



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 2, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

**EIXO 2 - EDUCAÇÃO E INCLUSÃO. EDUCAÇÃO, INTERVENÇÕES SOCIAIS.
POLÍTICAS AFIRMATIVAS. EDUCAÇÃO NO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS.
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS. EDUCAÇÃO PARA A PAZ.**

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://doi.org/10.29380/2020.14.02.26>

Recebido em: **07/08/2020**

Aprovado em: **10/08/2020**

FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA DIÁLOGOS DE POSSIBILIDADES E NOVOS SENTIDOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA; CONTINUING TEACHER TRAINING DIALOGUES OF POSSIBILITIES AND NEW MEANINGS IN THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION; FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO DIÁLOGOS DE POSIBILIDADES Y NUEVOS SIGNIFICADOS EN LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

GISLEINE DO NASCIMENTO GOMES RAMOS

<https://orcid.org/0000-0002-9624-7395>

RESUMO: Este ensaio discute a Formação Continuada Docente e sua importância para uma proposta de Educação Inclusiva que acolha as “deficiências” e as “diferenças” pautando-se em processos educativos sustentados pela perspectiva da Educação Holística que colabora por estimular novos sentidos para as práticas pedagógicas integradoras. Nosso estudo foi realizado seguindo o percurso metodológico da pesquisa bibliográfica, tomamos com referencial teórico: FREITAS(2014); PIECZKOWSKI (2016); PLAISANCE (2018); YUS (2009); CARVALHO (2017); BOLZANI (2015); GALINDO (2016); MATOS; MENDES (2014) entre outros, também legislações que amparam a formação docente continuada e a Educação Inclusiva. Considera-se a relevância deste trabalho por entender que é necessário ressignificar práticas e ampliar conhecimentos acerca das características singulares presentes nos espaços educativos evitando a desconfortável atuação do estranhamento docente.

Palavras chave: Formação continuada docente. Educação Inclusiva. Educação Holística

ABSTRACT: This essay discusses Continuing Teacher Education and its importance for an Inclusive Education proposal that embraces “deficiencies” and “differences” based on educational processes supported by the perspective of Holistic Education that collaborates by stimulating new meanings for integrative pedagogical practices . Our study was carried out following the methodological path of bibliographic research, we take it as a theoretical framework: FREITAS (2014); PIECZKOWSKI (2016); PLAISANCE (2018); YUS (2009); CARVALHO (2017); BOLZANI (2015); GALINDO (2016); MATOS; MENDES (2014), among others, also legislations that support continuing teacher training and Inclusive Education. The relevance of this work is considered to understand that it is necessary to reframe practices and expand knowledge about the unique characteristics present in educational spaces, avoiding the uncomfortable performance of teacher strangeness.

Keywords: Continuing teacher education. Inclusive education. Holistic Education

RESUMEN: Este ensayo discute la Formación Continua de Maestros y su importancia para una propuesta de Educación Inclusiva que acoja las "deficiencias" y las "diferencias" basadas en procesos educativos respaldados por la perspectiva de la Educación Holística que colabora estimulando nuevos significados para las prácticas pedagógicas integradoras. Nuestro estudio se realizó siguiendo el camino metodológico de la investigación bibliográfica, lo tomamos como marco teórico: FREITAS (2014); PIECZKOWSKI (2016); PLAISANCE (2018); YUS (2009); CARVALHO (2017); BOLZANI (2015); GALINDO (2016); MATOS; MENDES (2014) entre otros, también leyes que apoyan la formación continua de docentes y la Educación Inclusiva. Se considera la relevancia de este trabajo para comprender que es necesario reformular las prácticas y ampliar el conocimiento sobre las características únicas presentes en los espacios educativos, evitando el incómodo desempeño de la extrañeza de los docentes.

Palabras-clave: Formación continua del profesorado. Educación inclusiva. Educación holística.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva, considera que todas as pessoas, independentes de suas particularidades, merecem viver com dignidade e respeito nos espaços sócio-educativos. Tal perspectiva, vem colaborando para a ampliação da sua relevância quando pertinente a necessidade de acolher a todos sem qualquer distinção, entendendo que a escola seja um “lugar de práticas” que favoreçam as diferenças.

Para tanto, este estudo propõe apresentar um diálogo acerca da Formação Continuada Docente e sua importância para a proposta da Educação Inclusiva frente a efetivação dos processos educativos alicerçados pela visão da Educação Holística. Desejamos com esta discussão estimular novos sentidos e/ou olhares mediante as práticas pedagógicas inclusivas.

Entendemos que este estudo seja de grande importância porque a comunidade acadêmica necessita de debates que possam servir para ressignificar práticas e alargar conhecimentos acerca do processo educacional inclusivo, isto é, do que os professores precisam saber para incluir em suas salas de aula os sujeitos que, devido às suas características singulares, muitas vezes causam estranhamento.

Quanto ao interesse por essa temática deu-se inicialmente a partir da experiência como professor de apoio pedagógico entre os anos 2017 a 2019 com crianças diagnosticadas com transtornos, tais como: Transtorno de Déficit Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositor Desafiador (TOD), Dislexia etc.

