

REPERCUSSÕES DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: UM RECORTE BRASIL/ARGENTINA

REPERCUSSIONS OF INCLUSION POLICIES IN INITIAL TEACHING TRAINING: A BRAZILIAN / ARGENTINA OUTLINE

REPERCUSIONES DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EN LA CAPACITACIÓN INICIAL DE ENSEÑANZA: UN BOSQUEJO BRASILEÑO / ARGENTINA

Renata Beatriz Zenere POISKI¹
Sônia Maria RIBEIRO²

RESUMO: O artigo objetiva a identificação dos principais documentos internacionais que versam sobre a inclusão do estudante com deficiência na escola regular, bem como apresentar suas principais repercussões nas políticas de formação inicial docente no contexto Brasil e Argentina, nos cursos de Pedagogia. A escolha destes países é justificada considerando as semelhanças históricas, econômicas, políticas e culturais, somadas à necessidade de estudos que aproximem países vizinhos e que promovam o compartilhamento de conhecimentos na área da Educação. O texto tem a perspectiva histórico-cultural como fio condutor da compreensão dos fenômenos estudados. Autores como Arroyo (2002), Freire (2000, 2018) e Romanowski (2007) foram fundamentais para sustentar as discussões propostas. Concluímos que documentos internacionais como a Declaração de Jomtien (1990) e de Salamanca (1994) repercutiram nas principais políticas de formação docente no Brasil e na Argentina, apontando a necessidade de um currículo de formação inicial do Pedagogo que contemple o trabalho com o estudante com deficiência, mas que também favoreça uma reflexão a nível ontológico da formação do professor, sendo esse, um elemento chave na concretização da inclusão.

Palavras-chave: Estudante com deficiência. Formação inicial. Políticas públicas.

ABSTRACT: *This article aims to identify the main international documents that deal with the inclusion of students with disabilities in regular schools, as well as present their main repercussions on initial teacher training policies in the context of Brazil and Argentina in Pedagogy courses. The choice of this countries is justified considering the historical, economic, political and cultural similarities, coupled with the need for studies that bring neighboring countries together and that promote the sharing of knowledge in Education. The text has a historical-cultural perspective as a guiding thread for understanding the phenomena studied. Authors such as Arroyo (2002), Freire (2000; 2018) and Romanowski (2007) were fundamental in supporting the proposed discussions. We conclude that international documents such as the Declaration of Jomtien (1990) and Salamanca (1994) had an impact on the main teacher training policies in Brazil and Argentina, pointing out the need for an initial teacher training curriculum that includes work with students with disability, but which also encourages reflection at the ontological level of teacher training, which is a key element in achieving inclusion.*

Keywords: *Student with disabilities. Initial formation. Public policy.*

¹ Mestre em Educação. Universidade da Região de Joinville (Univille), Joinville, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-3211-4160>, E-mail: psicorenata@yahoo.com.br.

² Mestre e Doutora em Educação. Universidade da região de Joinville (Univille), Joinville, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-1586-5934>, E-mail: soniaproesa@gmail.com.

RESUMEN: *Este artículo tiene como objetivo identificar los principales documentos internacionales que abordan la inclusión de estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares, así como presentar sus principales repercusiones en las políticas de formación inicial docente en el contexto de Brasil y Argentina en los cursos de Pedagogía. La elección de Brasil y Argentina se justifica considerando las similitudes históricas, económicas, políticas y culturales, aunadas a la necesidad de estudios que acerquen a los países vecinos y que promuevan el intercambio de conocimientos en el área de Educación. El texto tiene una perspectiva histórico-cultural como hilo conductor para la comprensión de los fenómenos estudiados. Autores como Arroyo (2002), Freire (2000; 2018) y Romanowski (2007) fueron fundamentales para sustentar las discusiones propuestas. Concluimos que documentos internacionales como la Declaración de Jomtien (1990) y Salamanca (1994) tuvieron impacto en las principales políticas de formación docente en Brasil y Argentina, señalando la necesidad de un currículo de formación inicial docente que incluya el trabajo con estudiantes con discapacidad, pero que también propicie la reflexión a nivel ontológico de la formación docente, elemento clave para lograr la inclusión.*

Palabras clave: *Estudiante con discapacidad. Formación inicial. Políticas públicas*

Introdução

A busca pela consolidação dos direitos humanos foi fortalecida a partir da década de 1940, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Unesco, 1948). Por sua vez, o direito à Educação, de modo específico, foi se robustecendo ao longo dos anos, frente à realidade da exclusão de milhares de crianças, jovens e adultos evidenciada em pesquisas e documentos internacionais, tais como, a Declaração de Jomtien (Unesco, 1990). Essa última, produzida sob a responsabilidade técnica da Unesco e financiada pela Organização dos Estados Americanos (OEA), pontua que a escola deve se adaptar às singularidades dos seus alunos, respondendo as suas diferentes necessidades educativas, propiciando aprendizagem e favorecendo a participação igualitária de todos (Unesco, 1990). Desse modo, como sinaliza Carvalho (2006), a escola deve estar disposta a ser flexível para acolher o estudante e não atribuir a esse, ou sua família, a responsabilidade de se adaptar à escola.

Por essa razão, nos últimos vinte anos, a educação passou a discutir o trabalho com o estudante com deficiência e a repensar a estrutura da formação dos professores, sendo essa um dos elementos fundamentais para a sustentação do projeto de uma educação para todos.

A escolha do Brasil e da Argentina para o desenvolvimento dessa pesquisa se deu em função das semelhanças culturais, políticas e econômicas que há entre os dois países. Consideramos importante estudar como vem ocorrendo o processo da construção da educação inclusiva em países com proximidade geográfica para, assim, estimular o compartilhamento de experiências e discussões. Ademais, existe uma premência com relação à realização de pesquisas na América Latina, pois como salientam Bobato e Schneckenberg (2014), os países em desenvolvimento foram e são alvos das diretivas traçadas pelos organismos internacionais e é necessária uma avaliação dos seus impactos passadas mais de duas décadas.

