



UNIUBE

Educação e Responsabilidade Social

UNIVERSIDADE DE UBERABA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE PARA

A EDUCAÇÃO BÁSICA - MESTRADO PROFISSIONAL

ROSA MÔNICA DE OLIVEIRA

FUNDAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIAS E DOENÇAS RARAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO
MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA/MG

Uberlândia, MG

2022

ROSA MÔNICA DE OLIVEIRA

FUNDAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIAS E DOENÇAS RARAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO
MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA/MG

Relatório de Defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação: formação docente para a Educação Básica – Mestrado Profissional, como requisito para obtenção do título de Mestre. Linha de Pesquisa: Educação Básica: fundamentos e planejamento.

Orientador: Prof Dr. Tiago Zanquêta de Souza.

Linha de Pesquisa: Práticas Docentes para Educação Básica.

Uberlândia, MG

2022

i

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

O4f Oliveira, Rosa Mônica de.
Fundamentos para a educação inclusiva de crianças com deficiências e doenças raras no contexto da Educação Básica do município de Uberlândia/MG / Rosa Mônica de Oliveira. – Uberlândia (MG), 2022.
118 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica. Linha de pesquisa: Educação Básica: Fundamentos e Planejamento.

Orientador: Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza.

1. Educação inclusiva. 2. Educação básica. 3. Crianças deficientes – Educação. 4. Doenças raras. I. Souza, Tiago Zanquêta de. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. III. Título.

CDD 371.9046

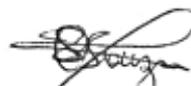
ROSA MÔNICA DE OLIVEIRA

FUNDAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS E DOENÇAS RARAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA/MG

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 19/12/2022

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza
(Orientador)
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof. Dr. Larissy Alves Cotonhoto
Instituto Federal do Espírito Santo -
IFES



Prof. Dr. Adriana Marques Aidar
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Dedico este trabalho ao meu filho e aos meus familiares que presenciaram meu esforço para realizar este trabalho e incentivaram-me a prosseguir com amor, carinho e apoio irrestrito nesta trajetória, proporcionando condições singulares para a realização deste trabalho na certeza de que eu estava em busca de alcançar mais um degrau na escala do conhecimento; aos meus amigos e também colegas de profissão pelo incentivo diário e por acreditarem, assim como eu, que a Educação pode transformar vidas e que nossos gestos podem ajudar a contribuir com estas mudanças quando acreditamos no que fazemos.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão é externada primeiramente a Deus, pelo dom da vida e pela oportunidade de cursar o Mestrado.

Meu imenso agradecimento ao meu filho que soube apesar da tenra idade me compreender, esperar e me incentivar, pelos momentos que me abduquei de realizar passeios, de ter lazer e divertimento em sua companhia, em virtude dos longos momentos de dedicação aos estudos.

Agradeço, também, aos meus pais e meu irmão, pelo amor incondicional a mim dedicado, vocês sempre acreditaram e me apoiaram na minha caminhada, na certeza de que eu estava na busca de realizar mais um sonho.

Ao meu orientador Professor Dr. Tiago Zanquêta de Souza, por ter me apresentado um caminho repleto de possibilidades, com suas orientações cuidadosas e indicações enriquecedoras. Você que mesmo com tanta sobrecarga no ofício acadêmico me conduziu na construção desse trabalho sempre de forma muito amigável, respeitosa, atenciosa e disponível e desde o início acreditou no meu objeto de pesquisa. Saiba que tenho imensa admiração, gratidão, um carinho muito especial e respeito por você.

À Banca Examinadora, por aceitar avaliar essa dissertação, pela disponibilidade e pelas contribuições tão ricas para com a construção desse trabalho.

À UNIUBE, por proporcionar a oportunidade desse programa.

À Equipe Docente do programa, pelas oportunidades de crescimento e conhecimento construído com tanta dedicação.

E por fim, agradeço a cada um que esteve próximo a mim direta ou indiretamente durante o curso de Mestrado, pois cada um, de uma forma ou outra, presenciou e colaborou, da maneira mais simples à mais complexa, com a realização desta pesquisa.

Meu muito obrigada!!!

“O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria”.

Paulo Freire (1993, p.10)

RESUMO

Esta pesquisa tem por tema a inclusão escolar de crianças com deficiências e doenças raras no município de Uberlândia/MG. Está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente para a Educação Básica – Mestrado Profissional, na linha de pesquisa Educação Básica: fundamentos e planejamento. Vincula-se também ao projeto de pesquisa “Educação na diversidade para a cidadania: um estudo de processos educativos e formativos escolares e não escolares”. Tem como referencial teórico os fundamentos da inclusão escolar em diálogo com pressupostos da educação popular, especialmente por meio dos trabalhos de Mantoan (2006) que conceitua inclusão como a inserção de todos os estudantes; Skliar (1999) que problematiza a educação especial enquanto disciplina formal; Freire (1987, 1996, 2006), acerca da importância da educação no processo de transformação cultural, com base na tradição popular; Candau (2011) que tenciona as diferenças nos ambientes escolares, e aborda o paradigma multiculturalista, Legramandi; Gomes (2019), aborda as diferenças culturais que historicamente teriam sido utilizadas como ordem para classificar e hierarquizar sujeitos, aos padrões hegemonicamente constituídos. A pesquisa em questão tem por objetivo geral investigar e analisar os fundamentos históricos, científicos e legais que orientam o trabalho docente para a inclusão de crianças com deficiências e doenças raras, no contexto da educação básica do município de Uberlândia/MG. A pesquisa teve como metodologia a abordagem qualitativa, prezando pela análise, compreensão e interpretação do objeto em observação conforme Denzin; Lincoln (2006) com finalidade descritivo-exploratória, valendo-se da pesquisa bibliográfica, como propõem Bogdan e Biklen (1994), por meio da realização do Estado da Arte. Sendo assim, foi realizado um levantamento bibliográfico de teses, dissertações e artigos, envolvendo opiniões de estudiosos do tema proposto, publicados no período de 2016 a 2021, no catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, Portal de periódicos da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizando os descritores “Políticas Públicas de Educação Especial, “Inclusão Escolar” e “Formação Docente” para a pesquisa, segundo os pressupostos de Romanowski e Ens (2006). Valeu-se também da pesquisa documental, como apregoa Cellard (2008), que considera o documento como um testemunho histórico. Para a construção do corpus documental considerou-se o recorte temporal de 2016 a 2021, constituído pelos principais documentos públicos, abrangendo as esferas federal, estadual e municipal que compõe a legislação acerca das políticas de educação inclusiva. Os resultados apontam que os fundamentos para a educação inclusiva no município de Uberlândia/MG estão calcados nos pressupostos da produção sociocultural da identidade/diferença, todavia, fortemente vinculados à abordagem multiculturalista diferencialista ou plural, assumindo a abordagem intercultural como horizonte. Como produto, tem-se a proposição de um curso de extensão (formação continuada) a ser oferecido no âmbito da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em escolas de Educação Básica – RECEPE, tendo como público-alvo os/as professores/as da rede municipal que a integram. Estudos apresentam que as maiores dificuldades em receber e manter essas crianças no espaço educacional está relacionado à falta de formação dos(as) professores(as) que tem esses alunos em sala de aula. No entanto, a presença cada vez maior de alunos com doenças raras e outras deficiências no sistema educacional tem desafiado as instituições de ensino a transformarem seus conceitos e práticas pedagógicas, o que exige conhecimento e qualificação dos docentes para atuarem nesses espaços, dentro da perspectiva da educação inclusiva.

Palavras-Chaves: Educação Inclusiva. Doenças raras. Educação Básica.

ABSTRACT

This research has as its theme the school inclusion of children with disabilities and rare diseases in the city of Uberlândia/MG. It is linked to the Graduate Program in Teacher Training for Basic Education – Professional Master's, in the line of research Basic Education: fundamentals and planning. It is also linked to the research project “Education in diversity for citizenship: a study of school and non-school educational and training processes”. Its theoretical reference is the fundamentals of school inclusion in dialogue with popular education budgets, especially through the works of Mantoan (2006) who conceptualizes inclusion as the inclusion of all students; Skliar (1999) who problematizes special education as a formal discipline; Freire (1987, 1996, 2006), about the importance of education in the process of cultural transformation, based on popular tradition; Candau (2011) that intends the difference in school environments, and addresses the multiculturalist paradigm, Legamandi; Gomes (2019), addressing the cultural differences that have historically been used as an order to classify and hierarchize subjects, to the hegemonically represented standards. The research in question has the general objective of identifying and analyzing the fundamentals historical, scientific and legal that guide the teaching work for the inclusion of children with disabilities and rare diseases, in the context of basic education in the municipality of Uberlândia/MG. The research had a qualitative approach as methodology, valuing the analysis, understanding and interpretation of the object under observation according to Denzin; Lincoln (2006) with a descriptive-exploratory purpose, making use of bibliographical research, as proposed by Bogdan and Biklen (1994), through the realization of the State of the Art. Therefore, a bibliographic survey of theses, dissertations and articles was carried out, involving the opinions of scholars on the proposed theme, published from 2016 to 2021, in the CAPES Theses & Dissertations catalog, CAPES Journal Portal and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, using the descriptors “Public Policies for Special Education”, “School Inclusion” and “Teaching Training” for the research, according to the assumptions of Romanowski and Ens (2006). It also made use of documentary research, as proclaimed by Cellard (2008), who considers the document as a historical testimony. For the construction of the documentary corpus, the time frame from 2016 to 2021 was considered, consisting of the main public documents, covering the federal, state and municipal spheres that make up the legislation on inclusive education policies. The results indicate that the foundations for inclusive education in the city of Uberlândia/MG are based on the assumptions of the sociocultural production of identity/difference, however, strongly linked to the differentialist or plural multiculturalist approach, assuming the intercultural approach as a horizon. As a product, there is the proposition of an extension course (continuing education) to be offered within the scope of the Cooperative Network of Teaching, Research and Extension in Basic Education Schools - RECEPE, having teachers as a target audience. of the municipal network that integrate it. Studies show that the greatest difficulties in receiving and keeping these children in the educational space are related to the lack of training of the teachers who have these students in the classroom. However, the increasing presence of students with rare diseases and other deficiencies in the educational system has challenged educational institutions to transform their pedagogical concepts and practices, which requires knowledge and qualification of teachers to work in these spaces, within the perspective of inclusive education.

Keywords: Inclusive Education. Rare diseases. Basic education.

LISTA QUADROS

Quadro 1. Levantamento de teses e dissertações no período de 2016 a 2021 em todas as áreas do conhecimento.....	29
Quadro 2. Levantamento de artigos em periódicos no período de 2016 a 2021 em todas as áreas do conhecimento.....	34
Quadro 3. Inventário organizado a partir do levantamento bibliográfico como um procedimento do Estado da Arte.	37
Quadro 4. Componentes a serem analisados a partir de Cellard (2008)	83
Quadro 5. Abordagens multiculturalistas segundo Candau (2011).	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
APAE	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	- Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações
BM	- Banco Mundial
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMEPE	- Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CRMG	- Currículo Referência de Minas Gerais
DCM's	- Diretrizes Curriculares Municipais da Prefeitura de Uberlândia
DMEE	- Diretrizes Municipais para Educação Especial
EAD	- Ensino a Distância
EF I	- Ensino Fundamental I
GT's	- Grupos de Trabalho
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
OMS	- Organização Mundial da Saúde
ONU	- Organização das Nações Unidas
PAEE	- Plano de Atendimento Educacional Especializado
PEBE	- Professor da Educação Básica Especial
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNEE	- Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
RME	- Rede Municipal de Ensino
SEEMG	- Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SME	- Secretaria Municipal de Educação
SUS	- Sistema Único de Saúde
UFU	- Universidade Federal de Uberlândia
UNDIME	- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais

SUMÁRIO

MEMORIAL	12
História de vida pessoal	12
Formação educacional inicial	13
Vida profissional.....	15
Formação acadêmica.....	18
INTRODUÇÃO	20
OBJETIVOS	26
Objetivo geral	26
Objetivos específicos	26
I – O QUE REVELA O ESTADO DA ARTE	28
1.1 As deficiências e as doenças raras no contexto da educação inclusiva	39
1.1.1 Doenças Raras e Deficiência	40
1.1.2 O conceito ou os conceitos de inclusão que aparecem nos trabalhos	46
1.1.3 Educação especial e educação inclusiva	49
1.1.4 As políticas públicas de/para educação especial e para educação inclusiva	53
II – METODOLOGIA DA PESQUISA	57
2.1 Pesquisa Bibliográfica	59
2.2 Pesquisa Documental	61
2.2.1 O corpus da pesquisa documental	63
III – EDUCAÇÃO INCLUSIVA: APONTAMENTOS TEÓRICOS	66
3.1 Inclusão Escolar	67
3.2 Formação, sentimentos e dificuldades dos professore(a)s	69
3.3 Educação inclusiva e o paradigma da interculturalidade	74
IV – ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA/MG	77
4.1 O paradigma da inclusão no âmbito das políticas educacionais do município de Uberlândia/MG	87
4.2 A importância da formação continuada de professore(a)s na RME – Uberlândia/MG para a educação inclusiva	97
V – PRODUTO: PROPOSTA DE CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA	101
Justificativa para oferta do curso	101
Objetivos do curso	103
Metodologia de desenvolvimento do curso	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	112

MEMORIAL

O presente memorial além da função de ser parte integrante do conteúdo exigido para o Mestrado em Educação, terá também a função de informar a todos que o lerem, sobre a minha trajetória de vida pessoal, escolar e profissional, mesclada com experiências de vida e acadêmica e até uma quase finalização. Mostrará alguns dos meus passos e dificuldades para chegar ao final de um Curso Superior e assim proporcionar uma melhor compreensão da nova visão que se adquire na busca de informações de um profissional apto para ser atuante no caminho escolhido.

Estabeleço relações entre as fases mais marcantes da minha vida, primeiros anos escolares, vida profissional e formação acadêmica. Em cada fase busco relacionar a teoria e práticas vivenciadas por mim.

Ressalto que todas as fases foram vivenciadas com muito otimismo, acreditando que quando há dedicação o resultado almejado será encontrado, a realização pessoal alcança seu nível de maturidade em cada fase vivida.

História de vida pessoal

Inicialmente quero trazer um pouco de quem fui, sou e almejo ser durante essa “Viagem de Trem que é a vida, cheia de embarques e desembarques”, surpresas que são os embarques e tristezas as quais são os nossos desafios que a permeiam.

Nascida na cidade de Uberlândia, sou filha de pai motorista de caminhão e mãe do lar. Meu pai nascido na cidade e criado na zona rural, minha mãe nascida e criada na zona rural, ambos no estado de Minas Gerais. Meus pais nasceram em famílias simples com poucos recursos financeiros, tinham que ajudar seus pais no trabalho das fazendas para subsidiar o sustento da família, sendo assim frequentaram escolas na zona rural, terminando somente o primário, na época denominado de ensino de 1º ao 4º ano. Da união do casal nasceram dois filhos a autora do trabalho e meu irmão. Quando nascemos nossos pais já residiam na cidade de Uberlândia, onde moramos até hoje. Tivemos uma infância feliz ao lado de meus familiares e amigos, muitas brincadeiras e diversão, com diversos acessos e oportunidades que nossos pais não tiveram, dentre eles a educação com direito ao grande sonho de ver os filhos “formados” com um diploma de faculdade nas mãos. E com o apoio, incentivo e esforço de nossos pais conseguimos realizar essa tão sonhada conquista, e com um pouquinho mais de espera, cada

um seguindo a carreira escolhida, trabalhando em sua área, sempre com esforço, ética e dedicação, atingindo seus objetivos e conquistas pessoais e profissionais.

Após anos focados, com dedicação e empenho em construir minha carreira profissional, consegui atingir a estabilidade pessoal, profissional e financeira. Então agora era a hora de pensar em construir minha própria família.

No dia 15 de abril de 2014, tive a imensa felicidade de receber em meus braços o maior presente que uma mulher pode ganhar na vida que é a chegada de um filho. A chegada de meu Miguel foi marcada de grande expectativa e amor, meu pacotinho veio enviado por Deus embrulhado no papel de amor, me proporcionando formar a minha família, sempre regada de amor, carinho, compartilhamentos e principalmente muito respeito. Valores esses adquiridos durante nossa primeira experiência com relação a educação, os conhecimentos e aprendizagens, saberes e formação passados pela educação familiar, transmitidos pelos nossos pais de forma amorosa e dedica dentro do nosso lar.

Formação educacional inicial

Aos 3 anos de idade foi minha mãe quem me apresentou as primeiras letras do alfabeto e me ensinou como escrevê-las formando meu nome. Ingressei direto na educação infantil aos 7 anos, já sabendo ler e escrever o meu nome.

Aos sete anos já então totalmente inserida em meu mundo escolar tive muito apoio de meu avô paterno, que foi a pessoa que me apresentou os números, todas as manhãs ele me “tomava a tabuada” como ele próprio dizia. Logo, aos sete anos eu já sabia as quatro operações matemática, adição, subtração, multiplicação e divisão, sempre com o apoio e ensinamentos de meu avô, que veio a falecer dois anos depois, me deixando ensinamentos importantes que carregou pela minha vida.

Minha primeira escola se chama Escola Estadual Marechal Castelo Branco, situada em Uberlândia, uma escola pública onde cursei o meu 1º ano primário. Uma escola pequena, mas muito acolhedora e organizada. Foi nessa escola em que tive meu primeiro contato com o espaço escolar e minhas primeiras professoras, meus primeiros amigos conquistados no ambiente escolar, aprendizados básicos que me embasaram para os próximos que vieram. Até hoje tenho recordações de minha primeira professora “Tia Nívea”, alguém que não sei explicar trago viva em minha memória. Lembro-me que nesse mesmo ano a professora foi substituída (não sei o motivo), foi quando chegou minha segunda professora do primeiro ano primário “Tia Leila”, outra pessoa muito marcante em minha vida (também trago, em minhas memórias

particularidade físicas dela, seu jeito meigo, educado e muito acolhedor). Duas professoras que me apresentaram uma boa base de estudo e disciplina, não tive dificuldades de adaptação na escola, mesmo sendo uma criança tímida e um pouco mais retraída, consegui acompanhar todo o conteúdo e passar de ano tranquilamente. Me lembro muito da forma lúdica como minha professora ministrava suas aulas, ela gostava muito de usar a música como instrumento de ensino, com isso sempre estávamos cantando, desenhando e colorindo durante nossas atividades.

No ano seguinte nos mudamos de bairro e meus pais me mudaram de escola. Fui estudar em na Escola Estadual Ângela Teixeira Silva, uma escola bem maior, em termos de tamanho e também estrutura, uma escola com grande número de salas, alunos, professores, coordenadores e apoio operacional. Lembro-me de meu entusiasmo em estar estudando em uma escola tão grande e com uma rotina bem diferente da anterior. Neste ano o que mais me marcou foi o fato de minha professora, minha “Tia Vicentina” possuir os dedos das mãos e pés com deformidades congênitas, em vários momentos me pegava observando sua habilidade em manusear o giz no quadro negro sem dificuldades, foi a primeira vez que me deparei com a diversidade na minha vida. Outro fato que me marcou muito foi quando ela engravidou e eu ficava preocupada se ela daria conta de cuidar do bebê tendo “aquele problema” nas mãos. Mas não tinha coragem de perguntar o que tinha acontecido, foi aí que um dia perguntei se eu poderia visitá-la em sua casa, como era uma pessoa muito simples e humilde disse que sim, e eu transbordei de felicidade.

“Tia Vicentina” tinha uma maneira muito peculiar de ensinar matemática e eu sempre me identifiquei muito com a disciplina, eu adorava suas aulas. Foi uma professora que me trouxe grandes aprendizados e ensinamentos, não somente pedagógicos, mas também em como conviver com diversidade física e social.

O terceiro ano não me lembro nada referente ao aprendizado, nem mesmo quem era, minha professora. Já no quarto ano, esse sim me lembro com clareza, minha professora “Tia Carmem”, eu gostava muito dela, porém, nunca fui muito boa com a disciplina de comunicação e expressão e tive bastante dificuldade de aprendizado neste ano, não conseguia evoluir na interpretação de textos e tinha dificuldades com os ditados. Foi um ano de desafios, porém superados. Neste ano várias conquistas no ciclo social foram estabelecidas, amigas que trago até hoje e um ano de ansiedade e expectativas pois, no ano seguinte estaríamos no quinto ano do ensino fundamental. Permaneci nesta escola até o final do ensino médio e depois me mudei, por minha opção, com consentimento dos meus pais, pois, queria conhecer outro ambiente escolar e acompanhar meus amigos que também não iriam mais permanecer na mesma escola.

Meus pais me matricularam na Escola Estadual de Uberlândia – antigo Museu, uma escola com um perfil totalmente diferente das quais eu estava acostumada, uma escola pública, porém muito conservadora, mantinha um padrão de ensino exemplar e bastante rígido. No ano seguinte por não ter me adaptado ao ambiente escolar, quis mudar de escola novamente, foi aí que ingressei na Escola Estadual Messias Pedreiro, outra escola renomada na cidade, não tão conservadora, mas com um plano de ensino exemplar, uma escola muito séria, com um padrão e nível de ensino bem elevados.

Assim que terminei o segundo ano do ensino fundamental, conversei com meus pais dizendo que gostaria de me inserir no mercado de trabalho formal, posicionamento que não foi bem aceito por meu pai, o qual se opôs. Minha família é de origem humilde, porém meus pais possuíam condições financeiras estáveis para manter os filhos na escola com dedicação exclusiva e investir em cursos de capacitação e aperfeiçoamento.