No tocante a convivência com os estudantes e familiares, percebia a insatisfação ao expressar suas angústias em relação à postura escolar docente estranha aos processos inclusivos. Mas, foi trocando idéias com meu orientador, que identificamos a necessidade de ampliar diálogos ao perceber que a Educação Inclusiva, vai além das deficiências e que qualquer tipo de diferença precisa fazer-se compreendida e acolhida pelo professor em sala de aula.

Vale ressaltar que em levantamento no site periódico capes não encontramos pesquisas que atentem para o sentido amplo da temática. Maior parte dos estudos limita-se a incluir as deficiências o que nos chama atenção já que a inclusão está para todos, logo merece ser concebida numa visão abrangente.

Diante do que foi exposto, formulamos a seguinte pergunta da nossa pesquisa: Como vem sendo constituída a Formação Continuada Docente para os professores que atuam com a diversidade nos espaços escolares inclusivos?

O nosso estudo foi realizado seguindo os percursos metodológicos da pesquisa bibliográfica, na qual, “[...] realiza um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico, e que isso exige vigilância epistemológica.” (LIMA; MIOTO, p. 38, 2007). Vale salientar que esta revisão bibliográfica tomou como referências legislações que tratam da temática da formação continuada e da educação inclusiva; artigos extraídos de sites acadêmicos e repositórios da CAPES, bem como artigos que nos foram disponibilizados por nossos professores ao longo da formação como especialista em Educação Inclusiva.

Deste modo, buscamos nos apropriar das idéias acerca da temática mediante estudos já realizado, objetivando construir as nossas impressões e colaborações acerca da realidade problema da nossa pesquisa.

Considera-se, portanto, que o processo de pesquisa se constitui em uma

atividade científica básica que, através da indagação e (re) construção da realidade, alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade. Assim como vincula pensamento e ação já que “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2001, p. 17, grifo do autor).

Em resumo, este artigo compõe-se de três partes: na primeira, apresentamos uma contextualização sobre a educação inclusiva nos aspectos nacionais, em seguida apontaremos alguns das principais legislações que fortalecem essa temática. Na segunda parte, destacamos as discussões sobre formação docente continuada no Brasil e as determinações jurídicas que amparam o direito a capacitação docente. Por fim, finalizamos com terceira parte, apontando uma possibilidade de diálogo e perspectivas de novos sentidos para a formação docente no cenário da educação inclusiva e concluimos com as nossas considerações finais.

2- CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS NACIONAIS.

Um das principais dificuldades existentes quando se discute o processo de inclusão é compreender que incluir vai além de aceitar a diferença, está na esfera do respeito e da dignidade do outro, independentemente da sua particularidade ou do motivo que o torna distinto. Para tanto, vale refletir sobre os aspectos incutidos na desaprovação da diferença.

Acerca disso, Souza (2018) afirma que:

O conceito de inclusão só teria sentido devido à existência da exclusão, exclusão proveniente da não tolerância à diversidade, produto do sistema vigente que reforça a culpabilização dos sujeitos, propagando um sentimento de frustração e fracasso, ao passo que prioriza os que se adequam ao seu padrão de manutenção (p.24-25).

A proposta da Educação Inclusiva surge justamente para ressignificar os conceitos sociais de linearidade, padronização e ideário; tais conceitos fazem a “diferença” se sentir imprópria. Ora, a diferença é assimétrica e se assim não fosse qual sentido poderíamos atribuir ?

Nesse contexto, vale salientar que existe uma fragilidade na compreensão de que a Educação Inclusiva está, sobretudo, preocupada com o público deficiente, quando na verdade a perspectiva de inclusão fomenta pensar na amplificação de uma educação projetada para todos, no qual o respeito seja pautado no ser humano e suas possíveis particularidades.

Assim, nosso estudo buscará nas linhas que se seguem fazer um breve histórico sobre o surgimento da Educação Inclusiva no Brasil, objetivando entender a necessidade inicial de se pensar sobre o processo inclusivo. Apontaremos no decorrer da discussão algumas políticas públicas e legislações que fomentam aspectos fundamentais para o fortalecimento da temática inclusão nos ambientes escolares especificadamente.

É importante sabermos que após a Conferência Mundial sobre Educação Especial realizada em Salamanca na Espanha em 1994, outros rumos da aprendizagem, sobretudo os que dizem respeito às pessoas com deficiência, passaram a ser refletidos e postos à prova no Brasil. As discussões segundo (MIRANDA, 2008) suscitaram mudanças no que se refere o investimento e a responsabilidade dos

governantes para atender com qualidade a formação de todos os estudantes independentemente da dificuldade ou diferença.

A partir deste momento, os processos educacionais brasileiros teriam que promover a Inclusão nos ambientes escolares e desconsiderar o processo de integração. Sendo mais objetivo, a escola assumiria a responsabilidade sobre as particularidades de seus alunos, ou seja, a escola estaria para o aluno e não o inverso. “Dessa maneira, a educação inclusiva enfatiza a necessidade de avançar até outras formas de atuação, em contraposições às práticas que têm caracterizado a integração escolar.” (SÁNCHEZ, 2005, p. 11)

Entendemos válido ainda ressaltar a diferença entre integração e inclusão, para afirmar a importância dos aspectos inclusivos. Mendes (2006) salienta que:

[...] na perspectiva da integração não havia pressuposição de mudança da escola, ao passo que a inclusão estabelecia necessidade de reformulação dos currículos, das formas de avaliação, da formação dos professores e a adoção de uma política educacional mais democrática (p.395)

Em linhas gerais (SÁNCHEZ, 2005, p.11) descreve o propósito da Educação Inclusiva:

[...] deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e como um meio de assegurar que os alunos, que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular. Dito de outra forma: que todos sejam cidadãos de direito nas escolas regulares, bem-vindos e aceitos; formem parte da vida daquela comunidade escolar; e sejam vistos como um desafio a ser avançado.