Isso posto, esse artigo se dispôs a identificar algumas das principais políticas para a inclusão e leis que incidiram sobre a formação docente nos países estudados. Objetivamos, também, fomentar a discussão sobre as repercussões dessas na formação do pedagogo para trabalho com o estudante com deficiência.

Esse trabalho tem um cunho descritivo porque apresenta algumas das características das políticas internacionais e leis que fundamentam a formação docente em Pedagogia, no Brasil e da Argentina. Para Gil (2002, p. 42), “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a prática”. Contudo, para além da descrição, o objetivo foi o estabelecimento de relações entre as políticas, leis e as dimensões da formação para a educação inclusiva, almejando uma reflexão acerca da possível natureza dessas relações, e, portanto, essa pesquisa se aproxima também dos objetivos de uma pesquisa explicativa.

Quanto à sua abordagem, o trabalho tem um caráter qualitativo, uma vez que propõe a compreensão da repercussão das políticas na formação inicial do pedagogo para o trabalho com o estudante com deficiência, buscando um enfoque crítico, considerando, na análise dos materiais coletados, uma perspectiva dialética da realidade social que, segundo Trivinõs (2007, p. 117), “[...] parte da realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos”.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, realizamos uma pesquisa documental, compreendendo os documentos como produtos históricos e não neutros (May, 2004).

As fontes primárias de pesquisa para a realização desse trabalho consistem nas seguintes políticas e leis: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996), Resolução 2 (Brasil, 2015), Plano Nacional

de Educação (Brasil, 2014), Lei 24.521 (Argentina, 1995), Lei 25.573 (Argentina, 2002) e a LEN (Argentina, 2006).

Foi realizado, ainda, um apanhado de parte da bibliografia publicizada sobre as políticas de educação para a inclusão do estudante com deficiência e formação inicial em pedagogia.

A leitura e a análise dos documentos com o propósito de atender às provocações levantadas na introdução, foi sustentada por elementos da metodologia da Análise de Conteúdo, sem, contudo, aplicá-la na íntegra.

Para Bardin (1977), na análise de conteúdo a mensagem emitida está relacionada diretamente ao contexto econômico, social, histórico e social e cultural de quem produz, carregando componentes ideológicos. Os órgãos internacionais e governos de Estado, autores dos documentos que delineiam as políticas de formação de professores, que consistem nas mensagens que estudamos, fazem uma seleção de conteúdos com base em suas teorias, “[...] concepções de mundo, interesses de classe [...] representações sociais” (Franco, 2012, p. 27) e estes conteúdos podem estar manifestos ou latentes. Por essa razão, a análise dos documentos acessados representa a oportunidade de uma desconstrução e de uma inferência crítica.

A compreensão dos documentos norteadores e leis como fenômenos políticos e sociais fundamenta-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, por entendermos que esses carregam em si sentidos de mudanças sociais resultantes de um movimento histórico e, segundo Elhammoumi (2009, p. 27), “[...] a história é, acima de tudo, dialética [...]”.

Acreditamos que uma pesquisa pautada na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1896-1934) é uma ferramenta educativa que pretende não apenas descrever a realidade, mas explicá-la e compreendê-la a partir da relação dialética do objeto estudado com o contexto social, cultural, econômico e político do qual é parte.

Vigotski parte da premissa de que “[...] o indivíduo é internamente social [...]” (Elhammoumi, 2009, p. 26), assim sendo, o indivíduo em formação para o trabalho com o estudante com deficiência e as políticas estudadas serão compreendidos sob essa ótica ao longo do desenvolvimento deste artigo. A formação do pedagogo e o currículo também são reconhecidos como resultantes da relação entre os atores (Estado, organismos internacionais, instituições, professores e sociedade) implicados no fazer educativo.

As repercussões das políticas de inclusão do estudante com deficiência na rede regular de ensino na formação do pedagogo

A formação inicial transita entre teoria e prática e “é preciso, portanto, entender a Formação de Professores considerando a sua complexidade, sem, entretanto, deixar de perceber as suas particularidades e a interdependência entre essas etapas” (Macedo; Romanowski; Martins, 2017, p. 302).

Concordamos com Lima (2009, p. 43), quando diz que:

Em decorrência de novas demandas educacionais da sociedade pós-moderna para a formação humana no século XXI, que priorizam a educação para todos, observa-se a busca, pelas instituições de ensino superior, de parâmetros que lhes possibilitem propor cursos de Pedagogia que contemplem as novas demandas da formação docente.

Assim, podemos afirmar que foi a partir da inclusão do estudante com deficiência na escola regular que as demandas, dificuldades e arestas presentes nas políticas de formação docente ficaram evidentes, provocando um movimento social que originou as resoluções e decretos que seguiram às leis nacionais de educação de cada país.

No contexto brasileiro, o Conselho Nacional de Educação, na Resolução nº 2, em seu artigo 8º, item VIII, propõe que os cursos destinados à Formação Inicial de professores para a Educação Básica devem ter como um dos fundamentos pedagógicos uma formação integral, voltada para conhecimentos, competências, habilidades e valores que não só valorizem, mas respeitem a diversidade e os direitos humanos (Brasil, 2019). O mesmo documento, no artigo 12, indica que os professores em formação devem desenvolver estudos relativos aos marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, bem como conhecer propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência ou necessidades especiais.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE), referente ao período de 2014-2024 (Brasil, 2014), também trata da Educação Inclusiva. A meta 4, apresenta a intencionalidade de universalizar o acesso à Educação Básica, preferencialmente na rede regular de ensino, para a população de 04 a 17 anos, com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação por meio do atendimento educacional especializado, com a garantia de um sistema educacional inclusivo. Já no artigo 8º, parágrafo 1º, alínea III, o PNE afirma que os estados devem garantir em seus planos de educação, estratégias que viabilizem a garantia do atendimento às necessidades

específicas na educação especial, por meio de um sistema educacional, que em todos os seus níveis, etapas e modalidades, seja inclusivo (Brasil, 2014).

