



UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL À LUZ DE MARCOS NORMATIVOS NACIONAIS E DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

Lidivânia Silva Freitas Mesquita ¹

Blanchard Silva Passos ²

Ana Karine Portela Vasconcelos ³

RESUMO

A formação docente em Educação Especial inclusiva nas Instituições de Ensino Superior do Brasil possui indiscutível relevância educacional e social. No entanto, a literatura aponta que a legislação que regulamenta as políticas de formação de professores com esse viés apresenta discrepâncias em relação ao que de fato acontece no sistema de educação nacional. Além disso, as formações não possuem uma formatação uniforme, apresentando variações significativas em termos de abordagens pedagógicas, metodologias de ensino e conteúdos programáticos. Dessa forma, nosso objetivo com este trabalho foi realizar levantamento acerca dos marcos normativos nacionais e documentos internacionais que nortearam a criação de políticas educacionais relacionadas à formação de professores no âmbito da Educação Especial, assim como elencar as principais políticas e analisá-las sob o viés inclusivo. O procedimento utilizado neste estudo foi a pesquisa documental, na qual a legislação nacional e os documentos internacionais pertinentes foram minuciosamente explorados, aliada à pesquisa bibliográfica, em que artigos com viés crítico acerca do tema foram ponderados. Vale salientar que analisamos normativas e documentos publicados a partir de 1988, Constituição Federal, em ordem cronológica até 2015, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão. Apesar de ter sido revogado pelo atual Governo, adicionamos ao corpus desta pesquisa o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Os resultados sinalizaram que a implementação de normativas é importante e necessária, no entanto não é suficiente para a concretização de uma formação docente em Educação Especial sólida. É essencial que haja políticas direcionadas a essa formação e que os professores as vislumbrem como compulsória na sua construção como docente e tão importante quanto o domínio técnico dos conteúdos. Assim como observamos que a legislação também pode trazer retrocessos e a população precisa estar atenta e mobilizada para identificar tais situações.

Palavras-chave: Marcos normativos, Políticas educacionais, Formação de professores, Educação especial.

INTRODUÇÃO⁴

¹ Doutoranda do Curso de Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino - RENOEN, polo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. Professora da Secretaria de Educação Básica do Ceará - SEDUC, lidivania.freitas@aluno.ifce.edu.br;

² Doutorando do Curso de Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino - RENOEN, polo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. Professor da Secretaria de Educação Básica do Ceará - SEDUC, blanchard.passos91@aluno.ifce.edu.br;

³ Doutora em Engenharia Civil e Professora do Curso de Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino - RENOEN, polo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, karine@ifce.edu.br;

⁴ Este artigo é resultado das pesquisas realizadas para a construção da Tese de Doutorado de um dos autores, cujo órgão de fomento é o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

A formação em Educação Especial inclusiva é essencial nos cursos de Licenciatura, já que a inclusão educacional do público-alvo da Educação Especial (PAEE) é um direito constitucional e, conseqüentemente, uma obrigação legal dos professores. Conforme dados do INEP (2023), o número de matrículas da Educação Especial chegou a 1,3 milhão em 2023, e o percentual desse público que está matriculado em classes comuns tem aumentado gradualmente para a maioria das etapas de ensino chegando a mais de 90% dos alunos incluídos em classes comuns.

Nesse aspecto, a inclusão escolar no âmbito didático-pedagógico preconiza que o corpo docente esteja apto a reconhecer as necessidades específicas dos alunos com algum tipo de deficiência, bem como de fornecer equidade nos meios de acesso ao conhecimento (Mesquita; Forte; Vasconcelos, 2024). No entanto, a construção dessa formação deve ser desencadeada por meio de políticas públicas inclusivas que promovam a criação de um currículo identitário voltado à Educação Especial inclusiva nos cursos de formação docente.

A relevância desta pesquisa reside no fato da importância compreender se as políticas educacionais vigentes atendem de forma adequada às demandas da Educação Especial inclusiva, como também se as ações do Estado para a formação docente estão alinhadas com normativas nacionais e os documentos internacionais. Assim, diante dessas informações é possível verificar as fragilidades, desafios e avanços no campo da formação de professores.