1. Marcos legais da educação inclusiva no Brasil

Para validar a perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil algumas medidas legais foram elaboradas a partir do marco inicial a fim de ampará-las judicialmente. Elencaremos algumas legislações importantes em nível de sustentação educacional a criança, adolescente, jovens ou adultos que necessitem ser acolhido pela perspectiva da inclusão nos ambientes escolares.

Iniciemos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) vigorado em 1990, documento que deixa explícito em seu texto no “Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Já o Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (ECA, 1990) a importância do acompanhamento escolar a qualquer aluno ou adolescente brasileiro que necessite ingressar no meio educacional.

Podemos mencionar que logo após a Declaração de Salamanca (1994) documento de importância mundial, a realidade nacional foi amparada na sequência pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/96 e para o que se refere aos aspectos inclusivos observou-se em seu texto alguns avanços significativos. A lei destaca em seu “Art. 59. 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.” (BRASIL, 1996). O texto foi alterado em 2013, mas a orientação dada demonstra preocupação ao acolhimento e o respeito às necessidades.

Em 2001 as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica foi homologada garantindo aos alunos configurados na modalidade Ed. Especial o direito da matrícula e qualquer estabelecimento regular de ensino, cabendo a escola a adaptação e acomodação dos alunos no processo de aprendizagem. Assim diz: “Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (CNE/CEB, 2001, p.01) percebemos nas entrelinhas um texto preocupado com a perspectiva inclusiva quando declara a responsabilidade da escola frente à deficiência do aluno.

No ano de 2007 foi lançado pelo Governo Federal o Plano de Metas Todos pela Educação, é um Decreto nº 6094/2007 que estabelece em regime de colaboração (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) o julgamento de esforços pelo proveito da qualidade da educação básica. “Art. 2º: IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas; (BRASIL, 2007) dentre as metas colocadas percebemos na lei a preocupação em manter os alunos com deficiências no sistema inclusivo de educação mantendo-os em escolas regulares e classes comuns. Tal documento ainda considera importante a necessidade da capacitação docente compreendemos que essa realidade e outras necessitam de formação continuada.

Em 2008 é estabelecidas a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tal documento garante que mudanças fossem executadas tendo os princípios da inclusão validados nas escolas brasileiras. Segundo Sousa (2018, p.48):

[...] a PNEESPI suscitou um olhar especial, por ser compreendida como um divisor de águas nas discussões sobre educação especial. O documento apresenta um diagnóstico da educação especial no Brasil, estabelece objetivos, define os alunos atendidos pela educação especial e traça diretrizes. Destacam-se, enquanto objetivos traçados na Política, a transversalidade da educação especial desde a educação infantil ao ensino superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; formação de professores e demais profissionais da educação para o atendimento educacional especializado; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, dos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

O Plano Nacional de Educação promulgado em 2014 estabelece metas até 2024 para muitas dimensões educacionais especificadamente para a Educação Inclusiva, prevê a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE) para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Mas é importante considerar que a efetivação das metas específicas de inclusão para esse público certamente beneficiará também os demais estudantes ao exigir mudanças no atual modelo de educação, vislumbrando uma escola melhor para todos.

Em vigor desde 2016, a Lei brasileira de inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da pessoa com deficiência, destina-se a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua **inclusão social** e a **cidadania**. Essa determinação envolve todos os níveis de ensino da escola regular. Segue abaixo a orientação legal:

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

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

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; (BRASIL, 2016, p.34)

Tentamos resumidamente traçar um panorama dos marcos legais que fundamentam as ações da Educação Inclusiva Brasileira. Neste breve resgate legal, percebemos que todo esforço foi executado pelos movimentos sociais em defesa da pessoa com deficiência. Porém, vale salientar que os processos inclusivos não podem ser limitados as deficiências, outras demandas merecem igual atenção no núcleo escolar.

Considerando os aspectos acima mencionados, na sessão a seguir apontamos alguns elementos sobre a formação docente continuada e a relevância desse processo para as transformações nos sistemas educativos, bem como, para educação inclusiva.

3 - FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NO BRASIL

No Brasil, as primeiras experiências de formação continuada datam entre meados dos anos 60 e 70, quando se observou a preocupação com o aperfeiçoamento do funcionalismo público no âmbito educacional

De maneira ainda que “discreta” existia a preocupação com a qualificação do magistério, mas foi somente na década de 90 com a democratização do ensino público, alicerçado na Constituição de 1988 que os espaços escolares brasileiros passaram a discutir esta necessidade os processos de formação continuada não foram suficientes para instigar nos docentes a mudança de postura profissional.

Mesmo diante das fragilidades educacionais, avanços de extrema importância foram consolidados, como é o caso da vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a saber: a Lei nº 9394/96 menciona em seu Art 62 inciso 1º aspectos relacionados à Formação Docente elemento do nosso estudo. “destaca que a formação inicial, continuada e a capacitação dos

profissionais do magistério, são de responsabilidade dos entes federados A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração.” A partir de então outras bases legais foram formatados no Brasil objetivando o aperfeiçoamento e a ressignificação das práticas docentes.