A Argentina, do mesmo modo, estruturou suas diretrizes legais voltadas para a formação do professor, considerando a preocupação com a inclusão e a necessidade de viabilizá-la. Algumas dessas diretrizes serão destacadas a seguir.

A Lei de Educação Nacional³ (Argentina, 2006), no capítulo II, artigo 11, alínea n, refere-se ao oferecimento de uma proposta pedagógica que permita o desenvolvimento das pessoas com deficiência. A mesma lei, no artigo 44, alínea b, traz em seu texto que, para o atendimento à pessoa com deficiência, faz-se necessário “contar com pessoal especializado suficientemente e que trabalhe em equipe com os docentes da escola regular⁴”. Com relação ao que lemos, é relevante problematizar os significados múltiplos e imprecisos dos termos *pessoal especializado* e *suficientemente*. Segundo as leis argentinas, a especialização se dá dentro de uma formação específica para o trabalho com o público-alvo da educação especial, todavia, o pedagogo professor da sala de aula na escola regular, não está especializado para essa tarefa. A noção de suficientemente também pode ser questionada, uma vez que, mesmo o professor que se especializou em Educação Especial, possui uma subárea de conhecimento: deficiência visual ou cognitiva, por exemplo, estando apto ao trabalho com uma condição específica de deficiência, mas não todas. Assim, intuímos que o que caracteriza uma especialização suficiente, pode ser, na realidade, uma formação mínima prevista pelas políticas.

A referida política argentina, segue, no artigo 92, alínea a, destacando que, como parte dos conteúdos curriculares comuns a todas as jurisdições, está “[...] a construção de uma identidade nacional aberta e que respeita a diversidade⁵”.

A Lei nº 24.521 trata especificamente da Educação Superior na Argentina (Argentina, 1995) e no seu título III, Capítulo I, artigo 15, alínea a, diz que a organização curricular deve ser flexível de modo a facilitar o exercício profissional do egresso. Considerando o direito à educação da pessoa com deficiência, fica implícito que o egresso, para o desempenho profissional, necessita estar preparado para as particularidades do trabalho com o público-alvo da educação especial, uma vez que esse

³ Texto original: Ley de Educación Nacional.

⁴ Texto original: “Contar con el personal especializado suficiente que trabaje em equipo com los docentes de la carrera común”.

⁵ Texto original: “(...) la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad”.

público está presente na escola regular e, por isso, é parte do escopo das atividades do exercício da docência.

A Lei nº 25.573 (Argentina, 2002), modifica alguns aspectos da lei anteriormente mencionada e em seu artigo 29, na alínea e, indica que as instituições universitárias têm autonomia a fim de cumprir com suas atribuições, destacando “[...] a formação e capacitação sobre a problemática da deficiência⁶”. Considerando essa indicação legal, fica impreciso para as instituições responsáveis pela formação docente o quê, como e quanto sobre o trabalho com o estudante com deficiência, deve ser contemplado nos currículos da formação inicial.

Tanto no Brasil quanto na Argentina, as políticas voltadas para o trabalho com o estudante com deficiência no ensino regular consideram que a inclusão e o respeito à diversidade são pressupostos basilares para a construção de uma sociedade mais justa e, destacam a importância do papel do professor e da escola na viabilização desse projeto. Assim, ao pedagogo é requerida a condição de refletir sobre o papel que lhe é atribuído e a sua participação para a concretização dessa ideia de sociedade.

Um exemplo brasileiro da dinâmica das políticas é a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva promulgada em 30 de setembro de 2020 (Brasil, 2020), sugerindo a possibilidade de retorno de antigas práticas, tais como as salas especiais e a habilitação específica em cada deficiência para o profissional que trabalha no Atendimento Educacional Especializado. Autores apontam para o fato de que a segregação (histórica) da pessoa com deficiência, como acontecia nas salas e escolas especiais não favorece a aprendizagem, nem seu desenvolvimento, como a experiência ao longo de anos pôde demonstrar (Carvalho, 2006; Mantoan, 2003). A referida política, acabou revogada em 2023 pelo Decreto nº 11.370 (Brasil, 2023) e tais mudanças traduzem o movimento social em direção a uma educação que seja de fato inclusiva.

A despeito das limitações e lacunas identificadas na dinâmica do cotidiano, as leis e políticas são fundamentais para o desenvolvimento da Educação, dos seus atores e de toda a sociedade, para que a educação inclusiva seja capaz de cumprir a tarefa que cabe à escola, a de compartilhar com seus sujeitos o conhecimento científico sistematizado ao longo da história e mais, promover a aprendizagem e ser “fonte de desenvolvimento” (Vigotski, 2009, p. 334), seja para os estudantes com ou sem deficiência.

⁶ Texto original: “formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad”.

A Educação é um dos direitos estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, configurando-se como obrigatória ao nível elementar. Essa garantia foi um pressuposto para outros documentos internacionais, que balizaram posteriormente, os documentos de cada país no que se refere ao direito à educação do estudante com deficiência na escola regular.