Diante do exposto, a questão central desta pesquisa é: as políticas de formação docente, no Brasil, têm sido suficientes para garantir a preparação adequada dos professores para a promoção de uma Educação Especial inclusiva, e estão em consonância com os marcos normativos nacionais e compromissos internacionais dos quais o país é signatário? Dessa forma, nosso objetivo com este trabalho foi realizar levantamento acerca dos marcos normativos nacionais e documentos internacionais que nortearam a criação de políticas educacionais relacionadas à formação de professores no âmbito da Educação Especial, assim como elencar as principais políticas e analisá-las sob o viés inclusivo.

METODOLOGIA

Este estudo compreendeu uma abordagem qualitativa nos moldes de um estudo descritivo. O procedimento utilizado foi a pesquisa documental, a qual, de acordo com Kripka *et al.*, (2015), utiliza fundamentalmente documentos que não sofreram tratamento analítico e não foram analisados e sistematizados. O *corpus* da pesquisa foi constituído por normativas e documentos publicados a partir de 1988, Constituição Federal, em ordem cronológica até 2015, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão, e adicionalmente o

Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, além de documentos oriundos de movimentos internacionais na perspectiva da Educação Inclusiva. Ademais, também utilizamos a pesquisa bibliográfica, em que artigos com viés crítico acerca do tema foram ponderados.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: CONVERGÊNCIAS E DESAFIOS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

A Educação Especial foi na sua origem, um sistema separado de educação das crianças com deficiência, fora do ensino regular, baseado na crença de que as necessidades deste público não podia ser suprida nas escolas regulares (Silva Neto *et al.*, 2018). Do ponto de vista normativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, afirma que é uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, cap. V, art. 58). E sob a perspectiva acadêmica, ela pode ser compreendida como uma “área de produção de conhecimento interdisciplinar sobre aprendizagem significativa de pessoas com alguma deficiência” (Pletsch, 2020, p. 66).

No nosso entendimento, atualmente, a Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal em todos os níveis e modalidades, como também é uma área de produção de conhecimento necessária para a compreensão de processos de ensino e de aprendizagem que atendam às necessidades específicas do PAEE a fim de promover acesso ao conhecimento educacional.

No início, que remonta da passagem entre os séculos XIX e XX, sua execução se dava predominantemente em ambientes segregados. Esse acolhimento em separado, distanciava mais ainda as pessoas com deficiência do convívio social, limitando suas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento.

Em virtude de lutas e movimentos sociais, acontecidos a partir da década de 1970, a Educação Especial evoluiu, e a deficiência foi passando progressivamente da visão biomédica para a social, e se alinhando com a perspectiva disseminada por documentos, oriundos de movimentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada à legislação pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2009). Esses movimentos repercutiram nacionalmente e as normativas brasileiras, aos poucos, passaram a inserir o conceito de inclusão educacional para o PAEE. A

Educação Inclusiva surge em resposta às limitações da Educação Especial segregadora. Ela compreende um movimento amplo, de reforma educacional e de mudança de paradigma.

Vale ressaltar que não é uma exclusividade do público em questão, mas sim, de todos os grupos historicamente marginalizados dos espaços de ensino formal. Especificamente sobre o PAEE, Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) afirmam que ela não pode ser reduzida “a uma mera mudança curricular ou mesmo a permitir o acesso de alunos com condições de deficiência à Escola Regular: trata-se de uma reforma bem mais profunda abrangendo os valores e as práticas de todo o sistema educativo tal como ele é comumente concebido” (p. 43).

Essa reforma no sistema educativo envolve desde aspectos culturais, sociais e institucionais a fim de que a inclusão não seja apenas simbólica e aconteça de fato. Os sistemas educacionais necessitam de estar preparados não apenas estruturalmente para isso, mas também do ponto de vista atitudinal, onde todos que constituem o ambiente escolar estão dispostos a romper com o paradigma da segregação e refletir para incluir de forma a alterar práticas pedagógicas e avaliativas, realizar adaptações curriculares e institucionais, entre outros. A Educação Inclusiva baseia-se no princípio do acesso universal, tanto físico quanto pedagógico, visando eliminar ou minimizar barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas para aqueles que assim necessitam. Seu objetivo é garantir a plena participação de todos, utilizando-se de ajustes no currículo, nas práticas pedagógicas e nos ambientes escolares, com foco em incluir todas as pessoas.

