



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS  
ESCOLA NORMAL SUPERIOR  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**RODRIGO TABOSA DE SOUZA**

**ESTADO DA ARTE: O QUE DIZEM AS MONOGRAFIAS SOBRE A FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CURSO DE  
PEDAGOGIA?**

**Manaus  
2019**

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
**Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.**

S729e Souza, Rodrigo Tabosa de  
Estado da Arte : O que dizem as monografias sobre  
formação de professores para Educação Inclusiva no curso de  
Pedagogia? / Rodrigo Tabosa de Souza. Manaus : [s.n],  
2019.  
46 f.: il.; 29 cm.

TCC - Graduação em Pedagogia - Licenciatura -  
Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2019.  
Inclui bibliografia  
Orientador: Reis, Joab Grana

□1. Estado da Arte. 2. Formação de Professores. 3.  
Educação Inclusiva. 4. Educação Especial. I. Reis, Joab  
Grana (Orient.). II. Universidade do Estado do Amazonas.  
III. Estado da Arte

**Elaborado por Jeane Macelino Galves - CRB-11/463**


RODRIGO TABOSA DE SOUZA


**ESTADO DA ARTE: O QUE DIZEM AS MONOGRAFIAS SOBRE A FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CURSO DE  
PEDAGOGIA?**

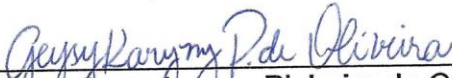
Trabalho de Conclusão do Curso de  
Licenciatura em Pedagogia da  
Universidade do Estado do  
Amazonas – UEA, como parte dos  
requisitos para obtenção do grau de  
Licenciado em Pedagogia.

Aprovação em: 27 de maio de 2019

Banca Examinadora:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Joab Grana Reis  
Orientadora

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Andrézza Belota Lopes Machado  
Avaliadora

  
\_\_\_\_\_  
Profa. MSc. Geysy Kariny Pinheiro de Oliveira  
Avaliadora

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho em primeiro lugar a Deus, que me deu saúde e forças para superar todos os momentos difíceis a que eu me deparei ao longo da minha graduação.*

*Dedico o início dessa jornada como professor aos meus pais, Maria Eliene e Francisco Haroldo, que participaram efetivamente da minha caminhada me dando todo o apoio possível; principalmente a minha mãe, pois ao me alfabetizar me apresentou o universo da leitura e abriu inúmeras portas para o conhecimento. Dedico a minha companheira Nafitaly Rocha, que sempre esteve ao meu lado.*

## **AGRADECIMENTOS**

Durante o percurso no curso de Pedagogia conheci pessoas incríveis que fizeram parte da minha trajetória. Tenho orgulho em dizer que fiz parte da UEA, universidade que eu admiro, pois me oportunizou coisas incríveis. Dessas, a mais importante foi a realização de ser o primeiro de minha família a ingressar e a concluir uma graduação em uma universidade pública.

Agradeço à minha orientadora Joab Grana Reis, por todo apoio e paciência ao longo da elaboração da pesquisa. Serei eternamente grato aos conhecimentos adquiridos.

Agradeço aos meus pais, que apesar de todos as dificuldades, me ajudaram na realização do meu sonho.

Agradeço a minha querida namorada Nafitaly, que sempre acreditou em mim, foi compreensiva na minha ausência durante os estudos acadêmicos, esteve comigo desde o início. Minha companheira para todas as horas.

Agradeço a todos os amigos do curso de Pedagogia; Jessica, Joice, Carlos Maciel, Michele, Graciane, Priscila, Guiana e Bruno. Agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização da minha pesquisa.

Agradeço a todos os meus professores, dos quais tive a honra de ser aluno e que fizeram parte desse percurso e dessa luta chamada educação. Luta a qual, prometo defender com todos as minhas forças.

## LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Monografias que abordam Educação Especial entre os anos de 2015 a 2018 do curso de Licenciatura em Pedagogia da ENS/UEA..... 32

Gráfico 2 – Quantitativo de monografias relacionadas a Formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva em relação a outras temáticas da Educação Especial..... 33

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação das monografias.....	29
Quadro 2 – Categorias de análise.....	33
Quadro 3 – Zonas da Cidade de Manaus em que foram desenvolvidas as monografias.....	34
Quadro 4 – Tipo de Instituição.....	35
Quadro 5 – Sujeitos participantes da pesquisa .....	36
Quadro 6 – Temáticas relacionadas a formação de professores.....	37
Quadro 7 – Monografias e legislação para formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva.....	38

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ENS – Escola Normal Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBN – Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PNEEPEI – Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

SRM – Sala de Recurso Multifuncional

SEESP- Secretaria de Educação Especial



## Resumo

A presente pesquisa propõe analisar, em um aspecto geral, as monografias produzidas no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas, no período de 2015 a 2018, sobre a formação dos professores que atuam com estudante público-alvo da educação especial e, objetiva especificamente, mapear as monografias produzidas no curso de Pedagogia que abordem estudos relacionados aos estudantes públicos-alvo da Educação Especial; identificar os estudos que tratam da temática formação; problematizar e discutir os dados encontrados nas monografias sobre formação de professores que atuam com estudantes públicos-alvo da Educação Especial. O estudo fundamenta-se nas legislações que tratam sobre a inclusão e formação de professores para atuarem com estudantes públicos-alvo da Educação Especial (BRASIL, 1996, 2001, 2008, 2009) e em pesquisadores como Glat (2007), Pletsch (2009), Pimenta (2005), Vitaliano e Manzini (2010), Michels e Lehmkuith (2015), Romanowski e Ens (2006), Ferreira (2002), Aranha (2015). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo Estado da Arte, que teve como fonte de investigação as monografias do curso de Licenciatura em Pedagogia. O método de análise dos dados foi análise de conteúdo. Os resultados indicam o crescimento de estudos com a temática formação de professores que atuam com estudantes público-alvo da Educação Especial em escolas do ensino comum. Apesar da existência de uma legislação que prevê a formação desses profissionais, os estudos demonstram que há lacunas e barreiras quanto a preparação dos professores para atenderem as necessidades educacionais desses estudantes.

**Palavras-chave:** Estado da Arte; Formação de professores; Educação Inclusiva; Educação Especial

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I</b> .....	<b>13</b>
<b>1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO</b> .....	<b>13</b>
1.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM DIÁLOGO CONTÍNUO .....	13
1.2 FORMAÇÕES DE PROFESORES: NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	16
1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR COM PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MARCOS HISTÓRICOS.....	19
1.4 PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE .....	
<b>CAPÍTULO II</b> .....	<b>25</b>
<b>2. PROCEDIMENTO METODOLOGICO DA PESQUISA</b> .....	<b>25</b>
2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA.....	25
2.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA .....	26
2.3 ANÁLISE DOS DADOS .....	29
<b>CAPITULO III</b> .....	<b>30</b>
<b>3. O QUE DIZEM AS MONOGRAFIAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM COM ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?</b> .....	<b>30</b>
3.1 Problematizando e dialogando com os achados nas monografias .....	32
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>41</b>
<b>5. REFERENCIAS</b> .....	<b>44</b>

## INTRODUÇÃO

A formação do professor é entendida como um processo contínuo, pois trata-se de um campo de atuação profissional que envolve uma complexidade de relações na qual está inserido a formação humana. Pimenta e Lima (2009, p.88) ressaltam que esse profissional colabora no desenvolvimento “pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógico-educacional [...]”.

Nesse sentido, é necessário romper com ideia de se pensar a formação do professor de forma limitada e específica a determinado nível ou modalidade de ensino. Aranha (2014) afirma que não podemos pensar que a formação do professor em Educação Especial seja pauta exclusiva dos estudiosos e profissionais dessa área, mas sim um eixo norteador de qualquer discussão.

Assim, a formação de professores para atuar com alunos público-alvo<sup>1</sup> da Educação Especial também necessita acontecer no contexto de formação mais ampla, pois todos “precisam ser formados para se tornar cidadãos eticamente compromissados com a Inclusão” (ARANHA, 2014, p. 27). Ademais, o professor deve estar preparado para atender todos os alunos e suas necessidades educacionais especiais, sem distinção; sejam eles público-alvo da educação especial ou não.

Nesse contexto, emergiu o interesse em se aprofundar nas questões voltadas a formação dos professores que atuam com estudantes público-alvo da Educação Especial. Durante o estágio supervisionado, observei muitos professores reclamando de não estarem preparados para atender esses alunos. Tal situação propiciou a indagação a respeito das políticas públicas voltadas para o incentivo na formação do professor na perspectiva da Educação Inclusiva.