Contrariando meu pai, participei de um processo seletivo de trabalho, conseguindo a tão sonhada vaga que seria meu passaporte para a independência. Não perdendo o foco em meus estudos, imediatamente me matriculei em uma escola particular noturna, Anglo Sistema de Ensino. Senti bastante a diferença no método de ensino da escola pública para a particular, talvez seja por estar habituada em frequentar as aulas no período diurno ou quem sabe dividir a sala onde a maioria dos alunos eram adultos, numa faixa etária diferente da minha, já experientes no mercado de trabalho formal, este foi realmente um ano de desafios. Minha vida mudara, me dividia entre vida pessoal, social, educacional e profissional, estando assim feliz com as conquistas realizadas.

Vida profissional

Conforme relatado anteriormente, sempre tive o sonho da independência e uma forma de conquistá-la seria através do estudo e trabalho, sendo assim aos 16 anos de idade consegui meu primeiro emprego em um escritório de Assessoria Financeira, com o apoio de minha mãe e contrariando a vontade de meu pai. Nesta empresa trabalhei por oito meses, pois, meu pai já totalmente convencido de que eu conseguiria conciliar estudos e trabalho, através de contato com amigos me ajudou a conseguir um emprego em uma grande empresa atacadista de Uberlândia, Martins Comércio Imp. e Exp. LTDA. Iniciei na empresa, trabalhando como auxiliar administrativo no Setor de Recrutamento e Seleção, o que me propiciou o contato pela primeira vez com o Setor de Serviço Social. Pronto, paixão à primeira vista, estava decidido fazer vestibular para o curso de Serviço Social. No mesmo mês em que iniciei na nova empresa

prestei vestibular para o curso de Serviço Social sendo aprovada. Consegui ingressar no curso e após alguns meses estava eu lá, sentada no banco de uma faculdade totalmente adaptada a nova rotina trabalho durante o dia e faculdade a noite. O curso teve duração de quatro anos e realizei meu estágio curricular na mesma empresa onde trabalhava, foram mais de oitocentas horas estagiando, tendo a oportunidade de experienciar a teoria e a prática educativa no setor onde viria ser o berço de minha formação profissional. Tive a oportunidade de experienciar, trabalho, teoria e prática educacional em um só local, o que me agregou valores educacionais, práticas pedagógicas e profissionais e também financeira.

Na empresa Martins, trabalhei por oito anos, pois, quando estava com dois anos de graduada tive minha primeira oportunidade profissional como Assistente Social. Tendo participado de um processo seletivo na Clínica de Reabilitação Mental Jesus de Nazaré e sendo aprovada, optei por investir na minha carreira profissional, e lá fui eu para o meu primeiro trabalho graduada, conhecer os desafios profissionais como assistente social na área da saúde , compondo uma equipe multiprofissional atendendo pacientes com “distúrbios mentais”.

Trabalhando como profissional da área, oportunidades foram surgindo e com elas novas propostas de trabalho. Particpei novamente de outro processo seletivo, agora na área empresarial, sendo aprovada, comecei a trabalhar na UNIMED Uberlândia. Um novo desafio profissional, trabalhar como Assistente Social em uma empresa privada, novas perspectivas, nova frente de trabalho e um outro perfil de usuários a serem trabalhados, novos valores, novas perspectivas, novos resultados.

Estando totalmente inserida no mercado de trabalho, experiências profissionais conquistadas e somadas ao currículo profissional, sempre desperta em nós a busca por novos horizontes e novas propostas de trabalho que nos valorizem financeiramente, profissionalmente e proporcione novos desafios nos estimulando a busca pelo aprimoramento e qualificação profissional.

Foi assim que no ano de 2000 ingressei pela primeira vez no serviço público, começando a trabalhar na Secretaria Municipal de Saúde de Uberlândia, como Assistente Social. Por dez anos compus a equipe de Assistentes Sociais que trabalhavam no Núcleo de Controle, Regulação e Avaliação do SUS, supervisionando como Assistente Social, serviços credenciados para atender os serviços de alta complexidade que compõem a rede municipal de saúde de Uberlândia para atender usuários do SUS – Sistema Único de Saúde.

Em meados do ano de 2005, durante conversa com uma grande amiga que possuía a ideia fixa em estudar e passar em um concurso para assistente social, despertei o interesse pela ideia. Com a proposta motivacional a amiga para que a mesma galgasse seu sonho, senti meu

interesse aceso pela primeira vez em almejar outros novos rumos profissionais através de concursos. Para êxito necessitaria de investimento em estudos, busca por novos conhecimentos de conceitos afins, atualização da prática somada a teoria, e bastante determinação para atingir o objetivo proposto, o que demandou horas de estudos e abdicação da vida pessoal, familiar e social. Depois de três tentativas na realização de concursos públicos, sendo aprovada em dois, em novembro de 2005 fui aprovada em 4º lugar no concurso realizado pela Universidade Federal de Uberlândia para o cargo de Assistente Social do Hospital de Clínica de Uberlândia.

Como servidora pública federal tomei posse no meu cargo como Assistente Social do Hospital de Clínica de Uberlândia em 24 de maio de 2006, sendo lotada no Pronto Socorro do hospital. Nessa caminhada profissional, estou a quinze anos atuando como Assistente Social dentro do Hospital de Clínicas de Uberlândia, dentre eles treze anos trabalhando dentro de um Pronto Socorro atendendo pacientes usuários do SUS, seus familiares e/ou responsáveis, atuando diariamente na linha de frente como profissional em uma equipe multiprofissional de saúde. Nos últimos dois anos após receber um convite para mudar de setor, aceitei o convite para trabalhar no Ambulatório de Pediatria, sendo referência técnica compondo a equipe multiprofissional para os serviços habilitados a atender crianças em diversos seguimentos para tratamento ambulatorial, incluindo crianças e adolescentes com deficiências ou doenças raras.

Foi a partir do trabalho como assistente social compondo uma equipe multiprofissional realizado diariamente dentro do Ambulatório de Pediatria, com crianças que apresentam diagnóstico de alguma deficiência e/ou doenças raras, ouvindo e compartilhando com os próprios pacientes e/ou seus responsáveis de forma informal durante atendimento social no pós consulta seu relatos, que se deu meu contato com o tema em questão, permitindo conhecer, vivenciar, dividir angústias do cotidiano diário dessas crianças, tais como: dúvidas e receios em como seriam sua inserção no ambiente escolar, se a equipe de profissionais teria conhecimento sobre seus diagnósticos, auto preconceito devido a própria doença, cuidados e limitações que a doença ou deficiência os traz (uso de medicação com hora marcada, necessidade do uso de aparelhos durante os horários de aula, momentos em que precisam parar determinadas atividades pois, não conseguem acompanhar o ritmo dos demais alunos), que o interesse pelo tema em questão foi despertado. Conhecer o cotidiano dessas crianças ao se inserirem na educação básica, o grande desafio que permeia a inclusão dessas crianças no espaço escolar, como essas eram recebidas em salas de aulas regulares e como conseguiam se manter nelas tornou-se meu principal objetivo.

Essa vivência profissional somada ao prazer que a profissão me proporciona, traz estímulos diariamente a estudar, procurar e fazer novas leituras formativas a fim de redirecionar

minha prática profissional. Nessa trajetória profissional sempre busquei me profissionalizar, e para tanto é necessário refletir o novo mundo de informações, pois quanto mais aprendo, compreendo que preciso aprender sempre mais, para servir melhor.

Formação acadêmica

Desde o término de minha graduação posso dizer que minha formação acadêmica não chegou ao ponto final, sempre aproveitando as possibilidades de curso complementares e afins fui agregando conhecimentos. Em 2004 concluí com aproveitamento o Curso de Pós – Graduação Lato Sensu em Terapia Familiar e Políticas Públicas Sociais de Atenção à Família, pela Universidade Cândido Mendes - RJ. Buscando ainda especializar-me e movida pelo interesse e afinidade em 2007 participei do XIII CEPE – Curso de Estudos de Políticas e Estratégia realizado através da Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra. Neste mesmo ano participei do Estágio de Instrução para o XIII Curso de Estudos de Política e Estratégia no Campo de Instrução e Adestramento (CIA – Fazenda Tatu) do 36º Batalhão de Infantaria Motorizado – Exército Brasileiro – Ministério da Defesa.

Foram momentos de grandes riquezas, de socialização dos conhecimentos, os temas abordados me propiciaram a compreensão e beneficiaram minha área de atuação e minha vida particular em especial. Buscando a realização de um sonho, hoje me encontro no Mestrado em Educação, em um processo de reorganização do pensamento e aquisição de novos valores, movidos pelo despertar do saber diário.

O meu ingresso no curso de Mestrado Profissional em Educação Formação Docente para a Educação Básica do Programa de Pós – Graduação da UNIUBE – Universidade de Uberaba, na linha de pesquisa Educação Básica: Fundamentos e Planejamento se deu pela minha vivência profissional como Assistente Social, membro da equipe multiprofissional no Ambulatório de Pediatria no Hospital de Clínicas de Uberlândia, onde um número significativo de crianças com doenças raras e/ou deficiência em idade escolar são atendidas diariamente, incluindo o atendimento social individual, onde a pesquisadora habilitada pela legislação de sua categoria profissional, tem como atribuições e competência, a realização de escutas qualificadas, com o objetivo de conhecer e identificar as principais necessidades sociais desses pacientes e realizar o apoio e orientações de acordo com em questão identificada. Vários relatos ouvidos através dos pacientes e/ou seus responsáveis referente aos desafios no processo de inclusão na educação básica, causaram inquietações a pesquisadora no que tange ao sofrimento emocional e social que essas crianças e seus familiares passavam, principalmente podendo vir

a ser a causa de suas ausências ou abandono de salas de aula. Após reflexão sobre esses relatos ouvidos que causavam inquietações, busquei algo que suprisse minhas angústias despertadas e principalmente do público-alvo do meu trabalho, que são as crianças com diagnósticos de doenças raras e/ou deficiência, visto que, o atendimento realizado no ambulatório também é um modelo de educação popular. Almejei um curso que me possibilitasse a chance de dar visibilidade a um tema que perpassa nossas vidas e sua discussão ainda tão incipiente.

Ao elaborar o projeto de pesquisa busquei inserir um estudo que nos possibilitasse não só conhecer os desafios desses alunos e alunas que estão no processo de inclusão na educação básica, mas também conhecer e dialogar com as políticas públicas de educação que contemplam a inserção desses alunos em salas de aulas regulares e fundamentam a formação do corpo de profissionais da educação que estão ali para recebê-los, considerando sua formação e práticas pedagógicas. Onde escolas tiveram que se reestruturar, se tornando assim espaços de aprendizagem e ampliação de saberes, respeitando a diversidade dos alunos e alunas que ali estejam devidamente matriculados.

E é com imensa alegria em estar percorrendo novos caminhos em busca do conhecimento e saber, onde vejo que o tempo ainda não passou para mim, aproveito a cada dia as oportunidades que a mim estão sendo apresentadas e tenho consciência que nem todos possuem ou tem esta chance. Apesar de uma vida agitada e muito corrida, precisando conciliar família, filho em idade escolar, trabalho, amigos, tenho claro que o tempo para estudar para mim também é prioridade.

A construção desse trabalho, me proporcionou fazer uma viagem reflexiva sobre minha trajetória de vida. Está sendo de extrema importância resgatar de minhas memórias, momentos que foram ímpares em minha história. Como está sendo significativo ter uma história que pode ser contada e respeitada. Uma história que quero continuar com importância e qualidade, podendo relatar minhas escolhas conscientes do caminho que escolhi, as mesmas que me proporcionaram crescimento pessoal e profissional. As dificuldades fazem parte dessa história, me desafiando a ser forte para enfrentar as diversas situações que a própria vida se encarrega de apresentar.

A cada dia amo mais cada um de meus familiares, os quais me escolheram e eu os escolhi, não me esquecendo daqueles mais próximos que me ajudam a criar minha história, afinal não existe vida sem amor, o real sentido de se viver.

Ainda não atingi tudo que desejo, mas sou feliz e grata com tudo que tenho, estou sempre em busca de algo, que não sei explicar, mas sei dizer que me move e motiva a viver através de meus sonhos e conquistas alcançadas.

INTRODUÇÃO

O Hospital de Clínicas de Uberlândia foi construído como unidade de ensino para o ciclo profissionalizante do curso de medicina da extinta Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia, sendo inaugurado em 26 de agosto de 1970, é referência para atendimento de média e alta complexidade para os municípios da macrorregião de Uberlândia, sendo um total de 93 municípios, contando com o Hospital de Clínicas, Câncer, Odontológico, Veterinário e Clínica de Psicologia. É considerada uma instituição de grande relevância social, pois oferece, além dessas unidades de atendimento, ambulatórios pediátricos que atendem e acompanham crianças com diversas patologias e diagnósticos que necessitam de seguimento no serviço de saúde, incluindo o ambulatório de doenças raras como: autismo, fibrose cística, osteogênese imperfeita (popularmente chamada como ossos de vidro), hipotireoidismo congênito, entre outras (UFU, 2020).

A partir da aprovação da Resolução da Secretara Estadual de Saúde (SES) nº 1088 de 29 de dezembro de 2006, foi instituído a Rede Estadual de Atenção à Saúde do Portador de Fibrose Cística, conforme o Art.1º. composta por Centros de Referência para Assistência Integral ao Portador de Fibrose Cística – CRFC, tipos I e II, rede esta composta por equipe multiprofissional para atendimento (MINAS GERAIS, 2006).

O Hospital de Clínicas de Uberlândia (HC/UFU), sendo uma instituição pública credenciada para integrar a rede do Sistema Único de Saúde - SUS para atender alta complexidade no campo assistência à saúde, passa a fazer parte dessa rede como Centro de Referência, atendendo a crianças com diagnósticos de doenças raras e deficiências.

Crianças que recebem o diagnóstico de Fibrose Cística, classificada como um dos tipos de doenças raras dentre outros pela Organização Mundial de Saúde, normalmente identificados através do teste de Triagem Neonatal (conhecido como Teste do Pezinho), são encaminhadas para atendimento especializado no Ambulatório de Pediatria do Hospital de Clínicas de Uberlândia onde realizam seguimento ambulatorial acompanhados pela equipe multiprofissional. Sendo a fibrose cística um dos tipos de doença rara crônica, as crianças perpassam pelo início do período de introdução escolar, que se inicia aos 6 anos. É importante ressaltar que neste ambulatório as crianças com doenças raras e/ou deficiência constituem a maior parte em número de atendimentos. Nessa perspectiva, porém, o que justifica a escolha do tema é a vivência de trabalho como Assistente Social em diferentes áreas do serviço público desde a década de 1990. O fortalecimento do interesse pelo estudo deu-se a partir do trabalho

realizado no Ambulatório de Pediatria do Hospital de Clínicas de Uberlândia, do qual faço parte da equipe multiprofissional desde 2006. Sendo a pesquisadora membro que agrega a equipe multiprofissional atendendo como Assistente Social no Centro de Referência para Assistência Integral ao Portador de Fibrose Cística e demais ambulatórios, realiza diversos atendimentos individual e conjunto aos pacientes e/ou seus responsáveis, onde diversos assuntos são compartilhados, incluindo a fase de iniciação escolar e seus desafios. A partir dos atendimentos individuais e/conjuntos a equipe multiprofissional no Ambulatório de Pediatria ou através de escutas informais nos pós consulta, foi despertado o interesse em conhecer e estudar de forma mais aprofundada como se dá a inserção dessas crianças com doenças raras e/ou deficiência no contexto escolar da educação básica dentro de uma perspectiva inclusiva, ressaltando as políticas públicas de educação que fundamentam a atuação dos professores e professores que integram a rede municipal de ensino da educação básica no município de Uberlândia, pressupondo uma articulação de setores. Neste ambiente de trabalho a intervenção do Assistente Social é pautada em um trabalho de intersetorialidade, resultando no estabelecimento de espaços compartilhados sobre decisões entre diferentes instituições e setores governamentais que atuam na produção, formulação, implementação e acompanhamento de políticas públicas que impactam de forma positiva sobre a população. Essa articulação intersetorial tem potencializado a rede de proteção social, viabilizando o acesso de forma efetiva de estudantes aos equipamentos e serviços destinados a esse público, bem como contribuído para a execução de programas governamentais.

Partindo da experiência da pesquisadora enquanto Assistente Social no Ambulatório de Pediatria, vivenciando a realidade diária de crianças da educação infantil, observamos a importância da educação no processo ensino-aprendizagem das crianças com deficiências e doenças raras e que tem sido um grande desafio para os profissionais de saúde e da educação. Para isso se fez necessário a ampliação de saberes referente ao tema abordado. Durante nossa pesquisa foi possível observar o ineditismo das políticas públicas voltadas para as crianças com doenças raras e não somente as com algum tipo de deficiência inseridas no contexto da educação infantil. A atuação governamental em defesa desse público ainda é muito baixa, são comumente aprovados projetos leis relacionadas as pessoas que sofrem de diversas enfermidades, porém, muito poucas fazem referências as crianças com doenças raras. A tímida produção de leis não acompanha a pressa dos 13 milhões de pessoas que apresentam diagnóstico de doenças raras, ou seja, a pessoa com diagnóstico de doença rara é considerada uma pessoa com deficiência, para os efeitos legais existentes.

As doenças raras são caracterizadas por uma ampla diversidade de sinais e sintomas que variam não só de doença para doença, mas de pessoa para pessoa acometida pela mesma condição, e podem causar um elevado sofrimento clínico e psicossocial aos afetados, bem como para suas famílias. Geralmente as doenças raras são crônicas, progressivas e incapacitantes, podendo levar à morte e afetar a qualidade de vida dos doentes e seus familiares (BRASIL, 2021). Considera-se doença rara aquela que afeta até 65 pessoas em cada 100.000 indivíduos, ou seja 1,3 pessoas para cada 2.000 indivíduos. O número exato de doenças raras não é conhecido. Estima-se que existam entre 6.000 a 8.000 tipos diferentes de doenças raras em todo mundo (BRASIL, 2021).

Por pessoa com deficiência entende-se aquela que apresenta, em caráter permanente, perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividades dentro do padrão considerado normal para o ser humano ou que em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (OMS, 2021).

Doenças raras e algumas deficiências, como a Fibrose Cística que nunca tinham sido vistas, chegam à sala de aula, e é uma novidade. Essas crianças estão ali para o convívio social escolar, e na maioria das vezes direção, coordenadores, professores e professoras não estão cientes do diagnóstico ou não sabem como lidar com essa criança e suas necessidades diárias, dificultando assim o processo ensino aprendizagem na perspectiva de uma educação inclusiva.

Na atualidade a escola de educação básica recebe alunos e alunas com vários tipos doenças rara, as quais são comumente atendidas em seus direitos legais como aluno(a)s com deficiência. Entendimentos mostram a necessidade de se investir na formação de professores e professoras para que se possam desenvolver modelos inclusivos na educação básica em atendimento a esta demanda estudantil que requer atenção especial. A educação especial dentro da perspectiva inclusiva é considerada como uma reforma educacional, a qual para ser efetivada necessita que profissionais sejam formados e capacitados em modelos de ensino diferentes dos tradicionais. Trata-se de uma reforma ampla, abrangendo os valores e as práticas do sistema educacional.

A presença cada vez maior desses alunos no sistema educacional convencional está exigindo que as instituições de ensino reformulem seus conceitos pedagógicos, visando garantir a inclusão escolar dessas crianças.

A inclusão escolar requisita uma formação significativa desses professore(a)s, que forneça compreensão acerca do processo educativo, das práticas pedagógicas e do processo de

aprendizagem dessas crianças com deficiências ou doenças raras. Tem como finalidade assegurar a qualidade do ensino prestado aos alunos(a)s, mediante ações qualificadas e sistematizadas por meio da formação docente continuada.

O processo de inclusão escolar é considerado complexo, pois, historicamente ele foi marcado pelo contexto educacional de exclusão do diferente e da diferença. Por isso, nossos professores e professoras precisam estar bem-preparados para receber e acolher essas crianças, e para isso a formação continuada se faz necessária, para que esses profissionais da educação através da ampliação de seus conhecimentos e qualificação necessários, possam abrir caminhos a fim de que a inclusão escolar se efetive, para atuarem no espaço educacional, garantindo a essas crianças uma educação de qualidade num ambiente que valorize e respeite suas diferenças. A educação é um processo contínuo, que vai além dos limites dos sistemas educacionais, fazendo-se presente por toda a vida dos indivíduos, situada em uma sociedade em contínuas transformações. Sendo assim importante destacar que as polaridades das relações, pensar as contradições, dentro de pensamento relacional e dialético, visa uma educação transformadora, problematizadora dentro de uma perspectiva humanizadora. De acordo com Freire (1987),

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. FREIRE (1987, p.38).

Paulo Freire (2006) em seus trabalhos, explicou a importância da educação no processo de transformação cultural, com base na tradição popular. Entender o ensino como forma de criticidade, uma ampliação de sua consciência social, uma educação diferente da qual continua a ser e é empregada nas salas de aula, sendo libertadora e não mais opressora, assim, por meio dela, é possível desenvolver a consciência crítica dos sujeitos, de forma a promover autoreflexão e reflexão sobre o meio e forma de possibilitar que o indivíduo seja capaz de ser sujeito ativo e livre em sua própria realidade, não apenas como mero reprodutor de conteúdo, mas questionador. Nesse sentido é que a inclusão de crianças com deficiências e doenças raras pode ser entendida dentro da escola.

No processo de construção dessa pesquisa a fim de analisar os fundamentos científicos foi realizado um estudo do Estado da Arte por meio do levantamento bibliográfico, identificando teses, dissertações e artigos, publicados entre 2016 a 2021 nas bases Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tratam sobre formação docente de professores e professoras com

a perspectiva da inclusão de crianças com deficiência e/ou doenças raras e também das políticas públicas de educação especial que fundamentam a práticas educativa desses profissionais da educação especial dentro da perspectiva inclusiva . Ao utilizar a combinação de descritores foram identificadas 4050 produções de teses, dissertações e artigos, no qual 18 dissertações e 9 artigos foram selecionados, não sendo encontradas teses com os descritores combinados. Dessa forma foi possível observar que as dissertações e artigos analisados trazem em seus conteúdos elementos sobre políticas públicas de educação, formação docente, crianças com deficiência dentro de uma perspectiva de inclusão escolar, porém, as crianças com diagnóstico de doenças raras não são aparecem nos trabalhos, são tratadas como crianças com deficiência.