3.1 Legislações e Políticas que amparam a necessidade da Formação Docente Continuada Brasileira.

A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, em vigor desde 20 de dezembro de 1996 (LDBEN 9394/96), trás uma preocupação com a qualificação dos educadores brasileiros. Neste período, segundo Galindo (2007), a necessidade de investimentos na área educacional era urgente, porque de forma desajustada, após a democratização do ensino público, as escolas brasileiras estavam abarrotadas de profissionais sem qualificação, especialmente na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Tal preocupação é legitimada no Art. 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quando este postula que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996, p. 27)

Em 1999, o Ministério da Educação e Cultura lança as “Referências para a Formação de Professores”, este documento está dividido em cinco partes, e prever em linhas gerais o aperfeiçoamento profissional no cumprimento das funções docente, levando em considerações as dimensões: técnicas, sociais e políticas. Desejava-se com sua elaboração provocar e orientar as mudanças na formação dos educadores.

[...] Ao divulgar este documento, a Secretaria de Educação Fundamental dirige-se às Secretarias de Educação - responsáveis por políticas de formação nos estados e municípios às agências formadoras -que têm responsabilidade direta sobre a formação e a educação de modo geral. Espera-se que gere reflexões por parte dos formadores de professores e seja usado nos âmbitos de gestão do sistema educativo e das instituições formadoras, como subsídio para a tomada de decisões políticas. com essa perspectiva, o presente referencial assume a importância das discussões em torno da formação de educadores, sem perder de vista a necessária articulação com as demais políticas educacionais. (BRASIL, 1999, p.15)

Ao analisar o referido documento, nota-se a preocupação com a padronização das capacitação docente, ou seja, a agenda pública para a formação continuada de professores apresenta-se ingressadas em modelos estanques e homogêneos como se as escolas fossem igualitárias em suas características, desconsiderando assim discussões e formações próprias para as necessidades e individualidades institucionais. As formações, segundo o documento, são cursos com objetivos multiplicativos que destacam temas pontuais e semelhantes típicos aos espaços escolares.

Em 2006, o MEC apresenta a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica em parceria com os Centros de Pesquisas e Desenvolvimento da Educação, lançando o documento que trata das “Orientações Gerais para a Formação Continuada”. Tal catálogo orientador pretende institucionalizar a Formação docente articulando a formação continuada à pesquisa e à produção acadêmica desenvolvida nas Universidades. São objetivos da política:

- Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada.
- Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a ?exibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação.
- Contribuir com a quali?cação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos
- Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e pro?ssional dos docentes.
- Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzi dos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente.
- Subsidiar a re?exão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio-histórica.
- Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de re?exão teórica e construção da prática pedagógica. (BRASIL, 2006, p.22)

O documento trás cinco eixos temáticos frutos de pesquisas realizadas em algumas universidades brasileiras, tais eixos norteiam as formações continuadas. São eles: Alfabetização e Linguagem; Educação Matemática e Ciências; Ensino de Ciências Humanas e Sociais; Artes e Educação Física e, finalmente, Gestão e Avaliação da Educação.

Observa-se em alguns objetivos das Orientações Gerais para a Formação Continuada uma proposta mais evoluída que, em termos de qualificação, leva em consideração as vivencias da comunidade escolar, quando destaca a preocupação com: a formação permanente que considera as realidades sociais e deseja fomentar o trabalho coletivo tentado romper um pouco com o paradigma da formação somente para o aperfeiçoamento individualizado.

Em junho de 2015 o MEC sanciona as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério** o referido documento objetiva refletir, de forma mais orgânica, o avanço dos pensamentos acerca da formação inicial e continuada fundamentada na articulação das políticas e gestão da educação básica e superior compreendendo a pós-graduação, realçando a necessidade de qualificação dos profissionais docentes. (DOURADO, 2015)

No mesmo recorte temporal, em junho de 2015, o **Plano Nacional de Educação – PNE** prescreve metas e estratégias importantes para a educação Nacional no período válido entre (2014 -2024). Ao que compete a necessidade da capacitação docente, a Meta 15 pretende assegurar que “todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de

licenciatura na área de conhecimento em que atuam.” (BRASIL, 2015, p. 48). Já a Meta 16, descreve a preocupação com a formação continuada e aposta “que é fundamental investir em pós-graduações, estabelecendo que 50% dos professores da educação básica consigam alcançar este nível de formação, bem como, até o último ano de vigência do plano, propõe garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2015, p. 51). Para que as duas metas sejam atingidas é necessária a integração e colaboração entre: União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios.