Diante disso, a investigação buscou conhecer o que o curso de Licenciatura em Pedagogia, da Escola Normal Superior tem produzido em relação a temática formação dos professores na perspectiva da Educação Inclusiva. Mediante essa questão emergiram os seguintes objetivos: um geral, que seria analisar as

---

<sup>1</sup> Público-alvo da Educação Especial é definido como estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, 2013).

monografias produzidas no curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no período de 2015 a 2018 sobre a formação dos professores que atuam com estudante público-alvo da Educação Especial e, três específicos, sendo o primeiro deles mapear as monografias produzidas no curso de Pedagogia que abordem estudos relacionados aos estudantes públicos-alvo da Educação Especial; o segundo, identificar os estudos que tratam da temática formação e; o terceiro, problematizar e discutir os dados encontrados nas monografias sobre formação de professores que atuam com estudantes públicos-alvo da Educação Especial.

Dado o objetivo do trabalho foi realizado uma pesquisa qualitativa do tipo Estado da Arte, tendo como fonte de investigação as monografias publicadas no período de 2015 a 2018 da área de Educação Especial.

Este trabalho está dividido em três capítulos. No Capítulo I, apresentamos uma breve discussão e reflexão em relação as perspectivas de formação dos professores de um modo abrangente. Em seguida, focamos na formação dos docentes voltada para aqueles que atuam com público-alvo da Educação Especial articulando com os documentos legais. Já no Capítulo II, tratamos da construção do percurso metodológico da presente pesquisa. Por fim, no Capítulo III, abordamos a análise e discussão dos resultados da investigação.

Destacamos a relevância da pesquisa com o “Estado da Arte” devido possibilitar o conhecimento das produções científicas dos estudantes no curso de Licenciatura em Pedagogia, acerca da temática formação na área da Educação Especial.

## CAPÍTULO I

### 1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

Este capítulo tem como objetivo discutir questões relacionadas a formação de professores, estabelecendo um diálogo com os documentos legais que fundamentam as políticas públicas direcionadas a formação desse profissional para atuar com alunos público-alvo da Educação Especial na classe comum.

#### 1.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM DIÁLOGO CONTÍNUO

Falar da formação de professores não é uma tarefa fácil, a decisão de escrever sobre formação nos leva a um campo vasto de sentidos. Segundo Nunes (2001) as discussões acerca da formação dos professores ganharam forças nas décadas de 80 e 90 do século passado em âmbito internacional, iniciada por meio de um movimento em prol da profissionalização do ensino. A partir deste período as práticas pedagógicas foram consideradas relevantes e se iniciou um processo de desvinculação das abordagens que procuravam separar a formação da prática cotidiana, que reduzia a “profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal ” (NUNES, 2001, p. 28).

O professor é um dos principais protagonistas para a escolarização de um estudante, entretanto, precisamos salientar que ele não é o único responsável pelos resultados da escolaridade, dada as diversas variáveis (econômica, social, cultural, política, entre outros), que emergem no cotidiano da escola. Pimenta (2005) ressalta que é necessário se contrapor a desvalorização do professor e as concepções que consideram esse profissional como simples técnico reproduzidor de conhecimento. Para a autora, o professor “na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos” sendo este fundamental na “superação do fracasso e das desigualdades escolares” (PIMENTA, 2005, p. 15).

Portanto, é importante repensar e valorizar a formação do professor, pois trata-se de um profissional que contribui de forma significativa para a superação das

desigualdades na formação de estudantes e para a construção da cidadania. A medida em que há novas exigências sociais, econômicas e culturais, torna-se necessário repensar a formação desse profissional para que as práticas pedagógicas acompanhem o ritmo das mudanças, de forma a atender as necessidades de aprendizagem e formação dos estudantes na sociedade contemporânea.

Paulo Freire (1996) em sua obra “Pedagogia da autonomia” nos diz que o professor no início de sua formação, já assume o papel de sujeito da sua produção do saber, ou seja, é indispensável que o professor “se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22). Assim, o professor é fundamental no papel de fazer a mediação entre os conhecimentos adquiridos ao longo da história e o saber cultural individual, é o elo entre o saber e o aluno, que o conduz a refletir e transformar a sua realidade.

A formação para a docência deve sempre estar fundamentada no princípio de respeitar o contexto ao qual o professor está inserido. Pimenta (2005) aponta que na formação inicial há uma disparidade entre as atividades do estágio e a realidade que a escola está inserida, ou seja, essa disparidade faz com que a formação acabe não suprimindo a extensão das contradições e problemáticas para a prática docente. A autora, ainda ressalta que os programas que não levam em conta o contexto escolar tendem a ser poucos eficientes na mudança da prática docente, pois não permitem uma maior articulação da realidade com as teorias.

Nessas circunstâncias, as pesquisas sobre a prática docente tomam rumo para a discussão sobre a identidade do professor tendo como princípio norteador as questões dos saberes e práticas pedagógicas que representam a docência, rompendo com a visão tradicional<sup>2</sup> da não contextualização dos processos de ensinamentos com a realidade. Ou seja,

Espera-se da licenciatura que desenvolva alunos com conhecimento e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 2005, p.18).

---

<sup>2</sup> Ensino tradicional, Saviani (1991)

É esperado da formação inicial, através dos conhecimentos adquiridos da teoria da educação, que o professor consiga compreender o cotidiano escolar e o ensino em sua realidade social, de modo que crie um ciclo de autorreflexão crítica da sua prática para construção da sua identidade como professor. É importante frisar aqui que a construção do saber para a formação não se limita apenas a teoria ou a formação em ambientes burocráticos. Baptista e Silva (2015) nos lembram da importância da experiência profissional no processo formativo por meio da vivência. Para os autores “ninguém pode aprender a ser professor limitando-se a ler um livro” (2015, p.66). Concordamos com essa interlocução defendida pelos autores, a teoria é importante, mas aliada a experiência prática faz com que ambas se completem, pois uma perpassa outra.

Outra questão pertinente é a formação inicial deficitária. Segundo Moreira (2004, p.38), o currículo em muitos casos é usado como ferramenta de controle e poder, “o que é considerado válido de ser ensinado e aprendido em nossas escolas e universidades é uma resposta a necessidades e interesses historicamente situados, que nem sempre favorece a totalidade da população escolar”. Ou seja, o currículo é um conjunto de seleção de conteúdo, habilidades e crenças que quase sempre privilegia os costumes dos grupos dominantes economicamente, o que faz com que se crie divergências entre o contexto da realidade e os conteúdos ensinados.

Entretanto, apesar de o currículo atuar como ferramenta de comando para que os alunos sejam receptores de conteúdos e costumes, os alunos não são suscetíveis, mas criadores de sua própria cultura e costumes. Nesse segmento, existe uma certa resistência do alunado em assimilar os conteúdos do currículo que não abrangem as suas especificidades, suas experiências de vida e sua cultura, o que faz com que haja um conflito na prática pedagógica. Para o autor “tomar a prática vivida pelos alunos como ponto inicial do planejamento e da implementação do currículo e do ensino parece, assim, ser algo que precisa ser feito, e bem-feito, pelos professores de nossas escolas” (MOREIRA, 2004, p.39).

Ainda que os cursos acadêmicos compartilhem do discurso emancipatório e de respeito as singularidades, é possível que existam alguns professores que ignoram esse princípio e outros que ainda não conseguiram lecionar na prática, ou seja, ainda persiste o preconceito do professor não enxergar o aluno como sujeito social, criador de sua própria história. Ademais, persiste a descrença na capacidade

do aluno de aprender e assimilar os conteúdos ditos eruditos, legitimando assim, o baixo rendimento escolar. Para Moreira (2004, p.41):

A consciência da pluralidade cultural e o confronto constante dos pensamentos com os variados universos se renovam ao longo da história podem ajudar o futuro professor a superar preconceitos, a acreditar na capacidade de aprender do aluno e a considerar com mais seriedade as condições de vida, crenças e esperanças, anseios, experiências e lutas das camadas subalternas.

Portanto, é importante que o professor acredite na potencialidade do seu aluno, ao mesmo tempo em que possibilite as condições de aprendizagem que valorizem a sua cultura, o que torna a formação do professor um fator substancial para a superação de práticas viciosas que geram a reprodução das desigualdades oriundas de uma educação ultrapassada, e que por meio de uma nova prática docente o futuro professor compreenda o universo cultural dos alunos a fim de que juntos construam novos saberes.

## 1.2 FORMAÇÕES DE PROFESSORES: NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O modelo educacional denominado de integração previa a escolarização de estudantes com deficiência em classe ou escola especial. Somente quando estivessem “preparados” para acompanhar a turma no ensino comum passavam a ser integrados. Assim, receberiam o “apoio especializado paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas” (GLAT; BLANCO, 2007, p.22).

Dessa forma, nos anos 80, a grande maioria dos atendimentos a alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) eram realizados em classes especiais e em escolas especiais. A classe especial visava um atendimento, em caráter transitório, “a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos” (BRASIL, 2001, p. 3). Todavia, esses espaços acabaram se tornando um caminho alternativo para os professores enviarem os alunos com dificuldade de aprendizagem, problema com a indisciplina, em síntese tornou-se um espaço educacional demarcado pela exclusão (VITALIANO; VALENTE,2010).