Os dois movimentos apresentados, longe de serem excludentes, são complementares, especialmente no contexto atual. A Educação Inclusiva incorpora elementos da Educação Especial e expande seus princípios para abranger todos os alunos, com o objetivo de construir um sistema educacional único e integrado. Dessa forma, surge uma nova terminologia, como também uma nova área de pesquisa e abordagem: a Educação Especial Inclusiva. Nessa abordagem, as ações são voltadas para garantir que os alunos do PAEE recebam suporte adequado nas escolas regulares, promovendo sua plena participação e aprendizagem.

Essa nova perspectiva deve ser incorporada de maneira transversal nos cursos de formação de professores, não apenas por sua significativa relevância social e por constituir uma responsabilidade ética e moral dos futuros docentes, mas também porque a inclusão de alunos PAEE é um direito garantido pela legislação brasileira. Assim, além de um compromisso ético, torna-se uma obrigação legal.

Diante do exposto, destacamos algumas pesquisas recentes que fazem uma análise crítica sobre as políticas de formação docente voltadas à inclusão do PAEE, no Brasil. A



implementação destas políticas públicas enfrenta vários desafios e limitações. Apesar da estrutura legal que promove a educação inclusiva, a transição da teoria para a prática permanece problemática.

De antemão, vale destacar que de acordo com análise realizada por Guilherme e Becker (2022), o sistema educacional brasileiro tem sido criticado pela implementação ineficaz de práticas de educação inclusiva. Há evidências que indicam uma lacuna significativa entre o referencial teórico da educação inclusiva e sua aplicação prática. Embora existam políticas em vigor que defendam a educação inclusiva, a implementação real dessas políticas geralmente é insuficiente. Pode haver uma desconexão entre as intenções políticas e as realidades enfrentadas pelas escolas, resultando em práticas ineficazes que não se alinham aos objetivos da educação inclusiva

Uma limitação no que concerne à implementação das políticas é a formação inadequada e muitas vezes insuficiente dos professores nos cursos de formação inicial (Pletsch, 2009; Kranz; Gomes, 2016; Dias; Silva, 2020; Batista; Rodrigues; Denari, 2021; Pletsch; Souza, 2021; Galasso; Andrade, 2022; Marques; Adams, 2022). Essa lacuna formativa limita sua capacidade de implementar práticas inclusivas na sala de aula, levando à dependência de métodos de ensino tradicionais que podem não acomodar todos os alunos.

Costa, Rocha e Lima (2021) apontam que, no Brasil, não há investimento suficiente em licenciaturas, afetando diretamente a qualidade dos programas de formação de professores. Essa falta de financiamento pode levar a recursos e apoio inadequados para o desenvolvimento de currículos de treinamento eficazes que atendam às necessidades de Educação Inclusiva. Assim como também reflete em falta de formação continuada por parte dos professores formadores nestes cursos.

Galasso e Andrade (2022) apontam que para superar uma formação carente na perspectiva da Educação Especial inclusiva é imprescindível que os cursos de formação inicial docente apresentem um currículo que considere o papel da escola na sociedade atual. Promovendo reflexões acerca do respeito à diversidade e das desigualdades sociais, para que os docentes possam colaborar com o desenvolvimento da habilidade de uma aprendizagem consciente por parte dos alunos.

No entanto, acerca da estruturação de um currículo identitário para os cursos de formação docente que contemple conhecimentos desta área, as políticas educacionais são insuficientes. Em termos de obrigatoriedade nos cursos de licenciatura, tem-se apenas a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras), ademais existem apenas diretrizes e orientações acerca de outros aspectos e públicos.

Seria então importante a criação de políticas de constituição compulsória de um currículo identitário da Educação Especial inclusiva nas matrizes curriculares de cursos de licenciatura. Nos quais devem constar elementos acerca do conhecimento histórico da temática, bem como de teorias acerca do desenvolvimento e da aprendizagem deste grupo, legislações e políticas públicas de apoio ao PAEE, tecnologias assistivas que promovam equidade no acesso ao conhecimento para atender demandas específicas e que também podem ser aplicadas a todos, como proposto por Mesquita, Mól e Vasconcelos (2024), entre outros pontos.

