

## Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: conhecimentos e práticas dos professores da educação básica do município de Belo Horizonte

*Deolinda Armani TURCI<sup>1</sup>*  
*Érika LOURENÇO<sup>2</sup>*  
*Giovana Moura de SOUZA<sup>3</sup>*

### Resumo

O objetivo do trabalho foi investigar o conhecimento que os professores da educação básica do município de Belo Horizonte têm acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e as práticas derivadas desse conhecimento. Os dados foram coletados em 2019, a partir de um questionário encaminhado para os professores de 44 escolas da rede pública municipal e estadual, sendo devolvidos e analisados 109 questionários. Os resultados apontam avanços consideráveis, contudo também mostram que ainda existem dificuldades na compreensão do que seja educação inclusiva; que a formação inicial e continuada de professores ainda é deficitária; que muitas escolas não têm estrutura física adequada; que há escassez de recursos e profissionais especializados para subsidiar as práticas escolares, dentre outras questões. Concluímos que ainda temos inúmeros desafios, necessitando maior investimento do poder público nas escolas e a manutenção da luta pela oferta e permanência de uma educação de qualidade para todos no ensino regular de ensino.

**Palavras-chave:** Inclusão educacional. Práticas escolares. Formação de professores. Diversidade. Política educacional.

---

<sup>1</sup> Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestrado e doutorado em Psicologia Social pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). ORCID: 0000-0003-1820-2092

E-mail: [deolinda.turci@uemg.br](mailto:deolinda.turci@uemg.br)

<sup>2</sup> Graduação em Psicologia e Mestrado em Psicologia Social pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutorado em Conhecimento e Inclusão Social em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). ORCID: 0000-0002-2681-3021

E-mail: [erikalourenco.mail@gmail.com](mailto:erikalourenco.mail@gmail.com)

<sup>3</sup> Graduação em Direito pela Escola Superior Dom Helder Câmara. Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). ORCID: 0000-0003-0880-3521

E-mail: [giovanamourasouza@hotmail.com](mailto:giovanamourasouza@hotmail.com)

## **Special Education from the Perspective of Inclusive Education: knowledge and practices of basic education teachers in the city of Belo Horizonte**

*Deolinda Armani TURCI  
Érika LOURENÇO  
Giovana Moura de SOUZA*

### **Abstract**

The objective of the paper was to investigate the knowledge that basic education teachers in the city of Belo Horizonte have about special education in the perspective of inclusive education and the practices derived from that knowledge. Data were collected in 2019, from a questionnaire sent to teachers from 44 schools in the municipal and state public schools; 109 questionnaires were returned and analyzed. The results point to considerable advances, even though they also show that there are still difficulties in understanding what inclusive education is; that initial and continuing teacher education is still lacking; that many schools need adequate physical structure; that there is a shortage of resources and specialized professionals to subsidize school practices, among other issues. We concluded that we still have countless challenges, requiring greater investment in schools by the public authorities and the maintenance of the struggle for the offer and permanence of quality education for all in regular teaching.

**Keywords:** Education inclusion. School practices. Teacher education. Diversity. Education politics.

## **La educación especial desde la perspectiva de la educación inclusiva: conocimientos y prácticas de los docentes de educación básica en la ciudad de Belo Horizonte**

*Deolinda Armani TURCI*  
*Érika LOURENÇO*  
*Giovana Moura de SOUZA*

### **Resumen**

El objetivo del estudio fue investigar el conocimiento de los docentes de educación básica de la ciudad de Belo Horizonte acerca de la educación especial desde la perspectiva de la educación inclusiva y, así mismo, las prácticas derivadas de ese conocimiento. Los datos se recolectaron en 2019 a partir de un cuestionario enviado a profesores de 44 escuelas públicas (entre municipales y estatales), con un total de 109 respuestas. Aunque los resultados indiquen avances considerables, observamos que aún hay, por parte del público analizado, dificultades para conceptuar la educación inclusiva y, asimismo, para comprender los siguientes aspectos: que la formación inicial y continuada del profesorado sigue siendo deficitaria; que muchas escuelas carecen de una estructura física adecuada; que hay escasez de recursos y profesionales especializados para subsidiar tales prácticas escolares, entre otros. Al final del estudio, concluimos que aún tenemos innumerables desafíos por delante, que por su vez requieren más inversión de las autoridades en las escuelas y el mantenimiento de la lucha por la oferta y la permanencia de una educación de calidad para todos en la enseñanza regular.

**Palabras clave:** Inclusión educativa. Prácticas escolares. Formación de profesores. Diversidad. Políticas educativas.

## Introdução

Atualmente no Brasil, tem-se discutido a Política de Educação Especial instituída pelo Decreto nº10.502 de 30 de setembro de 2020 (BRASI, 2020), que dentre outras ações, propõe o retorno de classes e escolas especializadas para alunos público-alvo da educação especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades). Na contramão de todos os avanços por uma educação inclusiva, no País e no mundo, o decreto promove a segregação e a exclusão, inclusive ferindo a própria Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) que assegura a esse público o direito à educação, preferencialmente, em escolas de ensino regular.

As discussões direcionadas à educação inclusiva, compreendida como aquela que acolhe e atende a todos sem exceção na escola de ensino regular, independentemente de qualquer condição cultural, social ou pessoal, têm sido feitas desde as últimas décadas do século XX e os primeiros anos do século XXI a partir de encontros de âmbito internacional. Como resultado desses encontros, foram produzidos documentos que indicaram dentre outros aspectos, a garantia da matrícula de todas as crianças na escola regular. Destacamos em meio a estes documentos, a Declaração de Salamanca, a Convenção de Guatemala, a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão e a Carta para o Terceiro Milênio (ABENHAIM, 2005).

Nesta perspectiva, Duk (2005, p.57) enfatiza que a educação inclusiva, se refere a capacidade das escolas em educar a todos sem nenhum tipo de exclusão, acolhendo crianças, jovens e adultos, independente das condições sociais, culturais e pessoais, valorizando “as diferenças dos estudantes e a diversidade humana como recursos valiosos para o desenvolvimento de todos na classe e também para o aperfeiçoamento docente.”

A propositiva dessa autora se respalda na Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional brasileira (LDBEN), que estabelece que a educação inclusiva seja ofertada na rede regular de ensino e quando necessário, haja a oferta também de serviços de apoio especializado para atender o público-alvo da educação especial. O art. 59 dessa legislação prevê currículos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as demandas desse público, professores do ensino regular capacitados para integração dos educandos nas classes da rede regular de ensino e na vida em sociedade, além de “acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.” (BRASIL, 1996)

A educação especial é uma das modalidades educacionais que compõe a educação inclusiva, tendo como público-alvo os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação no ensino regular de ensino. É uma modalidade de ensino que orienta os processos de ensino e aprendizagem para este público

nas turmas comuns do ensino regular, disponibiliza serviços, recursos e realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>4</sup>. (BRASIL, 2011)

Nas escolas brasileiras de ensino regular ampliou-se consideravelmente as matrículas do público-alvo da educação especial, principalmente a partir da LDBEN de 1996 e de outras legislações, tal como a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que assegura uma educação de qualidade e aprendizagem por toda a vida à pessoa com deficiência e direciona ao poder público o dever de assegurar, criar, incentivar, desenvolver, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo, além de instaurar políticas de acessibilidade, direitos e apoio ao aluno com deficiência, no ensino regular.