Para mudar essa situação e reverter esse quadro de exclusão, surgiu o movimento de inclusão que segundo Aranha (2005, p.23) emergiu da luta:

[...] pela construção de um sistema educacional inclusivo vem coroar um movimento para assegurar a todos os cidadãos, inclusive aos com necessidades educacionais especiais, a possibilidade de aprender a administrar a convivência digna e respeitosa numa sociedade complexa e diversificada.

A Educação especial durante muito tempo se configurou em um ensino segregado e por isso foi caracterizado como um serviço especializado. A partir dos anos 90, a Educação Inclusiva ganhou forças e as alternativas de ensino segregativas foram perdendo espaço (GLAT; BLANCO, 2007). A extensão do atendimento escolar a população brasileira se deu a partir de políticas educacionais de inclusão, o que gerou um número maior de alunos matriculados nas escolas do ensino comum (DALL'ACQUA; VITALIANO, 2010).

No bojo de documentos legais que passaram a ser construídos temos a aprovação da Lei nº 9394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) (BRASIL, 1996) assentando uma política educacional inclusiva, reforçada nos anos seguintes pela resolução CNE/CEB nº 2, que instituiu Diretrizes para a Educação Especial na Educação Especial e possibilitou a ampliação do acesso à escola pública, iniciando um processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial em escolas comuns (BRASIL, 2001). Ou seja, a partir disso, o ensino foi oferecido preferencialmente nas classes comuns e não mais como prioridade nas escolas especiais.

Mas, afinal o que quer dizer Inclusão? O termo inclusão é passível a diversas interpretações, para Dall'acqua e Vitaliano (2010, p.24) “as vezes o termo é compreendido de uma forma restrita, direcionado apenas a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns”, entretanto, o termo não é exclusivo apenas para esse público, mas para todos os alunos que tenham um histórico de exclusão na sociedade, sejam negros, mulheres, índios, pobres, entre outros. Para Dall'acqua e Vitaliano (2010, p.24):

[...] a educação inclusiva diz respeito ao acolhimento de todas as pessoas que apresentam alguma condição considerada como uma “diferença” ao padrão estabelecido socialmente como desejável ou “normal”, que foram historicamente excluídas da escola.

Nesse sentido, o processo de inclusão trata-se de melhoria na qualidade de vida de todos, não é privilégio apenas de um grupo, é direito de todo cidadão. Essa questão é sinalizada por Mendes (206, p.395) ao ressaltar que:

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças.

Portanto, o princípio inclusivo propõe a ruptura de práticas sociais discriminatórias, preconceituosas e excludentes, situação que atinge uma demanda de grupos historicamente excluídos. Diante dessa compreensão e do objeto de estudo desta investigação focalizaremos a discussão na situação educacional de estudantes público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008; 2013; 2015).

As mudanças no cenário educacional brasileiro, em relação a inclusão de estudante público-alvo da Educação Especial, nos instigam a pensar na formação dos professores, reconhecendo o docente como um dos principais responsáveis no processo educacional desses alunos no ensino comum. No entanto, entendemos o desafio do professor ao se deparar no cotidiano da escola com toda diversidade, complexidade e disparidade entre a realidade das instituições educacionais e a legislação vigente. Para Bayer (*apud* VITALIANO; MANZINI, 2010) os professores julgam-se despreparados no que se refere a proposta de Inclusão e formação conceitual, que se agrava devido as condições inapropriadas das escolas, já os professores com experiência na educação inclusiva se queixam da falta de uma formação inicial, o que faz com os níveis de *stress* se tornem preocupantes. É fato, não podemos jogar todas as dificuldades e problemas sob a responsabilidade do professor “[...] É necessário pensar no professor, não só como elemento central do processo de ensino aprendizagem, mas também, nas condições de trabalho que lhe estão sendo oferecidas para assumir suas responsabilidades” (VITALIANO; MANZINI, 2010, p. 52).

Portanto, para que o processo de Inclusão de alunos com NEE alcance os resultados esperados nas escolas, se faz necessário o poder público possibilitar melhores condições de trabalho, materiais metodológicos e apoio de colaboradores

para uma melhor organização escolar, além de remuneração compatível com as responsabilidades dos professores. Outro fator importante é a ação dos gestores que têm “a responsabilidade de orquestrar a escola nas esferas administrativas e pedagógicas, articulando seus recursos materiais, físicos e humanos para o sucesso na aprendizagem e participação de todos os alunos”. (SOUZA *apud* VITALIANO; MAZINI, 2010, p. 53). Ademais, é importante frisar que a ação da formação do professor no processo de inclusão perpassa todas as instancias educacionais, nesse sentido para se ter melhores condições de aprendizagem dos estudantes é necessário que haja uma relação entre todos os sujeitos que participam do processo do funcionamento de uma escola (gestor, coordenação pedagógica, professores, família, alunos e demais funcionários administrativos).

Os avanços no que se refere a formação dos professores foram significativos nas últimas décadas. O primeiro marco substancial para essa mudança foi em decorrência da LDBN (BRASIL, 1996) que iniciou um processo de mudanças em todos os níveis de ensino em que teve como pressuposto garantir a inclusão de todos os estudantes nas classes regulares. Segundo Pletsch (2009, p.114) “A LDBN dedica um capítulo à formação de professores, assinalando os fundamentos metodológicos, os tipos e as modalidades de ensino, bem como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores” questão que abordaremos na próxima seção.

### 1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR COM PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MARCOS HISTÓRICOS

Na legislação, a educação é um direito de todos. Entretanto, conforme salienta Aranha (2005), em relação ao processo histórico educacional brasileiro, a escola na perspectiva inclusiva, que se volta para o público-alvo da Educação Especial, é um direito recentemente conquistado por meio de muitas lutas.

Ao longo dos anos observamos progressos em relação ao processo de escolarização de alunos com NEE. Segundo Baptista e Silva (2015), muitos desses avanços foram obtidos por meio das políticas públicas que ampliaram o atendimento de estudantes com NEE resultando no aumento de matrículas em escolas do ensino

comum. Desse crescimento de matrículas emergiu a necessidade de se pensar nos processos de formação dos docentes para atuar com a diversidade.

Outro documento que corroborou para a implementação da Educação Inclusiva nas escolas regulares foi a Declaração de Salamanca (1994) ao estabelecer que:

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994, p.8).

A matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial em escolas do ensino comum teve crescimento. Os dados Censo Escolar 2018 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP indica que o número de matrículas na Educação Especial chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. O percentual de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial incluídos em classe comum vem aumentando gradualmente. Segundo o Censo Escolar, em 2014, o percentual de alunos incluídos era de 87,1%; em 2018, esse percentual passou para 92,1%” (BRASIL, 2018, p. 34).

Com o aumento de matrículas torna-se necessário discutir a formação do professor e os processos de formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva. Nos últimos anos os avanços acerca da formação do professor foram significativos, Pletsch (2009) afirma que a formação por si só não resolverá a complexidade da educação no Brasil. A autora reitera que:

É preciso compreender que mudanças na educação para atender ao paradigma vigente de inclusão educacional dependem de diversos fatores, como, por exemplo, o contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, os recursos materiais e os financiamentos disponíveis à escola (2009, p. 145).

Portanto, a formação do professor precisa atender as necessidades de novos contextos da sociedade e se articular com essa realidade para uma ação e reflexão teórico prática. De acordo com Michels e Lehmkuhl (2015, p. 110-111) “os professores são considerados, pela política educacional brasileira, um dos principais agentes da reforma”. Nesse sentido, são recorrentes as menções sobre a formação

dos professores nos documentos nacionais que asseguram as propostas da Educação Inclusiva no sistema educacional brasileiro.

Acerca dos principais documentos que discutem a formação do professor para atender os estudantes público-alvo da Educação Especial em escolas do ensino comum, Michels e Lehmkuhl (2015, p.111) destacam os seguintes documentos legais:

Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996); Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001); Resolução CNE/CP nº 1/2006, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).

O primeiro documento trata-se da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9304, de 1996, que em seu Art. 3º diz que o ensino deve ser ministrado com base nos princípios da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, p. 01). Nesse documento, o capítulo V trata exclusivamente das questões que envolve a Educação Especial, no que se refere a formação, o Art. 59 prescreve que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, p. 23-24).

Diante do previsto na legislação há garantia de uma formação que atenda às necessidades educacionais específicas dos estudantes públicos-alvo da Educação Especial desde da formação, como mudanças na estrutura organizacional da escola.

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelece que todas as escolas deverão matricular todos os alunos com NEE, adquirindo assim a responsabilidade do atendimento e do compromisso com a qualidade de ensino. A resolução também menciona conteúdos que deverão constar na formação de professores para atender esses estudantes ao prever que:

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam NEE aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, p.5).