A pesquisa bibliográfica nos mostra que a história da educação especial no Brasil teve seu marco histórico no final do século XIX, surgiu através de muitas lutas, movimentos de organizações sociais e a criação e implantação de leis favoráveis aos indivíduos deficientes, favorecendo o processo da educação inclusiva que começou a ganhar forças a partir da Declaração de Salamanca (1994), aprovação da Lei Constitucional de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a qual afirma em seu artigo 2º que “a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando(a), seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A educação especial no Brasil foi criada seguindo os princípios democráticos de igualdade, liberdade e respeito à dignidade, bem como foi regida e norteadas pelos princípios da normalização, integração e individualização.

A aprovação da Constituição Federal de 1988 sinalizou a implementação da educação inclusiva brasileira e a Carta Magna prescreve que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Somando a pesquisa bibliográfica, foi também realizado uma pesquisa documental, constituída de legislações que dizem respeito à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no âmbito das esferas Federal, Estadual e Municipal, tendo esse último enfoque nas legislações do município de Uberlândia/MG, dando uma maior robustez na construção de nossa pesquisa e auxiliando a análise dos fundamentos legais que a norteia.

A pesquisa documental nos permitiu observar que a partir da criação e organização das matrizes legais foi que os órgãos competentes atuaram em favor da defesa da efetividade dos direitos da pessoa com deficiência, não sendo citado as pessoas com diagnóstico de doenças raras.

Sendo assim, tomamos como objeto de pesquisa a identificação e análise dos fundamentos históricos, científicos e legais que orientam o trabalho docente para a inclusão de crianças com deficiências e doenças raras, no contexto da educação básica do município de Uberlândia no estado de Minas Gerais (MG). E, desse objeto decorre a seguinte questão: *quais os fundamentos que orientam o trabalho docente para a inclusão de crianças com deficiências e doenças raras, no contexto da educação básica do município de Uberlândia/MG?*

Como produto, propusemos a execução de um curso de extensão (formação continuada) a ser oferecido no âmbito da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em escolas de Educação Básica – RECEPE, tendo como público-alvo os/as professores/as da rede municipal que a integram, visto a importância da educação no processo ensino-aprendizagem das crianças com deficiências e doenças raras a qual tem sido um grande desafio para os profissionais das áreas de saúde e educação e preocupação com a implementação de políticas municipais para a concretização de propostas estruturadas em princípios da educação inclusiva, e melhor atender as necessidades do sistema público de ensino na implantação de propostas e na garantia de recursos destinados a oferta de ensino pedagógico especializado no município de Uberlândia.

OBJETIVOS

Objetivo geral:

Identificar e analisar os fundamentos históricos, científicos e legais que orientam o trabalho docente para a inclusão de crianças com deficiências e doenças raras, no contexto da educação básica do município de Uberlândia/MG.

Objetivos específicos:

- Identificar e analisar o paradigma da inclusão de crianças deficientes e com doenças raras no âmbito das políticas educacionais do município de Uberlândia/MG;
- Elaborar um curso de extensão – formação continuada, a ser oferecido no âmbito da Rede Cooperativa de Pesquisa, Ensino e Extensão em escolas de Educação Básica, acerca da educação inclusiva no município de Uberlândia/MG.

Esse relatório de pesquisa está assim organizado: na primeira seção, trata da apresentação dos resultados do Estado da Arte, que primou pela compreensão de conceitos de inclusão, educação especial e educação inclusiva nos trabalhos analisados, de modo a revelar o estado do conhecimento referente ao objeto de investigação.

Na segunda seção, apresenta-se a metodologia da pesquisa, ou seja, o caminho escolhido que constituiu o processo investigativo, por meio do desenvolvimento de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo-exploratória, com o uso de revisão bibliográfica e documental. Para a pesquisa bibliográfica foi realizado o Estado da Arte, construído com base nos aportes teóricos de Romanowski e Ens (2006), por meio do levantamento bibliográfico de teses, dissertações e artigos, envolvendo opiniões de estudiosos do tema proposto, publicados no período de 2016 a 2021, no catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, Portal de periódicos da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizando os descritores “Políticas Públicas de Educação Especial, “Inclusão Escolar” e “Formação Docente” para a pesquisa, utilizando literaturas acadêmicas com temas afins ao tema proposto, visando dialogar de maneira direta com o objeto e problematização da pesquisa. A pesquisa documental foi realizada utilizando o recorte temporal de 2016 a 2021, constituído pelos principais documentos oficiais públicos, abrangendo as esferas federal, estadual e municipal que compõem a legislação acerca da Política Nacional de Educação Especial dentro da Perspectiva da Educação Especial no município de Uberlândia - MG.

A terceira seção, depois de realizado o Estado da Arte, apresentamos os fundamentos teóricos os conceitos de educação inclusiva assumidos nos trabalhos, bem como as políticas públicas que orientam o trabalho pedagógico dos/as professores/as no contexto da educação básica. Seguimos com uma abordagem teórica que consideramos essencial para dirigir as análises das políticas públicas do município de Uberlândia, referentes à educação inclusiva, no que tange ao objeto de investigação: fundamentos para a educação inclusiva no contexto investigado.

Na quarta seção estão expostas as análises dos fundamentos que norteiam as ações educativas no município de Uberlândia. A partir da grande área das políticas públicas educacionais, e dos documentos elaborados pelo município de Uberlândia/MG.

A seção cinco trata-se do Produto: Proposta de Curso de Extensão em Educação Inclusiva e, por último, trazemos as considerações finais e as referências.

I – O QUE REVELA O ESTADO DA ARTE

Com base nos aportes teóricos de Romanowski e Ens (2006) realizar um levantamento e revisão referente ao conhecimento produzido sobre o tema desejado é de extrema importância para a construção de uma pesquisa científica, é um trecho fundamental para conhecimento do processo analítico qualitativo dos estudos construídos nas diferentes áreas do conhecimento.

Objetivando favorecer o conhecimento e compreensão do tema escolhido realizamos nosso levantamento bibliográfico nas plataformas digitais do Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações, no catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, considerando o objeto pesquisado. Já o levantamento dos artigos foi realizado através do Portal de Periódicos da CAPES, em um primeiro momento para esse trabalho utilizamos a combinação de descritores Políticas Públicas de Educação Especial, Inclusão Escolar e Formação Docente, sendo identificadas 4891 produções entre teses e dissertações e artigos, destas 08 produções foram selecionadas para análise.

Ressaltamos que na fase inicial fizemos uma busca preliminar utilizando as palavras chaves, onde muitas produções foram encontradas, porém, não se enquadravam no objetivo de nossa pesquisa. Desse modo utilizamos a segunda – nesta fase da pesquisa fizemos uma busca avançada com recurso de filtragem, foi delimitado um recorte temporal de 2016 a 2021.

No levantamento da pesquisa nas plataformas digitais de Teses e Dissertações da CAPES ao utilizarmos a combinação de descritores Políticas Públicas de Educação Especial e Inclusão Escolar, foram identificadas 2456 produções entre teses, dissertações e artigos, destas 08 produções foram selecionadas para análise.

Dessa forma foi possível observar que as produções analisadas trazem em seus conteúdos elementos sobre Políticas Públicas de Educação Especial, Inclusão Escolar e Formação docente dentro de uma perspectiva de inclusão escolar. Aqui também tivemos como principal intenção mostrar a relevância social e acadêmica da pesquisa realizada.

Seguindo os pressupostos de Romanowski e Ens (2006, p. 15; 16) para realizar o Estado da Arte se faz necessários alguns procedimentos:

definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos; estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte; levantamento de teses e dissertações catalogadas; leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área; organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas

abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações; análise e elaboração das conclusões preliminares.

Romanowski e Ens (2006) ressalta que no desenvolvimento dos trabalhos (2003 a 2005) realizados sob a orientação de Marli André e que estão registradas nos trabalhos de André (ANPEd, 2004); Ens e André *et al.* (ANPEd SUL, SUDESTE e CENTRO-OESTE, 2003 e 2004), Ens e André (AVEIRO-Portugal, 2005), entre outros, passaram por diversas etapas e, por isso, recomenda

a leitura dos resumos para estabelecer categorias de análise relativas ao tipo de formação, tipo de estudo, técnicas de pesquisa, (nesta etapa, o processo de ida ao resumo e volta ao resumo foi constante); leitura dos resumos, novamente para selecionar aqueles que, mesmo não contendo os descritores indicados nas palavras-chave, tratavam do tema; análise do conteúdo dos resumos selecionados, entre outros. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 43).

Na sequência, abaixo dos quadros 1 e 2, trazemos a descrição do inventário resultado do levantamento de teses, dissertações e artigos, e citamos, em seguida, as produções que mais se intercomunicam com o objeto de pesquisa investigado. Cabe reforçar que o levantamento de artigos, teses e dissertações se deu por meio do recorte temporal entre 2016 e 2021 nas bases do Portal de Periódicos da CAPES, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, e Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações.

Quadro 1. Levantamento de teses e dissertações no período de 2016 a 2021 em todas as áreas do conhecimento.

DESCRIÇÃO DA ETAPA 1	BASE DE DADOS	DESCRIPTORES UTILIZADOS	Nº DE PRODUÇÕES ENCONTRADAS	Nº DE PRODUÇÕES SELECIONADAS
Levantamento de teses e dissertações, seguida de leitura de títulos, palavras-chave e resumo para seleção das produções sobre a temática.	BDTD	Inclusão Escolar Políticas Públicas de Educação Especial	289	03
		Política Públicas de Educação Especial Inclusão Escolar Formação docente	72	05
	TOTAL		361	08
	CAPES	Políticas Públicas de Educação Especial Inclusão Escolar	89	01
		Política Públicas de Educação Especial Inclusão Escolar Formação docente	2741	07
	TOTAL		2830	08

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações - BDTD

Na pesquisa realizada no banco de dados da BDTD usando os descritores: Políticas Públicas de Educação Especial e Inclusão Escolar, foram encontradas 289 produções e 03 foram selecionadas, sendo 02 teses e 01 dissertação, pois, trazem em seus conteúdos análise e percepções referentes a inclusão escolar, os direitos educacionais acerca de crianças da educação especial, seus efeitos e resultados.

A tese intitulada “Inclusão Escolar e Direito à Educação de Crianças Público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil: o Que Dizem os Professores Especializados”, Sumika Soares de Freitas Hernandez- Piloto (2018).

O trabalho analisa os conceitos de inclusão escolar e de direito à educação de crianças de educação especial na educação infantil, presentes no debate de diversas temáticas evidenciadas nos discursos de professores de educação especial, de um município que conseguiu atender a meta de acesso dessas crianças nessa modalidade de ensino (HERNANDEZ-PILOTO, 2018, p. 8).

A tese de Melina de Fátima Andrade Joslin (2018), intitulada “Políticas Públicas de Educação Especial e a Perspectiva Inclusiva: O Impacto em Escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR”, a autora teve como objetivo, “perceber os efeitos/resultados gerados pela atuação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR” (JOSLIN, 2018, p. 60)

A dissertação intitulada “Inclusão Escolar no Período de 2009 a 2013 sob a Perspectiva das Matrículas no Censo Escolar no Brasil” (2015), Vanessa Dias Bueno de Castro. A autora teve como um de seus objetivos,

analisar os efeitos da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” em relação ao número de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial em cada Região brasileira, quais sejam, Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste (CASTRO, 2015, p. 9).

Na pesquisa realizada no banco de dados da BDTD usando os descritores: políticas públicas de educação especial, inclusão escolar e formação docente, foram encontradas 72 produções e foram selecionadas 05, sendo todas dissertações, que discorrem seus em seus conteúdos temas que abrangem pontualmente sobre a formação e atuação de professores e professoras de alunos com algum tipo de deficiência, o reflexo das políticas públicas de educação especial no ambiente escolar.

Na dissertação de Rosimária Rosa do Nascimento Evangelista (2019), intitulada “Formação e Atuação de Professores de Alunos com Deficiência”, teve como objetivo,

saber como acontece a formação e atuação de professores que atuam com alunos com deficiência. Quais relações se estabelecem entre formação de professores e atuação docente; e quais as repercussões dessa formação nas vivências em sala de aula e da sala de recursos multifuncionais? (EVANGELISTA, 2019, s/p).

A dissertação intitulada, "Educação Especial: As Principais Dificuldades Enfrentadas Pelas Escolas Para Incluir Crianças com Síndrome de Down no Processo de Formação, Dentro de um Currículo Sistematizado", Joseane Silva Farias (2015).

A dissertação faz uma análise do currículo e dos reflexos das políticas públicas, conceitua inclusão e integração, não se restringe apenas à problemática, mas contempla as dificuldades enfrentadas, as atitudes que concernem às famílias, seus sentimentos, o despreparo dos docentes e a falta de estrutura física para receber essas crianças (FARIAS, 2015, p. 22).

Na dissertação de Ivana Corrêa Tavares Oliveira (2016), intitulada "O Processo de Inclusão de Estudantes Especiais no Ensino Regular: O Ideal e a Realidade", a autora propõe a "problematizar a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular do Brasil, questionando seus princípios a partir de um diálogo com a política de inclusão adotada por países avançados"(OLIVEIRA, 2016, p. 7).

A dissertação intitulada, "Necessidades Formativas de Professores de Educação Básica Especial, Diversidade e Inclusão: Interloquções e Desafios", de Lenice de Fátima Guedes Salgado (2018).

Objetivou investigar as necessidades formativas de professores de educação básica especial (PEBE) que atuam na perspectiva da educação inclusiva, na rede pública, com a finalidade de oferecer subsídios para a formação permanente em serviço em que tais necessidades sejam objeto de análise e reflexão. Aliado a isso, há insuficiência de políticas públicas direcionadas a formação deste profissional (SALGADO, 2018, p. 8).

A dissertação de Denise Cristina da Costa França dos Santos (2020), intitulada "A Perspectiva do Professor da Educação Especial no Contexto da Escola Comum", teve como objetivo principal,

analisar o trabalho desenvolvido pelo professor especializado neste contexto de transição do papel da Educação Especial de um modelo substitutivo para um modelo complementar. o objetivo principal dessa pesquisa foi analisar o trabalho desenvolvido pelo professor especializado neste contexto de transição do papel da Educação Especial de um modelo substitutivo para um modelo complementar (SANTOS, 2020, p. 9).

Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Na pesquisa realizada no banco de dados da Catálogos e Teses e Dissertações Da CAPES usando as palavras chaves: Política Públicas de Educação Especial, foram encontradas

89 produções e 01 tese foi selecionado, pois, na tese defendida em 2019, o autor traz sobre a políticas educacionais existentes e a necessidade de implementação das mesmas, tendo como principal referência seus agentes implementadores.

A tese de Flávia Pedrosa de Camargo (2019), intitulada “O Direito à Educação de Alunos com Deficiência: Aspectos da Implementação da Política de Educação Inclusiva em Corumbá/MS”,

buscou investigar a implementação das políticas da educação inclusiva na rede municipal de Corumbá/MS a partir das percepções dos agentes implementadores. Como objetivos específicos buscou-se conhecer como as políticas educacionais voltadas aos alunos com deficiência são implementadas no município e quais as condições de atendimento desses alunos na rede municipal (CAMARGO, 2019, p. 6).

Na pesquisa realizada no banco de dados da Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES usando as palavras chaves: Política Públicas de Educação Especial e Formação Docente, foram encontradas 2741 produções e 07 foram selecionadas, sendo 03 teses e 04 dissertações, sendo relevantes para o desenvolvimento do nosso trabalho, pois, discorrem sobre a visão de professore(a)s da Educação infantil sobre os saberes, praticas cotidianas dentro do trabalho escolar, seus modos de produção sobre os dizeres da inclusão escolar e os efeitos sentidos pelos alunos dentro das escolas de educação infantil.

A dissertação de Nátalia Maria Pavezzi (2017), intitulada “Saberes Relacionais e Profissionalidade Docente na Educação Infantil”.

A pesquisa teve como objetivo central investigar modos pelos quais professoras da Educação Infantil percebem e definem os saberes que, mobilizados em suas práticas cotidianas, se vinculam mais diretamente à dimensão relacional do trabalho docente nessa etapa educativa. Outro objetivo foi discutir o lugar dessa ordem para a constituição de uma profissionalidade docente por parte dessas professoras. (PAVEZZI, 2017, p. 9).

A tese intitulada “Um Olhar Discursivo Sobre a Inclusão Escolar”, de Lisiane Flores de Oliveira Strumiello (2019), a autora,

interessou-se em analisar e compreender, a partir do dispositivo teórico-metodológico da Análise de Discurso, compreender o modo do processo de produção dos dizeres sobre a inclusão e da inclusão e como circulam os sentidos de inclusão entre os professores. Como a inclusão de alunos com necessidades especiais produz sentidos para esses professores? Que lugar discursivo tem o aluno na fala do professor? (STRUMIELLO, 2019, p. 14).

A tese de Ana Carolina Sales Oliveira (2017), intitulada “Efeitos de Sentido da Exclusão de Pessoas com Deficiência na Escola: Um Estudo Sobre o Discurso de Professores a Respeito da Inclusão”, “objetivou compreender os efeitos de sentidos produzidos pelos/nos discursos de professores a respeito da inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino no município de Pouso Alegre, Sul de Minas Gerais” (OLIVEIRA, 2017, p. 8).

A tese de Bruno Cleiton Macedo do Carmo (2019), intitulada “As Políticas Públicas Para Inclusão Escolar dos Alunos Público-Alvo da Educação Especial e a Formação de Professores da Educação Básica”, “objetivou analisar os impactos das políticas públicas para a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial na formação de professores da Educação Básica” (CARMO, 2019, p. 9).

Na dissertação intitulada “Práticas Educativas Inclusivas: atenção às possibilidades dos alunos público-alvo da educação especial”, Paula Vilhena Louro Lopes (2019)

objetivou analisar os fatores que contribuem para a construção de práticas educativas inclusivas de professores das salas de aula comuns, dos anos iniciais do ensino fundamental, junto a alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), em duas escolas de um município da Vale do Paraíba (LOPES, 2019, p. 15).

Na dissertação de Luciana de Oliveira Rocha Magalhães (2016), intitulada “Construção de Práticas Inclusivas no Ensino Fundamental I: A Voz do Professor”, “teve como objetivo geral a investigação dos desafios e possibilidades advindos da inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula percebidos pelos professores do EFI” (MAGALHÃES, 2016, p. 7).

Na dissertação intitulada “A Autorreflexão Colaborativo-Crítica como Princípio para Formação Continuada: Perspectivas para Inclusão Escolar”, Fernanda Nunes da Silva (2019),

objetivou compreender a formação continuada dos profissionais da educação, numa perspectiva da autorreflexão colaborativo-crítica, com a intencionalidade de contribuir com o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial (SILVA, 2019, p. 12).

Na pesquisa realizada no banco de dados do Portal de Periódicos da CAPES, conforme o quadro 2, usando as palavras chaves: Políticas Públicas de Educação Especial e Inclusão Escolar, foram encontradas 2078 produções e foram selecionadas 06 produções. Nelas os autores e autoras analisam e problematizam os processos de escolarização de crianças com deficiências, seus acessos aos ambientes escolares, os aspectos jurídicos e materiais, e as políticas públicas voltadas para o público-alvo da educação especial, sempre tendo como referência a proposta da educação especial inclusiva.

Quadro 2. Levantamento de artigos em periódicos no período de 2016 a 2021 em todas as áreas do conhecimento.

DESCRIÇÃO DA ETAPA 1	BASE DE DADOS	DESCRIPTORIOS UTILIZADOS	Nº DE PRODUÇÕES ENCONTRADAS	Nº DE PRODUÇÕES SELECIONADAS
Levantamento de artigos em periódicos, seguida leitura de títulos, palavras-chave e resumo para seleção das produções sobre a temática.	Portal de Periódicos da CAPES	Inclusão Escolar Políticas Públicas de Educação Especial	2078	06
		Políticas Públicas de Educação Especial Inclusão Escolar Formação docente	1062	04
TOTAL DE PRODUÇÕES			3140	10

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O artigo intitulado *Inclusão escolar, permanência e direito à aprendizagem: estudo sobre trajetórias e desempenho escolar em uma escola municipal, de Rosângela Gavioli Prieto, Simone Girardi Andrade e Marcia Maurilio Souza (2017):*

teve como objetivo analisar processos de escolarização de duas alunas com deficiência intelectual, matriculadas em uma escola pública paulistana avaliada por profissionais do sistema de ensino como de boa qualidade. Esta é uma condição imprescindível à inclusão escolar e, quando ausente ou precária, coloca-se como justificativa para resultados insatisfatórios na escolarização desse aluno (PRIETO; ANDRADE; SOUZA, 2017, p. 389).

O artigo de Graziella Montes Valverde¹ (2019), intitulado “O direito à educação inclusiva e sua relação com o estado, o capital e a sociedade (entraves à efetivação da inclusão escolar)”, objetivou: analisar a necessidade de as pessoas com deficiência terem acesso à educação inclusiva para sua emancipação social e para seu desenvolvimento enquanto cidadãos”. (VALVERDE, 2019, p. 1).

O artigo de Vivianne Rigoldi e Eliana Franco Neme (2017), intitulado “Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva: O Confronto Entre a Educação Especial e a Prática Escolar Regular”,

teve como objetivo analisar os aspectos jurídicos formais e materiais da educação inclusiva, considerando que a participação e aprendizagem dependem, sobretudo, de um sistema educacional de qualidade, não sobrepujado pelo paradigma da mera integração escolar (RIGOLDI; NEME, 2017, p. 38).