Pletsch e Mendes (2015) também tratam acerca da questão do investimento financeiro para a implementação de uma Educação Inclusiva para o PAEE. No entanto, as autoras analisam as condições de execução de práticas educacionais inclusivas. Para elas, muitas escolas também não têm o financiamento necessário para apoiar práticas inclusivas, o que dificulta sua capacidade de fornecer recursos de tecnologia assistiva e apoio pedagógico e de suporte adequados para este público.

Em termos de políticas públicas, as existentes muitas vezes não fornecem uma estrutura holística que atenda às diversas necessidades de todos os alunos PAEE, e mesmo quando em vigor, sua implementação geralmente é fraca. Há uma distância entre a formulação de políticas e a aplicação real nas escolas de Educação Básica, levando a uma situação em que os benefícios pretendidos da Educação Inclusiva não são alcançados.

Diante do exposto, salientamos que embora as políticas de Educação Inclusiva, especificamente para o PAEE tenham avançado, ainda há uma lacuna entre o que é proposto em termos de legislação e diretrizes e o que efetivamente é aplicado nas escolas regulares, conforme apontado por Silva e Moraes (2019). A formação docente inadequada, a falta de recursos e principalmente a ausência de uma política compulsória que atenda a essas duas demandas comprometem essa transposição. Há, portanto, necessidade urgente de reformular as políticas de formação docente, tanto para a formação inicial quanto para a continuada de forma a atender os princípios da Educação Inclusiva, valorizando a diversidade e promovendo a inclusão de todos, sem deixar de contemplar demandas específicas da Educação Especial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da Constituição Federal de 1998 (Brasil, 1988), as pessoas com deficiência passaram a ter, de forma progressiva, a garantia legal de seus direitos em todos os âmbitos, inclusive no educacional, marcando um avanço significativo na promoção dos direitos humanos e da inclusão social. A oferta da educação para esse grupo, até então, era realizada

prioritariamente em instituições filantrópicas segregadas e a carta magna estabeleceu a responsabilização do Estado por esse direito, que passou a ser constitucional. No entanto, a norma aventou a possibilidade de que esse ensino continuasse a acontecer em entidades segregadas quando anunciou o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, cap. III, art. 208, inc. III).

Essa manutenção da oferta nestas instituições certamente postergou a transposição da Educação Especial segregadora para a inclusiva. Apenas em 1994, com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, na qual foi publicada a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), que o conceito de Educação Inclusiva chegou ao Brasil e começou a ser adotado nas normas e políticas públicas. Esse documento foi um marco para a disseminação da inclusão educacional, em sua essência todos podem aprender juntos, sempre que possível, independente das diferenças e limitações.

Ainda em 1994, houve a publicação da Portaria nº 1.793, de 08 de dezembro de 1994 (Brasil, 1994), que quanto à formação docente recomendava a inclusão da disciplina "Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa com Necessidades Especiais" nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas, com caráter prioritário. Essa medida estava alinhada à Política Nacional de Educação Especial, que, à época, ainda enfatizava a "integração institucional" dos estudantes com deficiência que "possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (Brasil, 1994a, p. 19). Ambas as iniciativas carregam ainda a integração enquanto princípio norteador, apesar do Brasil ser signatário de movimentos que pregam a inclusão educacional das pessoas com deficiência desde o ano de 1990, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos lançada em Jomtien (UNESCO, 1990).

Apesar do conceito de Educação Inclusiva ter sido efetivamente difundido com a Declaração de Salamanca, ele só começou a repercutir na legislação nacional com a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2000, o qual evidenciou o interstício 2001-2010 como a década da educação, prevista anteriormente na LDBEN, Lei nº 9.394/1996, revelando um atraso nas políticas públicas brasileiras direcionadas ao público com deficiência. Todavia, conforme apontado por Garcia (2013), o PNE apresentava uma transição da integração para a inclusão, a qual a autora denominou como “inclusão processual”, visto que ainda previa o atendimento dos “educandos especiais” em escolas regulares e em instituições especializadas.