Em 1990, mais de quarenta anos após a Declaração Universal dos Direitos Humanos apregoar a Educação como um direito de todos, um número expressivo de crianças permanecia sem acesso à educação, milhões de adultos mantinham-se em condições precárias de alfabetização, consistindo esses em uma grande população à margem de conhecimentos e habilidades consideradas fundamentais à superação da pobreza e mobilidade social (Unesco, 1990). Em virtude desse cenário, a Declaração de Jomtien (Unesco, 1990) veio reafirmar a indispensabilidade de se conclamar as nações do mundo a uma democratização do acesso à educação, como uma primeira condição para a viabilização desse direito. Uma primeira condição, mas não a única, pois a própria Declaração de Jomtien pressupõe que a educação, responsável por atender às necessidades básicas de aprendizagem, não acontece somente na escola, mas necessita do envolvimento da família e da comunidade.

Em 1994, a Declaração de Salamanca, que trata sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais foi, sem dúvida, um marco inegável para o fomento ao direito à educação integral e inclusiva para a pessoa com deficiência. Porém, as estratégias propostas pelas políticas a fim de democratizar a educação atendem também aos princípios neoliberais de racionalização e gestão da educação (Oliveira; Pini; Feldfeber, 2011). E tal como afirma Santos (1997, p. 12), percebemos uma “tensão dialética entre regulação social e emancipação social”.

A declaração de Salamanca, reunindo mais de 92 países, trouxe à uso o termo educação inclusiva como estratégia para o alcance do objetivo da educação para todos, sustentando que as escolas deveriam ser preparadas para atender “[...] à todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais” (Unesco, 1994, p. 3).

O chamado Enquadramento de Ação, que acompanhou a Declaração de Salamanca, propôs entre as Diretrizes para ação em nível nacional (Unesco, 1994, p. 7), que os governos devem pensar políticas e formas de organização, bem como realizar recrutamento e treino de pessoal para que os propósitos apresentados fossem alcançados. O uso dos termos recrutamento e treino de pessoal são estranhos à Educação, e nos remetem ao movimento de mercantilização da Educação que vem se estabelecendo no

Brasil, a partir da década de 1990, seguindo as orientações de organismos multilaterais, sob o argumento de uma otimização da administração dos recursos pessoais e financeiros aplicados na Educação, inspirados na lógica de mercado para que “eficiência, qualidade e equidade” sejam alcançados (Pacheco, 2008, p. 66). A partir dessas orientações e nesse contexto histórico e econômico, tanto Brasil como Argentina, passaram a ajustar a organização dos seus sistemas de ensino, sob a ótica da Educação Inclusiva.

A Lei de Educação Nacional Argentina em seu Capítulo VIII, artigo 42 define que “a Educação especial é a modalidade do sistema educativo destinada a assegurar o direito à educação das pessoas com deficiências, temporárias ou permanentes em todos os níveis e modalidades do sistema educativo” (Argentina, 2006).⁷

Do mesmo modo, a Lei de Diretrizes e Bases que rege a educação brasileira, a LDBEN (BRASIL, 1996), em seu Capítulo V, artigo 58, considera a Educação Especial uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais”.

A Declaração de Salamanca pretendeu romper com a dicotomia entre Educação Especial e a Educação Inclusiva, pois a indicação da matrícula do estudante com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino provocou uma significativa reorganização da estrutura dos serviços educacionais, pois a Educação Especial passou a ser responsabilidade de todas as escolas, todos os professores e de diferentes segmentos sociais.

A Declaração de Salamanca (1994) orienta, também, os países e organizações participantes, a estruturar seus sistemas de forma a capacitar as escolas para atender a todas as crianças, desenvolvendo uma abordagem inclusiva. E segue afirmando que:

A educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais [...] não pode progredir de forma isolada e deve antes fazer parte de uma *estratégia global de educação*, e sem dúvida, de uma nova política social e econômica, o que implica numa profunda reforma da escola regular (Unesco, 1994, p. 4).

De acordo com Azevedo (2011), as organizações internacionais são peças-chave na disputa de ideias e no delineamento de políticas e a implantação das mesmas. Embora a Unesco seja a entidade que anuncia os direitos humanos à nível mundial, a voz que ecoa

⁷ Texto original: “La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo”.

a partir dela, vem dos países reunidos para a reorganização e reestruturação do mundo capitalista pós-guerra. Portanto, há a defesa do direito à educação e a inclusão da pessoa com deficiência na escola regular, mas há também a propagação de uma preocupação com a escolarização e com o mundo do trabalho.

Portanto, duas particularidades devem ser destacadas da citação anterior: estratégia global de educação e a necessidade de uma profunda reforma da escola regular. Fica claro que a ação pela inclusão das minorias na escola, e dentre elas as pessoas com deficiência, deveria alcançar grande parte dos países. A “profunda reforma” (Unesco, 1994, p. 4) na escola regular, que se dá a partir do direito à educação, perpassa não somente por uma mudança relacionada à formação dos profissionais para o trabalho com o estudante com deficiência ou da compreensão da deficiência, mas implica na adoção de pressupostos gerenciais que viabilizem a otimização dos recursos e da administração da educação nos moldes neoliberais. Tais questões estão presentes na apresentação do contexto econômico e social, no qual as políticas educacionais e as políticas para a educação inclusiva são desenhadas.

A Declaração de Salamanca, no que se refere aos Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativa Especiais, no Enquadramento de Ações preconiza que “a cooperação internacional entre organizações governamentais e não governamentais, regionais e inter-regionais poderá representar um papel muito importante no apoio e na promoção das escolas inclusivas” (Unesco, 1994, p. 44), ratificando a importância da aproximação entre países, a fim de discutir e viabilizar políticas para a inclusão do estudante com deficiência.