No artigo intitulado “Políticas Públicas Prescritas Para Educação Especial: É Possível Pensar na Universalização da Escolarização Para Todos?” com autoria de Marily Oliveira Barbosa e Arlindo Lins de Melo Júnior (2020) objetivou-se:

problematizar as políticas públicas voltadas ao público-alvo da Educação especial, dando ênfase a entrada e permanência dos estudantes com deficiência no ambiente de escola regular em consonância com os programas de acessibilidade para a pessoa com deficiência relacionado a inclusão escolar (BARBOSA; JÚNIOR, 2020, p. 119).

O artigo de Claudio Roberto Baptista (2019), intitulado “Política pública, Educação Especial e Escolarização no Brasil”,

fez uma análise da escolarização das pessoas com deficiência no Brasil, considerando prioritariamente o período 2008 a 2018, em função de uma política pública que assume a inclusão escolar como diretriz para a ação nos diferentes espaços da gestão educacional (BAPTISTA, 2019, p. 1).

No artigo intitulado “Um Olhar Comparador Sobre Políticas de Inclusão nas Escolas de Educação Básica em Cariacica (ES)” os autores: “apresenta uma perspectiva de estudos comparados em políticas públicas de Educação Especial das redes públicas de ensino de Cariacica (ES)” (JESUS *et al.*, 2018, p. 315).

Na pesquisa realizada no banco de dados do Portal de Periódicos da CAPES, usando as palavras chaves: Políticas Públicas de Educação Especial, Inclusão Escolar e Formação Docente, foram encontradas 1062 produções e foram selecionadas 04 produções, conforme quadro 2.

No artigo intitulado Inclusão Escolar: “Efeitos do Plano Nacional de Educação nos Planos Municipais”, de Neusette Machado Rigo e Morgana Macie de Oliveira (2021), “foi apresentado uma análise sobre as possibilidades de uma política pública nacional desdobrar-se em políticas municipais efetivas” (RIGO; OLIVEIRA, 2021, p. 1).

O artigo de Cleriston Izidro dos Anjos, Shirley Silva, Cleber Nelson de Oliveira Silva (2019), intitulado “Políticas, Formação Docente e Práticas Pedagógicas: Reflexões Acerca de uma Educação Infantil Inclusiva”, “analisa a tríade – política educacional, formação docente e práticas pedagógicas – compreendendo-os como elementos balizados pelos contornos das políticas sociais e que se entrelaçam diretamente na construção de uma educação inclusiva” (ANJOS; SILVA; SILVA, 2019, p. 641).

No artigo intitulado “Inclusão Escolar: Um Olhar Sobre as Formas de Conviver com o Outro”, Neusette Machado Rigo (2019), “problematizou o enredamento que se dá entre o processo de inclusão escolar e a questão das diferenças nas práticas dos professores de uma escola pública de educação básica” (RIGO, 2019, p. 495).

O artigo de Carmo, et.al, 2019, intitulado “Políticas Públicas Educacionais e Formação de Professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial”, objetivou: “analisar as políticas públicas educacionais e as de formação de professores no intuito de refletir sobre possíveis convergências e distanciamentos na construção de um sistema de ensino capaz de atender à diversidade trazida pela inclusão escolar” (CARMO *et al.*, 2019, p. 1).

Em síntese, ressaltamos que as informações contidas nas produções referentes às palavras-chave “Políticas Públicas de Educação Especial”, “Inclusão Escolar” e “Formação

Docente”, efetivaram em acordo com os objetivos do estudo proposto, contemplando embasamentos teóricos para as discussões bem como construção dos apontamentos teóricos e práticos que favoreceram na construção dos conceitos sobre a educação inclusiva, análise das políticas públicas para a educação inclusiva no município de Uberlândia e para a construção da proposta de curso de extensão em educação inclusiva.

Facultando a visibilidade do inventário realizado a partir do levantamento bibliográfico realizado através das plataformas digitais já citadas, foi organizado o quadro 3, estruturado considerando os critérios de autoria, título, ano de publicação e tipo de produção se tese, dissertação ou artigo.

Quadro 3. Inventário organizado a partir do levantamento bibliográfico como um procedimento do Estado da Arte.

Nº.	AUTOR/A	TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO	TIPO DE PRODUÇÃO
01	Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto	Inclusão Escolar e Direito à Educação de Crianças Público-Alvo da Educação Especial na Educação Infantil: O que dizem os professores especializados	2018	Tese
02	Melina de Fátima Andrade Joslin	Políticas Públicas de Educação Especial e a Perspectiva Inclusiva: O impacto em Escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa -PR	2018	Tese
03	Vanessa Dias Bueno de Castro	Inclusão Escolar no Período de 2009 a 2013 Sob a Perspectiva das Matrículas no Censo Escolar no Brasil	2015	Dissertação
04	Rosimária Rosa do Nascimento Evangelista	Formação e Atuação de Professores de Alunos com Deficiência	2019	Dissertação
05	Joseane Silva Farias	Educação Especial: As Principais Dificuldades Enfrentadas Pelas Escolas Para Incluir Crianças com Síndrome de Down no Processo de Formação, dentro de um Currículo Sistematizado	2015	Dissertação
06	Ivana Corrêa Tavares Oliveira	O Processo de Inclusão de Estudantes Especiais no Ensino Regular: o Ideal e a Realidade	2016	Dissertação
07	Lenice de Fátima Guedes Salgado	Necessidades Formativas de Professores de Educação Básica Especial, Diversidade e Inclusão: Interloções e Desafios	2018	Dissertação
08	Denise Cristina da Costa França dos Santos	A Perspectiva do Professor da Educação Especial no Contexto da Escola Comum	2020	Dissertação
09	Natália Maria Pavezzi Dorta	Saberes Relacionais e Profissionais Docente na Educação Infantil	2017	Dissertação
10	Flávia Pedrosa de Camargo	O Direito à Educação de Alunos com Deficiência: aspectos da implementação da política de educação inclusiva em Corumbá/MS	2019	Tese
11	Lisiane Flores de Oliveira Strumiello	Um Olhar Discursivo Sobre a Inclusão Escolar	2019	Tese
12	Ana Carolina Sales Oliveira	Efeitos de sentido da exclusão de pessoas com deficiência na escola: um estudo sobre o discurso de professores a respeito da inclusão	2017	Tese
13	Bruno Cleiton Macedo do Carmo	As Políticas Públicas Para Inclusão Escolar dos Alunos Público – Alvo da Educação Especial e a Formação de Professores da Educação Básica	2019	Tese
14	Paula Vilhena Louro Lopes	Práticas Educativas Inclusivas: atenção às possibilidades dos alunos público-alvo da educação especial	2019	Dissertação

Nº.	AUTOR/A	TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO	TIPO DE PRODUÇÃO
15	Luciana de Oliveira Rocha Magalhães	Construção de Práticas Inclusivas no Ensino Fundamental I: A Voz do Professor	2016	Dissertação
16	Fernanda Nunes da Silva	A Autorreflexão Colaborativo-Crítica Como Princípio Para a Formação Continuada: Perspectiva Para Inclusão Escolar	2019	Dissertação
17	Rosângela Gavioli Prieto, Simone Girardi Andrade, Marcia Maurilio Souza	Inclusão escolar, permanência e direito à aprendizagem: estudo sobre trajetórias e desempenho escolar em uma escola municipal	2017	Artigo
18	Graziella Montes Valverde	O Direito à Educação Inclusiva e sua Relação Com o Estado, O Capital e a Sociedade (Entraves à efetivação da inclusão escolar)	2019	Artigo
19	Neusete Machado Rigo	Inclusão escolar: um olhar sobre as formas de conviver com o outro	2019	Artigo
20	Vivianne Rigoldi; Eliana Franco Neme	Atendimento Educacional Especializado E Educação Inclusiva: O Confronto Entre s Educação Especial e a Prática Escolar Regular	2017	Artigo
21	Marily Oliveira Barbosa, Arlindo Lins de Melo Júnior	Políticas Públicas Prescritas Para Educação Especial: é Possível Pensar na Universalização da Escolarização Para Todos?	2020	Artigo
22	Claudio Roberto Baptista	Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil	2019	Artigo
23	Neusete Machado Rigo, Morgana Maciel de Oliveira	Inclusão Escolar: Efeitos do Plano Nacional de Educação nos Planos Municipais	2021	Artigo
24	Denise Meyrelles de Jesus, Sônia Aparecida Alvarenga Vieira, Karolini Galimberti Pattuzzo; Breciane, Alexandro Braga Vieira	Um Olhar Comparador Sobre Políticas de Inclusão Nas Escolas De Educação Básica em Cariacica (ES)	2018	Artigo
25	Cleriston Izidro dos Anjos, Shirley Silva, Cleber Nelson de Oliveira Silva	Políticas, Formação Docente e Práticas Pedagógicas: Reflexões Acerca de uma Educação Infantil Inclusiva	2019	Artigo
26	Bruno Cleiton Macedo do Carmo, Neiza de Lourdes Frederico Fumes, Elisangela Leal de Oliveira Mercado	Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial	2019	Artigo

Fonte: Elaboração do autor.

1.1 As deficiências e as doenças raras no contexto da educação inclusiva

Como citado anteriormente, o Estado da Arte foi realizado por meio do levantamento de teses, dissertações e artigos nos bancos das plataformas digitais da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no catálogo de Teses & Dissertações da CAPES. O levantamento de artigos foi realizado nas bases do Portal de Periódicos da CAPES.

A partir do levantamento bibliográfico algumas produções se destacaram por estarem mais conectadas com o objeto da pesquisa, sendo assim de grande relevância e contribuição, nos levando a um avanço no entendimento referente a concepção de direito a educação e de inclusão escolar, principalmente aqueles relacionados ao debate e estudo desses conceitos nos processos de formação de professores e professoras da educação especial, almejando o aprimoramento da compreensão desses conceitos por esses profissionais.

A análise do contexto da prática onde as políticas são atuadas é fundamental para compreender os desafios postos pela inclusão, especialmente quando o estudante com deficiência e/ou doença rara está no ensino comum (MANTOAN, 2006). Ou seja, onde todos os alunos têm alguma necessidade especial, porém, podendo frequentar uma sala de aula regular junto com os demais.

Dessa forma, o Estado da Arte nos mostra que o assunto abordado “Fundamentos para a Educação Inclusiva de crianças com deficiências e doenças raras no contexto da educação básica” é bastante pesquisado, especialmente quando relacionado à perspectiva de uma educação inclusiva dentro do ambiente escolar, junto a proposta de uma quebra de padrões pedagógicos referentes a aprendizagem e participação desses alunos e seguindo na mesma proposta, uma reformulação desses modelos de ensino aliados a formação de professores e professoras da educação especial, bem como sua valorização e incentivo à capacitação contínua desses profissionais.

As produções levantadas facilitaram a obtenção do entendimento com a clareza necessária para a construção dessa dissertação, em que a compreensão de conceitos de inclusão, educação especial e educação inclusiva, e os fundamentos legais endossados pelas políticas públicas de/para educação especial para a educação inclusiva se fez de grande relevância para o conhecimento a respeito do tema pesquisado. A seguir, tem-se a análise inerente ao inventário descritivo que constitui o Estado da Arte realizado.

1.1.1 Doenças Raras e Deficiência

Quanto ao conceito de Doenças Raras, também conhecidas como doenças órfãs, não existe um consenso sobre sua definição, sendo caracterizadas por uma ampla diversidade de sinais e de sintomas que variam não só de doença para doença, mas também de pessoa para pessoa pela mesma condição (WIEST; BALBINOTTO-NETO, 2010).

De acordo com o Ministério da Saúde, existem atualmente cerca de sete a oito mil tipos de doenças raras, sendo que 80% são decorrentes de fatores genéticos, frequentemente incapacitantes. As doenças raras também diminuem a expectativa de vida, onde as habilidades físicas e mentais podem ser afetadas e também a capacidade de aprendizado e trabalho. Há também as doenças raras ligadas ao metabolismo, que tem tratamento medicamentoso, porém não sendo um caminho fácil. Principalmente por serem medicamentos de difícil acesso, primeiramente por serem muito caros e em segundo por não terem comprovação científica sobre sua eficácia.

O primeiro passo para detectar doenças metabólicas, genéticas ou endócrinas, frequentemente capazes de comprometer o desenvolvimento neuropsicomotor da criança, é o Teste de Triagem Neonatal, também chamado de Teste do Pezinho. Realizado na própria maternidade, no posto de saúde ou em laboratório, a partir de 48 horas após o nascimento (e sem ultrapassar o quinto dia de vida), consiste na retirada de uma gota de sangue da região do calcanhar, rica em vasos sanguíneos, por meio de uma picada praticamente indolor”, explicou Dafne Horovitz, coordenadora clínica do Centro de Genética Médica do Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira (IFF/FIOCRUZ – 2017, s/p.).

Dentre as doenças raras mais populares estão esclerose múltipla, hemofilia, neuromielite ótica, autismo, acromegalia doença de Cushing, tireoidite autoimune, doença de Addison, hipopituitarismo, anemia de Fanconi, demência vascular, doença de Hodgkin, encefalite, fibrose cística, hiperidrose, osteogênese imperfeita e estudos realizados estipulam que somente no Brasil 13 milhões de pessoas são acometidas por algum tipo dessas doenças (BRASIL, 2021).

Atualmente, seis tipos de doenças raras são mapeados através do Teste do Pezinho oferecido pela rede pública (BRASIL, 2021):

1. **Fenilcetonúria:** primeira doença a ser detectada por meio do teste do pezinho, é desencadeada por uma falha na produção da enzima fenilalanina hidroxilase (PAH). Apesar de não existir cura, o diagnóstico precoce dessa doença é fundamental para possibilitar o início precoce do tratamento, baseado na restrição de certos alimentos, prevenindo o déficit intelectual que caracteriza os quadros descontrolados. Indivíduos

que tiveram um filho com a disfunção apresentam um risco de 25% de gerar um novo descendente em cada gestação.

2. **Hipotireoidismo congênito:** ocorre quando a tireoide do bebê não fabrica os hormônios tireoidianos de forma satisfatória, o que compromete o desenvolvimento, com risco de provocar danos neurológicos permanentes se não houver tratamento adequado.
3. **Fibrose cística:** também conhecida como Doença do Beijo Salgado, é uma enfermidade genética, crônica, que afeta principalmente os pulmões, o pâncreas e o sistema digestivo, favorecendo a ocorrência de infecções respiratórias e gastrintestinais. A fibrose cística afeta cerca de 70 mil pessoas em todo mundo, configurando a patologia genética grave mais comum da infância, segundo a Associação Brasileira de Assistência à Mucoviscidose.
4. **Anemia falciforme e outras hemoglobinopatias:** alteração da hemoglobina que dificulta a circulação e oxigenação das células, podendo afetar quase todos os órgãos e tecidos do organismo, favorecendo, inclusive, a ocorrência de atraso no crescimento e infecções generalizadas.
5. **Hiperplasia adrenal congênita (HAC):** é caracterizada por uma alteração genética na glândula adrenal, responsável por fabricar os hormônios cortisol e aldosterona que, por sua vez, regulam uma série de funções no organismo, como a pressão arterial e a retenção de líquidos no organismo. Nos casos mais graves, pode provocar problemas cognitivos, insuficiência renal e até a morte. Daí a importância de corrigir a disfunção o quanto antes.
6. **Deficiência de biotinidase:** é uma doença metabólica em que há falha no aproveitamento da vitamina biotina, presente em alimentos como as carnes. A carência pode ocasionar, entre outros problemas, atraso no desenvolvimento, convulsões, erupções na pele, perda da audição e problemas de fala. As manifestações variam entre discretas ou evidentes, o que pode impactar na dificuldade de diagnóstico.

A maioria das doenças raras surgem no início da vida e afeta, principalmente, crianças de zero a cinco anos, em geral, são crônicas, progressivas, degenerativas e, ocorrendo casos que provocam a incapacidade, além de acrescentar o risco de complicações que podem resultar em óbito; um número significativo delas não apresentam possibilidade de cura eficaz existente ou tratamento efetivo, mas há medicamentos para que os sintomas sejam tratados. No Brasil, como em grande parte mundial, o primeiro desafio das famílias destes pacientes está em chegar ao diagnóstico conclusivo sobre a doença. Normalmente a conclusão do diagnóstico das Doenças

Raras é difícil e demorado, levando os usuários a ficarem por longos períodos, chegando a meses ou mesmo anos aguardando a conclusão de seus resultados. Fato esse associado as doenças raras não estarem todas incluídas no Sistema de Triagem Neonatal (Teste do Pezinho), a inúmeros atendimentos e realização de exames complexos e caros, em que os pacientes são submetidos, nem sempre cobertos pelo sistema de saúde, acontecendo algumas vezes de serem encaminhados a tratamentos inadequados até que obtenham o diagnóstico definitivo (BRASIL, 2014).

Conforme Gurgel (2019, p.45),” devido à baixa prevalência, os pacientes nessas condições encontram uma série de desafios ligados à falta de conhecimento, o que dificulta o diagnóstico e tratamento, além de criar uma série de preconceitos”. As doenças raras modificam diretamente a qualidade de vida dessas crianças e adultos, em muitas vezes esses perdem sua autonomia para realizar suas atividades. Essas mudanças trazem como consequências muita dor e sofrimento tanto para a pessoa acometida com a doença quanto para seus familiares.

Isso se dá ao fato de subsequente a conclusão do diagnóstico, o acesso ao tratamento quando indicado, ser um dos novos desafios para a família, visto que o Sistema Único de Saúde (SUS), não contempla em suas tabelas de disponibilidade de serviços uma política de assistência de medicamentos e nutrição específica para pacientes que apresentem esse diagnóstico. Já tramitam no judiciário Projetos de Lei que preveem a obrigatoriedade de investimentos financeiros por parte das esferas governamentais, onde determina que serão prioritárias e obrigatórias as despesas financeiras direcionadas as pesquisas para combate de doenças raras.

À frente de todas as contestações que possam vir a surgir referente ao assunto, se faz necessário lembrar primeiramente que a saúde é o principal ou um dos principais componentes da vida, seja como pressuposto de existência ou como préstimo para qualidade de vida. O direito à saúde está integralmente ligado ao direito à vida. A saúde é a base da existência, garantia de dignidade humana e direito à cidadania.

Inúmeras são as dúvidas e desconhecimentos que abrangem os profissionais da educação no que se refere as características e necessidades individuais de alunos com deficiência ou doenças raras. Esses elementos têm contribuído para um movimento de desrespeito com relação a efetivação ao direito à educação de pessoas que, por apresentarem características distintas a maioria da população, são excluídas do processo de ensino-aprendizagem dentro do contexto escolar.

Documentadamente, os estudos que tratam sobre doenças raras têm ganhado novos conhecimentos ao decorrer dos séculos, fato que poderia ser confirmado enfaticamente em determinado período histórico remoto pode mudar radicalmente a partir de novas pesquisas e

formulações científicas que abrangem novas revelações. Por essa razão, as pesquisas no campo da genética são tão importantes ao século XXI, nos revelando aspectos que agregam as análises em variadas políticas de saúde ou educação quando nos referimos as doenças raras. A interface entre as políticas de proteção social, a saúde e a educação, se faz necessária, pois, permite um melhor entendimento referente a dimensão ensino-aprendizagem de alunos com deficiência ou doenças raras.

De acordo com Dias e Drago (2020, p.130),

a ideia de inclusão que defendemos hoje, baseados nos pressupostos de Vigotski e seus interlocutores, é que os sujeitos público-alvo da educação tenham todos os seus direitos garantidos enquanto cidadãos pertencentes da sociedade na qual fazem parte, tanto na escola quanto nos ambientes que eles precisem ir, estar, dentre outros.

Ou seja, as pessoas com deficiência ou doenças raras podem frequentar as salas de aula regular, obtendo êxito no processo ensino-aprendizagem em escolas comuns, sendo necessário apenas que haja as mediações adequadas, que as necessidades individuais, tempo de aprendizagem e as subjetividades sejam respeitadas, considerando o contexto sociocultural como elemento indispensável para a formulação, estruturação e planejamento das práticas pedagógicas, visando o acesso a um ensino e a um aprendizado dentro de uma perspectiva inclusiva.

No Brasil, de acordo com a Lei nº 13.693/2018, considera-se doença rara aquela que afeta até 65 pessoas em cada 100.000 indivíduos, ou seja, 1,3 pessoas para cada 2.000 indivíduos e a Portaria Nº 199, de 30 de janeiro de 2014, instituiu a Política Nacional de Atenção Integral às Pessoas com Doenças Raras, aprovando as Diretrizes para Atenção Integral às Pessoas com Doenças Raras no âmbito do Sistema Único de Saúde, em especial à Rede de Atenção às Pessoas com Doenças Crônicas e outras condições de saúde (BRASIL, 2014).

A Portaria Nº 199, objetivou reduzir a mortalidade, contribuir para a redução da morbimortalidade e das manifestações secundárias e a melhoria da qualidade de vida das pessoas, por meio de ações de promoção, prevenção, detecção precoce, tratamento/controle da redução de incapacidade e cuidados paliativos.

Para as pessoas diagnosticadas com algum tipo de doença rara, conviver com a doença que não tem cura e experienciar diariamente as vulnerabilidades apontadas, aumenta o sofrimento para estes e seus familiares. Tal cotidiano ocasiona a necessidade de compreender melhor sobre o ambiente em que essas pessoas vivem e convivem visando um maior esforço no cumprimento integral do que é pactuado dentro da política pública contemplando esse grupo (SANTOS *et al.* 2020).

De acordo com Dias e Drago, (2020, p.130)

Em outras palavras, advogamos, a partir do pensamento de Vigotski, nas palavras de Góes (2002, p. 99) que “Não é o déficit em si que traça um destino da criança. Esse destino é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas”.