Com relação às Diretrizes, elas deixam evidente a valorização os profissionais da educação independente do campo de atuação. Nela é conferido o direito a qualificação, seja na formação inicial ou continuada, isso porque se entendem que o saber docente é processual e ambas as formações se completam. Destacamos especificadamente que as novas diretrizes trás elementos inovadores fundamentais para ressignificar o olhar da formação continuada que merecem destaque como: a coletividade da equipe, o respeito à diferença e identidade escolar, a mudança de postura profissional tendo em vista a reflexão sobre a prática a partir da qualificação técnica etc. Como afirma (DOURADO, p.313, 2015)

Segundo as novas DCNs, a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Todas as medidas evidenciadas nos provocam a repensar na qualidade da formação dos educadores e almejar novos patamares em termos de aperfeiçoamento prático e conceitual. Galindo (2016, p.463) aponta que a formação continuada “estar a serviço do aperfeiçoamento contínuo da prática profissional dos docentes, com preocupações centradas na busca de melhorias na qualidade do serviço educacional prestado à comunidade escolar.” Logo, precisa-se deixar de lado o olhar para as singularidades docentes e considerar que as experiências práticas aliadas as teorias nas formações precisam interagir pelo progresso do coletivo escolar.

No item a seguir, discutimos acerca das possibilidades em torno da educação inclusiva frente à visão holística. Mostraremos que mediante práticas educativas alicerçadas sobre um olhar sensível diante das heterogeneidades a inclusão poderá ser mais bem aplicada.

4 - FORMAÇÃO CONTINUADA: DIÁLOGOS DE POSSIBILIDADES E NOVOS SENTIDOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva no Brasil encontra-se em processo de desenvolvimento, nesse sentido, estudos na perspectiva que propomos dialogar nesse construto ainda são poucos, levando em alguns casos a equívocos quanto ao seu entendimento e definição chegando a ser confundida com o conceito de Educação Especial. Dessa forma, acaba se formatando com o foco na elaboração de agendas públicas em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Isso impulsiona para a necessidade de compreender que o conceito de inclusão é amplo e dá margem e possibilidade de ampliação dos olhares para além das deficiências, quando configura-se como educação que protege a todos e que deve considerar as dessemelhanças presentes no contexto escolar.

Por este motivo, entendemos válido empreender ações e legitimizar discussões sobre formação docente continuada dada a necessidade de empoderar nossos educadores dando-lhes embasamento teórico para ressignificar suas práticas quando se pretende constituir uma escola que pense numa “educação para todos” cerne da perspectiva inclusiva.

4.1 Formação docente continuada: ressignificação para não se perder na Selva de Pedras

Falar em inclusão é suscitar insegurança nas práticas pedagógicas e ouvir do professorado a frase: “não estamos preparados para isso!”. Será que uma simples frase não coloca nossos professores da condição de “selvagem” por não conseguir acompanhar os processos educativos e se mostrarem estranhos as realidades comuns nas escolas brasileiras?

Em meio ao questionamento consideramos prudente uma análise de nossas práticas. Freitas (2014) faz uma analogia entre os espaços escolares e a Selva de Pedras para nos provocar a pensar na forma pela qual conduzimos a formação de nossos alunos nos espaços regulares de ensino e que perfil de educador nós somos. Menciona nas entrelinhas que um professor que trabalha em favor de manter seus alunos na “Selva de Pedra” priva-os: do convívio humano, da disponibilidade da acolhida, dos processos de ensinagem e das interações.

Os pensamentos da autora nos fazem introduzir a nossa discussão quanto à importância da aquisição de qualificação profissional para não cair na armadilha de achar que somos docentes inclusivos por convivemos com alunos diferentes. Conviver não é o bastante para que a escolarização incluyente se processe. De acordo com Freitas (2014, p.433, apud FOUCAULT, 1993):

Refere-se à forma de exclusão pela inclusão, de colocar para fora do convívio em nosso tempo como sendo através da exclusão pela inclusão. É a produção de “cajones”, novos gavetões: instituições nas quais se segue inventando lugares para alguns e deixando outros na franja do convívio. É a selva produzida em nosso tempo.

Sendo mais preciso, as escolas continuam não prestando a devida atenção nos processos inclusivos, mesmo mediante avanços legais, ainda assim insistem em agir como “gavetas” que servem somente para guardar e não educar tendo em vista a especificidade. Por isso, excluem ou invés de incluir e o fortalecimento dessa inversão, se dá entre outros aspectos por uma prática docente que se encontra fragilizada no acolhimento a diversidade.

Para tanto, é emergente refletir quais os fatores que acabam por disseminar essa selva em nossos tempos, ou seja, esse olhar mesmo que contemporâneo sobre as necessidades específicas educacionais, se mantém estranho e distante quanto às experiências com as deficiências e outras diferenças nas instituições educativas. Falamos especificadamente das práticas em salas de aulas regulares.

Pieczkowski (2016) analisa os relatórios de Jean Itard psiquiatra francês um dos primeiros cientistas-educadores que se disponibilizou a trabalhar com a Educação Especial “educando” Victor de Aveyron “o menino lobo”, capturado nas florestas de território Francês 1800 desprovido de qualquer interação ou convívio humano. A autora salienta que, a selva a qual o menino lobo vivia há 200 anos e a dificuldade que o doutor Itard encontrou ao desenvolver os aspectos pedagógicos se processam atualizadas quando comparamo-lo a milhares de profissionais espalhados em escolas por todo Brasil.

