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; enfim, às experiências em sala de aula que proponham a participação e aprendizagem de todos.

A expectativa é de que assim a escola ganhe contornos de um espaço de formação e valorização do tempo de aprender, desaprender, reestruturar o aprendido e articular de forma contínua o conhecimento e o desconhecimento como sínteses da atividade pedagógica. Nessa ótica há possibilidade de aumentar as chances construir conhecimento sobre os alunos, estabelecendo novos modos de fazer a inclusão de modo a dissipar as práticas excludentes cristalizadas em seu interior.

Por fim, realidades em que os professores são gratificados para atuar em tempo integral, de modo que possa ministrar aula em um tempo e planejar em outro turno, seria medida importante a ser refletida e praticada, para que se desenvolva um trabalho que oportunize atividades curriculares que envolvam a turma toda.

Além dessa proposição, o incentivo salarial para a busca por momentos de formação continuada, compra de livros para estudo e de outros materiais de apoio para o fazer pedagógico é reconhecido como um avanço para a operacionalização da proposta. No entanto, trata-se de uma ação que como qualquer outra política demanda monitoramento para seu aperfeiçoamento, caso contrário pode atrair profissionais interessados apenas na compensação financeira, desconsiderando o caráter político de tal medida ou ainda, que pode se converter em uma política, que ideologicamente afirma a necessidade de gratificar o profissional diante de uma tarefa penosa. Em linhas gerais, essas medidas ilustram possibilidades para se trilhar uma

política de Estado que garanta a efetividade e a globalidade das ações em âmbito nacional. Contudo, o caminho não é único e demanda busca incessante.

[...] pela atitude correta de quem se encontra em permanente disponibilidade de tocar e ser tocado, de se expor às diferenças, de estar disponível aos chamamentos que nos chegam aos sinais mais diversos que nos apelam aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa [...]. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto mais me conheço como me atrevo a conhecer o que ainda não sei (FREIRE, 1996, p. 151).

Experiências positivas afirmam que muitas crianças são incluídas, com sucesso, nas escolas de ensino regular, evidenciando o compromisso da gestão da escola na construção de um projeto pedagógico que contemple as diferenças e a organização de espaços para a realização do atendimento educacional especializado. Esse cenário positivo para crianças e adolescentes, bem sucedidos educacionalmente, reforça ainda mais, a necessidade da efetivação da mudança estrutural na educação e superação dos nossos desafios e medos de investir em novas práticas.

### **Breves considerações**

O objetivo perseguido ao longo do presente artigo está relacionado a busca por contribuir com reflexões acerca da formação e valorização do magistério no âmbito das políticas inclusivas, particularmente, as políticas de educação especial, na perspectiva da inclusão em educação. Para tanto, com base em estudos realizados por pesquisadores do campo da inclusão em educação, buscamos fomentar o debate a partir da explicitação de alguns elementos que podem funcionar como mecanismos objetivos para referendar modos de pensar e modos de fazer a inclusão.

Nessa direção, reafirmamos a formação e a valorização do quadro do magistério como condições básicas para o encaminhamento da proposta. Contudo, diante de tempos de crise política e econômica instaurada nos últimos anos no país, em que cortes financeiros se agigantam no setor educacional, o que incorre em

condições de trabalho cada vez mais difícil, essa indicação se torna um desafio.

Inicialmente, buscamos defender processos formativos baseados no contexto da escola, na atuação com alunos concretos e na vivência de relações colaborativas em que os planejamentos e conhecimentos sejam divididos e reinventados de modo a oferecer condições reais para a participação e a aprendizagem de todo o alunado.

Defender uma política pública para o magistério pautada na unidade entre formação e medidas que acarretam na valorização da docência exige luta constante. No entanto, enquanto “profissionais da esperança” (FREIRE, 1992), não esquivemo-nos de nosso compromisso diante dessa realidade, por mais dura que ela pareça se apresentar.

Há significativa disparidade entre o discurso político e o caráter precário de nossa educação. Ainda há muitos entraves a serem superados para garantir dignidade, acessibilidade e qualidade no processo educacional de nossos alunos com e sem deficiência.

Inclusão é um processo a ser perseguido e conquistado a partir da aplicação de políticas públicas e processos formativos de caráter inicial e continuado, o que nos leva a considerar a importância da gestão nas diferentes esferas (micro, meso e macro).

Efetivar intenções legislativas, ampliar o processo de inclusão e o sentimento de valorização do magistério, tanto em caráter social como no aspecto individual e institucional, que em certa medida pode oportunizar as necessárias mudanças a serem efetivadas, podem viabilizar que a educação concretize seus sentidos e funções, que na perspectiva da inclusão significa romper com barreiras à participação e à aprendizagem e, promover culturas, políticas e práticas de inclusão no cotidiano de cada escola, conforme suas especificidades locais.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli, E. D. A. Políticas de Valorização do trabalho docente no Brasil. **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Vol. 23, n. 86. Rio de Janeiro. Jan./fev. 2015.

BALL, Stephen J. [2015]. **Olhares**. Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171. Entrevista concedida a MAINARDES, Jefferson. Tradução de Janete Bridon.

BARRETO, Elba de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**. V. 20, n. 62. P. 679-701. Campinas, São Paulo. jul.-set, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>. Acesso em 12/12/2016.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na escola de alunos com necessidades educativas especiais**. 4 ed. Porto Alegre : Mediação, 2013.

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

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas Contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 29, n. 105, p. 1139-1166. Set./dez. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302008000400010&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302008000400010&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 04 de julho de 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, M. Alice; CATANI, Afranio (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 1998, caps. II e XI.

CAMARGOS JÚNIOR, Walter (org.). **Intervenção precoce no autismo: guia multidisciplinar: de 0 a 4 anos**. Belo Horizonte: Editora Artesã, 2017.

CANÁRIO. Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006. 160p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.52, v. 18. Jan./Mar. 2013.

GATTI, Bernadete. A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. Educar em Revista**. Curitiba, n. 50, p. 51-67. Out./dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, SP, v. 13, n. 37, p. 57-186. Jan./abr.2008.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379. Out. – dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores: compreender e revolucionar. In: \_\_\_\_\_ et. al. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

\_\_\_\_\_; BARRETO, Elba de Sá, ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GLAT, R. Inclusão Total: mais uma utopia? **Revista Integração.** Brasília, ano 8, v. 20, p. 26-28, 1998.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Sonhar e construir a escola com professores. In: LINHARES, Célia Frazão Soares (Org.). **Formação continuada de professores: comunidade científica e poética – uma busca de São Luís do Maranhão.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 54-76.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, n.94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANTOAM, Maria Teresa Égler. **Ser ou Estar: eis a questão.** Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: EdUFSCar, 2014.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 47, n.166, p. 1106-1133, out./dez.. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S010015742017000401106&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010015742017000401106&lng=pt&nrm=iso). Aceso em 20/12/2017.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** 3. Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

SOARES. Magda, **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 17a ed. São Paulo: Ed. Ática, 2002, 95 p.

\_\_\_\_\_. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec.** São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173. Dez. 2014.

PRESTES, Zoia. **Quando não é a mesma coisa: traduções de Lev Seminovitch Vigotski no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

Data de envio: 28/08/2018

Data de aceite: 05/11/2018