Legislações ainda vigentes no País, como as acima citadas, garantem a acessibilidade, direitos e o apoio às crianças com deficiência, incluindo uma educação inclusiva e de qualidade para todos. Ao mesmo tempo em que se configuraram as propostas legais para a educação inclusiva nas escolas regulares, vários estudos sobre o assunto foram produzidos e publicados para reflexões sobre o tema, principalmente a partir da década de 1990.

Alguns autores trazem relatos de experiências bem sucedidas em educação inclusiva, como é o caso do texto de Lima (2006), reflexões de psicólogos a respeito dos direitos humanos na escola e a educação inclusiva (MACHADO *et al*, 2005), relatos de debates a respeito da inclusão e da integração escolar (ARANTES, 2006), discussões sobre políticas e práticas de educação inclusiva (GÓES; LAPLANE, 2004) e acerca da inclusão de alunos com diversos tipos de deficiências (BAPTISTA, 2006), etc.

Lima (2006, p.37) lembra que o acolhimento do público-alvo da educação especial não deve ser “meramente formal e que o aluno com deficiência tenha condições efetivas de realizar integralmente suas potencialidades. Essa realização exige envolvimento e participação de toda a comunidade escolar”. Assim, no âmbito da escola para além das políticas públicas, esta é uma tarefa que se estende também à direção das escolas e aos professores. Isto não se constituiu como uma tarefa fácil e os professores não se consideram capacitados para executá-la, uma vez que ela exige uma formação pela qual não passaram: uma formação continuada, pensada em um contexto pessoal, cultural, histórico, político, social e econômico (ABENHAIM, 2006).

Lourenço (2010) defende que a formação continuada dos professores é uma ferramenta necessária para informar os professores a respeito das políticas públicas para a inclusão, para a atualização e o desenvolvimento de novas competências para uma prática

---

<sup>4</sup> O atendimento educacional especializado (AEE) deve ser articulado com a proposta pedagógica do ensino regular. Ocorre no turno inverso ao da escolarização dos alunos que necessitarem e complementa ou suplementa a formação dos mesmos, disponibilizando recursos de acessibilidade, serviços e/ou estratégias que possam promover o desenvolvimento da aprendizagem, não podendo ocorrer repetição de conteúdos curriculares ou como reforço aos mesmos. Para mais informações sugerimos leitura em [http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A\\_Educacao\\_Especial\\_Perspectiva%20Inclusiva\\_18cmx25cm.pdf](http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A_Educacao_Especial_Perspectiva%20Inclusiva_18cmx25cm.pdf)

docente inclusiva, embora tenha clareza de que esta não seja uma condição suficiente para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Para Martins e Silva (2016), a formação de professores é também condição substancial para uma educação inclusiva e de qualidade para todos, já que possibilita um olhar ampliado sobre as peculiaridades do público-alvo da educação especial e que apesar de um aumento considerável de professores que se qualificam tanto por uma formação inicial quanto continuada, é importante que o profissional se torne também um pesquisador constante. Além disso, para os autores é significativo que haja revisão dos conteúdos e modelos de formação existentes que atendam um maior número de profissionais.

Percebe-se que a situação frente à inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares é bastante contraditória. Por um lado, há a legislação, que garante a matrícula desses alunos e apresenta uma série de propostas para que se viabilize sua inclusão, a capacitação dos professores e a adaptação da estrutura física da escola (BRASIL, 1996; 2001). Ainda deste mesmo lado, há a legislação que recomenda que os alunos de todas as licenciaturas, assim como os alunos dos cursos de Psicologia e de Pedagogia, tenham em sua formação, disciplinas que os habilitem a atuar com alunos com deficiência (BRASIL, 1994). Por outro lado, há um discurso, inclusive dos próprios professores, que insiste no despreparo dos mesmos para a atuação com alunos com deficiência e que advoga a impossibilidade da inclusão devido à diversidade de deficiências e transtornos existentes. Esse discurso revela não apenas a ansiedade e dificuldade de uma parcela de professores, mas também o desconhecimento da legislação e de estudos científicos a respeito da proposta da educação inclusiva.

Lourenço e Turci (2017, p.201), em experiências de capacitação de professores na perspectiva da educação inclusiva, perceberam que alguns professores apresentam visões bastante diversificadas sobre o que seja a educação inclusiva, reduzindo, muitas vezes, “a educação inclusiva à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares”. As autoras verificaram que mesmo com dúvidas sobre o que seja a educação inclusiva, algumas professoras desenvolveram iniciativas bastante interessantes, buscando mais dados sobre as necessidades dos alunos se informando com outros colegas, com os familiares dos alunos, ou em bibliografias sobre o tema. Além das dificuldades dos professores para a educação inclusiva, segundo as autoras, há também o sentimento de desamparo frente às políticas de inclusão, o desconhecimento sobre a legislação educacional, além do sofrimento decorrente de uma autoavaliação negativa de sua prática.

É comum também que na rotina da sala de aula nem sempre prevaleçam os conhecimentos adquiridos tanto na formação inicial quanto na continuada. Para Fachinetti, Nascimento e Giroto (2016) muitas vezes há uma dicotomia entre o cuidar e o educar na atuação dos profissionais, principalmente na educação infantil e que mesmo sem fórmulas e previsibilidades, a reflexão constante da prática é indispensável.

Nesta perspectiva e a partir de nossa atuação no âmbito educacional, percebemos que, dentre tantas outras ações, é indispensável uma formação continuada dos agentes da escola, bem como a inclusão de conteúdos sobre a temática na formação inicial de professores. Isto porque acreditamos que os agentes da escola, principalmente os professores tem papel fundamental na promoção e manutenção de uma educação cada vez mais inclusiva

A própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008) evidenciou a necessária reformulação da formação inicial de professores e ampliação da formação de professores para o atendimento e implementação curricular adaptadas para o público-alvo da educação especial.

Diante deste cenário, este estudo teve como objetivo investigar o conhecimento que os professores da educação básica do município de Belo Horizonte têm acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e as práticas derivadas desse conhecimento.

## **Metodologia**

A pesquisa de abordagem qualitativa ocorreu no ano de 2019 e teve como instrumento de pesquisa um questionário composto por 17 questões abertas direcionado a professores da educação básica do município de Belo Horizonte (BH), que lecionassem ou já haviam lecionado para o público-alvo da educação especial. Após contato inicial com a direção e/ou coordenação de escolas, as pesquisadoras visitaram pessoalmente 44 escolas escolhidas aleatoriamente, esclarecendo os objetivos da pesquisa. Na ocasião entregaram às responsáveis pelas escolas, 313 questionários juntamente com o mesmo número de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) impressos, para que as mesmas pudessem repassá-los para os professores. Ao final de aproximadamente 30 dias obtivemos a devolução de 109 questionários respondidos, que foram analisados quantitativamente e qualitativamente.