Assim, tanto a DBN quanto a CNE/CEB nº 02/2001 tratam da formação de professores para a inclusão de alunos com NEE na rede comum de ensino. Vale destacar que ambos os documentos indicam que o atendimento deverá ser realizado por professores capacitados e especializados, além de que o atendimento educacional especializado deva ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino.

Outro documento que assegura a formação de professores é a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* que estabelece a garantia da “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008, p. 10). A esse respeito Michels e Lehmkuhl (2015, p. 113-114), analisam que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino

regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

E por fim, a Resolução CNE/CEB nº 04/2009 que estabelece que:

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009, p.01).

É importante destacar que todos esses documentos mencionados têm como ponto em comum a perspectiva da inclusão como centro, o que faz com que a formação de professores para atuar com público-alvo da educação especial seja pautada nessa perspectiva das políticas públicas de inclusão.

#### 1.4 PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE

A educação no Brasil, referente a Educação Especial, adotou medidas que fossem de encontro com as perspectivas dos princípios da Educação Inclusiva, fazendo com que “a escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação devesse ocorrer junto aos demais alunos nas salas de aula comum” (CARVALHO; SOUZA, 2015, p.133) ou seja, com a inclusão a organização das escolas passou a ter uma mudança significativa que perpassa pela formação docente.

A partir dos anos 2000 surgiram inúmeras iniciativas governamentais que visavam a implementação e a garantia da inclusão. Nos dispositivos legais dessas iniciativas “a formação de professores é contemplada de forma a atender as demandas decorrentes da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial”. (CARVALHO; SOUZA, 2015, p.134)

Como exemplo de ação governamental destacamos o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” que a partir de 2003 ampliou a formação de professores a nível nacional, estadual e municipal:

“Este foi promovido na época pela extinta Secretaria de Educação Especial – SEESP por meio do Ministério da Educação - MEC e fez parte de um conjunto de ações destinadas à formação continuada de profissionais já atuantes no sistema educacional brasileiro” (REBELO; OLIVEIRA; KASSAR, 2016, p.178).

Segundo Rebelo, Oliveira e Kassar (2016, p.178):

O objetivo (do programa) é a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares.

Com o aumento da oferta das matrículas para alunos público-alvo da educação especial, o Programa Educação Inclusiva se fez necessário, embora não tenha tido uma totalidade na sua efetivação na prática. O programa, entretanto, foi um divisor de águas, pois possibilitou um ponto de abertura social para várias parcelas da população. Conforme Rebelo; Oliveira; Kassar (2016), o programa sustentou o princípio de educação para todos, e disseminou o princípio de inclusão para todos os municípios do Brasil.



## CAPÍTULO II

Este capítulo tem a finalidade de descrever o percurso metodológico construído para a construção desta pesquisa.

### 2. PROCEDIMENTO METODOLOGICO DA PESQUISA

#### 2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

O estudo caracteriza-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa. Segundo Lüdke e André (1986), o uso das metodologias qualitativas é bastante popular entre os pesquisadores em educação, para o autor é a natureza do problema que determina o método, ou seja, a escolha do método se dá em razão ao problema estudado.

A pesquisa caracteriza-se por um estudo que tem como objeto de investigação as produções das monografias do curso de Pedagogia da Escola Norma Superior, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Diante dessa escolha, optamos em trabalhar com a pesquisa denominada Estado da Arte, pois é possível realizar um levantamento sobre o que está sendo produzido e quais os principais enfoques das pesquisas relacionadas a formação do professor que atuam com estudante público-alvo da Educação Especial. A pesquisa Estado da Arte se constitui por um estudo que possibilita:

Uma visão geral do que vem sendo produzido em uma área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.41).

O termo Estado da Arte vem da tradução literal do inglês, embora seja recente no Brasil é um tipo de pesquisa muito usual na literatura científica americana. Alguns estudos comprovam que esse tipo de pesquisa tem crescido nos últimos anos no Brasil por possibilitar uma visão mais ampla dos conhecimentos produzidos. (ROMANOWSKI, 2002). Segundo Ferreira (2002), essas pesquisas são essencialmente definidas como bibliográficas e tem como um dos objetivos, mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos de conhecimentos, além de ter uma metodologia descritiva de caráter inventariante.

Portanto, as pesquisas realizadas em Estado da Arte são referentes ao processo de levantamento, análises e avaliação de resultados dos conhecimentos já produzidos em determinada área. Esses estudos são essenciais no processo de emancipação da ciência e evolução do conhecimento, pois é por meio dela que se ordena periodicamente um conjunto de resultados já obtidos. Segundo Romanowski e Ens (2006, p.39):

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Nesse sentido, as pesquisas com a construção de um Estado da Arte não se restringem apenas na identificação de determinado estudo e mapeamento, mas passa por um processo de análise onde se revela as mais variadas perspectivas.

## 2.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

O levantamento das produções científicas se constituiu por etapas que foram brevemente planejadas, conforme serão descritas a seguir.

Para a realização do mapeamento foram consideradas, como fontes de pesquisa, as monografias produzidas no curso de Licenciatura em Pedagogia da Escola Normal Superior (ENS), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no período de 2015 a 2018 e que tratassem da temática Formação dos Professores para atuar com público-alvo da Educação Especial. Esse recorte temporal possibilitou refletir sobre trabalhos produzidos mais recentemente na cidade de Manaus.

Durante o levantamento das monografias, utilizamos os descritores “formação dos professores”, “Educação Especial” e “Educação inclusiva”. Esse processo de seleção nos levou as monografias direcionadas a Educação Especial, ao qual fizemos um afinamento para termos somente as monografias que tratassem da formação de professores no contexto educacional do atendimento de estudantes público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Outrossim, foi necessário ampliar o critério da pesquisa, isso porque algumas monografias em suas palavras-chave ou título não continham qualquer menção a formação de professores para inclusão, o que nos levou a verificar os sumários e analisar o conteúdo integral. Com isso foi possível ampliar a quantidade de monografias que versavam sobre a formação de professores.

A etapa inicial do levantamento das monografias ocorreu no espaço da biblioteca da ENS, pois a princípio deveria estar o acervo de todos os trabalhos de conclusão de curso do curso de Pedagogia, nos últimos 4 anos.

Nessa busca constatamos que o acervo das monografias dos alunos egressos estava desatualizado, sendo de 2015 as últimas monografias encontradas. Essa desatualização da organização das monografias ocorreu em decorrência do processo de mudança do banco de dados da UEA que passou do formato físico (monografia impressa) para o formato digital *online* para facilitar o acesso e a democratização dos conhecimentos produzidos na universidade. Entretanto, esse serviço ainda não está totalmente disponível e tivemos dificuldades em acessar as fontes de pesquisa. No processo inicial foram identificadas apenas duas monografias referentes a Formação dos Professores articulada para atuação com estudantes público-alvo da Educação Especial.

Ferreira (2002) afirma que nos últimos anos, com o fortalecimento da produção acadêmica, as universidades adotaram uma política de divulgação de seus trabalhos científicos através de catálogos que em sua primeira fase era inicialmente impresso sendo localizado nas bibliotecas e, na medida em que a tecnologia foi se intensificando, mais tarde passaram a se estabelecer em *CD-ROM* e agora estamos passando para acervos *on-line*. Para a autora:

Os catálogos passam a ser produzidos atendendo ao anseio manifestado pelas universidades de informar sua produção à comunidade científica e à sociedade, socializando e, mais do que isso, expondo-se à avaliação. É um sentimento de que trabalhos produzidos ao longo dos anos não devem ficar restritos às prateleiras das bibliotecas das universidades. (FERREIRA, 2002, p. 260).

Essa questão da mudança na forma de registro do acervo e/ ou ausência da entrega da cópia da monografia na biblioteca emergiu como uma barreira. Portanto, houve necessidade da construção de outras estratégias de pesquisa. Como exemplo, solicitamos para professores da Universidade que foram orientadores de pesquisa na área da Educação Especial que enviassem os trabalhos dos seus

orientandos. Foram encaminhadas quinze monografias, das quais seis correspondiam ao objetivo deste estudo.

Outra fonte que colaborou para identificação das monografias foram as portarias expedidas com registro do título da pesquisa, alunos e bancas de avaliação (Portarias nº 054/2015 (UEA, 2015), Portaria nº 055/2015 (UEA, 2015), Portaria nº 056/2015 (2015), Portaria nº 011/2016 (2016), Portaria nº 034/2016). Nesse levantamento constatamos que foram apresentadas setenta defesas de TCC no ano de 2015 e vinte e um no ano de 2016. Em nossa pesquisa, dentre todas essas monografias, localizamos vinte relacionadas a Educação Especial na perspectiva Inclusiva, mas somente oito abordavam a temática em estudo; *“o que dizem as monografias sobre a formação de professores para educação inclusiva no curso de pedagogia?”*.