O PNE representou um marco para a Educação Inclusiva a nível nacional, como também para a valorização da formação docente, destacando a necessidade de articulação teórico-prática para preparar os professores para a diversidade presente nas classes comuns. O documento orienta a “inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais [...] nos programas de formação” (Brasil, 2000, p. 78). Diante do exposto, fica claro que o Estado reconhece que a qualidade da educação oferecida está atrelada à valorização formativa dos professores, assim como a melhores condições de trabalho, tempo adequado para planejamento e carreira e salário justos.

Foi durante a década da educação que foram publicadas normas e lançadas políticas de apoio à inclusão educacional das pessoas com deficiência. Um marco para o início da constituição compulsória de um currículo identitário da Educação Especial inclusiva nas matrizes curriculares de cursos de licenciatura, foi a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005) que prevê a compulsoriedade da Libras nos cursos de formação docente. No entanto, não houveram avanços até hoje para a construção de outras normas acerca da obrigatoriedade de temas ligados à Educação Especial e inclusiva em cursos de licenciatura.

Assim como também foram implementados neste período, programas de formação continuada, como o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2003, o qual tinha como objetivo "disseminar a política de Educação Inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos" (Caiado; Laplane, 2009, p. 305). Uma iniciativa, que perdura até a atualidade, foi o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pela Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007), e estas salas de recursos multifuncionais (SRM) possuem equipamentos de informática, mobiliário específico e materiais pedagógicos e de acessibilidade, visando à organização de espaços adequados para o AEE. O programa visa fortalecer a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas públicas de ensino regular, complementando ou suplementando o processo educacional dos com deficiência, a fim de garantir o acesso equitativo ao conhecimento. Outra política implementada nesse período foi a instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução nº 2/2001 CNE/CEB (Brasil, 2001), que elenca competências e valores necessários ao professor para atuar no ensino regular dos alunos da Educação Especial. Essas orientações podem não encontrar aplicabilidade, visto a

incompletude das normas, pois a constituição compulsória de um currículo identitário da Educação Especial inclusiva estagnou com o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005).

Outros marcos internacionais e nacionais enfatizaram a necessidade da capacitação docente em Educação Especial inclusiva como meio para promover o acesso equitativo ao conhecimento pelo PAEE assim como a permanência nas escolas regulares. Dentre os quais é válido citar: a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em Nova York em 2006, incorporada à legislação pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2009), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), regulamentado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007a), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (Brasil, 2008), o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011) e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

A implementação dessas normativas, entretanto, enfrenta desafios consideráveis, entre os quais se destacam a insuficiência de investimentos, a formação inicial frequentemente dissociada das práticas inclusivas e a carência de recursos pedagógicos acessíveis nas escolas regulares. Esses fatores tornam a concretização dessas políticas uma tarefa complexa e de difícil execução. Nesse contexto, é imprescindível que o Estado não se limite à criação de legislações, mas que também assegure sua viabilidade por meio de um financiamento adequado, da oferta de formação continuada de qualidade para os profissionais da educação, e do provimento de apoio pedagógico especializado. Tais ações são essenciais para a plena implementação da educação inclusiva nas instituições de ensino regulares.

Ademais, em 2020, com a popularização de discursos conservadores e tentativas de implementação de uma agenda neoliberal, o então governo apresentou o Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020), que estabelecia a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida. Ele foi visto como um retrocesso em relação às conquistas legais e pedagógicas já alcançadas na inclusão do PAEE. A norma foi criticada por representar um desmantelamento do processo inclusivo, especialmente ao permitir a oferta de Educação Especial em instituições especializadas de forma substitutiva, em vez de complementar e suplementar, como vinha sendo defendido. Com a revogação do Decreto, fica claro que a mobilização social foi propulsora para a sua queda, mostrando que a vigilância deve ser permanente, independente dos agentes que estão no poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme levantamento dos marcos normativos nacionais e documentos internacionais, observamos que houve uma evolução gradual das políticas educacionais voltadas à formação docente em Educação Especial inclusiva. No entanto, verificamos diante da análise conjunta com a literatura que ainda existem lacunas na implementação destas políticas, que incluem formação docente, inicial e continuada, desvinculada de práticas inclusivas, insuficiência de apoio pedagógico e de recursos financeiros. Além disso, ficou claro que a constante vigilância e mobilização social são imprescindíveis para que não hajam retrocessos e sim, avanços na garantia dos direitos das pessoas PAEE e que a formação docente se articule com as necessidades do público.