As três primeiras questões do questionário objetivavam caracterizar os professores participantes da pesquisa em relação à sua formação, tempo de docência e segmento educacional de atuação. As outras 14 questões foram temáticas e divididas em dois grupos, um direcionado à compreensão desses professores acerca da educação inclusiva e das práticas inclusivas em suas escolas e outro mais específico, buscando evidenciar a compreensão dos mesmos sobre a educação especial, a presença de alunos com deficiência nas escolas em que atuavam, suas práticas com alunos com deficiência e com professores de apoio, função do professor de apoio, preparação do material para os alunos com deficiências, se os professores se sentiam preparados para atender esse público, disciplinas do curso de graduação que trataram da temática, bem como fontes de preparo e sugestões para a atuação com o público-alvo da educação especial.

Ao analisarmos os questionários identificamos os respondentes com um numeral aleatório, precedido pela letra R. Os dados quantitativos foram transformados em

porcentagem e especificamente para a análise das respostas da primeira pergunta temática mais geral, acerca do entendimento dos professores sobre o conceito de educação inclusiva, criamos categorias de análise tendo como referência a análise de conteúdo de Bardin (2011). Definimos como categorias, palavras e/ou termos que nos remetiam ao conceito vigente de educação inclusiva e de educação especial. A educação inclusiva se refere ao direito de toda pessoa à instrução, de uma educação para todos, onde haja o acolhimento de qualquer aluno independente de suas condições pessoais (biológicas e psicológicas), sociais e culturais. Definimos que a resposta estaria relacionada à educação inclusiva se estivessem presentes algumas das seguintes palavras: educação para todos, todos, qualidade, qualquer aluno, acesso, respeito às singularidades dos alunos, oportunidades iguais, respeito pela diversidade. A educação especial, por sua vez, se refere à educação voltada para as pessoas com deficiência. Definimos que a resposta estaria relacionada à educação especial se apresentasse alguma das palavras: alunos de inclusão, com dificuldades, deficiência, aluno diferente, integrar, inserir, vista como igual, com limitações.

## **Resultados e discussão**

### **1. Perfil de formação dos respondentes**

Os resultados das análises do questionário revelaram que dos 109 respondentes, 94% fizeram cursos de licenciatura na graduação, tais como Pedagogia (44%), História (7%), Ciências Biológicas (6%), Geografia (6%), Matemática (6%), Educação Física (3%), Ciências Sociais (3%), Normal Superior (3%), Química (2%), Artes Plásticas (2%), Educação Especial (2%), Geografia e História (1%), Física (1%), Filosofia e Pedagogia (1%), Filosofia (1%), não informaram (5%) e que 60% deles se formaram em instituições privadas de ensino superior.

No Brasil é comum que independentemente de as instituições de ensino superior serem de âmbito público ou privado, os cursos de Licenciatura ofereçam disciplinas de formação básica do professor, conhecidas também como pedagógicas, tais como Didática, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação dentre outras, que tratam de temas pertinentes à escola, incluindo muitas vezes a educação inclusiva e a educação especial. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica – Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, já indicava a inclusão de temas e conteúdos sobre a educação para a diversidade, a educação inclusiva e a educação especial nos cursos de Pedagogia brasileiros (BRASIL, 2002).

Outra observação é que a maioria dos respondentes tem mais de 15 anos de formação (34%), 20% possuem de 10 a 15 anos, 23% possui de 5 a 10 anos de formados, ou seja, 77%

deles possuem mais de 5 anos de formação. Com relação ao tempo de atuação na docência, 38% deles disseram ter mais de 15 anos de atuação na docência, 28% possuem de 5 a 10 anos de atuação, 12% dos respondentes têm de 10 a 15 anos e 14% professores possuem de 2 a 5 anos de atuação docente.

Embora muitos respondentes (pelo menos 35%) não tenham tido disciplinas de educação especial e/ou inclusiva em sua formação, visto que ela se deu antes das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para formação de professores de 2002, os resultados demonstram que a maioria tem significativo tempo de formação e expressivo tempo de docência, o que nos permite dizer que a prática com a educação inclusiva e com a educação especial não seja uma novidade para os mesmos. Devemos lembrar que a Lei nº 7853 (BRASIL, 1989), instituiu como crime negar a matrícula aos alunos com deficiência e que o Decreto nº 7611 (BRASIL, 2011) determinou que os mesmos deveriam estudar em escolas de ensino regular, tendo no contraturno o AEE quando necessário e extinguindo as escolas e as classes especiais.

Com relação ao segmento educacional em que lecionam atualmente, 34% dos respondentes informaram atuar no ensino fundamental I; 17% lecionam no ensino médio, 15% deles no ensino fundamental II; 8% são professores de apoio na rede, ou seja, atuam diretamente com o aluno com necessidade educacional especial; 7% atuam no ensino fundamental e no contraturno no ensino médio; 3% atuam na educação infantil e ensino fundamental; 2% atuam nos ensinos fundamental I e II; 2% no ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos; 2% atua no AEE; 2% atua na coordenação; 1% atua na coordenação em um turno e no outro como professora regente de turma não informando em qual nível; 1% leciona na educação infantil e na educação especial; e 1% atua na educação especial e no contraturno atua no ensino fundamental. Os resultados evidenciam, portanto, a experiência e a prática dos docentes participantes da pesquisa, que inclusive se desdobram muitas vezes em mais de uma atuação na educação básica, concomitantemente.

## **2. A educação inclusiva e os respondentes**

Depois de conhecer o perfil dos respondentes, nosso interesse se dirigiu para a temática central da pesquisa. A primeira pergunta específica sobre o tema se relacionava ao conhecimento que os professores tinham sobre o conceito de educação inclusiva. Isto porque como já apontado na introdução acima e identificado por Lourenço e Turci (2017), é muito comum que os próprios profissionais da escola usem os termos educação inclusiva e educação especial como sinônimos.

As respostas revelaram que 49% dos professores compreendem o conceito de educação inclusiva, que 46% confundem o termo como sinônimo de educação especial e 5% dos professores não responderam ou deram respostas descontextualizadas fugindo ao tema

da pergunta. Significativo número de professores compreendem o conceito de educação inclusiva, contudo, preocupa-nos o expressivo do quantitativo de professores que confundem o termo com outros, como por exemplo, educação especial. Se relacionarmos estes dados com o tempo de experiência docente (somente 7% dos respondentes tem menos de 2 anos de atuação) e a formação dos respondentes, esse resultado se torna mais expressivo à medida que a temática tem sido amplamente discutida no âmbito educacional desde o final dos anos de 1990.