Para uma melhor organização e identificação dos dados coletados, foi criado uma tabela no *Word*. Nesta, registramos dados das monografias encontradas em ordem cronológica, título do estudo e palavras-chave, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 1:** Relação de monografias identificadas para o estudo

Identificação das Monografias	Ano	Título	Palavras-chave
M1	2015	Educação inclusiva: Conhecendo a Formação do Professor para atuar nas séries iniciais da Educação Básica	Formação do professor, Educação Especial. Alunos com necessidades Educacionais Especiais
M2	2016	Formação de professores para atuar na perspectiva da educação inclusiva: o que pensam os educadores de uma escola pública da cidade de Manaus?	Educação Inclusiva; Formação de professores; Alunos com necessidades educacionais especiais
M3	2017	Educação na perspectiva inclusiva dos alunos com deficiência intelectual numa escola integral: o que pensam os educadores?	Educação Inclusiva. Deficiência Intelectual. Escola Integral. Formação de Professores
M4	2017	O papel do educador no processo de identificação dos educandos com características para altas habilidades/superdotação	Altas Habilidades/Superdotação. Identificação. Formação Continuada. Educação Inclusiva
M5	2018	Educação inclusiva: o que pensam os educadores de uma escola integral dos anos	Educação Inclusiva. Escola Integral. Formação dos Professores. Alunos com

		iniciais da rede municipal de Manaus?	Necessidades Especiais.
M6	2018	A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: atendimento educacional dos alunos em classe comum	Educação inclusiva. Necessidades educacionais especiais. O papel do professor
M7	2018	Os desafios da educação na perspectiva inclusiva: o que pensam os professores?	Percepção dos Professores. Educação Inclusiva. Formação de Professores
M8	2018	Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular	Formação de professores. Inclusão. Educação Especial.

Fonte: Dados coletados em 2019.

### 2.3 ANÁLISE DOS DADOS

Mediante identificação e organização dos dados encontrados nas monografias, iniciamos o processo de análise. Para análise dos dados, utilizamos o método de análise do conteúdo que segundo Bardin *apud* Gomes é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (2009, p.83)

Para Franco (2005) a criação de categorias é fundamental para a análise de conteúdo. Segundo a autora (2005, p. 57) “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por meio de diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

Após definidos os critérios de seleção dos trabalhos de conclusão de curso, foram identificadas oito monografias. Após a realização das análises foram construídas as seguintes categorias para discussão: a) identificação da produção de estudo na Educação Especial e Formação; b) Tipo de pesquisa; c) lócus da pesquisa; d) participantes; e) temáticas relacionadas; f) Formação de professores e a implementação da previsão nos documentos legais; g) Formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva.

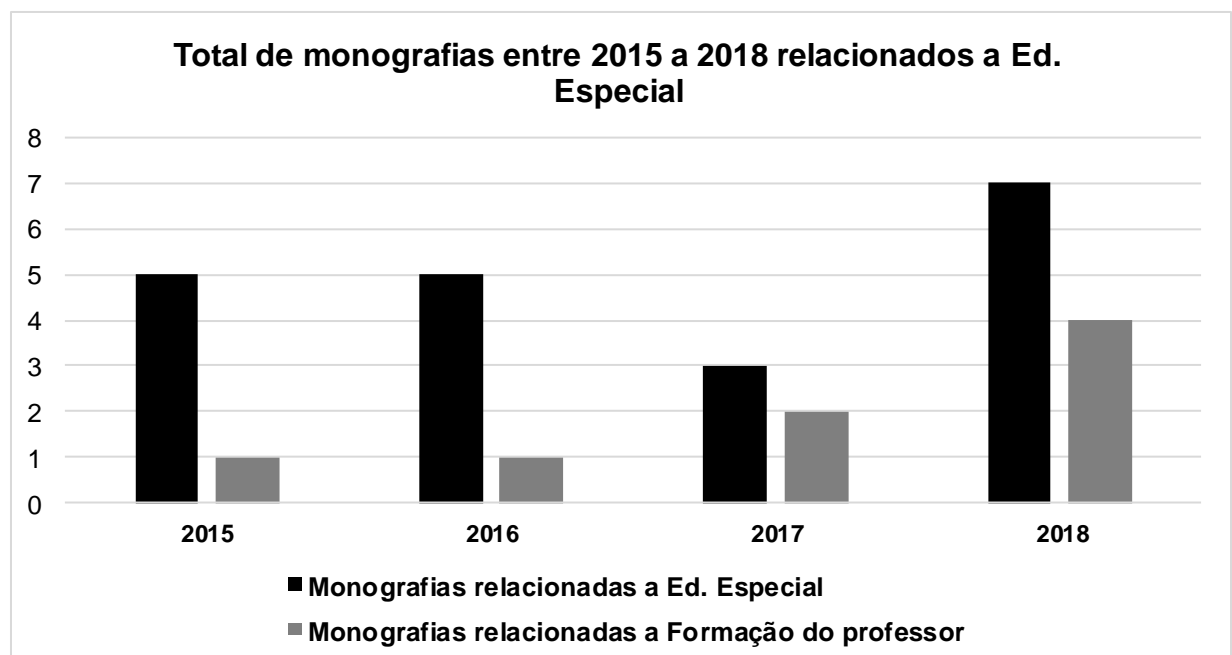
### CAPITULO III

#### 3. O QUE DIZEM AS MONOGRAFIAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM COM ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?

Tendo como objeto de estudo as produções das monografias do curso de Pedagogia da Escola Norma Superior (ENS), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), neste capítulo iremos apresentar os resultados da pesquisa com a finalidade de responder o objetivo de analisar as monografias produzidas no curso de Pedagogia da UEA, no período de 2015 a 2018, sobre a formação dos professores que atuam com estudante público-alvo da Educação Especial.

Durante o levantamento das fontes de investigação foram identificadas vinte monografias relacionadas a área da Educação Especial. Desse universo foram selecionados oito estudos que tratavam sobre a temática formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. Como demonstra o gráfico a seguir:

**Gráfico 1:** Monografias que abordam Educação Especial entre os anos de 2015 a 2018 do curso de Licenciatura em Pedagogia da ENS/UEA.



Fonte: Dados coletados em 2019.

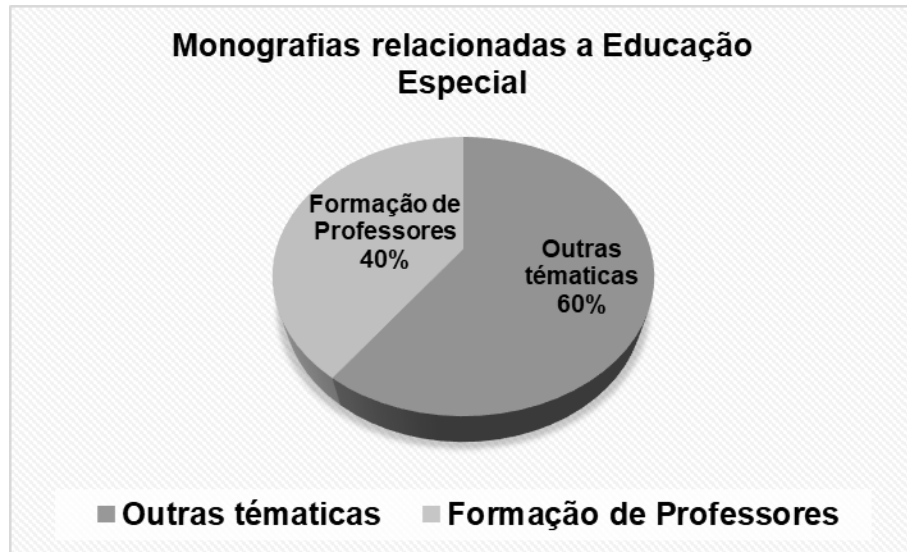
De acordo com a demonstração no Gráfico 1, é possível constatar que na produção de monografias, referentes a área da “Educação Especial”, há uma notória evolução no número de monografias relacionadas a temática “Formação de Professores” para atuar com público-alvo de Educação Especial. Esse crescimento é sinalizado em estudos, que apontam que a formação dos professores na perspectiva da Educação Inclusiva tem ganhado destaque no cenário educacional brasileiro (VITALIANO; VALENTE, 2010; PLETSCHE, 2009; BAPTISTA E SILVA, 2015; MICHELS E LEHMKUHL, 2015).

Aranha (2014, p. 17) ressalta que vivemos em um momento histórico que o discurso “pela construção de uma sociedade inclusiva, mais humana, justa e igualitária, tornou mais visível uma parcela da população que permaneceu segregada por vários séculos”. Assim, como discutido no primeiro capítulo, a legislação tem previsto o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, principalmente do direito de oportunidade de condições de aprendizagem em todos os níveis de ensino, destacando a necessidade da formação de professores para atender a diversidade (BRASIL, 1996, 2008, 2012).