Dias e Drago (2020, p.130) nos remete a seguinte reflexão onde nos traz que,

todas as pessoas têm o direito a uma educação de qualidade, apesar de terem ou não alguma deficiência, o que se necessita, para que a inclusão aconteça de fato, é acabar com o estigma da “pena”, do “coitadinho”, do “incapaz”, dentre outros adjetivos, e acreditar no real potencial desses sujeitos, realizando as intervenções necessárias para que eles possam aprender e se desenvolver.

Temos visto que o tema Doenças Raras tem estado em evidência nas discussões atuais, como o relato do professor Titular do Departamento de Pediatria da Faculdade de Medicina da UFMG, Marcos Aguiar (2019), o qual “defende a educação no processo de inclusão dessas pessoas na sociedade”, bem como podemos encontrar disponíveis através dos meios de comunicação ações que constituem conjuntos de iniciativas visando a difusão sobre informações referente a essas enfermidades através de uma série de atividades desenvolvidas pelos órgãos competentes.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Art. 2º é o termo usado para definir ausência ou uma disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica, estando ligada a atividade exercida pela biologia da pessoa. De acordo com o conceito encontrado em documentos produzidos através da Convenção da ONU, (art. 1º) diz que,

à expressão pessoa com deficiência pode ser aplicada referindo-se a qualquer pessoa que tenha impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com demais pessoas.

De acordo com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, (SEE/MG, 2014), as deficiências estão divididas em física, visual, auditiva, intelectual, psicossocial e a deficiência múltipla, caracterizada por ser a associação entre duas ou mais tipos de deficiências. Deficiência física é a alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, que acarreta o comprometimento da mobilidade e da coordenação geral, podendo também afetar a fala, em diferentes graus.

Tipo	Definição
Paraplegia	Perda total das funções (a mais comum)
Tetraparesia	Perda parcial das funções motoras dos membros inferiores e superiores

Triplegia	Perda total das funções motoras em três membros
Triparesia	Perda parcial das funções motoras em três membros

A deficiência visual é a perda ou redução da capacidade visual em ambos os olhos em caráter definitivo, que não pode ser melhorada ou corrigida com o uso de lentes, tratamento clínico ou cirúrgico. Existem critérios rígidos para definir uma deficiência. Já a deficiência auditiva é a perda parcial ou total da audição, causada por má formação (causa genética) ou lesão nas estruturas que compõem o aparelho auditivo.

Deficiência Auditiva: Consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB até 70 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz. O aluno que apresenta uma perda leve ou moderada terá dificuldade de perceber igualmente todos os fonemas das palavras. Poderá utilizar a língua oral, apresentando dificuldades na articulação das palavras, na leitura e na escrita.

Deficiência Intelectual: Incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, e está expressa nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade. (AAMR, 2006).

De acordo com, outro tema que tem estado em relevantes discussões é a inclusão de alunos com deficiência múltipla na educação infantil.

Um assunto relativamente recente e novo na educação brasileira, é a inclusão desses alunos com deficiência múltipla que apresentam necessidades educacionais acentuadas.

É natural que a escola, educadores e pais se sintam receosos e apreensivos com relação à possibilidade de sucesso nessa tarefa. São muitas as dúvidas que assaltam a todos: será que crianças com tantas dificuldades podem se beneficiar do sistema comum de ensino? Podem obter sucesso em classes regulares com professores não especializados? Como são elas? De que gostam? Como agem? Como podem brincar com as demais crianças? Como podem aprender? Como professor, o que posso fazer para ajudá-las nesse processo? (BRASIL, 2006, p.9).

Segundo Vimieiro e Maia (2011) no século XX, principalmente, no período que compreende os anos de 1960 a 1984, a educação, saúde e trabalho eram tidas como as alternativas da época para a questão da deficiência, possuindo um caráter integrativo. A educação era utilizada para que essas pessoas "se educassem para parecerem normais" e o trabalho seria uma forma de voltarem à produtividade.

Foi a partir do paradigma de integração que surgiram as instituições de educação especial, ou seja, a criação de salas de aula com alunos especiais dentro das escolas regulares, onde de acordo com lei constitucional, a modalidade de educação especial, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais fora

implantada. Tendo como seu principal objetivo quando se trata de inclusão, que todas as pessoas com deficiência possam ingressar na escola especial da educação básica, independentemente de sua idade ou grau de sua deficiência.

De acordo com Organização Mundial da Saúde – OMS (2014, s/p),

a educação especial é uma modalidade do ensino implantada nas escolas regulares com atenção voltada para o atendimento da pessoa com deficiência física, auditiva, visual, intelectual, transtorno do espectro autista ou com altas habilidades/superdotação.

Uma escola regular que ofereça em seu currículo uma educação inclusiva de forma integral aos alunos e alunas com necessidades especiais, utilizando-se de ferramentas e abordagem humanística. Procurando atender os alunos com deficiência de acordo com suas particularidades as considerando como diversidade e não como problema.

1.1.2 O conceito ou os conceitos de inclusão que aparecem nos trabalhos

Temas referente a questão das diferenças tem se tornado uma temática central durante as discussões pedagógicas no momento. O tema inclusão tem tomado ainda mais amplitude nas escolas diante a definição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o que tem problematizado um enredamento sobre o processo de inclusão escolar e a formação docente para profissionais da educação especial, visto que a discussão que exalta as diferenças e sugere o reconhecimento e respeito a elas, tem sido uma característica marcante no cenário atual.

De acordo com Rigo (2019, p. 496, citando LOPES; FABRIS, 2013, p. 112)

é nesse contexto que a inclusão das pessoas com deficiências nas escolas comuns, ganha força e a cada dia cresce o número de pesquisas, que investem em estudos para acompanhar, avaliar e/ou problematizar a implantação da atual Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esta Política afirma uma perspectiva inclusiva da escola comum, coadunando com o caráter inclusivo da educação, presente em sua própria gênese.

[...] os processos de educação da população é que passaram e passam por processos de segregação, exclusão, em diferentes graus e tempos diferenciados. Portanto, são essas práticas que devem ser analisadas e reinventadas para que a educação possa viver a condição de inclusão. Práticas, tanto no nível macro, das políticas, quanto do nível micro, das relações sociais.

O trabalho de Rigo (2019), intitulado “Inclusão Escolar: Um Olhar sobre as Formas de Conviver com o Outro”, traz importantes considerações referentes aos pareceres descritivos dos alunos com deficiência, matriculados em uma escola regular e sua observação referente aos momentos de planejamento e formação pedagógica dos professores. Ainda buscando reconhecer em tempo e espaço, a autora discorre sobre a escola, a considerando como um

espaço normativo que tende a apagar as diferenças, e conduzir os diferentes aos iguais, considerando o poder que um exerce sobre o outro. Neste sentido a autora nos traz importantes questionamentos, “o que fazemos com as diferenças quando nos propomos a incluir? Que relações o processo de inclusão das pessoas com deficiências pode produzir no espaço escolar, sendo a escola inclusiva em sua gênese, mas também normativa?” (RIGO, 2019, p. 498).

No trabalho de Farias (2015, p. 31), a autora recorre a Sasaki (1997, p. 3), para conceituar inclusão social, que “[...] diz respeito ao processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais para que possam assumir seus papéis sociais”. Farias (2015, p.23) nos revela a importância de leituras embasadas em pressupostos teóricos, bem como conceitos indispensáveis ao entendimento de discussões referentes ao tema inclusão. “A educação tem como propósito corroborar para o desenvolvimento nos aspectos físicos, morais, espirituais, pedagógicos e afetivos de crianças, jovens e adultos” (FARIAS, 2019, p. 24). No trabalho, a autora recorre a Mantoan (2006, p. 40),

os conceitos de Integração e Inclusão, por vezes, se confundem, em função de resguardar o direito à igualdade de acesso para as pessoas com necessidades especiais nos espaços sociais. Embora os significados apresentem semelhanças, “integração” e “inclusão” são termos usados para retratar situações de inserção diferentes.

Com relação a inclusão escola a autora recorre a Ferreira (2008, p. 28).

entende que a diversidade humana é normal e que a escola tem corroborado diretamente para práticas de desigualdades, sejam elas de que natureza for. Defende a necessidade de uma reelaboração do sistema de ensino, no intento de promover uma educação igualitária e de qualidade para todos.

Mantoan (2006) conceitua inclusão como a inserção de todos os estudantes, sem restrições, nas salas de aula do ensino regular, denominando como total e irrestrita. Seguindo essa perspectiva, é necessário que haja a reformulação do modelo escolar e a reestruturação pedagógica das escolas, a fim de garantir modelos de aprendizagem sem repetência ou reprovação; e ainda que a formação e valorização de professore(a)s seja contínua.

Farias (2015, p. 24) traz em seu trabalho pressupostos teóricos de grande relevância para o entendimento sobre a discussão do conceito de inclusão. É importante considerar que os conceitos sofrem vieses de acordo com suas relações estabelecidas, e também com o Panorama Social Inclusivo, pois não são estáticos e estão susceptíveis de mudanças. A autora ressalta a necessidade de se entender e compreender o conceito de inclusão a partir da exclusão social, base necessária para a construção do novo paradigma de educação inclusiva formado a partir da renovação do novo modelo de Atendimento Educacional Especial, que promove a aquisição de habilidades, e o que dá novos rumos a educação especial no Brasil.

Sobre Inclusão, Farias (2015, p. 24), recorrendo a Ferreira (2008, p. 28) e a Sasaki (2006, p. 28)

entende que a diversidade humana é normal e que a escola tem corroborado diretamente para práticas de desigualdades, sejam elas de que natureza for. Defende a necessidade de uma reelaboração do sistema de ensino, no intento de promover uma educação igualitária e de qualidade para todos. (FERREIRA, 2008, p.28).
Inclusão social é: [...] um processo bilateral envolvendo pessoas ainda excluídas, e sociedade. Juntas, buscariam equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (SASSAKI, 2006, p. 39).

O trabalho de Strumiello (2019, p. 32) traz importantes considerações a respeito do tema (ex) (in)clusão escolar, onde a autora recorre a Cavallari (2014), para analisar como o discurso do tema inclusão se materializa dentro das propostas de práticas inclusivas, tidas como políticas e moralmente corretas, assim consideradas como verdadeiras dentro de nosso meio sócio-histórico.

Conforme a autora, a educação inclusiva é uma forma de silenciar a(s) diferença(s) e o diferente, visto que o termo “incluir”, produz uma ideia de “normalizar” ou de “tornar o outro meu semelhante”.

Cavallari (2014) [nos] afirma que o sujeito da educação inclusiva aparece como assujeitado ou como efeito do assujeitamento ao discurso político-educacional da inclusão e às verdades que esse discurso parece evocar e disseminar. As práticas discursivo pedagógicas, desencadeadas pelo discurso político educacional da inclusão e também concebidas de forma unívoca, se pautam na busca de igualdade e tendem a criar identidades “narcísicas”, isto é, idênticas às daqueles que são tidos como normais e que tem o poder de construir um saber sobre o outro dito excluído ou especial.

Em seu trabalho Strumiello (2019) também revela como o discurso político educacional sobre inclusão e as práticas “ditas” como inclusiva, concebem a diferença e forma simplificada em que são constituídas a identidade de toda e qualquer pessoa e não somente aquelas que possuem alguma diferença marcada em seu corpo. “Essa redução do estranho em familiar, do diferente em normal, entretanto, inviabiliza uma prática inclusiva que, de fato, contemple a singularidade do sujeito-aluno e a diversidade inevitavelmente presente em todo e qualquer contexto escolar”. (STRUMIELLO, 2019, p. 33).

A autora cita uma análise feita em seu trabalho onde sugere que educação e inclusão só acarretam respectivamente no discurso político-educacional da inclusão, mas não nas práticas discursivo- pedagógicas em que parece haver uma vacuidade imaginária e intransponível entre a educação tradicional praticada e a ideia inicial da educação inclusiva. Cavallari (2014, p. 44) sugere que

as noções de inclusão e diferença, já sedimentadas no macro discurso político educacional da inclusão, sejam (re)pensadas e (re)significadas no interior de nossas experiências educacionais, para que provoquem transformações e desloquem o saber institucionalizado e historicamente determinado sobre o outro dito e marcado como “especial”. Vale destacar que se há algo de “natural” na inclusão é sua desarmonia.

Não há como pensar inclusão sem também considerar a formação de professores e professoras para atuarem em salas de aulas regulares com alunos especiais conforme cita Evangelista (2019, p. 15) em seu trabalho. A autora discorre sobre a relevância do tema em virtude dos poucos estudos sobre a importância da formação de professor(a)s de salas comuns, e também sobre as relações estabelecidas entre a educação especial e o ensino comum, por ser um assunto tão importante e tão pouco debatido.

Evangelista (2019) recorre a Vitaliano e Acgua (2012), onde detecta-se a carência no processo de formação de professor(a)s para alunos especiais.

As autoras discutem a fragilidade dos cursos de licenciatura e apontam a necessidade de inserir disciplinas nos estágios em salas inclusivas. No mais, elas indicam conteúdos curriculares para serem trabalhados, e percebem a necessidade de articular as políticas de formação de professores com as de inclusão (EVANGELISTA, 2019, p.41).

1.1.3 Educação especial e educação inclusiva

No trabalho de Denise Cristina da Costa França dos Santos (2020), a autora nos revela que no Brasil desde o final do século passado, o tema inclusão vem ganhando notoriedade e novas discussões. A autora também nos traz um pouco sobre a trajetória da educação especial e sobre as políticas educacionais que amparam a educação brasileira e seus paradigmas (SANTOS, 2020).

A partir da década de 1970, no Brasil, o tema da Educação Especial ganhou visibilidade no campo educacional. No decorrer desse período, a Educação Especial sofreu algumas ressignificações referentes a conceito e propostas de atendimento, sustentados principalmente, nos princípios de normalização e integração escolar. Houve várias críticas a esse novo modelo, exatamente porque a responsabilidade da não adaptação recaía sobre o sujeito, surgiu então, no bojo das políticas sociais inclusivas, a mais recente e muito significativa reformulação em termos conceituais e mesmo quanto ao modelo de atendimento, chegando à escola como inclusão educacional, propondo-se a abranger as minorias excluídas do sistema educacional, entre elas os alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

O marco de aprofundamento dos debates sobre a educação inclusiva no Brasil se deu pela Constituição Federal Brasileira de 1988, artigo 206, inciso I (BRASIL, 2020a) estabelecendo a garantia da educação como direito de todos, baseada no princípio de “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

Barbosa e Júnior (2020) recorrem a Barbosa (2020), Schmidt (2017); Schreiber (2017) e revela que

Factualmente o conceito de Educação Especial não foi modificado na legislação brasileira, mas é preponderante ressaltar que no Brasil ela se constitui por meio da educação inclusiva na qual todas as pessoas, independente de possuir deficiência ou não deve frequentar a mesma escola regular e aprender em conjunto. (BARBOSA; JÚNIOR, 2020, p. 122).

Conforme Prieto, Andrade e Souza (2017, p. 392) a educação especial precisa ser pautada nos pressupostos da proposta de inclusão escolar, em um processo gradativo que incrementa sua normatização, incluindo a garantia de acesso e permanência do aluno com deficiência ao ambiente escolar, bem como a formação e capacitação continuada de professores especializados.

Ainda de acordo com Prieto, Andrade e Souza (2017, p. 392) em sua análise contextual de uma escola paulista,

Nas diretrizes dessa política é assegurada “[...] a matrícula de todo e qualquer educando e educanda nas classes comuns” e “reconhecida, considerada, respeitada e valorizada a diversidade humana, ficando vedada qualquer forma de discriminação [...]”

Rigoldi e Neme (2017) discorrem em seu trabalho sobre os direitos dos alunos da educação especial, aqueles que fazem jus de acordo com as peculiaridades de sua deficiência a estarem matriculados na rede de ensino regular, dentro de uma perspectiva de educação inclusiva, onde todos os alunos com ou sem deficiência, convivem em ambiente de sala de aula comum, aprendendo juntos.

De acordo com a visão de Paulo Freire (1996), o educador deve exercer sua função como foi instruído, ou seja, o educador deve educar de forma tal onde o ensino transcorra sem preconceitos, sem rotular seus educandos, compreendendo-os em suas particularidades, respeitando suas diferenças, pois as mesmas serão permanentes, sendo iguais somente seus direitos e deveres.

Conforme Castro (2015, p. 45) traz que, “ao final da década de noventa a educação especial brasileira passou a fazer parte do contexto de reforma educacional do sistema educacional e do entusiasmado debate sobre a educação inclusiva”.

[...] o que pode representar uma mudança do conceito de uma educação especial fixa, estabelecida fisicamente em espaços circunscritos, basicamente nas escolas especiais, para o conceito de uma educação especial móvel, dinâmica, que se desloca para atender os alunos nas escolas do ensino regular. Em poucas palavras, tal mudança paradigmática e também na proposta pragmática significa fundamentalmente um movimento de descentralização da educação especial. (BEYER, 2005, p.12 *apud* CASTRO, 2015, p. 45).

De acordo com Farias (2018, p. 24)

A Educação Especial aparece como uma representação de uma relação conjugada, em que os dois oponentes se confrontam: de um lado a normalidade e do outro a anormalidade, retratada por uma parte da população, que são pessoas com necessidades especiais, que por um longo período mantiveram-se à margem da sociedade.

Sobre o Movimento da educação inclusiva, Strumiello (2019, p. 37) relata que a partir do século XX houve grandes movimentos sociais onde as classes inflamadas reivindicaram seus direitos, a sociedade em mudança e desenvolvimento, colaboraram para o favorecimento e promoção da política de escolarização. “A partir de então as crianças “portadoras de necessidades especiais” tinham, também, assim como as crianças “ditas” normais, o direito à educação escolar”. (STRUMIELLO, 2019, p. 38).

O estado do Rio de Janeiro foi o pioneiro em oferecer o ensino especial como opção a escola regular, foi quando começou-se a observar a movimentação de termos como “especial” e “regular”, referindo-se ao ensino.

De acordo com Strumiello (2019, p. 38), em sua pesquisa

entendemos que escola regular é aquela que segue a educação comum, com os níveis de ensino e faixas etárias estabelecidas, já a educação especial é voltada ao ensino e aprendizagem de alunos com deficiências e transtornos do desenvolvimento e aprendizado.

A autora nos revela que houve um movimento de avanços e retrocessos entre a escola regular e a escola especial, comumente várias mudanças na legislação fazendo com que houvesse um trânsito dos alunos especiais ora em escola regular ora em escola especial.

Strumiello (2019, p. 39) recorre a Silva (2014) que:

afirma que o movimento de inclusão surge, mais fortemente, nos anos 90, objetivando problematizar ideias e práticas de um movimento de integração, com a proposição de reestruturação dos sistemas de ensino tendo como foco, de modo mais amplo, a diversidade. O processo educacional então em construção, na perspectiva inclusiva, segundo Sasaki (2005, p.20): difere substancialmente das formas antigas de inserção escolar de pessoas com deficiência e/ou com outros tipos de condições atípicas, no sentido de que a inclusão requer mudanças na perspectiva pela qual a educação deve ser entendida.

A partir de então a educação inclusiva tem a defesa da heterogeneidade como princípio dentro da escola regular e não mais a homogeneidade, com um sistema pedagógico que contemple as necessidades de cada aluno e promoção a interação e aprendizagem de todos alunos e alunas. A autora diz que “para tanto, é preciso romper com o paradigma de um currículo inflexível estruturado”, pois segundo Carvalho (2005, p. 68): “no modelo organizacional que se constitui sob a influência do princípio da integração, os alunos deveriam adaptar-se às exigências da escola e, no da inclusão, a escola é que deve se adaptar às necessidades dos alunos”.

De acordo com Strumiello (2019), foi dentro desta perspectiva de educação inclusiva que a educação especial assumiu seu papel colaborativo a proposta pedagógica da escola regular, visando a promoção do atendimento aos alunos e alunas especiais, buscando assegurar a esses alunos, acesso, permanência e o prosseguimento dentro da escola comum. É importante salientar que um princípio importante que perpassa esse período de transformação onde a discussão e ampliação sobre um ensino de qualidade para todos dentro do ambiente da escola regular, está mutuamente ligado a presença nas escolas de um público diverso, exigindo uma adequação com qualidade para responder positivamente a essas propostas educacionais junto a diversidade, mediante uma prática pedagógica que contemple as diferenças apresentadas dentro do novo paradigma de educação inclusiva.

Strumiello (2019) e Pellegrini (2014) afirmam que os saberes docentes necessitam ressignificação e contínua reflexão, a partir de contingências específicas, que exigem criatividade no processo de ensino e aprendizagem.

É preciso quebrar paradigmas, se quisermos construir escolas verdadeiramente inclusivas, intervindo nas ações cotidianas da escola, nas práticas pedagógicas e nas relações que se constituem no ambiente escolar, com a família e a comunidade (PELEGRINI, 2014, p. 40)

Mantoan (2006, p. 22), revela que no momento atual ser indiferente à diversidade é divergir da necessidade dos novos tempos e da realidade escolar como afirma:

A indiferença às diferenças está acabando, passando da moda. Nada mais desfocado da realidade atual do que ignorá-las. Nada mais regressivo do que discriminá-las e isolá-las em categorias genéricas, típicas da necessidade moderna de agrupar os iguais, de organizar pela abstração de uma característica qualquer, inventada, e atribuída de fora.

De acordo com o paradigma de escola inclusiva, se faz necessário a quebra de barreiras dentro do ambiente escolar, a abertura de novos caminhos, conforme orienta a Carvalho (2005, p.129), pois “independente do *locus* das barreiras, elas devem ser identificadas para serem enfrentadas” a fim de garantir a escolarização dos alunos com necessidades especiais ao acesso, à permanência e ao desenvolvimento.