Ao serem questionados se consideravam que a escola em que atuavam era inclusiva, 74% dos docentes afirmou que sua escola de atuação era inclusiva, 13% relatou que a escola era parcialmente inclusiva, 10% informou que a escola de sua atuação não era inclusiva e 3% afirmou que sua escola era muito pouco inclusiva. Para ilustrar os dados, selecionamos e apresentamos a seguir alguns exemplos de respostas. Sobre a atuação em uma escola inclusiva, tivemos respostas como as descritas abaixo e que apontaram especificamente para a inclusão de alunos com deficiência:

“Sim, pois a escola atende a todos e são respeitados em suas diferenças.” (R15, 2019)

“Sim. No ato da matrícula já é perguntado para o responsável se o aluno possui alguma deficiência e caso tenha, necessita de um laudo, dependendo do caso, pode ter professor de apoio e sala de recurso no contraturno.” (R12, 2019)

No caso de professores que dizem atuar em uma escola que inclui parcialmente, alguns exemplos de respostas foram:

“A escola recebe crianças com deficiência, crianças com familiares de baixa renda, mas ainda está em processo, com grandes avanços, por parte de alguns professores (R2, 2019)”.

“Ela tenta, na medida do possível melhor atender os sujeitos deficientes, no entanto, falta estrutura, rampa, elevador, e outras situações a serem contempladas.” (R6, 2019)

“No âmbito social sim, mas na equidade de direitos não, pois o que fazemos é só socializá-los, não os preparamos para enfrentar o mercado de trabalho em igual oportunidade, não dispomos de recursos adequados e infraestrutura como profissionais que nos auxiliem conforme a necessidade e especificidade dos incluídos que recebemos.” (R7, 2019)

“Somente quanto às questões sociais.” (R32, 2019)

“Temos alunos de inclusão, mas os mesmos não têm o devido apoio por parte do poder público, incluindo rampas de acesso.” (R26, 2019)

Como exemplo de uma das respostas que afirma atuar em uma escola não inclusiva:

“Não. A escola segue as leis, mas não inclui. Incluir é muito mais que cumprir leis e aceitar estas crianças na escola...” (R.18, 2019)

Em algumas respostas percebemos que a escola de atuação do respondente cumpre o papel na inclusão do público-alvo da educação especial como a de R12, por exemplo. Em

outras palavras como a de R26 ficou evidente a falta de investimento do poder público, sendo este fato inclusive, um entrave para a prática docente e a inclusão desse público.

Para a pergunta sobre as práticas das escolas de atuação que os respondentes compreendiam como inclusivas, os mesmos apresentaram mais de uma resposta. Neste sentido indicamos a seguir todas as respostas apresentadas e as respectivas porcentagens de sua incidência, para que possamos ter maior clareza sobre o que foi pontuado e a dimensão do que os respondentes tratam como prática inclusiva: 26% nos informaram que as escolas em que atuam possuem professores de apoio e ou auxiliares de inclusão; 25% relataram que a escola faz adaptações curriculares, projetos, aulas diferenciadas e fazem uso de material pedagógico específico; 8% responderam que a escola atende os alunos com respeito, tolerância, interação e cooperação; 6% disseram que a escola recebe, acolhe e dialoga com afetividade e paciência; 6% dos respondentes informaram que ocorre socialização e participação dos alunos em todas as atividades; 6% que a escola tem espaço físico adaptado e acessibilidade; 5% informaram a presença de salas de recursos e de recursos multimeios; 3% disseram que na escola há AEE; outros 3% que há atendimento com especialistas; 2% que há intervenção pedagógica; 2% que existe atendimento diferenciado para alguns alunos; outros 2% informaram que as práticas inclusivas dependem de cada professor; 2% relataram que a escola tem um trabalho de equipe coletivo; 2% que a escola utiliza de diagnósticos; 1% informou que a escola insere na sala de aula “alunos com necessidades educacionais especiais”; 1% que a escola possui um coordenador de inclusão; 1% informou como prática inclusiva a matrícula por idade cronológica; 1% relatou a prática dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como sendo a prática inclusiva da escola; 1% informou que o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é construído coletivamente; 1% relatou como prática inclusiva que a escola valoriza as habilidades dos alunos; 1% informou que a escola possui práticas muito limitadas e 4% não respondeu à pergunta.

Com exceção das respostas relacionadas ao tratamento respeitoso dado a todos os alunos pela escola ou às práticas de produção coletiva e de interação, podemos perceber uma variedade de respostas que mencionam como práticas inclusivas, sobretudo as atividades mais voltadas para o público-alvo da educação especial.

Ressaltamos que na rede estadual do município de Belo Horizonte, o acesso ao AEE é direcionado a alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que estão matriculados no ensino regular da educação básica. Estão disponíveis as salas de recursos, tradutor intérprete de LIBRAS e professores de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistidas. É também elaborado pela escola o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno, que é base para seu atendimento, e contém

informações sobre o seu processo educacional, constando habilidades, competências, capacidades, deficiências e necessidades de recursos.<sup>5</sup>

Já na rede municipal, a Portaria SMED nº112/2009 (BELO HORIZONTE, 2009), fixou a organização e funcionamento do AEE, em turno diferente da escolarização regular e em caráter temporário até que se construa com o aluno alternativas de superação de suas dificuldades em relação ao currículo e participação nas atividades escolares. As políticas municipais de educação inclusiva são direcionadas para pessoas com deficiência, transtorno do espectro do autismo, altas habilidades/superdotação e transtornos de desenvolvimento, além de garantir a equidade étnico-racial, equidade entre meninos e meninas nas escolas municipais e parceiras e enfrentamento à violência contra a mulher.<sup>6</sup> Essas políticas também promovem o acesso ao transporte escolar acessível, ao currículo, participação na escola com acessibilidade no âmbito pedagógico em atitudes, comunicação e orientação individualizada aos professores, disponibilizando e personalizando o acesso aos recursos pedagógicos e tecnologia assistiva, além de “apoio à Inclusão Escolar por meio do auxílio individualizado aos estudantes para a realização de Atividades de Vida Diária (AVDs); a promoção do acesso à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a sua disseminação entre estudantes surdos e ouvintes e o atendimento intersetorial aos jovens e adultos com deficiência.”<sup>7</sup> (BELO HORIZONTE, 2019)

Concordamos com Pletsch (2011) que adaptação curricular, aulas diferenciadas, uso de material pedagógico específico, uso da sala de recurso, de recursos multifuncionais e demais recursos e métodos que promovam o aprendizado devem ser utilizados por todos os alunos e não apenas com o público-alvo da educação especial. A autora ressalta que,

Reconhecemos a importância do suporte especializado oferecido para alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em turmas comuns. Entretanto, a sala de recursos multifuncionais não pode ser tomada como a solução para todos problemas e dificuldades enfrentados pelas escolas para promover o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos, como muitas vezes os documentos oficiais nos querem fazer acreditar. É preciso garantir aos professores do AEE e do ensino regular formações inicial e continuada que lhes proporcionem conhecimentos para atuar com as especificidades do processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades especiais, bem como as dimensões que envolvem o trabalho colaborativo entre ensino especial e comum, conforme previsto no art. 9º da Resolução 04. Isto é, faz-se necessário disponibilizar aos professores tempo de interação e planejamento conjunto, assim como para todos os profissionais da unidade escolar. (PLESTCH, 2011, p.49)

<sup>5</sup> Dados coletados no site da SEE/MG. Disponível em <https://www.mg.gov.br/servico/ter-acesso-atendimento-educacional-especializado-ae>

<sup>6</sup> Dados coletado no site da Prefeitura de Belo Horizonte. Disponível em <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/informacoes/pedagogico/educacao-inclusiva>

<sup>7</sup> idem

Ainda de acordo com essa autora, podemos dizer que relacionar a prática à teoria é imprescindível e ressaltamos que as atividades nas salas de recurso não são reforço escolar, são procedimentos alternativos e específicos, mediadores, para ajudar os alunos na apropriação de conhecimento e aprendizado, colaborando com o processo educacional dos alunos.