Nesse sentido, Vitaliano e Manzini (2010) nos dizem que é importante discutir a formação de professores para viabilizar a inclusão de alunos com NEE, pois para os autores não é possível propor qualquer reforma educacional sem pensarmos primeiro na formação dos professores, visto que, são estes que conduzem o processo de aprendizagem dos estudantes.

Ademais, foi possível constatar que ao fazermos a identificação das monografias relacionadas na área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, observamos que 40% delas eram relacionadas a formação do professor.

**Gráfico 2** – Monografias relacionadas a Formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva em relação a outras temáticas áreas da Educação Especial



Fonte: Dados coletados em 2019.

Diante dos achados, os dados demonstram que existe uma preocupa o em se pesquisar a forma o dos professores na perspectiva da Educa o Inclusiva. Romanowski e Ens (2006, p.37) analisando a realiza o de pesquisas do tipo “estado da arte” afirmaram que “na  rea de forma o de professores os estudos realizados apontam a amplia o na  ltima d cada do interesse pelo tema”. O que nos faz reafirmar que n o   poss vel fazer qualquer mudan a educacional sem antes pensarmos no professor e no seu processo formativo.

### 3.1 PROBLEMATIZANDO E DIALOGANDO COM OS ACHADOS NAS MONOGRAFIAS

Quadro 2 categorias de an lises

Categoria		Descri�o
1	Tipo de pesquisa e instrumentos utilizados	Contempla os tipos de pesquisas que estão sendo realizadas acerca da temática, bem como os instrumentos utilizados para coleta de dados.
2	Lócus	Contempla o local onde são realizadas essas pesquisas.
3	Participantes	Contempla os participantes da pesquisa (quem oferece os dados para tal estudo).
4	Temáticas relacionadas a forma�o de professores	Contempla o objeto de estudo, que � a forma�o de professores. Pois há vários temas correlacionados a forma�o



5	Formação de professores e a implementação da previsão nos documentos legais	Contempla dados referente a formação e a política pública de inclusão
6	Formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva	Contempla a análise sobre o que as monografias discutem a respeito da formação de professores

Fonte: Dados organizados pelo pesquisador em 2019

Na categoria “*tipo de pesquisa e instrumentos utilizados*” observamos que todas as monografias optaram por utilizar a abordagem qualitativa. Dessas, verificamos que 37,5% dos estudos fizeram o uso da pesquisa de campo, 25% pesquisa bibliográfica e de pesquisa de campo, 12,5% estudo de caso e em outros 12,5% não foi possível observar, pois não constava na monografia.

Em relação aos instrumentos das pesquisas constatamos que as monografias utilizaram como principal instrumento de coleta de dados a entrevista (50%) e o questionário (50%).

#### Quadro 3 Local das Pesquisas

<b>Lócus das pesquisas</b>	<b>Qtd.</b>	<b>%</b>
Zona Centro-Sul	5	45,46%
Zona Centro-Oeste	2	18,18%
Zona Norte	1	9,09 %
Zona Rural	1	9,09 %
Zona Leste	1	9,09 %
Sem identificação	1	9,09 %
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados organizados pelo pesquisador em 2019

Na segunda categoria “*lócus das pesquisas*” que contempla o local onde os estudos foram realizados, identificamos que oito monografias foram realizadas em Manaus em diferentes zonas da cidade. Sendo 45,46% localizadas na zona Centro-Sul conforme mostra o quadro 3. Essa centralização das monografias em uma zona específica se atribui ao fato da UEA estabelecer parcerias com determinadas escolas. Essa informação é encontrada nos estudos, conforme explicitamos a seguir:

A pesquisa, ressaltar-se, foi realizada numa escola integral parceira da UEA, onde seus acadêmicos têm a oportunidade de vivenciar a educação inclusiva da forma como ela é implementada no ambiente escolar, por meio do PIBID e das experiências de estágio supervisionado (M3; 2017).

É importante enfatizar que o sucesso da pesquisa se deu por conta da forma harmoniosa em que os educadores se organizam na escola, e a parceria que a UEA tem com o CMEI (M5, 2018).

As análises apontaram também que 87,5% das monografias não se limitaram apenas a uma localidade, enquanto 27,5% optaram por utilizar a partir de duas localidades.

Quadro 4 Tipo de Instituição

<b>Tipo de instituição</b>	<b>Qtd.</b>	<b>%</b>	<b>Lócus</b>
<b>Escola Pública</b>	4	44,4%	Ensino Fundamental
	3	33,3%	Escola de Tempo Integral
	1	11,1%	Educação Infantil
<b>Escola particular</b>	1	11,1%	Não consta
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100%</b>	

Fontes: Dados organizados pelo pesquisador em 2019

Ainda no que se refere aos lócus das pesquisas, observamos que todas as pesquisas tiveram como lócus de investigação as escolas de ensino comum. Constatamos que grande parte delas foram realizadas nas escolas públicas, sendo contemplados o Ensino Fundamental (44,4%), Escola de Tempo Integral (33,3%), Educação Infantil (11,1%), além de Instituição Privada (11,1%).

Quadro 5 Sujeitos participantes das pesquisas

<b>Participantes</b>	<b>Qtd.</b>	<b>%</b>
Somente professores do ensino comum que atuam com alunos público-alvo da Educação Especial	7	87,5%
Professores do AEE, professores do ensino comum, pedagogo e diretor	1	12,5%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados organizados pelo pesquisador em 2019

Na terceira categoria “*Participantes*”, que se refere a quem participou da coleta de dados, observamos que 87,5% optaram pela participação apenas de

professores que atuam com o público-alvo da Educação Especial e 12,5% buscaram outros participantes além do professor, conforme demonstra o quadro 5.

Para Vitaliano e Mazini (2010, p. 55) “não é possível pensar na formação do professor para Inclusão dos alunos com NEE de forma isolada”. Para as autoras, quando falamos em formação do professor, não podemos esquecer que isso ocorre no contexto escolar e que, com base nisso, a escola tem outros profissionais igualmente importantes no processo de inclusão de alunos com NEE como, por exemplo, os gestores, pedagogos e outros profissionais. É importante ouvir o que esses outros profissionais têm a dizer a respeito da inclusão de alunos com NEE a fim de buscar uma educação de qualidade, uma vez que a construção de uma escola inclusiva envolve todos os profissionais da instituição.

Quadro 6 Temáticas relacionadas a formação de professores

<b>Temática</b>	<b>Qtd</b>	<b>%</b>
Formação de professores para atuar na classe comum	6	75%
Formação de professores para atuar com deficiência intelectual	1	12,5%
Formação para atuar com Altas habilidades/superdotação	1	12,5%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados organizados pelo pesquisador 2019.

Na quarta categoria “Temáticas relacionadas a formação de professores”, observamos um maior interesse em se pesquisar a formação dos professores que atuam na classe comum. Podemos observar que 75% das pesquisas foram direcionadas para professores que atuam com alunos público-alvo da Educação Especial na classe comum, 12,5% voltadas para a formação de professores para atuar com Deficiência Intelectual e 12,5% para atuar com altas habilidades/superdotação, conforme sinaliza o quadro 6.

Conforme discutido no primeiro capítulo, o avanço, em pesquisas com a temática formação de professores para atuar com alunos público-alvo da Educação Especial no ensino comum, ocorre em decorrência do avanço nos documentos legais que estabelecem que o ensino para alunos NEE seja realizado preferencialmente no sistema regular de ensino (BRASIL, 1988; 2008; ARANHA, 2014; GLAT, 2007; VITALIANO, 2010).

Segundo Glat (2007), durante muito tempo o ensino para pessoas com NEE se configurou em um sistema segregado de ensino, e que a partir dos anos 90, com o reconhecimento da educação Inclusiva, todos os alunos seriam acolhidos nas escolas regulares. Vale ressaltar aqui que o atendimento para alunos com NEE não se resume apenas a matrícula na classe comum, é necessário que a escola trabalhe nos princípios da Educação Inclusiva com o objetivo de proporcionar as mesmas possibilidades de aprendizagens de acordo com as especificidades de cada discente.

As discussões acerca da formação dos professores na perspectiva da Educação Inclusiva foram se tornando um tema recorrente a partir das implementações das políticas inclusivas, como sinalizados nas monografias, apesar da existência das barreiras (acessibilidade arquitetônica, comunicacional, pedagógica, atitudinal, entre outras).

A categoria a seguir *“formação de professores e a implementação da previsão nos documentos legais”* quer saber o que as Monografias dizem a respeito dos documentos legais relacionados a formação dos professores. Neste sentido, é importante revisitar a legislação, pois esta é a

[...] manifestação concreta do pensar político, objetivada em instrumentos e dispositivos que norteiam e regulamentam as relações com esse segmento populacional na convencia coletiva, especificamente no que se refere ao trato da questão do cidadão com deficiência, de sua educação formal e da formação do educador que estará mediando esse processo. (ARANHA, 2010, p. 20)

Portanto, se faz necessário conhecer o que as monografias trazem a respeito da legislação sobre a formação dos professores para a Educação Especial na perspectiva Inclusiva, diante disso em nosso levantamento conforme mostra o quadro 7.