Receber a diferença sem saber minimamente como conduzir e o que se esperar dos processos formativos, influencia o docente de sala de aula regular a padronizar e desmerecer competências positivas ao estudante com deficiência e também o não deficiente que se enquadra nos aspectos inclusivos, que podem transcender currículos e conteúdos pré-fixados em documentos oficiais. E por assim dizer causa nesses profissionais a sensação de insucesso ou/e fracasso. PIECZKOWSKI (2016, p.588) menciona que:

As políticas de inclusão, disseminadas nos discursos da mídia, nas normativas institucionais, nos apelos à ética e responsabilidade social, funcionam como tecnologias que conduzem subjetividade docente traduzidas, predominantemente, em posturas amorosas. Existe um investimento estratégico que captura o docente e o insere em um jogo de culpa, de sentimento de despreparo para a inclusão.

Na verdade a deficiência ao mesmo tempo em que o indivíduo inserido na categoria da diversidade já confere ao indivíduo portador, o título de incapaz, rotula-o em padrão estanques e os aprisionam em definições que desrespeitam suas singularidades. Por estes motivos, acreditamos que a formação docente continuada possa ser um caminho que ajude a ressignificar pensamentos e práticas, instigar sensibilidade e contemplar conquistas que não sejam necessariamente articuladas com os conteúdos curriculares, pois o sujeito na escola está, sobretudo, para interagir e aprender a conviver no meio social.

O processo de interação entre os indivíduos e o meio ao qual se inserem, resulta na aquisição dos saberes. Oliveira (1996) esclarece que todos os sujeitos em processo de aprendizagem somente se tornam aptos experienciando, permitindo-se nas relações com o mundo. Ainda que haja limitações aparentes na aprendizagem, as influências e as motivações vão dando condições ao sujeito de transcender suas dificuldades.

Independentemente de um corpo marcado pela deficiência ou diferença, existe um ser humano com capacidades que precisa de motivação. Mas, não seja somente o sujeito deficiente ou diferente que precisa da motivação para conseguir conviver com sua diferença, pois esse sujeito já lidar bem ou não com tal demanda. Talvez sejam aqueles com quem convive e que fazem parte do seu processo educacional, que precisem aprender a compreender/entender/assimilar as dimensões da diversidade do outro e assim possibilitar as interações necessárias ao processo de ensino.

Cabe ao professor superar suas próprias limitações, deixar de lado os preconceitos, a este cabe conceituar como: “discriminação contra formas de vida e modos de comportamento que não são aceitos em suas diferenças e particularidades” (CFESS, 2014-2017) e manter postura sensível e amadurecida. Assim, respeitando o tempo e as particularidades, as “aprendizagens” vão se configurando. Em outras palavras Vasques, Moschen e Gurski (2013, p.84) deixam claro que “compreensão não trata de um simples modo de conhecer, mas implica uma maneira de ser e de se relacionar com o estranho, ou seja, compreender é está aberto a perceber o outro e acolher mesmo diante de qualquer divergência.”

Tal reflexão nos instiga a questionar: Como vem sendo concebida na Formação Continuada Docente para os professores que atuam com as diversidades nos espaços escolares e que devem fomentar a Educação Inclusiva?

Em se tratando das deficiências destacamos que desde 2008 foi criado o Atendimento Educacional Especializado - AEE para garantir aos “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular a promoção e o acesso e as condições para uma educação de qualidade eliminando qualquer barreira que impeça

o pleno desenvolvimento do estudante.” (BRASIL, 2008, p.5)

Esses atendimentos segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica devem ser realizados segundo o Art. 5º:

[...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2008, p.2)

Para tanto, é fundamental que o professor que atuante no AEE receba formação específica através de curso de aperfeiçoamento na modalidade à distância, ofertado nas plataformas institucionais públicas ou privadas. Tal curso proporciona saberes necessários à mediação das aprendizagens dos alunos com deficiências. Santos (2014, p. 42) considera que:

A grande importância de uma formação voltada para o exercício da reflexão acerca da prática do profissional do AEE está em lhe dar subsídios teóricos e práticos para complementar/suplementar a formação escolar da pessoa com deficiência. Todavia, o profissional do AEE deve ter as suas funções articuladas com as atividades promovidas pelos professores da sala regular, coordenação pedagógica, supervisores e demais gestores que regem a instituição escolar. Isso, para fins de melhorias na qualidade de ensino da pessoa com deficiência

Tratando-se, das outras diversidades que também enquadram-se nos processos inclusivos e educacional como: cultura, religião, gênero, etnias, sexo etc. a Formação Continuada Docente para esta agenda, ainda carece de ações que assegurem aos professores compreender que também, esses aspectos são validados à Educação Inclusiva. Ocorre que, por assim não entender, fica a impressão que os procedimentos inclusivos não acolhem a todos, somente parte do todo, acolhe tão somente os alunos com deficiências.

Por este motivo, o referido estudo salienta a importância de pensarmos sobre o papel do professor e sua resignificação profissional mediante a sua formação continuada. Mesmo que sua atuação não seja diretamente focada na sala de recurso, existe a necessidade da quebra dos conceitos pré-estabelecidos quanto às diferenças de: incapacidade, padronização, fragilidades etc. Segundo (PLAISANCE, 2018, p.115)

[...] formar professores para a educação inclusiva significa que é necessário reconceituar seus papéis, suas atitudes e competências desde a formação inicial, para prepará-los a diversificar seus métodos de ensino, para redefinir suas relações com os colegas e alunos, para capacitá-los a serem *codesenvolvedores* do currículo.