É relevante considerar, também, a interposição dos organismos internacionais nos documentos mencionados, uma vez que:

O processo de transformação desenvolvido durante a década de 1990 se inscreve no processo de reforma do Estado e de descentralização, privatização e desregulação dos serviços sociais, encontrando pontos de coincidência com os processos de reforma estrutural que se implementaram em quase todos os países da América Latina (Feldfeber; Gluz, 2011, p. 341).

A década de 1990 é conhecida pelas reformas educacionais no âmbito dos países estudados e desde seu início o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento econômico e social (BIRD), instituição ligada à ONU, integrante do Banco Mundial, declarou o seu objetivo de combater a pobreza “a fim de garantir a estabilidade econômica

dos países em desenvolvimento, as questões sociais tornaram-se essenciais para o Banco Mundial” (Altmann, 2002, p. 79). Ainda, segundo a autora, considerando a falta de condições financeiras dos chamados países em desenvolvimento e para investir na Educação, o Banco Mundial apresenta-se como um coparceiro, oferecendo financiamentos acompanhados de rígidas regras e precondições. A ideia de base desses organismos apontava para a incapacidade do Estado em oferecer à população a administração e a oferta dos serviços necessários, e que, por isso, os financiamentos internacionais se constituíam em alternativa financeira e as suas propostas gerenciais, como solução para as crises (Ball, 2005).

A preocupação em investir na área da Educação é compreendida quando atentamos para o cenário da expansão capitalista e do fenômeno da globalização, afinal, nessa configuração, o conhecimento é um recurso capaz de tornar o país competitivo. Para o BIRD, a educação seria a ferramenta para dar aos pobres mais recursos e promover a mobilidade social (Corragio, 1996 *apud* Altman, 2002).

Destarte, os contextos políticos, sociais e culturais que permeiam os documentos orientadores da Educação inclusiva e, por conseguinte, as políticas que tratam do tema, acabam por reverberar na formação inicial dos professores para o atendimento do público-alvo da Educação Especial, como discutiremos no próximo tópico.

A formação inicial do pedagogo para o ensino do estudante com deficiência: teorias e práticas em questão

Educar é um ato político, como aponta Freire (2018), isso porque acontece num contexto histórico, social, político e principalmente ideológico. O autor nos convida ao exercício acerca do falseamento da realidade (Lima; Xavier, 2017), dos estereótipos e ideias que são criados sobre a escola, a educação e seus sujeitos e que são tomados como verdade, conduzindo as práticas pedagógicas. Os documentos analisados apresentam um desenho da realidade educacional quanto à inclusão da pessoa com deficiência na escola, do trabalho do professor e cabe aqui o questionamento sobre o quanto do que é proposto está sustentado em ideais hegemônicos ou está subordinado às condições reais, objetivas, políticas, econômicas e sociais.

Tanto Argentina quanto Brasil, ao longo da constituição de seu cabedal legal e político, buscaram atender aos pressupostos dos documentos internacionais que apresentamos, e ao fazê-lo (ou intentar) atribuíram novas especificidades aos seus

modelos educacionais, mobilizando a produção de um ideal de teoria, saberes e prática educativa inclusiva, e “a inclusão, então, aparece como propulsora de uma nova visão da escola” (Michels, 2006, p. 406).

Conseqüentemente, uma nova escola produz um movimento social amplo e “nessa perspectiva, alunos e professores são sujeitos constituinte e constituidores desse processo e não vítimas de decisões do sistema” (Michels, 2006, p. 419) e dito isso, pensamos sobre as possibilidades de ação e transformação sociais a partir da escola, docentes, estudantes e famílias.

Entendemos que a responsabilidade pela transformação social que almejamos e necessitamos não repousa somente sobre a escola, mas compreendemos seu importante papel para a promoção e fomento de uma sociedade na qual o direito à educação alcance a todos. Nesse sentido, levamos em consideração o que propõe Arroyo (2002, p. 19), que:

Quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que isso, o professor e a escola são agentes privilegiados de transformação social, por meio de uma prática que também se transforma constantemente.

Temos a partir disso uma compreensão da relação dialética entre escola e sociedade, todavia, esta última experimenta a desigualdade como elemento que constitui seu próprio sistema, ou seja, só existem os que necessitam ser incluídos porque nossa sociedade é excludente por natureza (Michels, 2006).

Logo, um projeto educativo voltado para a inclusão perpassa a concepção da deficiência e sua condição sob a ótica da igualdade e “a escola e a nossa prática docente não tem que reproduzir necessariamente a sociedade injusta e discriminatória que aí está” (Arroyo, 2002, p. 64).

Ao pedagogo fica patente a necessidade de uma formação que lhe permita a apropriação de saberes, mas também o desenvolvimento de uma capacidade reflexiva, que o instrumentalize para o reconhecimento da importância do seu papel para a inclusão da pessoa com deficiência na escola regular. Essa importância é corroborada por diversos autores e de acordo com Aguiar e Soares (2008), existem demais elementos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, tais como as condições de trabalho, mas, segundo as autoras, o professor é um dos fatores de maior impacto para que a aprendizagem de fato aconteça. A questão é que:

Não temos dúvida que a garantia dos direitos sociais somente acontecerá na afirmação de uma cultura pública, no reconhecimento social, coletivo desses direitos, no comprometimento da sociedade. Sabemos que a educação enquanto direito é uma empreitada tão séria que não poderá ficar apenas por conta de seus profissionais, mas também não aconteceria sem eles, sem sua perícia, seu trabalho qualificado (Arroyo, 2002, p. 21).

Se então, a escola sozinha não transforma as condições sociais injustas e desiguais, é verdadeiro também o fato de que sem a escola a sociedade não pode vislumbrar uma transformação, pois, como disse Freire (2018), a educação não pode transformar sozinha o mundo, mas pode promover a transformação do sujeito a fim de que ele, com o outro, transforme seu mundo e suas condições.