Quadro 7 Monografias x Legislação para formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva

<b>MONOGRAFIAS</b>	<b>LDBN 9394/96 (BRASIL, 1996)</b>	<b>CNE/CEB Nº 2 (BRASIL, 2001)</b>	<b>PNEEPEI (BRASIL, 2009)</b>	<b>CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015) nº</b>
M1	✓	✓	-	-
M2	✓	✓	✓	✓
M3	✓	✓	✓	-
M4	✓	✓	✓	-

M5	✓	✓	✓	-
M6	✓	✓	✓	-
M7	✓	✓	-	-
M8	-	-	-	-

Fonte: Dados organizados pelo pesquisador em 2019.

É possível observar que a maior parte das monografias que abordam a temática formação dos professores na perspectiva da Educação Inclusiva estabelecem um diálogo com os Documentos Legais que fundamentam as políticas públicas de inclusão no país. A partir desse levantamento, em relação a política formativa foi possível constatar que 87,5% das monografias citam a LDBNE 9394/96 (BRASIL, 1996), 87,5% a CNE/CEB Nº 2 (BRASIL, 2001) 62,5% a PNEEPEI (BRASIL, 2009) e 12,5% CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015).

Vale destacar que a Lei de Diretrizes Bases da Educação 9394/96 (BRASIL, 1996) estabeleceu um capítulo específico para a Educação Especial na qual prevê a formação inicial e continuada de professores para atender os estudantes público alvo da Educação Especial. Ademais, a CNE/CEB Nº 2 (BRASIL, 2001) reforça em seu art. 8º, a necessidade de haver a capacitação tanto de profissionais do ensino regular, como de docentes especializados para que se atenda às necessidades de cada aluno respeitando as suas especificidades. Já a PNEEPEI (BRASIL, 2009), além de assegurar a Inclusão de alunos com NEE, orienta que os sistemas de ensino garantam a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado - AEE e dos demais profissionais da educação para que possam garantir o ingresso, permanência e aprendizagem desses estudantes.

Na sexta categoria *“Formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva”* abordaremos algumas considerações das monografias relacionadas a formação dos professores. Aqui apontaremos alguns pontos importantes.

Na monografia M2, em suas considerações finais, há o relato que as condições de trabalho do professor são importantes para garantir ao aluno público-alvo da educação especial uma aprendizagem significativa e de qualidade. Como observamos a seguir:

Através das análises percebemos que se deve olhar não somente para a formação de professores, mas também para as condições de trabalho, porque a culpa de não ocorrer uma inclusão de verdade não pode

necessariamente recair sob o professor, é importante ter um olhar sobre todas as partes envolvidas neste processo (M2, 2016).

Neste sentido, é importante expandir a formação para todos os profissionais que atuam na escola. Segundo Vitaliano e Manzini (2010) é importante a gestão se fazer presente no sentido pedagógico de estabelecer o planejamento de acordo com as políticas inclusivas, articulando todos os recursos materiais, físicos e humanos possíveis para garantir a aprendizagem do alunado. Pimenta (2005) afirma que a qualificação docente, isoladamente, não assegura um ensino de qualidade. Ou seja, a formação dos professores é um dos pilares para uma boa educação, mas ela sozinha não resolve tudo, é necessário um conjunto de fatores e de investimentos educacionais para um ensino que contemple a aprendizagem de todos os estudantes.

É importante entendermos também que a formação do professor não se resume apenas na formação inicial. Podemos observar que as monografias dão ênfase na formação continuada como fator importante para o atendimento de alunos com NEE, conforme destacamos:

A luta pela educação de qualidade é contínua, pois os profissionais da educação precisam estar atentos às mudanças necessárias, buscando sempre e incondicionalmente a implementação de melhorias do ponto de vista material e de formação continuada para lidar com as diferentes realidades forjadas no contexto da escola, especialmente em se tratando de uma instituição cujo objetivo é ser inclusiva em todas as suas dimensões, seja na gestão, na prática pedagógica cotidiana ou na relação com a família dos estudantes (M3, 2017).

[...] O educador necessita de ferramentas, recursos e espaços para que a inclusão seja vivida no ambiente escolar, e não apenas um mero discurso dos profissionais da educação. Todavia, para atender e identificar o educando com AH/S, para isto é necessário que haja flexibilização no currículo da escola, investimentos na formação continuada do educador, proporcionando-lhes acesso aos materiais, e destinando tempo para o seu estudo, também é importante a participação da família neste processo (M4, 2017).

Acredita-se que através da legislação e da formação continuada voltada para educação especial, a inclusão se torne a cada dia mais efetivada nas escolas, de forma que o processo de ensino-aprendizagem seja mais significativo para os alunos NEE, garantindo seu acesso e sua permanência na escola de forma qualitativa e com o pleno desenvolvimento dos indivíduos (M5, 2018).

Podemos dizer que com o advento das políticas de inclusão de alunos com NEE, se torna necessário falarmos em formação continuada. Segundo Pletsch

(2016) frente aos processos de Inclusão, é exigido do professor novos conhecimentos e práticas para atender a diversidade. Para isso, entretanto, é necessário que as instituições públicas ofereçam e facilitem a formação continuada, no sentido de atender as demandas que a sociedade exige. Para Pletsch (2009, p. 145) “a formação deve atender às necessidades e aos desafios da atualidade”, ou seja, a autora sugere “que o professor seja formado de maneira, a saber, mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática” (Idem).

Diante das análises dos dados das monografias M6, M7, M8 observamos que o professor no cotidiano escolar, ainda se sente despreparado, pois existe sentimento de impotência, em razão, de uma grande diferença do que há na previsão do texto legal e a realidade das escolas e suas condições de trabalho e ensino. Com esse contraste entre teoria e prática, o sentimento de desamparo ganha amplitude em relação ao processo de Inclusão de alunos com NEE. (VITALIANO; MANZINI, 2010; OLIVEIRA; MACHADO, 2007). As monografias, M1, M6, M7, M8 apontam em suas considerações finais algumas necessidades formativas:

A professora não se sente preparada para o atendimento de alunos com NEE na escola regular, apesar do interesse com alunos público-alvo da Educação Especial (M1, 2015)

A pesquisa de campo possibilitou compreender que, os professores pesquisados sabem do que se trata a educação inclusiva e tem ideias de como fazer com que ela ocorra com efetividade na escola, porém sua formação, tanto inicial como continuada, não lhes deu subsídios para se sentirem aptos a trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais, sendo apontado por eles que é necessário uma formação específica para isso (M6, 2018).

A prática da inclusão exige mudanças na formação e na prática docente. É de extrema importância que o educador em sua formação, construa conhecimentos teóricos em relação ao ensino e aprendizagem, que lhe possibilite exercer melhor a sua prática (M7, 2018).

Alguns professores não se sentem preparados, pela falta de uma formação especializada e preferem que esses alunos sejam atendidos em local que, não seja a escola de ensino regular (M8, 2018).

Glat e Ferreira (*apud* Aranha, 2014) afirmaram, em um estudo desenvolvido acerca do panorama Nacional de Educação Inclusiva no Brasil, que uma das maiores dificuldades dos professores em implantar as propostas da Educação

Inclusiva, é a falta de preparo, pois há carência na formação básica e continuada, além das salas lotadas, problemas de infraestrutura, ausência de recursos pedagógicos.

Para Pletsch (2009 p.148)

[...] num primeiro momento, são comuns sentimentos de incapacidade e até mesmo de medo frente ao ingresso de um aluno com algum tipo de deficiência ou distúrbio de comportamento em sala de aula regular, podendo afastar o professor daquilo que não conhece e lhe suscitar estranheza.

Portanto, a falta de preparo e informação prejudica o ensino de possibilitar um aprendizado que seja satisfatório para atender as diversidades dos alunos com NEE. Nesse sentido, o grande desafio relacionados aos cursos de formação de professores:

[...] é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade (PLETSCH, 2009. p.148)

Todavia, é importante frisar que não apenas o professor precisa estar preparado para o cotidiano diversificado da escola, mas sim que todos os profissionais envolvidos na educação estejam engajados, no sentido de garantir não somente a inserção do aluno com NEE, mas também no de dar condições satisfatórias de atendimento educacional de excelência que atendam às necessidades e condições singulares de aprendizagem de cada estudante.