Para tanto, precisamos resignificar as ações educativas e isso implica está aberto a uma perspectiva progressista, a frente das ações truncadas que consideram os aspectos clássicos de educar. Julgamos

que a Educação Holística empreendida como a perspectiva na qual se preocupa com os processos mais abrangentes do ser humano e compreende “o ser humano” de maneira integral, segundo Carvalho (2017), seja o caminho que possibilite o olhar sensível aos aspectos docentes para lidar com as diferenças.

Esta visão esclarece YUS (2009), fomenta um educador que contempla um perfil preocupado com: as inter-relações, o resgate da auto-estima e o fortalecimento da autonomia, o respeito às particularidades e culturas, a prática da coletividade, da cooperação, da criticidade e criatividade, do equilíbrio, da inclusão e das experiências que levam em conta os contextos sociais.

É nesse panorama que as habilidades docentes vão se contextualizando e o relacionamento professor-aluno se constitui em uma trama, na qual, “[...] o professor busca respeitar a individualidade de cada pessoa, e encara a sua profissão como uma vocação que requer uma prática cientificamente sólida assim como sensibilidade” (BOLZANI, 2015, p.6). É por meio da sensibilidade que entendemos a necessidade de educar “o todo e sua integralidade”, respeitando as diferenças buscamos atender as totalidades e suprimir qualquer prática discriminatória, quando deseja-se ressignificar as práticas docentes.

A esse respeito Plaisance (2018) descreve dois conceitos que consideramos pertinentes quando desejamos reconceituar o papel do professor regular como agente de mudança e favorecedor de uma comunidade educativa inclusiva. *Professor reflexivo* aquele profissional que assume as problemáticas, articula sua *práxis* e de maneira colaborativa e sistêmica tenta superar suas limitações tornando suas técnicas mais eficazes sendo dinâmico e incansável porque pensa no outro como ponto de partida e chegada. Já o *professor inclusivo* é o profissional agente de mudança, trabalha como suporte, é a pessoa especialista, que compreende um pouco mais porque estuda os processos inclusivos e em colaboração com os demais colegas professores troca saberes e tenta suscitar a aceitação das diferenças.

Ao analisar os conceitos trazidos pelo autor enxergamos perfis que se completam, o primeiro um profissional dinâmico e sensível disposto a estreitar laços e minimizar as dificuldades sejam elas de qualquer ordem. O segundo seria o suporte por ser um profissional especialista, consideramos norteador das práticas porque compreende as individualidades na aprendizagem. Ambos são ativos em sua formação porque consideram que a natureza da formação continuada é individual e a responsabilidade da sua própria aprendizagem é para a vida.

Vejamos que os perfis aqui destacados não são formatados para atender as deficiências exclusivamente, são preparados para acompanhar os contextos educativos que se transformam ao longo dos tempos e que exige a compreensão da acessibilidade pedagógica.

A frase que utilizamos para iniciar a nossa reflexão: “não estamos preparados para isso!” cai por terra quando assumimos ética e profissionalismo, ainda que não tenhamos segurança em nossas práticas ou estranhamento pelo diferente, é fundamental assegurar uma visão holística para nos aproximar do desconhecido e promover aprendizagens incluídas e respeitadas, só assim, as selvas de pedras escolares da contemporaneidade podem diluir-se.

Considerações finais

O presente trabalho delineou-se a partir das inquietações acerca da Formação Docente Continuada e sua imersão nas práticas inclusivas. Trilhamos um percurso dividido em três partes. Os apontamentos descritos nos ajudaram a identificar como a Educação Inclusiva foi ao longo dos tempos tomando espaço no cenário educacional e como ainda merece ser discutida para melhor fazer-se realizada.

O estudo traz no primeiro tópico a importância e gênese da Educação Inclusiva nos discursos e

espaços escolares a nível internacional e nacional. Percebemos que os movimentos sociais em defesa das pessoas com deficiências foram fundamentais para elaboração e vigências das legislações. A esse aspecto, consideramos prudentes sistematizar ainda que de maneira resumida, algumas leis que nos ajudaram a compreender e nos fortalecer quando dialogamos sobre inclusão. Podemos afirmar nas determinações jurídicas, que muitos ganhos foram alcançados mediante a abertura da compreensão e sensibilidade da temática.

Para adentrar na discussão acerca da formação continuada docente, no segundo tópico traçamos um breve histórico e pontuamos os principais marcos legais que sustentam a proposta da qualificação profissional dos docentes em atuação no Brasil. Observamos que existe a preocupação pelos órgãos competentes em promover atualizações aos educadores, porém percebe-se que em relação às demandas de qualificação como é o caso da Educação Inclusiva vem dando-se de forma particular e muito ligada a demandas das pessoas com deficiências, afastando “as diferenças/diversidades” dos aspectos inclusivos. Embora os documentos legitimem e esclareçam a necessidade da compreensão acerca da temática de forma ampla, esse entendimento encontra-se fragilizado. Tendo como base as pesquisas que realizamos, poucas referências discutem a Educação Inclusiva com o olhar para além das deficiências.

Por este motivo, a última parte do nosso estudo discute a importância da formação docente como ressignificação do olhar considerando as diferenças e não somente as deficiências. Entendemos que a possibilidade de novos sentidos para a formação docente continuada acerca dos processos inclusivos pode caminhar em consonância com a perspectiva da Educação Holística, baseada no entendimento do indivíduo sobre o ângulo da integralidade e por isso disposta ao conhecimento abrangente das individualidades. E para fortalecimento dessa visão pontuamos dois perfis de educadores trazidos por Plaisence (2018) professor reflexivo e inclusivo no qual estão para fomentar a Educação Inclusiva pautada no respeito e na acessibilidade pedagógica.