Quando consideramos o direito da pessoa com deficiência em ser matriculado e frequentar a escola regular, todo professor passa a ser um professor que trabalha com o público-alvo da educação especial. Sobre essa questão, compreendemos que a formação inicial deve favorecer a apropriação de uma teoria e de uma prática inclusivas, uma vez que “concebemos a formação de qualquer profissional [...] como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social” (Martins, 2010, p. 18-19).

Desse modo, é necessário ponderar que a prática educativa como prática social no contexto da inclusão deve ser organizada a fim de dar condições ao pedagogo para que conduza o processo de ensino aprendizagem de todos os seus estudantes, independente das condições físicas, sociais ou cognitivas desses, pois:

Nesse sentido, a igualdade de oportunidades não deve ser entendida somente em relação ao acesso à educação, mas também ao direito a uma educação de qualidade igual. Aqui, pode-se acrescentar o direito a ter um professor com formação que permita um atendimento compatível com suas necessidades (Lima, 2009, p. 43).

Assim, a formação inicial deve favorecer a compreensão das diferentes orientações e perspectivas sobre a deficiência e de como se dá a aprendizagem do estudante com deficiência, pois a escola é um espaço democrático e é um lugar para todos. Como aponta Cartolano (1998), ao discorrer sobre a formação dedicada à educação especial, que, se há a existência da necessidade de uma formação diferenciada para trabalhar com um tipo de estudante ou com outro, isso torna a discriminação institucionalizada.

Arroyo (2002, p. 19) se refere à profissão do professor como um ofício, isso porque o termo sugere que somos uma categoria que “mantém e reproduz a herança de um saber específico”. Portanto, o compromisso com os conhecimentos teóricos e científicos deve estar presente na formação inicial do pedagogo a fim de oferecer condições para o trabalho com o estudante com deficiência, para:

[...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultura, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar e não ensinar [...] (Imbernón, 2009, p. 60).

Desse modo, o professor irá não somente acolher o estudante com deficiência em sua classe, mas comprometer-se com a sua permanência na escola e, principalmente, com seu desenvolvimento e aprendizagem.

A formação inicial tem o compromisso de promover, além da base científica dos saberes necessários ao pedagogo, a sua capacidade reflexiva sobre a educação, sobre as práticas educativas, sua própria formação e sobre si mesmo. Isso porque, como aponta Arroyo (2002), o aprendizado do professor não se esgota no estudo das teorias e métodos, porque sua formação está no campo dos valores e da cultura.

Ratificamos que, a formação inicial do professor não deve ser entendida como uma condição que suporta em si mesma toda a responsabilidade pelo sucesso da educação inclusiva:

A escola constitui espaço privilegiado para a concretização da ação educativa, portanto necessita de condições físicas, materiais, equipamentos adequados e suficientes para o desenvolvimento de todas as atividades pedagógicas expressas no projeto da escola, bem como de profissionais formados e valorizados (Romanowski, 2007, p. 8).

É necessária a formação para a reflexão e para a crítica, a fim de que o professor pedagogo seja capaz de reivindicar as condições materiais e objetivas necessárias ao trabalho docente.

Reconhecemos que a formação inicial se constitui em um elemento de relevante importância e que é parte de um conjunto de condições macrossociais que envolve políticas e ações que se estendem desde as políticas na área da saúde, como também mobilidade urbana. Isso porque, a garantia do direito do estudante com deficiência de ser

matriculado e frequentar a rede regular, sem o transporte adequado que o leve até a escola, pouco nos fala sobre igualdade de direitos, por exemplo.

Discussões

Ao longo da apresentação dos documentos norteadores internacionais para a Educação Inclusiva, das políticas e diretrizes do Brasil e da Argentina para a inclusão de estudantes com deficiência ou necessidades educativas especiais e a formação inicial de professores para o trabalho com esse público, antecipamos algumas reflexões. Mas, a seguir, destacaremos outros aspectos a serem ponderados.

Existe por parte da Unesco (1994, p. 10) o objetivo de “garantir que no contexto de uma mudança sistêmica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial, como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas”.

E no que diz respeito às leis e políticas dos países estudados podemos inferir que essas atendem aos pressupostos internacionais da inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular em suas políticas de formação inicial docente, estando sujeitas a alterações e adequações a fim de contemplar as necessidades da prática educativa inclusiva e demandas sociais e políticas.

Existe a possibilidade de que essa adequação aconteça por motivos ideológicos, pela crença na justiça social ou por motivos econômicos, com o objetivo de atender exigências de avaliações externas e garantir empréstimos junto a organismos internacionais. Isso porque as políticas dos países latino-americanos confluem com as orientações de organismos internacionais e é preciso atentar que esses pautam suas ações numa ótica neoliberal que visa principalmente a formar mão de obra que produza, que esteja inserida no mercado de trabalho, gere bens e lucros (Silva, 2003).

A educação pode ser, também, uma medida de compensação social. As reformas educacionais da década de 1990 e os documentos internacionais que apontam para a necessidade da inclusão da pessoa com deficiência na escola regular ofertam acesso à educação como direito, também podem oportunizar à pessoa com deficiência uma escolarização básica, capacitando-a para o mercado de trabalho. Isso a afastaria de uma dependência do Estado, dentro de uma perspectiva de geração de renda e maior autonomia econômica.