#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, ao analisar oito monografias nos possibilitou saber o quanto a formação de professores tem sido motivo de investigações nos últimos anos, o que indica a importância desses estudos, além de desvelar a necessidade formativa e preparo do professor para promoção da aprendizagem e da participação dos alunos com NEE nas classes comuns. Diante das categorias analisadas a) Identificação da produção de estudo na Educação Especial e Formação; b) Tipo de pesquisa; c) lócus da pesquisa; d) participantes; e) temáticas relacionadas; f) Formação de professores e a implementação da previsão nos documentos legais; g) Formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, podemos identificar:

1. Um crescimento das monografias da temática abordada nos últimos 4 anos, o que revelou que a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva ocupa um espaço constante na produção acadêmica, no curso de Licenciatura em Pedagogia da UEA, o que pode gerar uma ampliação do conhecimento e, conseqüentemente, um avanço para prática e formação de professores.
2. Os dados nas monografias reafirmam que o professor é fundamental no processo de Inclusão dos alunos com NEE, no entanto, muitos se sentem despreparados para atender a diversidade em uma sala de aula.
3. Em nossa análise foi possível constatar que são os documentos legais que definem as implementações da política Educacional Inclusiva, mas que ainda é preciso um esforço maior para que o impacto desses documentos, no que se refere a implementação das políticas públicas inclusiva, atenda as diferentes realidades do país.

A construção deste estudo, a partir da identificação das monografias no curso de Pedagogia, nos possibilitou mapear os trabalhos referentes a formação dos professores na perspectiva da Educação Inclusiva e criar uma memória a cerca desses estudos no Curso de Pedagogia da UEA. Tal mapeamento sugere ao curso a necessidade de traçar novos caminhos relacionadas as temáticas abordadas, pois muitas das vezes as universidades de um modo geral refazem continuamente os mesmos estudos.

Nesse sentido, essa pesquisa do tipo “Estado da Arte” permitiu a elaboração de um referencial, que irá ajudar as pesquisas posteriores a identificarem o que tem sido produzido, e o que precisa ser pesquisado nessa temática de formação de professores que atuam com alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns.

Trabalhar com a pesquisa “Estado da Arte” nos proporcionou contribuir para a memória dos estudos voltados a temática, à medida que esse tipo de estudo permite uma visão mais ampla sobre as necessidades que precisam ser superadas. Entretanto, para realização desse tipo de pesquisa, o acesso ao material de pesquisa é o principal obstáculo. Devido às dificuldades ao acesso das monografias, criou-se um certo limite na coleta dos dados, o que fez com que essa pesquisa possa não retratar o número real de investigação com a temática formação de professores.

Se faz necessário a UEA facilitar o acesso e a democratização da produção dos seus conhecimentos. É importante que pesquisas pertinentes a educação não fique restritas apenas ao meio acadêmico; é necessário levar isso para a sociedade. Neste contexto, torna-se necessário divulgar os benefícios da pesquisa para que a sociedade tome consciência de sua própria importância e lute pela educação.

Ademais, podemos constatar que nas últimas décadas os avanços foram significativos em termos de leis, decretos e programas direcionados a políticas de Inclusão de alunos com NEE. Entretanto, muitos professores ainda se queixam, pois existem uma necessidade formativa que oportunize um maior aprofundamento teórico e prático, o que leva a universidade a perceber a importância da discussão da temática frente a esse processo.

Observamos também, uma predominância de estudos voltados as modalidades do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Escola de Tempo Integral, entretanto, é importante que estes estudos também possam se expandir para outras modalidades, como por exemplo, a formação de professores para atuar na modalidade Educação de Jovens e Adultos na perspectiva Inclusiva.

Contudo, concluímos que um dos grandes desafios da educação é a construção de uma escola que atenda a diversidade e garanta um ensino de qualidade para todos os alunos, possibilitando as mesmas oportunidades de aprendizado. Como identificado nos estudos das monografias, não basta apenas que o sistema de ensino disponibilize a matrícula de alunos público-alvo da

Educação Especial em classes comuns, se esse acesso não respeitar as subjetividades e os ritmos de aprendizagem dos alunos, e principalmente apoio para a implementação das políticas formativas nas escolas.

## 5. REFERÊNCIAS

ALENCAR, Camilla Carneiro Da Cunha. **Educação inclusiva: o que pensam os educadores de uma escola integral dos anos iniciais da rede municipal de Manaus?**. 2018. 48f. Monografia – Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, AM, 2018.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Demanda e suporte de órgãos oficiais do Brasil com à formação de professores em educação especial. *In: Omote, Sadao et al. Reflexiones internacionales sobre la formación de profesores para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales*. España: Universidad de Alcalá, 2014.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BAPTISTA, Claudio Roberto; SILVA, Mayara Costa. Formação, cotidiano(s) e Educação Especial. *In: Educação e Fronteiras*. Dourados. V.5 N.13, maio/ago. 2015. p. 59-82.

BRASIL. **Decreto 7.611 de 17 de Novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 22 de fev. de 2019.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 6. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ARAÚJO, Rita de Cássia Tibério; AMORIM, Gabriely Cabestré. **Atendimento Educacional Especializado: revisão bibliográfica em base nacional**. Fortaleza: Rev. Humanidades, v. 30, n. 1, p. 68-83, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unifor.br/rh/article/view/4749>>. Acesso em: 16 Abr de 2019.

CARVALHO, Maria B. W D.; SOUZA, Andrea de Jesus L. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva e os planos de educação *In: Educação e Fronteiras*. Dourados. V.5 N.13, maio/ago. p. 131-149, 2015.

DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; VITALIANO, Célia Regina. Algumas reflexões sobre o Processo de Inclusão em nosso contexto educacional. *In*: VITALIANO, Célia Regina (Org.). **Formação de professores para Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, p. 17-30, 2010.

FERREIRA, Nathalia Duarte. **Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. 2018. 53f. Monografia – Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, AM, 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Campinas: Educação e Sociedade. vol.23 n°.79, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso: 18 de Abr de 2019.

FIGUEIREDO, Jucineide Gonçalves. **Educação na perspectiva inclusiva dos alunos com deficiência intelectual numa escola integral: o que pensam os educadores?** 2017. 60f. Monografia – Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, AM, 2017.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Nayhara Carvalho Dos Santos. **O papel do educador no processo de identificação dos educandos com características para altas habilidades/superdotação**. 2017. 64f. Monografia – Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, AM, 2017.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In*: GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 15-35, 2007.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2018**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf)>. Acesso em: 06 Abr. 2019.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Florianópolis: Rev. Katál v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S14149802007000300004/5742>>. Acesso em: 25 Abr 2019.

LIMEIRA, Bruna Thais De Oliveira. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva:** Atendimento educacional dos alunos em classe comum. 2018. 56f. Monografia – Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, AM, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Theresinha Guimarães (org.) **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, p. 349-366, 2012.

MICHELS, Maria Helena; LEHMKUHL, Márcia de Souza. A política de formação de professores do Ensino Fundamental para atender alunos da Educação Especial. In: **Educação e Fronteiras.** Dourados. V.5 N.13, maio/ago. p. 107-130, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MONTEIRO, Jória Pereira. **Os desafios da educação na perspectiva inclusiva:** o que pensam os professores?. 2018, 44f. Monografia – Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, AM, 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A formação de professores e o aluno das camadas populares: Subsídios para debate. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de Professores:** Pensar e Fazer. 8. ed. São Paulo: Cortez, p. 37-52, 2004.

NUNES, Celia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação e Sociedade - Dossiê:** Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, Eloiza; MACHADO, Katia da Silva. Adaptações Curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 36-52, 2007.

OLIVEIRA, Jéssica Evelin. **Formação de professores para atuar na perspectiva da educação inclusiva:** o que pensam os educadores de uma escola pública da cidade de Manaus?. 2016. 56f. Monografia – Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, AM, 2016.

PEDROSA, Mirian do Nascimento. **Educação inclusiva:** conhecendo a formação do professor para atuar nas séries iniciais da educação básica. 2015. Monografia – Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, AM, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e Saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, p. 15-34, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva**: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar, Curitiba: UFPR, n.33, p. 143-156, 2009

REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA Andrea Duarte; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Política de educação especial na perspectiva Da educação inclusiva: análise do programa direito à diversidade e seu impacto na formação continuada de professores In: POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca (org.). **Educação Inclusiva**: Em foco a formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. *E- book*. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/educacao-inclusiva\\_ebook.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/educacao-inclusiva_ebook.pdf). Acesso: 22 de fev. 2019. p. 173-190.

Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2019

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação**. Paraná: Revista Diálogo Educacional, vol. 6, núm. 19, set-dez, p.37-50, 2006. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>>. Acesso em: 19 Abr de 2019.

VITALIANO, Célia Regina; MANZINI, Eduardo José. A formação inicial de professores para Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, Célia Regina (Org.). **Formação de professores para Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, p. 49-112, 2010.

VITALIANO, Célia Regina; VALENTE, Silza Maria Pasello. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, Célia Regina (Org.). **Formação de professores para Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, p. 31-48, 2010.