Por fim, entendemos que este estudo é ferramenta impulsionadora para reflexões acerca da formação continuada docente especificadamente no que refere-se a Educação Inclusiva e o olhar sobre as diferenças aqui entendida com abrangência das totalidades estudantis. Enxergamos ao longo da pesquisa lacunas que nos sugerem pensar nos condicionantes para o processo de ressignificação das práticas pedagógicas, sensíveis as singularidades.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define 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 para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 09 Dez 2019.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/1996.**

_____. Decreto n. 6094, 24 de abril de 2007. Dispõem sobre a implementação do Planos de Metas Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília 25 de abr. 2007.

_____. Lei n.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., 26 jun 2014. Disponível em: .

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009. Disponível em: [tal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09)>. Acesso em: 26 ago.

_____. 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). Disponível em: .

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001**. Disponível em:

_____. Ministério da Educação. Orientações Gerais Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Brasília. 2006. Disponível em:

_____. Ministério da Educação. **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. Portaria nº 555/2007 janeiro de 2008. Disponível em:

_____. Ministério da Educação. Referenciais para formação de Professores / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. A Secretaria, 1999. Acesso em: 16 nov. 2019. Disponível em:

BOLZANI, Marisete Fontana. EDUCERE CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, PARANÁ. **Anais** [...]. CURITIBA-PR Grupo de Trabalho - Formação de Professores e Profissionalização Docente, 2015. 9 p. Tema: PARADIGMAS INOVADORES: UMA VISÃO HOLÍSTICA DA EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI.

CARVALHO, Margly Octavia Genofre. **ESCUta SENSÍVEL: PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO**. Orientador: Prof. Dr. Waldemar Marques. 2017. 184 f. TESE (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba-SP, 2017.

Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, Serie Assistente Social no Combate ao Preconceito, o que é preconceito? Caderno1. Gestão Tecendo na Luta a Manhã Desejada (2014-2017)

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca-Espanha.,1994.

DOURADO, Luiz Fernandes. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÕES E DESAFIOS. **Revista: Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun. 2015.

FREITAS, Cláudia Rodrigues. Philip dos civilizados, o selvagem da selva de pedras. **Revista Educação Especial**, v.27, n. 49, p. 431-446, maio/ago. 2014. Disponível em:

GALINDO, Camila José. Necessidade de formação continuada de professores do 1º ciclo do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara – 2007.

GALINDO, Camila José; INFORSATO Edson do Carmo. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: IMPASSES, CONTEXTOS E PERSPECTIVAS. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.20, n.03, p. 463-477, 2016. Disponível em:

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2006, vol.11, n.33, p.387-405. Disponível em: .

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO. **Cadernos de História da Educação** – n. 7 – jan./dez. 2008. Disponível em:

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In: _____. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.

MIOTO, Regina Célia Tamasso; LIMA, Telma Cristiane Sasso. Procedimentos Metodológicos na Construção do Conhecimento Científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianopolis v. 10 n. esp. P. 37-45. 2007. Disponível em:

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Pensar a Educação: Contribuições de Vygotsky**. São Paulo: Ática, 1996.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Jean Itard e Victor do Aveyron: olhares contemporâneos sobre a narrativa de uma experiência pedagógica do início do século XIX. **Educação Especial**, v.29, n. 56, p. 583-596, set/dez. 2016. Disponível em:

PLAISANCE, Éric. Não Estamos Preparados para Isso! – Educação Inclusiva e Formação de Professores. *In*: VOLTOLINI, Rinaldo ET al. **Psicanálise e Formação de Professores: Antiformação Docente**. Editora: Zagodoni, 1ª Ed, p. 211-224, 2018.

SÀNCHEZ, Pilar Arnaiz. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial** vol.01 - Out/2005.

SANTOS, Nágib José Mendes. A CONSULTORIA COLABORATIVA COMO ESTRATÉGIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SOBRE O AEE À PESSOA COM SURDOCEGUEIRA. Dissertação de Mestrado em Educação, CEDU-UFAL, 2014.

SOUZA, Rafaella Santiago. O impacto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva no ensino superior. Orientação: Prof. Dr. Fauston Negreiros. 2018, 229 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal do Piauí, 2018.

VASQUES, Carla K; MOSCHEN, Simone; GURSKI, Roselene. Entre o texto e a vida: uma leitura sobre as políticas de educação especial. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 81-94, jan/mar, 2013. Disponível:

YUS, Rafael. Um paradigma holístico para a educação. **Revista Pedagógica Pátio**. Porto Alegre, Artmed, n. 51, ago./out. 2009.

Gisleine do Nascimento Gomes Ramos, graduada em Pedagogia – UFAL. Especialista em Gestão Escolar Coordenação Pedagógica – CESMAC. Especialista em Psicopedagogia Institucional – CESMAC. Especialista em Ed. INCLUSIVA – UNEAL. Atualmente Professora de Ensino Fundamental Séries iniciais da Rede Municipal de Joaquim Gomes-Al. Email: leine.gomes@gmail.com