Assim há necessidade de criação de políticas para a constituição compulsória de um currículo identitário da Educação Especial inclusiva para formação docente, que precisa ser articulado em torno de uma base teórico-prática que contemple as especificidades da Educação Especial e a realidade das escolas regulares. Pois, somente com uma preparação robusta, os professores estarão aptos a implementar práticas pedagógicas que assegurem tanto o acesso quanto a permanência dos alunos PAEE em ambientes educacionais inclusivos.

AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

REFERÊNCIAS

BATISTA, G. C.; RODRIGUES, M.; DENARI, F. E. Educação Especial e Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Acre. **Revista Educação Especial**, p. 1-22, 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o artigo 18 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.



BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial.** Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. Portaria nº 1.793, de 20 de dezembro de 1994. Institui o programa de apoio à educação especial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 20055, 21 dez. 1994.

BRASIL. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência em instituições federais de ensino superior. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8, 25 abr. 2007.

BRASIL. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 39, 14 set. 2001.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o artigo 18 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. D. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 2, p. 303–315, 2009.

COSTA, V. B.; ROCHA, L. P.; LIMA, A. M. A (de) formação da formação inicial dos professores na perspectiva da escola inclusiva. **Revista Científica do UBM**, p. 66-84, 2020.

DIAS, V. B.; SILVA, L. M. da. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura?. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 406–429, 2020.

GALASSO, B.; ANDRADE, J. A educação especial nos cursos de formação inicial docente do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 16, n. 1, 2022.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101–119, 2013.

GUILHERME, A. A.; BECKER, C.. Educação inclusiva no contexto brasileiro: Oportunidades e desafios. *In*: HODKINSON, A.; WILLIAMS-BROWN, Z. **International Issues in SEND an Inclusion: Perspectives Across Six Continents**. Abingdon: Routledge, 2022. 272 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo escolar da educação básica 2023: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 22 out. 2024.

KRANZ, C. R.; GOMES, L. C. Educação especial/inclusiva nos cursos de licenciatura em Matemática no nordeste brasileiro. São Paulo, 2016.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. **Investigação Qualitativa em Educação**, v. 2, p. 243-247, 2015.

MARQUES, T. A.; ADAMS, F. W. A discussão sobre Educação Especial na formação inicial de professores de Química. *ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação*, v. 4, n. 1, p. 39–55, 2022.

MESQUITA, L. S. F.; MÓL, G. de S.; VASCONCELOS, A. K. P. Além das fronteiras visuais: uma proposta de sequência didática inclusiva voltada ao ensino de substâncias e misturas. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 7, n. 2, p. 257–273, 2024.

MESQUITA, L. S. F.; FORTE, C. M. S.; VASCONCELOS, A. K. P. Recurso didático acessível para o ensino de Química Orgânica: aplicação de técnicas de bordado. **Revista Thema**, v. 23, n. 1, p. 234-253, 2024.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, n. 33, p. 143–156, 2009.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira?. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 57–70, 2020.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Entre Políticas E Práticas: Os Desafios da Educação Inclusiva No Brasil. **Education Policy Analysis Archives**, v. 23, p. 27, 2015.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 2, p. 1286–1306, 2021.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?. **Educar em Revista**, n. 41, p. 41–60, 2011.

SILVA NETO, A. D. O.; ÁVILA; E. G.; SALES, T. R. R.; AMORIM, S. S.; NUNES, A. K.; SANTOS, V. M. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81, 2018.

SILVA, A. R. da; MORAES, J. F. de. A educação inclusiva e seus obstáculos na instituição escolar. 2019.

SILVA, A. R.; MORAES, J. F. A educação inclusiva e seus obstáculos na instituição escolar. **Revista do CEAM**, v. 5, n. 2, p. 69-75, 2019.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948.