Citamos a seguir, algumas respostas que nos chamaram a atenção sobre as práticas inclusivas escolares nas instituições que os participantes da pesquisa atuam:

“Recebem todos os alunos independente do meio social, de raça, credo, dificuldades, deficiências. Para a educação especial há professores de apoio, sala de recursos multifuncional, faz-se necessário a acessibilidade.” (R10, 2019)

“A escola não faz acepção de pessoas, trabalhamos valores, como respeito ao próximo e cooperação mútua. ‘Caminhamos’ em comum acordo, adaptando a matriz curricular entre professor regente e professor de apoio, garantindo a qualidade do ensino educacional respeitando a diversidade e auxiliando a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.” (R8, 2019)

“A criança é matriculada na turma da mesma idade cronológica. Não subestimar. Professoras preparadas.” (R19, 2019)

“Nenhuma. Temos agentes de inclusão, uma coordenação de inclusão, uma sala AEE, mas digo pelo meu turno de trabalho, ela não é inclusiva. Os estudantes não são, os professores não são. Ainda trabalhamos na perspectiva da ‘pena’. ‘coitadinho, vamos dar a média’, ‘não tenho formação’, ‘não estou dando conta da turma’....’ como dar atenção especial a ele’.... o agente não faz nada.” (R45,2019)

Percebemos em algumas respostas, a compreensão do respondente de que para uma educação inclusiva de qualidade, principalmente no quesito educação especial, é preciso o envolvimento de outros setores para além da escola, como o investimento do poder público na estrutura física da escola, na contratação de mão de obra qualificada, serviços e material especializado, dentre outras necessidades.

As perguntas posteriores a essas foram direcionadas especificamente à educação especial e ao seu público e serão esplanadas no próximo tópico.

### **3. A Educação especial e os respondentes**

Com relação ao público-alvo da educação especial, 94% dos respondentes disseram que tinham ou tiveram nos últimos anos alunos com deficiência, transtorno, síndrome e/ou altas habilidades. Obtivemos 307 ocorrências de respostas para 43 diferentes tipos de deficiências, síndromes, transtornos dentre outros apontadas pelos respondentes, sendo que a maioria deles apontou mais de uma resposta. Sobressaem que 22% dos respondentes informaram ter lecionado para alunos com Transtorno do Espectro do autismo (TEA); 10%

Síndrome de Down; 9% de TDHA; 6% de Paralisia Cerebral; 4% de dislexia; 4% esquizofrenia; 5% deficiência física; 3% para cadeirantes; 3% “retardo mental” e 2% déficit ou dificuldade de aprendizagem, dentre outras.

A Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012) que instituiu a Política Nacional de Proteção as Pessoas com TEA, garantiu direitos e igualdade de condições previstas aos demais alunos com deficiência. Desta forma era previsto que houvesse uma porcentagem maior de alunos com TEA nas escolas públicas do município. O que nos chama a atenção nesta questão é o número significativo de diferentes transtornos, deficiências, dentre outras, citadas pelos professores. Não podemos perder de vista as discussões sobre a patologização da infância e as diferenças que individualizam sendo tomadas como patologias. Para Collares e Moysés (1994, p. 29) parece existir uma preocupação “em encontrar ‘diagnósticos’ que expliquem, justifiquem o não-aprender. Não se trata de buscar um diagnóstico real para uma ação efetiva, no sentido de minimizá-lo, ou mesmo anulá-lo. Uma vez feito o ‘diagnóstico’, cessam as preocupações e angústias [...]”.

Com relação às práticas pedagógicas, métodos, didática e procedimentos direcionadas ao público-alvo da educação especial utilizadas pelos respondentes, a maioria deles apresentou também mais de uma resposta à pergunta. Assim 27% apontaram utilizar atividades adaptadas, material concreto e atividades lúdicas; 8% disseram que adequavam e respeitavam as limitações do aluno; 6% informaram utilizar avaliação e trabalhos em grupo, interativos e/ou coletivos; 4% relataram que proporcionavam atendimento individualizado ao aluno; 3% responderam que tratavam os alunos com respeito, acolhimento, amor, solidariedade, incentivo e estímulo; 3% informaram que os alunos eram tratados igual aos demais, em atividades e procedimentos; 3% informaram que utilizavam recursos da sala de recursos; 2% utilizam aulas e recursos mais visuais; 2% deixavam o atendimento aos mesmos para o professor de apoio e 2% informaram que utilizavam práticas indicadas pelo professor de apoio.

De forma geral, identificamos que os professores buscam recursos para atender o público-alvo da educação especial. Ainda assim, lembramos que algumas práticas citadas devem ser dirigidas a todos os alunos e não somente a esse público, como por exemplo, o respeito às limitações do aluno, acolhimento, estímulo e atividades lúdicas, dentre outras. Contudo alertamos para que não sejam criadas padronizações, como já pontuado por Martins e Silva (2016), mesmo que relativas a atitudes, metodologias ou tempos. Segundo estas mesmas autoras, os docentes devem buscar estratégias levando em consideração as possibilidades e condições de aprendizagem de cada aluno, público-alvo da educação especial ou não.

Com relação aos professores de apoio, 68% dos respondentes revelaram contar com os mesmos em sala de aula; 37% responderam que os professores de apoio acompanhavam e auxiliavam os alunos; 14% responderam que os mesmos adaptavam material e

acompanhava o aluno; 4% afirmaram que os mesmos eram apenas auxiliares de inclusão; 5% afirmaram que só possuem os serviços do AEE e 26% dos respondentes não informaram.

A possibilidade de contar com profissionais de apoio nas escolas é um avanço significativo em relação às políticas de atendimento ao público-alvo da educação especial nas escolas, conquistada pela Lei nº 13146/15 (BRASIL, 2015). De acordo com essa lei, é incumbência do poder público, dentre outras ações, assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, dentre outras ações, o aprimoramento dos sistemas educacionais para garantir a oferta de serviços e a possibilidade de acesso, permanência, participação, aprendizagem dos alunos além da oferta de profissionais de apoio escolar. Como especificado no inciso XIII do art. 3º da mesma, esses profissionais devem auxiliar o aluno na locomoção, higiene, alimentação e atividades escolares que forem necessárias, com exceção de técnicas ou procedimentos próprios de profissões legalmente estabelecidas, ou seja, no espaço da sala de aula, não devem substituir a professora ou o professor.