A efetivação de uma escola seguindo o paradigma dentro de uma perspectiva inclusiva, faz se necessário que em seu espaço haja a troca de conhecimento e saberes a partir de vivências e diferentes ações em seu interior. Partindo de pressupostos que neste espaço educacional possua ações que contribuam com a efetivação de direitos sociais, acesso, permanência e desenvolvimento da aprendizagem.

1.1.4 As políticas públicas de/para educação especial e para educação inclusiva

Foi a partir da efetivação de uma política pública inclusiva ocorrida no período de 2008-2020 que a escolarização de alunos com deficiência, assumiu uma diretriz de ações nos diferentes espaços da gestão educacional.

As escolas regulares têm a cada dia apresentado um aumento do número de alunos matriculados em salas de aulas da Educação Especial, e a ascensão acadêmica desses estudantes tem sido satisfatória. Esse avanço é devido as grandes lutas de movimentos sociais e luta desses estudantes em busca da garantia de seus direitos sociais, dentre eles o da educação.

De acordo com Barbosa; Júnior (2020, p. 121) o aumento desse número “veio por meio do prescrito nas políticas educacionais em torno da educação especial, que, em seu bojo, favorece e constitui o direito da pessoa com deficiência a ser incluído prioritariamente no modelo de ensino regular”.

Os autores citam a Constituição Federal de 1988, marco social onde foi estabelecido que todos são iguais perante a lei, inclusive a uma educação igualitária, Barbosa e Júnior (2020), citam que

No documento brasileiro denominado de “política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva” a Educação Especial aparece como: Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 11).

O debate sobre a escolarização de pessoas com algum tipo de deficiência, tem se tornado constante, nas últimas décadas, o que colaborou para que o tema tivesse uma visibilidade maior no campo das políticas sociais.

Baptista (2019, p. 123) “fez uma análise da escolarização das pessoas com deficiência no Brasil, considerando prioritariamente o período 2008 a 2018, em função de uma política pública que assume a inclusão escolar como diretriz educacional”. O trabalho traz informações que mostram um aumento significativo na inclusão de alunos da educação especial no ensino comum. Esse movimento progressivo de escolarização de pessoas com deficiência se deu pela organicidade do sistema a partir da aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008).

A educação inclusiva exigiu uma mudança radical na política educacional e demandou uma completa reestruturação nas ações de gestão e nas ações educacionais de todo o sistema. A educação especial deixa de ser um sistema paralelo de ensino e se insere, definitivamente, no contexto geral da educação (BRASIL, 2008, p. 12).

No artigo intitulado “Um Olhar Comparador Sobre Políticas de Inclusão nas Escolas de Educação Básica em Cariacica (ES), os autores realizam uma discussão sobre educação especial dentro de uma perspectiva de educação inclusiva, trazendo um olhar comparador, diante das políticas nacionais e como elas se atem as ações locais.

Um olhar qualitativo, que permite acompanhar o cenário das escolas onde tenham alunos da educação especial, identificando continuidades e discontinuidades, pontos comuns e diferentes, dentro desses ambientes, é um importante sinalizador, partindo do pressuposto de considerar os fatores que atravessam as políticas de educação, tornando-as praticável o de difícil implementação (JESUS *et al.*, 2018, p. 316).

Hernandez-Piloto (2018, p. 20) relata que sua participação em estudos referente a formação inicial de professores, lhe permitiu compreender e ressignificar a prática e formação docente, principalmente a parte da formação continuada. Este estudo contribuiu para a identificação no campo das políticas públicas de educação na necessidade de uma interface entre a educação infantil e a educação especial.

Outrossim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), promulgada em 2008, somada as demais normativas, indicam que o atendimento escolar aos alunos da educação especial inicia-se na educação infantil, em ambientes das creches e pré-escolas. Numa visão geral e em nível nacional, a educação básica perpassa importantes modificações em suas diretrizes políticas, no financiamento, nas práticas pedagógicas e na formação de professore(a)s, incentivadas, principalmente, pela aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a qual altera a Constituição Federal de 1988, ampliando a obrigatoriedade da oferta da educação básica de quatro aos dezessete anos.

Segundo Valverde, 2019, p. 2)

Ao se falar em educação em um país em desenvolvimento e com crises de ordem econômica, política e social, a tarefa de se tentar igualar o acesso à educação se torna complicada, já que dependerá de muito investimento e de políticas públicas, para a implantação de processos especiais para a efetivação da educação inclusiva. A exclusão das pessoas com deficiência foi um processo construído histórica e culturalmente.

Muitas são as leis que embasam, norteiam e definem os parâmetros para a inclusão de alunos com deficiência em ambientes de classe comum da rede regular de ensino. Contudo, reiteradamente, o educando e educanda com deficiência se vê apenas integrado ao ambiente educacional, privado de suporte à efetivação de seu desenvolvimento de saberes. “O direito à educação inclusiva é elemento necessário à formação da cidadania e à emancipação social das pessoas com deficiência”. (VALVERDE, 2019, p. 2)

Castro (2015, p. 44), traz em seu trabalho que a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, “não foi suficiente para garantir o direito das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação matriculem-se nas escolas regulares”. Foram necessários diversos conflitos entre as forças políticas para que houvesse um processo de reformulação, criação e implantação de leis, que embora não tenham provocado uma revolução na educação brasileira, abriu espaço para a reordenação dos sistemas educativos, possibilitando a abertura de espaço para a inovação e/ou transformação educacional. Esse processo corroborou com o princípio que visa principalmente a garantia de igualdade de acesso e permanência na escola, bem como o atendimento especializado aos alunos/alunas com deficiência na rede regular de ensino, não sendo citados as crianças com diagnóstico de doenças raras. Outro marco do trabalho seria a necessidade de adequação no processo de formação e capacitação dos profissionais da educação do ensino regular, visando um melhor resultado no trabalho com alunos com algum tipo de deficiência.

O resultado da pesquisa bibliográfica que envolve o tema Políticas Públicas para a Educação Especial nos trouxe importantes contribuições referente aos apontamentos teóricos sobre a educação especial. O resultado da pesquisa evidenciou que a criação e implantação das políticas públicas da educação especial está relacionada com o desenvolvimento social, tendo como objetivos assegurar a inclusão escolar de alunos e alunas com deficiência, bem como orientar os sistemas educacionais a como garantir seu acesso regular aos ambientes escolares da educação regular, a promover ações que envolvam a igualdade de oportunidades e que ressaltem o movimento de inclusão nas escolas como sendo a educação especial um direito dos indivíduos.

A presente pesquisa trouxe importantes questionamentos acerca da contemplação dos alunos da educação especial dentro do movimento de inclusão dos alunos com diagnóstico de doenças raras. Foi observado que apesar de “raras”, essas doenças de acordo com documentos apresentados atingem um número significativo da população brasileira e deveria ser tratada de forma transversal dentro das políticas públicas de educação especial.

A pesquisa contribuiu para uma reflexão acerca da teoria que os documentos trazem, onde alunos e alunas da educação especial com algum diagnóstico de doença rara não são citados dentro das políticas públicas de educação especial. Essas crianças são contempladas em seus direitos sendo tratadas como educando(a)s com deficiência. Uma outra contribuição importante que essa pesquisa trouxe foi a ampliação e compreensão sobre a importância da presença dos ausentes serem citados dentro das políticas públicas de educação especial, dando visibilidade as crianças com diagnóstico de doenças raras. Sendo importante a reflexão sobre o

porquê da ausência desses sujeitos, e o que isso quer dizer. Sendo eles crianças que se enquadram dentro das leis que embasam, norteiam e definem os parâmetros para a inclusão de alunos com deficiência em ambientes de classe comum da rede regular de ensino, por que estão ausentes dos documentos?

Sobre a formação docente, a revisão bibliográfica sobre as políticas públicas de educação especial possibilitou ampliar o conhecimento sobre a real necessidade da formação continuada de professores e professoras que atuam na educação especial dentro da perspectiva inclusiva. O arcabouço teórico de Paulo Freire tem uma real consonância com o desenvolvimento da inclusão escolar no Brasil. A proposta de Freire é uma proposta de educação dialógica, evidenciando uma prática libertadora dentro da educação inclusiva, não sendo permitido um sistema de ensino subordinado aos interesses capitalistas neoliberais. Freire defende uma educação para todos, sem restrições, livre de preconceitos e discriminação.

De acordo com Freire (2006, p.77) a falta de capacitação dos profissionais da educação especial, perante as necessidades que tendem a surgir diante as diversidades da população que está inserida no contexto escolar, acarreta na ineficiência do sistema educacional inclusivo.

II – METODOLOGIA DA PESQUISA

Essa sessão tem como propósito apresentar os recursos metodológicos utilizados e o caminho seguido para a construção e elaboração desta pesquisa. Realizado o estudo da organização e o caminho a ser seguido, definimos os instrumentos que seriam utilizados, o objetivo almejado foi atingir resultados o mais próximo possível do objeto proposto.

A metodologia apresenta o percurso seguido que orientou todo o desenvolvimento do trabalho, desde a escolha do tema, a natureza da pesquisa como sendo a mais indicada para a obtenção de informações através de documentos para a coleta de dados, e como se deu a análise desses dados. É importante ressaltar que foi a partir do trabalho realizado diariamente dentro do Ambulatório de Pediatria no Hospital de Clínicas de Uberlândia, com crianças que apresentam diagnóstico confirmado de alguma deficiência ou doença rara, permitindo conhecer, vivenciar, dividir angústias do cotidiano diário dessas crianças, incluindo a fase de iniciação da educação infantil, que o interesse pelo tema em questão foi despertado, conhecer o grande desafio que permeia a inclusão dessas crianças no espaço escolar. Porém, apenas o interesse do pesquisador, não é o bastante para a construção de um trabalho científico, é necessária uma perspectiva desse cenário a ser construído. Assim optamos por iniciar o trabalho nos servindo da linha de raciocínio de Denzin e Lincoln (2006) no qual a pesquisa qualitativa tem como objetivo principal interpretar o objeto em observação.

Segundo Denzin e Lincoln (2006, p.18) “as opções de práticas interpretativas a serem empregadas não são necessariamente definidas com antecedência”. E, para A “escolha das práticas da pesquisa depende das perguntas que são feitas, e as perguntas dependem de seu contexto”.

A pesquisa qualitativa não tem como objetivo o número de dados a serem colhidos e sim, tem como principal fator a interpretação dos fatos em observação, ela preza pela análise, compreensão e interpretação do objeto em observação.

É uma pesquisa que envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores(as) estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Considerando as questões e objetivos da investigação decidimos por usar a abordagem qualitativa com finalidade descritivo-exploratória, visando conceder a importância aos

significados do processo de sua construção, sendo suas principais características a flexibilidade na análise subjetiva do objeto, em que os resultados não são apresentados de forma exata.

A construção desse trabalho, utilizando os recursos da abordagem qualitativa, permite alcançar dados descritivos, obtidos através do contato direto entre pesquisador e questão estudada, dando maior ênfase ao percurso do trabalho, procurando retratar as expectativas e perspectivas do pesquisador(a) com relação aos fundamentos que norteiam o produto pesquisado. Comumente, as informações coletadas são ricas em suas descrições e situações, trazendo objetividade, compreensão e significado sobre os fundamentos que norteiam a prática educativa inclusiva, enriquecendo com conhecimento subjetivo do fenômeno social.

Tendo a perspectiva da produção do conhecimento científico acerca do tema escolhido, o instrumento utilizado para a construção da pesquisa nos permitirá aproximar da realidade vivenciada pelo objeto de estudo, considerando seu contexto histórico e social. Isso permitirá conhecer e analisar o paradigma da inclusão de crianças com deficiência ou doença rara no âmbito das políticas educacionais do município de Uberlândia/MG, bem como verificar como as políticas educacionais de inclusão orientam o trabalho docente no contexto da educação básica, propiciando o conhecimento e análise de como tem se dado a implementação dessa política inclusiva no âmbito da educação básica municipal, visando a garantia de acesso de todos os estudantes, sem discriminação ou segregação, ao ambiente escolar, com amplo respeito às diferenças educacionais que estes necessitam para um extenso processo de aprendizagem.

Segundo Bodgan e Biklen (1994, p. 67) na pesquisa qualitativa,

O investigador passa uma quantidade de tempo considerável no mundo empírico recolhendo laboriosamente e revendo grandes quantidades de dados. Os dados carregam o peso de qualquer interpretação deste modo, o investigador tem constantemente de confrontar as suas opiniões próprias e preconceitos com eles. Os dados recolhidos proporcionam uma descrição muito mais detalhada dos acontecimentos do que mesmo a mente mais criativamente preconceituosa poderia ter construído antes do estudo ser efetuado.

De acordo com Bodgan e Biklen (1994) dentro da proposta da pesquisa qualitativa, o objetivo do pesquisador é o de construir um conhecimento científico baseado em um trabalho de análise dos fatos, livre de suas opiniões sobre o contexto estudado, visando gerar teoria, descrição ou compreensão do objeto proposto, independente de seus efeitos subjetivos. Sendo assim, optamos por realizar nossa pesquisa dentro de uma perspectiva qualitativa, pela revisão bibliográfica e pesquisa documental, como será exposto a seguir.

2.1 Pesquisa Bibliográfica

O avanço de uma pesquisa de determinado tema proposto se apoia em analisar diversas ideias e estudos de vários pesquisadores na área do conhecimento científico do tema proposto para a investigação. Essa rotina permeia o cotidiano de todos os pesquisadores e estudantes, sendo assim, a revisão bibliográfica se faz através de diferentes autores/as, objetivando uma maior amplitude e melhor estudo do campo educacional na prática e teoria-didático-social, aludida em diversos posicionamentos de diferentes pesquisadores acerca do objeto proposto.

A pesquisa bibliográfica, é um método de pesquisa, que tem como objetivo a construção do referencial teórico, com a finalidade de obtenção de subsídios teóricos para a abordagem do tema proposto. Na perspectiva de Alves (2012) a pesquisa bibliográfica tem como objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados.

Na visão de Bodgan e Biklen (1994) a pesquisa bibliográfica geralmente é a revisão das pesquisas e discursos de vários autores sobre o tema proposto para a pesquisa, a contribuição das teorias de outros autores, uma base teórica para a pesquisa que está sendo construída, transferindo a mesma fidedignidade, qualidade técnica e científica. A certificação de que a obra em construção, está baseada em princípios teóricos e científicos embasados.

Marconi e Lakatos (2003) explicam que a pesquisa bibliográfica tem como objetivo conhecer e analisar os fundamentos pedagógicos que embasam e orientam o trabalho docente para a educação inclusiva de crianças com deficiências ou doenças raras.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde:

doenças raras são aquelas que afetam até 65 pessoas a cada 100 mil indivíduos ou 1,3 a cada dois mil indivíduos. Essas patologias são caracterizadas por uma ampla diversidade de sinais e sintomas, que variam de doenças para doença, assim como de pessoa para pessoa afetada pela mesma condição (BRASIL, [s. d.]).

Ainda sobre as doenças raras:

O número exato de doenças raras não é conhecido, mas estima-se que existam entre 6.000 a 8.000 tipos diferentes de doenças raras em todo o mundo [...]. Geralmente, as doenças raras são crônicas, progressivas e incapacitantes, podendo ser degenerativas e também levar à morte, afetando a qualidade de vida das pessoas e de suas famílias (BRASIL, 2021, s.p).

Alves (2012) esclarece que o levantamento de dados é uma análise prévia de teorias sobre o objeto proposto, auxilia o pesquisador a definir melhor seu objeto de estudo e a selecionar material didático, procedimentos e instrumentos ou, ao contrário, evitá-los quando esses já tenham se mostrado pouco eficientes na busca do conhecimento pretendido.

Sendo assim, foi realizado um levantamento bibliográfico de teses, dissertações e artigos, envolvendo opiniões de estudiosos do tema proposto, publicados no período de 2016 a 2021, no catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, Portal de periódicos da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizando os descritores “Políticas Públicas de Educação Especial, “Inclusão Escolar” e “Formação Docente” para a pesquisa, utilizando literaturas acadêmicas com temas afins ao tema proposto, visando dialogar de maneira direta com o objeto e problematização da pesquisa.

Baseado no estudo do Estado da Arte o levantamento bibliográfico realizado, procurou conhecer e mapear a produção científica de outros autores referentes ao objeto proposto, objetivando analisar a produção científica de outros pesquisadores acerca do campo do conhecimento, visando conhecer o posicionamento de outros pesquisadores em torno do tema proposto, para assim conseguirmos avançar na pesquisa.

De acordo com Romanowski e Ens (2006, p. 39)

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

O levantamento e a revisão bibliográfica acerca do objeto proposto significam um passo indispensável para alavancar um processo de análise qualitativa dos estudos anteriormente produzidos em áreas diversas do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

O estudo do Estado da Arte simboliza o resultado de pesquisas científicas aludida à análise de discursos e colocações de outros pesquisadores acerca do objeto de pesquisa, propiciando um olhar mais abrangedor do tema analisado, permitindo conhecer a trajetória e evolução das pesquisas científicas sobre o objeto estudado.

Conforme Romanowski; Ens (2006, p. 41) “a realização de estudo do Estados da Arte possibilita a efetivação de balanço da pesquisa de uma determinada área. Na área de formação de professores os estudos realizados apontam a ampliação na última década do interesse pelo tema”.

O Estado da Arte foi construído a partir da realização de um levantamento bibliográfico identificando teses, dissertações e artigos nas plataformas digitais do BDTD, no catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, considerando o objeto pesquisado. Já o levantamento dos artigos foi realizado através do Portal de Periódicos da CAPES. A seleção dos trabalhos utilizados foi realizada a partir da definição e constatação de palavras chaves usadas como

descritores. Sendo assim, foram feitas leituras de títulos, palavras chaves e resumos, para a seleção de produções, utilizando o recorte temporal de 2016 a 2021 de acordo com a temática abordada, que estimassem, ao menos no título e/ou resumo e/ou palavras chaves, o que norteou o feito de uma análise isolada e cruzada sobre os temas selecionados.

2.2 Pesquisa Documental

A pesquisa documental trata-se de uma coleta de dados que nada ou quase nada sofre de influência pela presença ou rejeição do pesquisador (CELLARD, 2008). Para o autor:

O “documento” em questão, aqui, consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel. Mais precisamente, consideraremos fontes, primárias ou secundárias, que, por definição, são exploradas - e não criadas - no contexto de um procedimento de pesquisa (CELLARD, 2008, p. 297).

De acordo com o autor supracitado, o documento é um testemunho histórico. O uso de documentos pelo pesquisador científico é extremamente valioso, pois se trata de uma gama de informações que auxiliará na ampliação do entendimento referente ao objeto de estudo, em que a contextualização necessita de uma maior compreensão por parte do pesquisador.

Segundo Cellard (2008) não é fácil conceituar documento, por isso, ao realizar uma pesquisa documental, alguns cuidados prévios devem ser tomados, visando assim a facilidade e garantia das explicações nele contidas, representando assim um desafio para o pesquisador. Para o autor, documento é uma forma de analisar o conceito do objeto de pesquisa, tendo a seguinte definição:

De fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho é considerado como documento ou "fonte". [...] pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. No limite, poder-se-ia até qualificar de "documento" um relatório de entrevista, ou anotações feitas durante uma observação, etc. (CELLARD, 2008, p. 296;297).

Considerando uma perspectiva histórica, Cellard (2008) pondera sobre a incapacidade humana de memorizar tudo, resultando assim em lapsos ou distorções das memórias gravadas, conseqüentemente se faz necessário o uso de documentos para a memória histórica e construção da pesquisa científica.

De acordo com Cellard (2008) a pesquisa documental exige um exaustivo esforço do seu pesquisador desde o seu início, quanto às fontes a serem analisadas, não somente pelo tema proposto, mas muito em função do seu questionamento. Nesse estágio, o principal erro consiste em se precipitar sobre o primeiro bloco de documentos obtido, antes de um inventário exaustivo e uma seleção rigorosa da informação disponível.

O *corpus* documental da pesquisa é constituído de legislações que dizem respeito à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos sistemas de ensino, no âmbito das esferas Federal, Estadual e Municipal, tendo esse último enfoque nas legislações do município de Uberlândia/MG.

Para realizarmos a análise desses dados, utilizaremos os procedimentos com base nos aportes teóricos de Cellard (2008). Norteados em seus apontamentos, será utilizado uma gama de documentos, considerando as fontes primárias, que nos auxiliarão na análise, compreensão e interpretação do nosso objeto de pesquisa.

André Cellard (2008, p. 295) aponta que

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Sendo o documento é um testemunho histórico, pois existem documentos públicos e privados, não sendo esses possível de serem modificados pelo pesquisador. É fundamental lembrar que seu conteúdo está vinculado ao contexto do documento constituído, considerando as fontes analisadas. Deve o pesquisador se atentar e verificar a confiabilidade do documento, não devendo se precipitar na escolha da fonte, buscando conferir se o autor do documento fez parte da história ou apenas relato dos fatos (CELLARD, 2008).

O pesquisador não pode prescindir de conhecer o bastante sobre a conjuntura política, econômica, social, cultural, que embasou a produção de um determinado documento. Ele deve analisar todos os documentos, em suas dimensões e estrutura, organizar os caminhos do processo de construção, com análise prévia, para relato, compreensão e interpretação. Sendo necessárias a leitura e releitura dos documentos, com comparações, objetivando compreensões e interpretações, procurando realizar uma análise crítica das fontes e a possibilidade de cruzamento dos resultados contidas em cada fonte analisada (CELLARD, 2008).