Segundo Naujorks e Possa (2014), os documentos internacionais universalizaram e globalizaram os trâmites educacionais, por meio de suas influências nas políticas de cada país. As autoras afirmam que a escola se torna um dispositivo que regula e monitora a diversidade, uma vez que os documentos internacionais caracterizam a pessoa com deficiência e a escola, ao acolher o indivíduo, de certo modo o enquadra nas configurações da deficiência. Por meio dos sistemas de senso é possível saber quem são os estudantes com deficiência, onde estudam e acompanhar o desenvolvimento de sua vida escolar. Ou seja, ao passo que os documentos possibilitam a inclusão, também definem quem pode ser incluído “as leis também se tornam importantes, pois produzem uma normalização das condutas no que se refere ao atendimento dos diferentes que precisam ser igualados e na sensibilização dos normalizados para a aceitação da diferença” (Naujorks; Possa, 2014, p. 91).

Os países estudados, a partir das orientações internacionais, vivenciam o movimento que reflete as tensões dos valores políticos e sociais na constante atualização e mudança em suas leis e diretrizes.

É fundamental, ainda, considerar que a formação inicial para o trabalho com o estudante com deficiência necessita pautar-se no desenvolvimento de habilidades, competências e saberes, mas também, promover um respeito genuíno à pessoa, às diferenças e à diversidade. Como enuncia Romanowski (2007, p. 17), “uma das características fundamentais da profissão docente é acreditar na educabilidade de seus alunos”, e assim entendemos que o pedagogo que trabalha com o estudante com deficiência, acredita não só no direito desse estudante de estar na escola regular, mas principalmente em sua possibilidade de aprendizagem, desenvolvimento constante a partir de mediações que favoreçam a superação das suas limitações.

Diante das discussões sobre o tema da educação inclusiva e da formação inicial docente, compreendemos, ainda de acordo com Romanowski (2007, p. 16), que “o processo de constituição da identidade profissional é de desenvolvimento permanente, coletivo e individual, no confronto do velho com o novo, frente aos desafios de cada momento histórico”. A formação inicial do professor é um importante fator para o sucesso da inclusão, é também a base da constituição da profissionalidade docente e deve ser entendida como um processo que se dá dialogicamente entre sujeito e coletivo, entre escola e sociedade. E, sendo um movimento dinâmico, deve estar permanentemente no centro das discussões e pesquisas na área educacional.

As políticas propostas têm o desafio de nortear os currículos da formação inicial de professores para a inclusão, a fim de proporcionar o atendimento daqueles que, por muito tempo, foram distanciados da escola e que estiveram ausentes dos conhecimentos, saberes e práticas educativas. Sabemos que “a simples inserção de disciplinas ou conteúdos específicos não atribui à formação docente uma perspectiva orgânica acerca da educação dos sujeitos da educação especial, quer seja no curso de pedagogia ou nas demais licenciaturas” (Garcia, 2013, p. 103), no entanto, a presença (ou não) das disciplinas nos currículos de formação inicial dos pedagogos que trabalharão com o estudante com deficiência na rede regular de ensino, aponta na direção de uma formação ainda incipiente e indefinida, que está associada e resulta de “fatores macrossociais e de políticas educacionais, tem produzido professores com baixa qualidade profissional” (Bueno, 1999, p. 18). Está revelada a necessidade de uma reflexão sobre o papel e o espaço da pessoa com deficiência em nossa sociedade, de seus direitos, da mobilização no sentido de que são necessárias políticas que criem caminhos e sustentem a viabilização de propostas de formação que coadunem para a concretização dos direitos do público-alvo da educação especial, de fato e de verdade.

Entendemos que “nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte” (Martins; Duarte, 2010, p. 19-20), pois a formação do pedagogo revelará certamente o projeto de sociedade e a visão sobre a deficiência que permeiam as relações sociais.

Observamos que uma formação inicial comprometida com o trabalho com o estudante com deficiência assinala a relevância de uma formação permanente ou em serviço, orientada pelo que Nóvoa (2009) denomina de formação construída dentro da profissão, centrada na prática, na aprendizagem e referenciada no trabalho escolar, até porque, seria equivocado pressupor a existência de uma formação inicial que se esgote em si mesma.

A esse respeito, a Resolução CNE/CP nº 1 (Brasil, 2020) que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) em seu Capítulo II, artigo 4º, propõe que a Formação Continuada de Professores da Educação Básica é um elemento fundamental da profissionalização docente.

Considerações Finais

Os documentos internacionais impulsionaram a criação de novas legislações e a reformulação de outras, que orientam as políticas de formação docente nos países estudados. No Brasil, as repercussões estendem-se aos dias atuais e nessa dinâmica podemos perceber a relação dialética entre as políticas de formação docente e as mudanças políticas, sociais e culturais, dentre elas, o significado que a sociedade atribui às pessoas com deficiência.

Apontamos para a necessidade de estudos que aprofundem e atualizem as relações dialéticas existentes nas políticas e práticas da formação inicial docente no Brasil e Argentina, bem como América Latina, uma vez que são depositadas expectativas no trabalho docente no ensino regular, a fim de que se supere a exclusão das pessoas com deficiência.

Destacamos a ideia de que nenhuma formação inicial é capaz de suprir todas as demandas da prática profissional e que a formação inicial por ela mesma, sem políticas na área da saúde, transporte, acessibilidade e recursos financeiros, não pode ser responsabilizada pelo sucesso do projeto de inclusão da pessoa com deficiência na escola regular.

É preciso também, considerar nas políticas as condições de trabalho do professor, tais como: número de alunos em sala, carga horária de trabalho semanal, acompanhamento com um núcleo de ensino especializado ou profissionais do atendimento educacional especializado e horas atividade para adaptações de materiais.

Para além disso tudo, ainda existe a necessidade de uma mobilização interna, subjetiva e reflexiva, da pessoa desse pedagogo em relação à Educação Inclusiva, para que sua formação não esteja restrita a um nível epistemológico.

Os percalços na efetivação da inclusão da pessoa com deficiência se encontram enraizados nas ideologias impregnadas nas práticas cotidianas e para a efetivação de uma sociedade onde as diferenças não sejam prejuízos e a prática da igualdade de direitos seja possível, é necessária uma profunda mudança no sistema que rege nossas relações e nos constitui como sujeitos em nossas condições objetivas e subjetivas.