Especificamente na rede de escolas estaduais no âmbito do município, os professores de apoio são graduados, designados ou efetivos, licenciados em pedagogia com complementação pedagógica em educação especial ou licenciados em outras áreas com especialização em educação especial e atendem até três alunos na mesma sala de aula.

Nas escolas da rede municipal de Belo Horizonte (BH), os agentes de inclusão ou também chamados auxiliares de apoio à inclusão, são profissionais com nível médio de escolarização, contratados para auxiliar alunos com dificuldade de locomoção e supervisionados por uma coordenadora de inclusão, que periodicamente vai às escolas da rede. Além disso, os relatos confirmam que em situações específicas esses profissionais auxiliam mais de um aluno e também ficam com a turma para o professor atender as especificidades do público-alvo da educação especial. A resposta apresentada a seguir, nos chama atenção nesse sentido: “Hoje o professor de apoio teve sua função redimensionada na rede de BH. Tornou-se um apoio à turma e não mais voltado para o aluno que acompanha o tempo todo. Isso possibilita maior flexibilidade ao professor, que por alguns momentos, pode ter o apoio acompanhando a turma quando ele, regente, quer atender individualmente algum aluno.” (R30, 2019)

Para a pergunta relativa às práticas pedagógicas e o relacionamento que os respondentes mantinham com os professores de apoio/ auxiliares de inclusão, obtivemos como resultado que 16% exercem a orientação dos mesmos; 14% disseram que mantém boa relação com estes; 10% relatam parceria, troca de ideias, de experiências e de observação; 5% interagem com eles para melhor atuação; 16% não responderam à pergunta e 2% relatam que mantém apenas uma relação profissional com os mesmos.

É preciso refletir sobre a presença do auxiliar ou professor de apoio, seu papel, formação e as relações que estabelece em sala. Em alguns casos, as respostas refletem incompreensão sobre o real papel e o significado desses profissionais em sala de aula. Como

ressalta Gomes e Mendes (2010, p.393) em muitos casos, “a presença do auxiliar de vida escolar na classe desonera o professor do ensino comum da tarefa de lidar com alunos que não falam, que não participam das atividades, que não aprendem e que apresentem comportamentos difíceis de lidar.”

Uma questão importante é tentar compreender o real motivo de manter profissionais sem formação adequada para função de apoio aos professores e ao público-alvo da educação especial. Em artigo sobre alunos autistas no mesmo município, Gomes e Mendes (2010) avaliam que muitas ações da Prefeitura de Belo Horizonte em prol da educação inclusiva favorecem a presença desses alunos na escola, significando um grande avanço. Contudo os dados alcançados pela pesquisa que desenvolveram sugerem que a participação dos mesmos nas atividades e interação com os colegas é baixa, além da pouca aprendizagem dos conteúdos pedagógicos. Para os autores, a presença e suporte dado pelos auxiliares de inclusão beneficiam muito mais os professores e o sistema do que propriamente o aluno,

[...] pois com a oferta de suporte de baixo custo, em comparação ao quanto seria se houvesse a contratação de profissionais especializados, as demandas que surgem com a presença do aluno com autismo na sala de aula podem estar amenizadas com a contratação de leigos. (GOMES; MENDES, 2010, p.393)

Sobre os processos pedagógicos relacionados ao público-alvo da educação especial, perguntamos se todos os alunos utilizavam os mesmos materiais e conteúdos em sala de aula. Constatamos que 26% dos respondentes afirmaram que sim; 26% responderam que não; 25% responderam que parcialmente e 17% responderam que alguns sim outros não.

Reportamo-nos a Gomes e Mendes (2010, p.393) para ressaltar a urgência em investir também na qualidade dos processos de aprendizagem dos alunos, independente de ser o público-alvo da educação especial. Muitas vezes garantir o acesso à escola não é suficiente. Defendemos uma educação de qualidade para todos, pois as crianças e jovens precisam “ter seu direito a educação assegurado, e de nada adianta assegurar a presença delas na escola se o direito à educação continuar sendo mascarado pelo assistencialismo e pela tutela.”

Ainda no instrumento de nossa pesquisa, perguntamos aos professores quem preparava o material para o público-alvo da educação especial: 32% responderam que é o professor regente quem prepara o material e conteúdo; 27% afirmaram que quem prepara o material é o professor regente juntamente com o professor de apoio/auxiliar de inclusão; 20% informaram que quem prepara é o professor de apoio ou o professor de apoio/auxiliar de inclusão e 6% disseram que é o professor regente juntamente com o professor de apoio e o supervisor ou coordenador.

Uma resposta nos chamou atenção por remeter à precariedade de materiais e profissionais que assistem ao público-alvo da educação especial no município:

“Materiais que dependem de adaptação são providenciados pelo próprio professor. O ajuste à materialidade poderia contar com o apoio das salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado), porém estas não dão conta de atender tantas escolas com suporte de materialidade e adaptação de recursos diversos.” (R29, 2019)

Os desafios e dificuldades encontrados pelos professores são diversos, vão desde a aquisição do material, elaboração das atividades, disponibilidade dos pares, falta de profissionais de apoio, de especialistas, dentre outras garantias que os sistemas de ensino deveriam assegurar ao público-alvo da educação especial, como pontuado no art. 59 da LDBEN (BRASIL, 1996) e que consequentemente facilitariam o desenvolvimento das atividades dos docentes. Não há como negar que nem sempre as escolas dispõem destes produtos e que muitos docentes têm interesse e desejo de ofertarem aprendizado de qualidade para todos os alunos.

Em situações diversas, falta também o preparo dos professores para a educação inclusiva e sobre esse tema fizemos quatro perguntas aos respondentes. A primeira era se os mesmos se sentiam preparados para trabalhar com a educação inclusiva: 47% dos respondentes não se consideram preparados para trabalhar com educação inclusiva; 28% afirmaram que se sentem preparados; 16% se sentem preparados apenas em alguns casos ou não completamente e 7% disseram que estão aprendendo e que a formação é contínua.

A segunda pergunta buscou identificar a principal fonte de preparo dos professores para a educação inclusiva e a maioria dos respondentes apresentaram mais de uma resposta: 33% dos professores disseram que se preparam através de estudo individual, leituras, pesquisas em livros e na internet; 11% apontaram que o preparo se dá através do tempo de experiência e na prática diária; 11% revelaram que fizeram cursos e palestras na área; 5% se informam com especialistas e 9% dos respondentes fizeram pós-graduação na área da educação inclusiva.