De acordo com Cellard (2008) para analisarmos dos documentos é preciso considerar os aspectos: 1) O contexto: é primordial o exame do contexto no qual o documento foi produzido dentro de uma análise documental, o pesquisador deve ter um conhecimento social sobre o tema abordado; 2) Autor e os autores: conhecer a identidade do autor possibilita, avaliar melhor a credibilidade do texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de

um acontecimento, e não menos importante também questionarmos o porquê estes documentos chegaram até nós em preferencialmente a outros; 3) A autenticidade e a confiabilidade do texto: “é importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida” (CELLARD, 2008, p. 310). Para o autor, não se pode esquecer de verificar a procedência do documento, estar atento a relações que existe entre os autores do documento e sobre o que eles descrevem; 4) A natureza do texto: O autor especifica que a produção de um texto é bem peculiar ao público que está sendo direcionado. Cellard (2008, p. 310) cita um exemplo para facilitar a compreensão dessa dimensão: “é o caso, entre outros, de documentos de natureza teológica, médica, ou jurídica, que são estruturados de forma diferente e só adquirem um sentido para o leitor em função de seu grau de iniciação no contexto particular de sua produção”; 5) Os conceitos-chave e a lógica interna do texto: Cellard (2008, p. 303)

Deve-se prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados. Finalmente, é útil examinar a lógica interna, o esquema ou o plano do texto: Como um argumento se desenvolveu? Quais são as partes principais da argumentação? etc.

Ao final da análise preliminar, reuniremos as partes e será feita a análise, unindo e articulando resultados da análise preliminar, apresentando uma interpretação coerente sobre as questões de estudo e base teórica da pesquisa.

2.2.1 O corpus da pesquisa documental

Foi elaborada uma pesquisa documental utilizando o recorte temporal de 2016 a 2021, como parte do corpus da pesquisa científica, constituída pelos principais documentos públicos citados, abrangendo as esferas federal, estadual e municipal que compõe a legislação acerca da Política Nacional de Educação Especial dentro da Perspectiva da Educação Inclusiva: Leis, decretos, resoluções, instruções normativas, relatórios, guias de orientação e memorial. Tivemos como principal intenção ao elaborar essa proposta de pesquisa mostrar a relevância social e acadêmica das informações nela constituída.

Lei-LDB - 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: É a legislação que regulamenta o sistema educacional tanto público como privado do Brasil, desde a educação básica ao ensino superior. Ela dá providências e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Sua criação tem como foco o direito e garantia de permanência na educação para toda população em todos os níveis de forma gratuita e com qualidade. Determina o dever para com a educação da União, do Estado e dos Municípios. Ela vincula o processo formativo com o

desenvolvimento da vida individual e social, estabelece-se o direcionamento no sentido de lutar para que o poder público viabilize e estimule a permanência do trabalhador na escola.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008): A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Política Nacional de Educação Especial (PNEE) (BRASIL, 2020b): Instituída pelo Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020, dentro da Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino a garantir o acesso ao ensino regular.

Lei Complementar Nº 661 de 8 de abril de 2019: Altera a lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014 e suas alterações, que “dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia e dá outras providências”. Art. 1º Fica alterada a Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014 e suas alterações (UBERLÂNDIA, 2019a).

Instrução Normativa SME Nº 004/2019 - Dispõe sobre o funcionamento da educação especial na rede municipal de ensino de Uberlândia e revoga a instrução normativa SME Nº 002/2011 (UBERLÂNDIA, 2019b). A Secretária Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais e com fulcro no art. 2º, incisos II e XIX e artigo 5º, inciso XXVI. Ambos da Lei nº 12.619, de 17 de janeiro de 2017.

Diretrizes Municipais da Educação Especial de Uberlândia - Período de elaboração do documento: janeiro de 2018 a janeiro de 2020. As Diretrizes Curriculares Municipais - DCM's consistem em um direcionamento teórico e metodológico de toda uma trajetória que já acontece e que ainda está por vir. A intenção deste documento não é oferecer respostas prontas e irrefutáveis sobre a Educação Escolar, pois se trata de um universo dotado de grande complexidade, não cabendo apenas um ponto de vista. Como Diretrizes construídas de forma conjunta, sendo esse um objetivo e um ideal da RME, estão passíveis de algumas lacunas, encontros e desencontros. No entanto, todos os escritos e ideias delineadas nas páginas que seguem, pautaram-se na busca pela melhoria da qualidade da Educação Escolar do município, por meio dos anseios de profissionais que pensam o ato educativo, dotado de grande responsabilidade (UBERLÂNDIA, 2020).

Memorial CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - Uberlândia 2013-2016- O Memorial Descritivo do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) aponta uma série de relatos e reflexões sobre ações educativas, vinculadas a formação contínua de professores e professoras da rede municipal de educação do município de Uberlândia, no período de 2013 a 2016. O texto criado conta a trajetória de criação e reconstrução histórica de pessoas e da sociedade e seus entrecruzamentos, mostrando que é possível identificar os dilemas encontrados e as escolhas feitas sobre a criação e implementação das políticas públicas que norteiam a formação de professores e professoras que estão em processo de iniciação profissional e objetivando conhecer as relativas aos profissionais já inseridos no serviço (UBERLÂNDIA, 2017).

Este corpus documental constituído será analisado na seção 3 deste relatório. A seguir, tem-se a apresentação dos resultados inerentes à realização do Estado da Arte como parte da pesquisa bibliográfica empreendida, de modo a problematizar o paradigma da inclusão enquanto categoria teórica fundamental de análise desta pesquisa.

III – EDUCAÇÃO INCLUSIVA: APONTAMENTOS TEÓRICOS

Depois de realizado o Estado da Arte, em que são apresentados os conceitos de educação inclusiva assumidos nos trabalhos que compõem o inventário descritivo, bem como as políticas públicas que orientam o trabalho pedagógico dos/as professores/as no contexto da educação básica, passamos à abordagem teórica que consideramos essencial para dirigir as análises das políticas públicas do município de Uberlândia, referentes à educação inclusiva, no que tange ao objeto de investigação: fundamentos para a educação inclusiva no contexto investigado, aqui já anunciado.

Uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019, relatou que o Brasil possui mais de 17 milhões de pessoas com deficiência, e desses 1,2% a 2,5 milhões de brasileiros têm deficiência intelectual. No entanto, ainda é baixa a quantidade de pessoas com deficiência que permanece nas instituições educacionais, uma vez que, ao longo de séculos, nosso ensino não era preparado e direcionado para eles, por isso, hoje, a educação especial inclusiva ainda é um grande desafio (ROCHA, 2020).

Apesar da inclusão estar no contexto escolar há mais de 10 anos, os problemas enfrentados pelos educandos e educadores em sala de aula ainda são inúmeros, e muitas vezes essas dificuldades resultam em frustração por parte do aluno, culminando no seu isolamento, em virtude do sentimento de exclusão.

Nessa esteira, pode-se ressaltar a importância de um corpo docente capacitado para atuar nas escolas, muitas vezes a responsabilidade é da falta de conhecimento sobre os assuntos voltados às deficiências e transtornos (KREUTZFELT; KALAMAR; SACHINSKI, 2020). Em virtude disso, na tentativa de amenizar esse problema, o Ministério da Educação passou a exigir conteúdos sobre as necessidades educacionais especiais nas grades curriculares de todos os cursos de pedagogia e licenciaturas (BRASIL, 1996).

Assim como corrobora Costa e Gonçalves-Júnior (2008) uma formação limitada à cursos eventuais, é insuficiente e demasiadamente rasa, visto a amplitude da necessidade desses alunos. A formação, para ser suficiente necessita abarcar programas de formação, capacitação, supervisão e avaliação, que sejam realizados de forma integrada e permanente entre as diferentes redes.

Neste ínterim, surge uma outra Política Pública, mas de saúde, a Política Nacional de Atenção Integral às Pessoas com Doenças Raras, publicada em 2014, a qual apresenta como objetivo otimizar o acesso à informação e aos serviços de saúde; diminuir a incapacidade provocada por essas doenças; contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com

doenças raras. Para isso, faz-se necessário a comunicação e o trabalho em equipe das diversas redes.

Dessa forma, para, de fato, efetuar a educação inclusiva para pessoas com doenças raras, é necessário tornar a formação dos professores e profissionais da educação adequada, com objetivos específicos e que proporcione a comunicação das redes escolar, familiar, de atenção à Saúde, e assim desenvolvam ações e estratégias individualizadas com os múltiplos olhares profissionais.

Além dessa interação multiprofissional, visando as melhorias nos âmbitos educacionais e de saúde, faz-se necessário políticas públicas de adequações na estrutura física, pois grande parte dos estabelecimentos, tanto de saúde quanto de educação, não são apropriados para quem possui doenças raras.

Abordando estes impasses, é importante ressaltar que o termo inclusão origina da palavra integração. Portanto, não se pode considerar que a Inclusão seja apenas uma questão de colocar alguém junto com outras pessoas. “Inclusão é acolher alguém e fazer desse alguém parte de todos os acontecimentos que ocorrem no dia a dia da sociedade” (CONSTÂNCIO, 2015, p. 23).

A Política Nacional de Atenção Integral às Pessoas com Doenças Raras apresenta estratégias para o cuidado integral às pessoas com doenças raras, com um olhar humanizado e integral. Porém observa-se que, na prática, muito ainda deve ser melhorado.

Para otimizar a qualidade de vida de pessoas com doenças raras faz-se necessário a formação continuada de professores e professoras que atuam no espaço educacional que recebem alunos com doenças raras, proporcionando uma comunicação efetiva entre as redes de educação, saúde e família. Além também, da necessidade de envolver nesta comunicação os principais beneficiários, de maneira que eles se sintam importantes no processo de inclusão.

3.1 Inclusão Escolar

Dentro da proposta da educação inclusiva, o processo pedagógico combina uma metodologia que aborda noções da educação regular com a educação para crianças especiais, o que difere da educação especial dentro da perspectiva inclusiva, onde o ensino é totalmente voltado para o aluno com algum tipo de deficiência.

Freire (2006) garante que apesar do homem valorizar suas relações sociais de forma objetiva, se faz necessário que este tenha compreensão de si enquanto parte integrante do processo e do mundo, devendo ser acolhidas e respeitadas as suas necessidades individuais.

De acordo com a concepção freiriana é fundamental que haja uma consciência crítica dentro do processo educativo, este pensamento traz importantes contribuições para o contexto educacional, pois, assim as pessoas não se tornam apenas espectadores ou objetos em sua realidade, mas pessoas capazes de refletirem e agirem sobre si próprios e sobre o ambiente onde estão inseridos, buscando uma educação que as impulsionem a refletir sobre si e sua realidade.

Segundo Mantoan (2003) “inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”, ou seja, é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção.

Mantoan (2003) acredita que para uma escola ser inclusiva, ela necessita de um bom projeto pedagógico, pois, a inclusão escolar vai além de seguir as normas de acessibilidade como ter rampas e banheiros adaptados. A escola deve discutir o porquê dessas crianças estarem apresentando dificuldades em seu ambiente escolar, o porquê de os professores não estarem conseguindo desempenhar seus papéis, e o porquê do não envolvimento das famílias. Ela também faz referências as práticas pedagógicas, acredita que as mesmas necessitam serem revistas, os alunos precisam ter condições de aprenderem do seu modo, respeitando seus limites, de acordo com suas condições.

Para Freire (1987) o homem pode se transformar e também a própria realidade dentro de seu contexto social, sendo necessário que este receba uma formação pautada em uma educação libertadora. Em seus livros Educação Como prática da liberdade (2006) e Pedagogia do Oprimido (1987), Freire traz importantes colocações sobre a educação como prática libertadora e não mais opressora, sendo necessário para isso a troca de conhecimentos e diálogos.

De acordo com a perspectiva freiriana, a educação pressupõe o diminuir das desigualdades sociais, ou seja, incluir promove a diminuição das desigualdades, processo contrário daquelas sociedades onde a educação bancária favorece seu aumento.

Segundo Carlos Skliar (1999, p. 58) “a educação especial, como disciplina formal, em seu discurso e suas práticas hegemônicas, é descontínua em seus paradigmas teóricos. É um tema tratado como tópicos sub-teorizados”. Acontecimentos supérfluos e de menor impacto, como moda, hábitos diários, olhares sem conteúdo são hiper teorizados.

Tendo como consequência histórica a sub teorização no controle do sujeito deficiente por especialistas da área, a população em sua maioria não enxerga a conexão entre alteridade deficiente e seu status quo, assim sendo em diversas outras relações de poder e conhecimento, estão sendo mal compreendidos.

Num momento em que os olhares se voltam para uma aproximação educativa, como é o caso de meninos e meninas de rua, homens e mulheres em situação de rua, homossexuais, negros e negras, analfabeto(a)s, etc., se torna esse um problema de alteridade deficiente, ficando os outros grupos como os deficientes, pessoas com doenças ou síndromes raras, etc., como uma parte excluída nesse processo. Mas isso não significa ou minimiza a importância dessa exclusão, como normalmente acontece.

Freire (1996, p. 48) ressalta que: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Dentro da perspectiva freiriana, professores e professoras que se pautam numa educação inclusiva devem estar em constante processo de construção, revisando e implementando os fundamentos que embasam sua prática pedagógica visando garantir a formação integral do aluno da educação básica inclusiva.

3.2 Formação, sentimentos e dificuldades dos professore(a)s

O professor(a) é considerado uma das peças mais importantes no processo de ensino aprendizagem no contexto escolar, já que está em contato direto com a criança. Essa importância se ressalta quando nos referimos a crianças com algum transtorno, pois o educador constitui-se fator de transmissão de conhecimento, além de ser o facilitador no processo ensino aprendizagem (FARIAS, 2015). A criança com alguma deficiência ou doença rara, as quais interferem no processo de aprendizagem, pode ser considerada um oprimido. E, na concepção de Paulo Freire (1987) a educação constitui-se um meio de transformação no qual há uma troca, quem ensina também aprende e isso promoverá libertação e não mais opressão. Assim realizar a inclusão é fundamental, tendo em vista a fala do autor supracitado: “Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis” (FREIRE, 1987, p. 29).

Neste contexto a educação inclusiva, que permite a interação social se faz fundamental, pois objetiva transformar a realidade, por meio de uma relação horizontal na qual educador (a), sociedade e educando (a) mantem diálogo constante, a fim de desenvolver no educando(a) uma consciência de que ele(a) está com o mundo e não apenas inserido nele (MARQUES; ROMUALDO, 2014).

A educação inclusiva objetiva acolher, sem exceção, todas as pessoas. Destina-se ao estudante com doenças raras, com deficiência física, comprometimento mental, superdotados, para todas as minorias e para as crianças discriminadas por qualquer outro motivo (BRASIL, 2009b; MANTOAN, 2006). Ela deve estimular os alunos, tornando-os mais autônomos e respeitando suas limitações. Sendo que a educação compreende um contexto mais amplo, o qual envolve a criança, a família, a escola, questões políticas, de valores e de crenças. Sabendo disto, deve-se ponderar que o desenvolvimento humano engloba questões ambientais, pessoais e genéticas (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Considerando as questões acima, os autores Bronfenbrenner e Morris (1998) defendem a importância do meio no desenvolvimento da pessoa. Nestas circunstâncias, a inserção de crianças com deficiência no contexto das escolas regulares é fundamental, pois o contato direto e diário delas com crianças sem deficiência tem papel determinante nos fatores que influenciam o desenvolvimento delas. Tendo como referência essa perspectiva teórica, não se deve excluí-las ou segregá-las pelas suas diferenças. Corroborando com essa concepção Santos, 2019 aborda que a educação não é limitada pelo contexto educacional, mas é uma prática importante na construção do ser como sujeito o qual não é meramente moldado, mas se molda de acordo com a realidade vivenciada.

Diante do exposto, para o processo de inclusão educacional, a formação de professores e professoras é fundamental, já que pode influenciar de diversas maneiras sua atuação no âmbito da sala de aula. Sendo que, essa formação será a base de seu desempenho, com preparação para conduzir situações advindas em seu cotidiano (CARVALHO-FREITAS *et al.*, 2015).

Em virtude disso, a formação dos professore(a)s para educação inclusiva é um assunto que se apresenta como tema de pautas e tem sido motivo de preocupação entre estudiosos que a pesquisam, além de ser alvo de várias políticas públicas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta os sistemas de ensino no sentido de prover respostas às necessidades educacionais especiais, voltado para a "[...] formação de professore(a)s para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão " (BRASIL, 2007, p. 14).

Com isso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aborda que são aptos a atuarem na educação inclusiva professore(a)s capacitados. Formam este universo, profissionais que na sua formação tiveram contato com disciplinas que abordassem a educação especial ou inclusiva, proporcionando competência para flexibilizar o conteúdo e desenvolver ações pedagógicas para ensinar alunos com deficiência (LDB, 2020).

Para Santos *et al.* (2017) a teoria de Paulo Freire é importante no processo de formação dos professores dentro da educação inclusiva, pois aborda o ensinar de maneira dialogada, transformadora e crítica e permite que os educadores desenvolvam métodos e estratégias que possibilite uma educação para todos. Assim, esse trabalho se justifica, tendo em vista que não é claro o processo de formação dos professor(a)s que atuam na educação inclusiva.

Assim, estudar e conhecer mais profundamente essa realidade é fundamental, pois através disto os professores e demais profissionais que atuam com crianças especiais podem criar estratégias para atuarem de maneira inclusiva e eficaz no processo educacional dessas crianças.

No Brasil, as iniciativas políticas voltadas para a Educação Inclusiva, iniciaram em 1996 com a lei (9394/96) denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, essa, na tentativa de garantir a inserção no ensino fundamental a todos, sem distinção, prevê mudanças de estratégias e estruturas escolares na Educação Inclusiva (SANTOS, 2012). Dando seguimento a essa Lei, de acordo com Santos (2012) a Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva vem promovendo, através de resoluções, desde 2001 mudanças significativas com intuito de estruturar a educação, segundo ele, o objetivo é dentro do contexto escolar regular oferecer oportunidades de aprendizagem a todas as crianças com deficiência ou doença rara. No entanto, deve-se atentar que a implantação da educação inclusiva ainda passa por impasses em decorrência da falta de formação dos professor(a)s assim como problemas de infraestrutura. E isso se mostra como um problema, tendo em vista que é na sala de aula regular que de fato ocorre a inclusão, pois é nela que a vida escolar transcorre (GOFFREDO; 1992 e MANZINI, 1999 *apud* COSTA, 2007; ROSA; PAPI, 2017).

Neste contexto, Freire (2001, p. 77)(2001, p.77) diz que a tarefa do educador seria “uma tarefa libertadora”, no sentido de “originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história”, onde o professor assume uma “postura ética de um educador que acredita na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele educa” (FREIRE, 2001, p. 78). Além disso, Paulo Freire (1996) também aborda a importância de incluir na formação dos educadores a pesquisa, informando que não há docência sem pesquisa e vice-versa. Para isso, é fundamental que a prática docente abarque a indagação, a busca, a pesquisa, sendo necessário que em sua formação permanente o professor se perceba e se assume como pesquisador. E, com essa percepção ele possa compreender a importância da educação inclusiva.

Posto isso, como o professor de educação inclusiva é um profissional cujas habilidades devem ir muito além dos conhecimentos específicos da disciplina, sua realidade na sala de aula

tradicional já exige que ele insira dimensões humanas, tecnológicas e políticas, que contribuem com o desenvolvimento de um aluno nos saberes éticos, políticos e sociais, na educação inclusiva tudo isso tem que ser aliado a técnicas específicas de aprendizado, de acordo com as necessidades de cada um (MORIN, 2018).

No entanto, a questão da formação de professores e professoras traz várias reflexões. Segundo Costa (2007) uma formação restrita à capacitação em cursos eventuais, torna-se insuficiente, a formação, para ser satisfatória precisa abranger programas de formação, capacitação, supervisão e avaliação, que sejam realizados de forma integrada e permanente. Com isso o Ministério da Educação passa a incorporar conteúdo sobre as necessidades educacionais especiais em todos os cursos de pedagogia e licenciaturas (LDB, 2020). Porém ainda é algo muito inconclusivo que não proporciona uma formação de qualidade a estes profissionais. Ao analisar as políticas ao longo dos anos percebe-se que elas recomendaram e recomendam uma formação abrangente, porém sem foco nas especificidades, uma formação que contempla as diversidades, paradoxalmente para as práticas pedagógicas inclusivas faz-se necessário as especificidades (INGLES *et al.*, 2014). Assim, é possível perceber que existem políticas de formação docente e educação inclusiva, porém as formas de flexibilização do ensino e ajustes curriculares ainda são deficientes e não efetivam de maneira satisfatória a formação docente nas perspectivas reais da inclusão.

Sabendo que os fatores emocionais apresentam grande influência na prática educacional, é necessário que o educador apresente bom relacionamento com seus educandos para proporcionar um processo ensino aprendizagem de qualidade (CODO; LANE, 1989). Sendo que, um passo importante para viabilizar a educação inclusiva de qualidade é proporcionar condições para o agente mais direto nas ações de inclusão de alunos com deficiência e doenças raras em classes regulares, o professor, revelando seus sentimentos frente às dificuldades vividas em sala de aula (COSTA, 2007). Corroborando com isso, estudo realizado em 2017 com seis professores de uma escola estadual do Paraná, mostrou que os professores se sentem bem com a inclusão e a acham importante na vida das crianças especiais e dos demais alunos, pois a presença destas crianças sensibiliza os alunos regulares e o amparo às crianças especiais faz com que elas se sintam bem. Porém os desafios encontrados no processo de inclusão geram medo, insegurança e até frustração por não conseguirem atingir o objetivo com as crianças especiais (ROSA; PAPI, 2017).

Evidenciando estes sentimentos, estudo realizado em 2015 com 70 alunos da disciplina de Educação Física adaptada, os quais realizaram a prática em uma unidade da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) mostrou que 59% dos acadêmicos nunca tiveram

contato com pessoas com deficiência e/ou doenças raras e por isso não sabiam como conduzi-las, não conheciam os limites delas e por isso não sabiam avaliar a capacidade de aprendizagem e nesse processo, os sentimentos para atuação na educação inclusiva foram de medo e insegurança (CARVALHO-FREITAS *et al.*, 2015). Com isso, tanto os profissionais da educação regular quanto da educação especial, ambas inclusivas, apresentam anseios de não saberem conduzir e incluir as crianças especiais no processo educacional, o que deve ser trabalhado constantemente tendo em vista os benefícios da inclusão para a criança especial.