Referências

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro. A formação de uma professora do ensino fundamental: contribuições da Psicologia sócio-histórica. **Psicol. esc. educ.**, v. 12, n. 1, p. 221-234, 2008. Revista eletrônica. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v12n1/v12n1a15.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan. / jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.
- ARGENTINA. Ley n° 24.521. **Ley de Educación Superior**. Disposiciones preliminares. Educación Superior. Educación superior no universitaria. Educación superior universitaria. Disposiciones complementarias y transitorias. Buenos Aires: 1995. Disponível em: <http://www.secgral.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/docs/Ley-24521-de-Educacion-Superior.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.
- ARGENTINA. Ley n° 25.573. **Ley de Educación Superior** (modificación de la ley n° 24.521). Buenos Aires, 2002. Disponível em: http://www2.biblio.unlp.edu.ar/jubiuna/grupos-de-trabajos/grupo-accesibilidad-y-bibliotecas/legislacion-sobre-discapacidad-en-el-ambito-universitario/Ley_25573%20modificatoria%20educacion%20superior.pdf. Acesso em: 31 jul. 2019.
- ARGENTINA. Ley n° 26.206. **Ley de Educación Nacional**. Buenos Aires, 2006. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- AZEVEDO, Mario Luiz das Neves de. O campo global da educação superior, as organizações internacionais e a hegemonia mercadorizante. In: OLIVEIRA, Dalila A. PINI, Eva. FELDEFEBER, Myriam. **Políticas Educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada**: Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.
- BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set. / dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOBATO, Francine Cordeiro; SCHNECKENBERG, Marisa. **Formação docente no Brasil e na Argentina**: um estudo comparado sobre as políticas de formação inicial do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. X ANPED Sul, Florianópolis – SC, out. 2014. 18 p. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1405-0.pdf. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 de jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 20 de Dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília – DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> . Acesso em: 16 jan. 2019.

BRASIL. Decreto 10502/2020. **Institui a Política Nacional de Educação Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 30 de set de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 16 de jan. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da Educação Básica e institui a Base nacional Comum para a formação continuada de professores da Educação Básica**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 29 de out de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 16 de jan. 2024.

BRASIL. Decreto 11370/2023. **Revoga o Decreto no 10502 de 30 de setembro de 2020 que institui a Política Nacional de Educação Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 01 de jan de 2023. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=11370&ano=2023&ato=7d2IzYU9kMZpWT692>. Acesso em: 16 de jan. 2024.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.5, 1999. Disponível em: https://abpee.net/homepageabpee04_06/sumarios/sumario revista5.htm. Acesso em: 20 nov.2019.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Formação do educador no curso de Pedagogia: a educação especial. Campinas: **Caderno Cedes**, v. 19, n. 46, p. 29-40, set. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 30 jul. 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 4. Ed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2006.

ELHAMMOUMI, Mohamed. O paradigma da pesquisa histórico-cultural de Vygotsky: a luta por uma nova Psicologia. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção. A pesquisa

de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. PROPED/UERJ: **Revista Teias**, v. 10, n. 19, 2009. 12 p. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24057/17026>. Acesso em: 30 jul. 2019.

FELDEFEBER, Myriam; GLUZ, Nora. Las políticas educativas em la Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. Campinas: **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr. / jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livros, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan. / mar. 2013, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para mudanças e incertezas**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Ana Lúcia dos Santos de. **O desafio da formação do professor para a atuação com a inclusão de pessoas com deficiências, no ensino comum**: análise dos cursos de pedagogia em sua inserção no contexto da educação inclusiva. 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba – PR, 2009. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1497. Acesso em: 30 jul. 2019.

LIMA, Jean Carlos Ribeiro. XAVIER, Glauber Lopes. A questão da ideologia em Karl Marx e Lois Althusser. **Revista Espacios**, v. 38, n.23, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Desktop/Mestrado/Dissertação/teoria%20histórico%20cultural/Ideologia%20em%20Marx.pdf>. Acesso em: out.2019.

MACEDO, Marly; ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação Inicial de professores no embalo das ações didáticas: possibilidades para autonomia docente. Santa Maria: **Educação**, v. 42, n. 21, p. 299-318, mai. / ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/27514/pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.

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

MARTINS, Ligia Marcia. **O legado do século XX para a formação de professores.** In: MARTINS, Ligia Marcia; DUARTE, Newton (Orgs.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos.** 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 406-423, set. / dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.

NAUJORKS, Maria Inês; POSSA, Leandra Bôer. **Efeitos dos documentos internacionais nas políticas de educação especial: um estudo comparativo entre Brasil e Chile.** In: POSSA, Leandra Bôer. Educação, Inclusão e Qualidade. 1. ed. Santa Maria: UFSM, 2014.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, Dalila. PINI, Mônica Eva. FELDFEBER, Myriam. **Políticas Educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada: Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.**

PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares: referenciais para análise.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização docente.** 3. ed. Curitiba: Editora IBPEX, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, jun. 1997. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF. Acesso em: out. 2019.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto Político do Banco Mundial ao projeto Político Pedagógico da Escola Pública brasileira. Campinas: **Caderno Cedes**, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Questões preliminares básicas.** In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** BR/1998/PI/H/4 REV. 1948. 6 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf/>. Acesso em: 31 jul. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990/>. Acesso em: 31 jul. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha. BR/1998/PI/H/7, 1994. 4 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf/>. Acesso em: 31 jul. 2019.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A construção do Pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

Enviado em: 16/05/2023.

Aceito em: 26/11/2023.

Publicado em: 30/12/2023.