A terceira pergunta também respondida pelos professores com mais de uma opção de resposta, foi sobre quais as disciplinas da graduação foram importantes para a atuação e preparação dos mesmos para a educação inclusiva: 13% dos respondentes informaram que não tiveram nenhuma disciplina que abordasse o tema; 12% informaram ter sido a Psicologia; 11% disseram que todas foram importantes; 8% apontaram a disciplina de didática; 6% a de Língua brasileira de Sinais (LIBRAS); 5% a de educação especial; 5% educação inclusiva e 4% relataram que as disciplinas de pós-graduação na área foram importantes, dentre outras respostas.

E na quarta e última pergunta solicitamos que os respondentes nos apontassem sugestões para a melhoria do preparo dos mesmos para a educação inclusiva, sendo que a maioria apresentou mais de uma resposta. Como resultados observamos que 40% sugeriram a oferta de cursos, capacitação e formação continuada na área de educação inclusiva; 12% informaram que palestras, oficinas, trocas de experiências e projetos na escola contribuiriam; 8% lembraram que as disciplinas e o preparo deveria ocorrer ainda na graduação; 6%

disseram que estágios, práticas diversas e vivências contribuiriam; 3% sugeriram mais livros, leituras e recursos; 4% pensaram em materiais diferenciados e adaptados, recursos multifuncionais, tecnologia assistida, comunicação aumentativa e alternativa como sugestão; e 5% apontaram melhores salários e turno adequado para buscar formação/qualidade/investimento e incentivo público/valorização da carreira. Para os professores os cursos e palestras devem ser ofertados no horário dos seus turnos e financiados pelo poder público.

A maior parte dos respondentes não se considerou preparado para a educação inclusiva. Acreditamos que o primeiro ponto de discussão dessa questão trata da formação inicial do professor que precisa contemplar urgentemente disciplinas que discutam questões relativas à educação inclusiva e a educação especial, contudo na realidade muitas não o fazem. Na pesquisa sobre as matrizes curriculares de alguns cursos paulistas de Licenciatura, Pedroso, Campos e Duarte (2013) concluíram que os saberes pedagógicos necessários aos processos de ensino e aprendizagem do público-alvo da educação especial não são garantidos na organização curricular desses cursos analisados, evidenciando então que nem sempre as políticas de formação de professores para uma educação inclusiva estão garantidas na formação.

Nos estudos de Louzada, Martins e Giroto (2015) a análise dos 104 cursos de licenciatura de três universidades públicas brasileiras evidenciou que apenas 53 deles contemplam disciplinas que atendem aos fundamentos da educação inclusiva, sendo a maioria destes da área de Ciências Humanas que ofertam a disciplina de LIBRAS.

Importante ressaltar que essa formação não se prenda apenas a quadros ou catálogos de deficiências, que não formem especialistas em quadros clínicos, em docentes incorrendo “no risco de cristalizá-los em pressupostos que pouco poderão ajudar-lhes quando estiverem diante do seu aluno real, e a necessidade de lançar um olhar mais amplo sobre o sujeito se mostra imprescindível.” (RAHME, 2008, p.44)

Faz-se necessário que as instituições e cursos de formação inicial ou continuada formem docentes críticos, reflexivos, que contribuam e transformem positivamente a realidade dos alunos, que compreendam e respeitem a diversidade presente nas escolas, e que percebam a individualidade de cada aluno, independente de serem ou não público-alvo da educação especial.

Louzada, Martins e Giroto (2015) ressaltam que os cursos de formação de professores devem buscar atualizações constantes e o ensino de novas metodologias, trabalho coletivo e interdisciplinar, já que a ausência de conteúdos que tratam da educação inclusiva pode contribuir mais ainda para a exclusão de alunos.

Os estágios e as trocas de experiências também mencionadas pelos respondentes são tratados por Rahme (2008) como possibilidade para o acesso a outras realidades da educação básica através da graduação. Para a autora, a postura investigativa e questionadora que o

estudante toma ao refletir sobre os pressupostos teóricos de seu curso e a execução na prática de projetos na escola de estágio configura em um formato de pesquisa articulado à supervisão, ao projeto político pedagógico da escola e ao currículo da graduação. Para essa autora “o período de estágio se delinea como um momento peculiar de aprendizagem e questionamento da formação em nível superior.” (RAHME, 2008, p.45)

A inserção e o tratamento de temas sobre a educação inclusiva e educação especial é primordial na formação inicial e continuada, entretanto sabemos bem que só os conhecimentos dos mesmos não garantem a aplicabilidade destes no cotidiano da escola e da sala de aula. Nestes casos os estágios se configuram também como experiência significativa da prática docente.

A formação continuada pode subvencionar a formação inicial, já que é uma possibilidade de os profissionais acessarem novos dados, propostas e políticas educacionais que não estavam em curso na época da formação inicial. (SILVA; REALI, 2011)

Como vimos nas respostas dadas acima sobre a principal fonte de preparo dos respondentes, muitos professores buscam informações e formação através de estudos individuais, em leituras, pesquisas, palestras e ou através de contatos com especialistas, além da própria experiência obtida na prática da sala de aula. Lourenço e Turci (2017) ressaltam que:

[...] antes da possibilidade de um curso de capacitação, há um aprender no cotidiano, com a prática, das relações sociais e de um movimento mais individualizado e livre de busca pela informação. A formação continuada, no entanto, costuma ser posta como mais significativa, havendo uma grande expectativa quanto ao impacto da formação continuada na própria prática. (LOURENÇO; TURCI, 2017, p.208-207)

Esse dado se confirma em nossa pesquisa quando solicitamos sugestões para a melhoria do preparo dos professores para a educação inclusiva e 40% dos respondentes sugeriram a oferta de cursos, capacitação e formação continuada.

Compreendemos que para uma educação inclusiva e educação especial de qualidade, apenas os esforços dos docentes não basta. Além do conhecimento e do preparo, é preciso que haja o reconhecimento dos profissionais, dos anos de investimentos dos mesmos, tanto em estudos quanto da prática docente.

Apesar de apenas 5% dos respondentes atentarem para este fato e apontarem como sugestão, melhores salários, turno adequado para buscar formação e mais investimento na profissão, além do incentivo público e a valorização da carreira, acreditamos que estes itens sejam indispensáveis, fundamentais e urgentes para uma educação de qualidade para todos.

Não podemos nos esquecer que para uma educação inclusiva de qualidade, além das políticas educacionais e de investimento proporcionadas no âmbito federal, estadual e municipal, toda a escola, o poder público e a sociedade em geral, precisam de uma nova postura no reconhecimento e valorização da diversidade em detrimento a homogeneidade

como já apontado por Glat e Fernandes (2005). As alterações precisam compor desde legislações, projeto político pedagógico, currículos, metodologias, avaliações e estratégias de ensino que proporcionem inclusão social e práticas educativas que atendam a todos os alunos, até o investimento das esferas públicas com melhores salários e valorização da carreira docente.

## **Considerações Finais**

Para contextualizar a educação inclusiva e a educação especial no âmbito brasileiro, o estudo apresenta documentos, legislações e estudos que vêm sendo desenvolvidos desde o final dos anos de 1990. Mesmo mediante os mesmos, muitas dúvidas e contradições ainda fazem parte de políticas e práticas no âmbito educacional e escolar do País.

A pesquisa revela que especificamente no município de Belo Horizonte muitos avanços ocorreram, mas ainda há muito a ser feito, como por exemplo, a contratação de auxiliares de inclusão melhor qualificados. A partir das respostas dos professores da rede municipal e estadual compreendemos que há práticas inclusivas nas escolas do município, não obstante, observamos também um número significativo de profissionais e escolas que utilizam a educação inclusiva vinculada apenas ao público-alvo da educação especial.

Destacamos a urgência em propostas reflexivas e críticas para cursos de formação inicial e continuada, que contemplem aspectos sociais, econômicos e políticos, além de políticas públicas e legislações sobre a educação inclusiva e educação especial, com menor ênfase às patologias e maior espaço de discussão sobre os processos e estratégias inclusivas. Sabemos bem que somente a formação não é o suficiente para alterar as circunstâncias e as práticas não inclusivas. Evidenciamos a necessidade de um trabalho coletivo e conjunto entre instâncias públicas, universidades e agentes escolares.

Em relação à educação especial, mesmo com as políticas já em curso no município e as ações desenvolvidas pelos professores, é necessário, dentre outras, investir e ampliar a acessibilidade e permanência dos alunos, a rede de apoio multiprofissional às escolas, qualificação dos professores de apoio, adequação de estrutura física das escolas, ampliação do entendimento e utilização das salas de recursos e AEE. A adoção em sala de aula de práticas menos solitárias, individualizantes e, mais coletivas e grupais, como já apontado por Mantoan (2003), promovem a cooperação, o reconhecimento da diversidade, capacidade de decisão e a valorização de cada participante.

Concordamos com os participantes da pesquisa que é indiscutível a necessidade da promoção e valorização da carreira docente, melhores salários, formação continuada durante a carga horária dos mesmos e ofertada pelo poder público, espaços de discussão sobre a temática e suporte para os agentes da escola.

Não podemos perder de vista que sendo a escola um espaço social, o acesso, permanência, aprendizagem e a convivência devem ser garantidos a todos, sendo urgente que todos sejam respeitados em seus modos diferentes de aprender. Neste sentido é que acreditamos que cada vez mais se torna necessário equipar as escolas de ensino regular do País, para uma educação cada vez mais inclusiva, igualitária e para todos, a partir da implementação de políticas que eliminem de vez as dificuldades encontradas pelas crianças e jovens.

Reafirmamos assim que não há mais lugar para políticas pautadas em concepções assistencialistas, tuteladoras e capacitistas, que tomam como referência um padrão corporal único como “normalidade” e subestimam as capacidades das pessoas. Ao contrário de evidenciar a deficiência do aluno é preciso promover melhor compreensão sobre a educação inclusiva e educação especial no ensino regular, promovendo e produzindo currículos mais significativos e acessíveis, remunerando e qualificando profissionais, criando redes multiprofissionais, equipando com recursos e materiais suficientes para o acesso e permanência de todos, sem distinção, nas escolas públicas dos estados e municípios.

## Referências

ABENHAIM, Evanir. Os caminhos da inclusão: breve histórico. *In*: MACHADO, Adriana Marcondes *et al.* **Educação inclusiva: direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2005. p.39-54

ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELO HORIZONTE. **Portaria SMED nº 112/09**. Fixa normas para organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado – AEE na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RME/BH. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, [2009]. Disponível em:

<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEducacao.do?method=DetalheArtigo&pk=1000525/>.

Acesso em: 6 jun. 2020.

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação BH-MG. Parecer nº 060/04. Diretrizes para a Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência e Condutas Típicas.

**Caderno de subsídios**: Belo Horizonte, MG, p. 77-96, 2015. Disponível em:

<https://vdocuments.mx/amp/caderno-de-subsidios-cme-bh-2015.html/>. Acesso em: 7 jun.

2020.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Inclusiva**. Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte, [2019]. Disponível em:

<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/informacoes/pedagogico/educacao-inclusiva/>.

Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1989]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm/). Acesso em: 5 jun. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994.** Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, [1994]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf/>. Acesso em: 5 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm/). Acesso em: 5 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, [2001]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2\\_b.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf). Acesso em: 6 fev. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2002]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192/](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192/). Acesso em: 6 fev. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 7 de janeiro de 2008.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, [2008]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192/](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192/). Acesso em: 6 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2011]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11/). Acesso em: 6 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm#:~:text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,11%20de%20dezembro%20de%201990/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm#:~:text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,11%20de%20dezembro%20de%201990/). Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm/). Acesso em: 7 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm). Acesso em: 22 nov. 2020.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A patologização da Educação). **Série Idéias (FDE)**, São Paulo, v. 23, p. 25-31, 1994.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2005.

FACHINETTI, Tamiris Aparecida; NASCIMENTO, Beatriz A. Barboza do; GIROTO, Cláudia Regina Mosca. O trabalho pedagógico para alunos público-alvo da educação especial: investigando a inclusão na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 11, n. esp. 2, p. 861-880, 2016.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. **Políticas e práticas de educação inclusiva** (org.). São Paulo: Autores Associados, 2004.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, set.-dez. 2010.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LOURENÇO, Érika. **Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva**. Belo Horizonte: Autêntica; Ouro Preto: UFOP, 2010.

LOURENÇO, Érika; TURCI, Deolinda Armani. Capacitação de professores para a educação inclusiva: relato de uma experiência. In: LEAL, Daniela. **História, Memória e práticas da inclusão escolar**. São Paulo: Editora Intersabers, 2017. p.186-219

LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca. Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil. **RMIE**, México, v. 20, n. 64, p. 95-122, marzo 2015. Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662015000100006&lng=es&nrm=iso/](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000100006&lng=es&nrm=iso/). Acesso em: 19 abr. 2020.

MACHADO, Adriana Marcondes *et al.* **Educação inclusiva: direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Bárbara Amaral; SILVA, Rosilaine Cristina da. Formação docente na perspectiva da educação inclusiva: análise de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Revista Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 26, n. 53, p. 528-549, set.-dez. 2016.

PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; CAMPOS, Juliana Aparecida de Paula Perez; DUARTE, Márcia. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 17, n. 1, p. 40-47, jan.-abr. 2013. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.171.05/1411/>. Acesso em: 18 abr. 2020.

PLETSCH, Marcia Denise. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 39-55, jan.-abr. 2011.

RAHME, Mônica Maria Farid. Formação de professores e educação inclusiva: desafios de um tema em construção. In: NASSIF, Lilian Erichsen; NUNES, Maria Therezinha (org.). **Formação de professores: diálogos com a experiência antipoffiana**. Belo Horizonte: CDPHA, 2008. p.41-54

SILVA, Ione Arsenio; REALI, Arsenio. Contribuições de um programa de educação à distância sobre educação inclusiva para formação continuada de professor em início de carreira. **Olhar de Professor**, Paraná, v. 15, n. 2, p. 285-295, 2011.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 24/02/2021  
Aprovado em: 07/06/2021