Na educação inclusiva, pode-se observar aspectos positivos da inclusão, assim como as barreiras não apenas de ordem arquitetônica, mas também de atitudes, conforme elucida Carvalho (2013, p. 123): “a mudança de atitude frente à diferença, com a consequente necessidade de repensar o trabalho desenvolvido nas escolas é, a meu ver, uma barreira de complexa natureza, mais trabalhosa para ser removida [...]”. Dentro destas dificuldades Rozek *et al.* (2020) abordam que é importante compreender que a criança, antes de ser aluno de um professor específico ela é aluno da escola, sendo todos responsáveis por ela. Corroborando com esta ideia Zulian, Tambascia e Zanetti (2015) abordam que um engano quanto à responsabilidade pelo aluno com deficiência e/ou doenças raras pode comprometer de maneira negativa o processo ensino aprendizagem e todo o processo de inclusão. Ainda nos desafios Bastos de Jesus, 2016) retrata que respeitar a educação inclusiva é conviver no mesmo ambiente compartilhando os conhecimentos e sabendo discernir a diversidade e os diferentes saberes. Além de tudo “aprender juntos” é fundamental para atingir o objetivo da inclusão. Para isso é essencial um processo de formação que dê subsídios para os profissionais. É exatamente sobre a formação que os professores de sala de aula retratam os maiores desafios para conduzirem os alunos com deficiências e/ou doenças raras. É fundamental a preparação dos profissionais da educação, em especial os professores e professoras de sala de aula regular para o suprimento das necessidades educativas de todas as crianças, com ou sem deficiências e/ou doenças raras (POKER; FERNANDES; COLANTONIO, 2016).

Para o sucesso na educação inclusiva é fundamental a formação técnica que abarque conhecimentos científicos, métodos e recursos específicos para trabalhar com o aluno que apresentam deficiência e/ou doenças raras (ZULIAN; TAMBASCIA; ZANETTI, 2015). Com isso, estudo realizado em 2017 com seis professores de uma escola estadual do Paraná mostrou que além da formação se encontram entre os desafios da educação inclusiva o tempo destinado a estes alunos, que deveria ser de acordo com a necessidade de cada um, a quantidade de alunos em sala de aula também dificulta o processo ensino-aprendizagem já que não é possível um

atendimento mais individualizado e a infraestrutura que muitas vezes é inadequada para as crianças com deficiências (ROSA; PAPI; 2017).

Segundo Braga (2012) para garantir que os professores se sintam seguros em sala de aula e possam abordar os conteúdos com qualidade, é indispensável não ter medo do novo, romper com os preconceitos e trabalhar para uma sociedade mais justa. Para isso é necessário investir em formações para os profissionais e aumentar o contato dessas crianças com a sociedade.

3.3 Educação inclusiva e o paradigma da interculturalidade

De acordo com Candau (2011) os movimentos sociais deram visibilidade as injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicaram igualdade de acesso a bens e serviços bem com reconhecimentos político e cultural em diversos âmbitos da sociedade e disso decorre pensar na possibilidade de uma educação inclusiva. Não sendo diferente, no âmbito da educação, essas visibilidades também se explicitam, num cenário de força e apresentação de desafios com relação as visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar. A autora traz que a cultura escolar imperante nas instituições educativas, construídas sob a égide política – social e epistemológica da modernidade, favorece o comum, e dentro desta ótica as diferenças passam a ser ignoradas ou colocadas como um “problema” a ser resolvido.

A autora recorre a Gimeno Sacristán (2001, p. 123-124):

Uma das aspirações básicas do programa pro-diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo “normalizando-o” e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna. E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias fora da “normalidade” dominante.

A autora, faz uma reflexão pedagógica da atualidade, e fundamentalmente da didática, ela relata preocupação em como tem se tratado as diferenças culturais, de forma “externa”, um tema recentemente incorporado as discussões, apenas para desviar o olhar para questões não articuladas relacionadas a aspectos centrais que estruturam os modelos de práticas pedagógicas no cotidiano escolar (CANDAU, 2011).

Candau (2011, p. 241) defende “a posição de que a diferença é constitutiva, intrínseca às práticas educativas, “está no chão da escola”, como afirmou uma professora entrevistada em uma das pesquisas que desenvolveu, o que implica pensar na inclusão como possibilidade de

problematizar a aprendizagem por meio e a partir da convivência entre e com as diferenças culturais.

Essas diferenças culturais estão ainda mais presentes na consciência de educadores e educadoras com relação as práticas pedagógicas na atualidade, sendo o núcleo central de sua estruturação/desestruturação. A dimensão cultural presente nos ambientes escolares é imprescindível para uma prática pedagógica que visa potencializar os processos de aprendizagem de alunos e alunas de forma produtiva e significativa.

De acordo com Candau (2011), debates relacionados as diferenças no ambiente da escola não têm nenhum ineditismo, não é um problema de ordem atual, como afirma o próprio Gimeno Sacristán (2002, p. 15), referindo-se a essa mesma discussão: “não convém anunciar esses problemas como sendo novos, nem os lançar como moda, perdendo a memória e provocando descontinuidades nas lutas para mudar as escolas”, Todavia, entende-se que há um ineditismo em pensar a inclusão tomando tal contexto, que é o das diferenças culturais, que historicamente foram tomadas para classificar e hierarquizar sujeitos, considerados como superiores e inferiores, e estes, seriam aqueles e aquelas que, de alguma forma, não correspondem aos padrões hegemonicamente constituídos, a saber: homem, heterossexual, proprietário de terra, branco, cristão, elitizado, machista, dentre outros atributos. Ou seja, todos/as aqueles/as que não correspondem a este padrão estariam proibidos de ser, como coloca Freire (1987) e estariam excluídos, como entende Legramandi e Gomes (2019). Daí a necessidade de pensar o paradigma da inclusão.

Paulo Freire (1987) também trouxe algumas contribuições para o tema em questão, inaugurando uma outra perspectiva. Houve o reconhecimento sobre a relevância da dimensão cultural nos processos de alfabetização de adultos, transcendendo a visão classista e pelo método dialógico que tem como proposta implementar os processos educativos. Seu pensamento foi considerado como adiantado dentro do que hoje se considera como um aspecto importante dentro de uma perspectiva intercultural na educação (CANDAU, 2011).

Segundo Gohn (2002, p. 67),

Nos anos 90, Freire destaca ainda mais a dimensão cultural nos processos de transformação social e o papel da cultura no ato educacional. Além de reforçar seus argumentos em defesa de uma educação libertadora que respeite a cultura e a experiência anterior dos educandos, Freire alerta para as múltiplas dimensões da cultura, principalmente a cultura midiática. Ele chama atenção para o fato de que ela poderá despertar-nos para alguns temas geradores que o próprio saber escolar ignora, ou valoriza pouco, como a pobreza, a violência, etc. Destaca também que a mídia trabalha e explora a sensibilidade das pessoas e por isso consegue atrair e monopolizar as atenções. Seus livros escritos nos anos 90 – de estilo mais literário – revelam um pensador preocupado com o futuro da sociedade em que vivemos, dado o crescimento da violência, da intolerância e das desigualdades socioeconômicas. Ele destacará a

importância da ética e de uma cultura da diversidade. O tema da identidade cultural ganha relevância na obra de Freire, assim como o da interculturalidade.

Legramandi e Gomes (2019) nos revela que a formação de professores e professoras, mesmo estando em evidência durante os debates, ainda é um dos grandes desafios para melhorar a educação no Brasil, especialmente considerando a perspectiva de inclusão aqui tensionada. Tensiona-se que o professor monocultural ¹dê lugar ao professor multi ²e intercultural, que sua prática transcenda o etnocentrismo, adotando uma pedagogia intercultural como instrumento decolonial³. O autor mostra que, “para diminuir a desigualdade social, defende-se que um dos caminhos possíveis para a formação continuada do educador é que este deve ser orientado pelas atividades motivadas no multiculturalismo crítico” (LEGRAMANDI; GOMES, 2019, p.30).

Seguindo uma ótica de superação a colonialidade epistemológica e pedagógica, Legramandi e Gomes (2019), recorrem a Freire (1996) e diz que, “por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Concebe-se que é preciso, de maneira contínua e permanente, que a formação do professor em exercício seja revista por meio de suas relações com a comunidade escolar em que atua, que seja um processo apoiado em uma prática emancipatória, política e cultural, com base no multiculturalismo e interculturalismo, uma pedagogia voltada para as culturas silenciadas (LEGRAMANDI; GOMES, 2019, p.30).

Conforme o autor nos traz, “a formação continuada de professores indica o multiculturalismo e a interculturalidade crítica como caminhos possíveis para a decolonização, libertação e autonomia das sociedades até aqui subalternizadas” (LEGRAMANDI; GOMES, 2019, p.31).

¹ esta abordagem parte da afirmação de que quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la. Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e, para promover a expressão das diversas identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir espaços em que estas se possam expressar (CANDAU, 2011, p. 246)

² aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU 2011, p. 246)

³ O conceito de decolonial, ligado à pedagogia, revela, em primeiro lugar, um horizonte de esperança nas mudanças necessárias a realizar no sistema educativo e nas relações pedagógicas (LEGRAMANDI; GOMES, 2019, p. 60)

IV – ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA/MG

Nesta seção estão expostas as análises dos fundamentos que norteiam as ações educativas no município de Uberlândia. A partir da grande área das políticas públicas educacionais, e também dos documentos elaborados pelo município vamos analisar como a educação inclusiva é pensada a partir desses documentos oficiais, visando compreender como o sistema educacional municipal se configura e se ampara na legalidade dentro desta perspectiva de educação inclusiva, objetivando garantir os padrões de acesso e permanência dos alunos e alunas com deficiência e/ou doenças raras dentro das salas de aula da rede regular de ensino. Sendo a análise desses resultados feitas, de forma dialógica com resultados da revisão bibliográfica

Silva (2021, p. 68) nos traz que conceituar política públicas tem sido um grande desafio, “termo que se tornou muito recorrente e vem sendo associado a um discurso que sempre vincula essas políticas aos interesses de todos, ocultando disputas e interesses presentes na elaboração e efetivação das mesmas”. Além disso:

As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que visa a beneficiar não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de uma forma geral, a educação escolar como um todo (GLAT; NOGUEIRA, 2003, p. 27).

Para a implantação de um sistema educacional inclusivo no país, as políticas públicas educacionais são fundamentais, pois através delas são definidas e implementadas normas, diretrizes, programas e ações que irão chegar às escolas de todo o país. Através de modelos educacionais estabelecidos e concebidos pelos cidadãos e pelo governo, as políticas públicas possibilitam a criação de uma sociedade capaz para trabalhar, questionar e contribuir com o crescimento da nação — sendo assim, são de extrema importância para o país.

Para falarmos, atualmente, em educação, é necessário que se faça uma relação com as políticas públicas de educação especial e educação inclusiva. Tratar sobre políticas públicas, nos leva a compreensão de quais documentos legais são necessários para identificar seus avanços e retrocessos inseridos no sistema educacional. Assinalar as políticas públicas nos possibilita compreender seu significado, amplitude, sentido e mediações necessárias para a efetivação do direito à educação.

Silva (2002) também contribui afirmando:

[...] que políticas refere-se ao conjunto de atos, de medidas e direcionamentos abrangentes e internacionais, estabelecidos no campo econômico e estendidos à educação pública pelo Banco Mundial, dirigidas aos Estados da América Latina e

assumidos pelos governos locais, que tratam de disciplinar, de ordenar e de imprimir a direção que se deseja para a educação nacional (SILVA, 2002, p. 7).

Entretanto, apenas uma leitura do contexto educacional não seria suficiente, se faz necessário conhecer a base, em que se baseiam as políticas de educação especial e inclusiva, quais aspectos compõem esses documentos, como se dá a interpretação e vivência pelos profissionais da educação e no contexto educacional, quais são as implementações inseridas.

A relevância dessa pesquisa se ampara na contribuição para um movimento no sentido de mudança, motivando professores e professoras e demais profissionais da educação à construção de um outro modelo de escola, apto a receber e dar oportunidade a todos/as, com uma educação de respeito e qualidade à diversidade.

Barreta (2013, p. 43) afirma que

quando nos referimos às políticas públicas educacionais, é necessário considerar o papel do Estado, mesmo que não tenhamos a pretensão de desenvolver a discussão sobre sua natureza, apenas ressaltar a importância fundamental para o entendimento do tema em estudo.

É de conhecimento que o Estado apresenta um caráter dominador, regulador e avaliador, com um discurso democrático, entretanto, oponente e antagônico aos parâmetros tomados com relação as exigências e necessidades educacionais. Segundo Barreta (2013, p. 43; 44)

A educação não deve ser pensada de forma abstrata e a implementação das políticas educacionais são necessárias à sensibilização e à qualificação de todos os sujeitos envolvidos no processo, para que, então, sejam criadas as políticas de Estado e não somente as políticas de Governo, lembrando que nem tudo que serve ao Governo serve para a escola, para a educação. Cabe ressaltar a presença do Banco Mundial (BM) através de suas políticas estratégicas e suas intervenções educacionais, principalmente, no que refere às políticas para a Educação Básica pública.

Ou seja, o Banco Mundial (BM) enxergava e ainda enxerga a educação como uma maneira de compensar a situação de carência financeira que o país se encontrava ao passar por ajustes econômicos, procurando reforçar a educação como um mecanismo de extrema importância para a construção de um novo padrão de acúmulo do capital. Em um contexto, seja educacional, econômico, social ou político sempre é importante fazer um resgate histórico, pois proporciona uma melhor visão da atualidade.

Conforme preconiza nossa Constituição Federal de 1988, grande parte dos documentos legislativos que tratam sobre as políticas públicas de educação especial dentro de uma perspectiva inclusiva presentes nesta pesquisa apresenta como princípios o direito do aluno com deficiência à educação, ao acesso e permanência na escola, a formação e qualificação de educadores e educadoras, adequada para constituir uma educação satisfatória. A pesquisa a esses documentos muito contribuiu com nosso trabalho, sendo possível observar em seu

conteúdo a ausência das crianças com diagnóstico de doenças raras, nos documentos legislativos esses indivíduos especificamente não são citados, são tratados e contemplados em seus direitos dentro da perspectiva de uma educação inclusiva como aluno(a) com deficiência.

Ainda assim, sabemos que há entraves e ainda continuaram a existir, como os citados por Mantoan (2006, p. 24)

[...] a resistência das instituições especializadas a mudanças de qualquer tipo; a neutralização do desafio à inclusão, por meio de políticas públicas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, condutistas, subordinadoras e, em consequência, excludentes; o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiência.

Acreditando na relevância para o desenvolvimento de nossa pesquisa, buscamos pautar nosso estudo seguindo a trajetória histórica tomando o cenário das políticas de educação especial e inclusiva no Brasil a partir de 1980, buscando um entendimento sobre o sentido da educação especial inclusiva no contexto escolar. Iniciamos pela década de 1990 em razão de ser um período de mudanças e transformações oficiais nesse âmbito, afastando qualquer forma de desmerecimento as iniciativas anteriores a esse período escolhido, e ações governamentais amparadas pela Constituição Federal de 1988, que estabelece igualdade de acesso por alunos da educação especial e sua permanência em ambiente escolar.

No Brasil, a principal política que se refere à educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96). A LDB foi baseada nas diretrizes propostas por documentos internacionais, destacando a erradicação do analfabetismo e garantia de acesso igualitário e permanência na escola de alunos, desde a educação primária até a superior. Em todos os estados brasileiros o documento que guia o processo de inclusão escolar é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), tendo como objetivo “garantir que haja a inclusão escolar de alunos com deficiências, transtornos de desenvolvimento global e altas habilidades garantindo que esses tenham acesso, e participação ativa, no processo de aprendizagem em qualquer nível de ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 14).

Mais recentemente foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei 13.005/2014) o qual determina diretrizes para políticas públicas de educação num período de dez anos a contar de sua entrada em vigor, entre as quais está a universalização ao atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais e valorização dos profissionais da área de educação. Sendo assim, a Educação Especial dentro da perspectiva inclusiva tem tomado uma forma mais densa enquanto modalidade de ensino dentro do ambiente escolar com uma perspectiva inclusiva. Fato esse que tem propiciado novas mudanças políticas para o atendimento aos/as aluno/as com algum tipo de deficiência.

Essas mudanças políticas no atendimento a esses/as alunos/as sob a ótica do discurso da inclusão trouxe uma transformação na realidade das escolas especiais, pois, em meio ao atendimento aos estudantes público da Educação Especial, antes excluídos e, agora, incluídos por uma política baseada na educação inclusiva, professores/as e Estado têm que estarem atuando dentro de um modelo de projeto pedagógico atualizado, capaz de oferecer um ensino com garantia de qualidade.

Podemos observar dentro desse processo de mudanças, alguns marcos educacionais no âmbito das políticas públicas, como, a Política Nacional da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (2008); as Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica (2009); a Portaria Nº 199, de 30 de janeiro de 2014, instituiu a Política Nacional de Atenção Integral às Pessoas com Doenças Raras, o Decreto nº 6949/09, que ratifica a convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2009); a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015; o Plano Nacional de Educação - PNE (2104); a Lei Brasileira de Inclusão (2015), Base Nacional Comum Curricular- BNCC, entre outras.

Sendo que, houve um aumento do número de matrículas de estudantes da Educação Especial no ensino regular na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG, percebeu-se que a função de professores/as da educação especial tem ganhado uma dimensão de destaque no cenário escolar para atender as especificidades de alunos e alunas com deficiência, de acordo com o grau de sua necessidade. Esse atendimento específico a esse público-alvo é de extrema relevância para o acesso ao conhecimento e situações pedagógicas do cotidiano em sala de aula, de acordo com as diretrizes políticas implantadas no município.

Neste sentido a leitura e análise de documentos elaborados a partir do município de Uberlândia, referenciados por documentos norteadores das esferas federal e estadual, busca contextualizar o cenário educacional dentro de uma construção e reconstrução histórica ancorados pelas políticas públicas educacionais. Sendo essa análise feita em diálogo com o resultado da revisão bibliográfica. Além disso os dados produzidos e aqui apresentados, a partir da análise desses documentos, visa oferecer compreensão sobre a formação de professores e professoras, especialmente as formações adquiridas dentro do ambiente escolar, fornecendo subsídios para propor o Curso de Extensão para Professore(a)s que estão inseridos na Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em escolas de Educação Básica – RECEPE da Educação Especial no município de Uberlândia.

Assim foram analisados primeiramente documentos de âmbito federal que norteiam o sistema educacional da educação básica: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB

9394/2006, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e Plano Nacional de Educação (2014). Posteriormente fizemos a leitura e análise da Instrução Normativa SME Nº 004/2019, Memorial CEMEPE, Lei Complementar nº661, de 8 de abril de 2019, Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia - DCMs.

É preciso ponderar que, em 1996, aprovou-se a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, a qual garante o direito a toda a população de ter acesso à educação de forma gratuita e com qualidade, destaque a valorização dos profissionais educadores, bem como estabelece os deveres da União, Estados e Municípios na garantia desses direitos. Esta lei traz importantes considerações referentes a formação docente dos profissionais que para atuarem nas salas de aula do ensino regular, deverão apresentar certificado de nível superior em curso de licenciatura, graduação plena em universidades e institutos superiores de educação.

Em 2008, em resposta ao clamor da população, a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva se fez, tendo como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência e/ou doenças raras, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular, com participação. É quando a educação especial passa a ser vista dentro de uma perspectiva inclusiva, sendo constituída por uma proposta pedagógica escolar com definição de seu público-alvo, alunos com deficiência.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC faz parte do Plano Nacional de Educação, previsto na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE). Foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo MEC em dezembro de 2017. Sua primeira versão foi redigida em 2014, sendo que em 2015 o documento foi aberto para consulta pública, permitindo assim uma ampla participação da sociedade, contribuindo com suas opiniões, para depois ser submetida ao Conselho Nacional de Educação. Foi a partir de dezembro de 2015 que as escolas de todo o país começaram uma mobilização para se reunirem e iniciarem a discussão sobre o documento inicial.

De acordo com a BNCC (2017), o direito das pessoas com deficiência se efetiva mediante a adoção de medidas que contemplem a plena participação desses cidadãos, em condições de igualdade com as demais pessoas na sociedade que fazem parte, havendo a promoção de oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Dentro de uma perspectiva inclusiva, a concepção curricular contempla o reconhecimento e valorização da diversidade humana. Sendo assim, devem ser identificadas e

eliminadas as barreiras, deslocando o foco da condição de deficiência para a organização do ambiente. A BNCC (2017) traz que:

os sistemas de ensino devem assegurar em todos os níveis, etapas e modalidades, a organização e oferta de medidas de apoio específicas para a promoção das condições de acessibilidade, necessária a plena participação e autonomia dos estudantes com deficiência, em ambiente que maximizem seu desenvolvimento integral, com vistas a atender a meta de inclusão plena.” BNCC (2017, p.11).

De acordo com a BNCC, a educação especial dentro da perspectiva inclusiva é uma modalidade transversal a cada etapa, modalidade e segmento da educação básica, de caráter complementar, deve ter como serviço inerente a educação básica, o Atendimento Educacional Especializado – AEE, profissional de apoio, tradutor/intérprete da língua brasileira de sinais/língua portuguesa, guia intérprete.

Ainda que enraizada nos pressupostos neoliberais, que se afastam da ideia de uma “educação para todos”, a BNCC reforça a necessidade da formação e atualização do profissional da educação especial e mesmo na educação regular, visto a exigência que se faz sobre o conteúdo de conhecimento específico, uma metodologia de pedagogia ativa, que se desenvolva uma prática de ensino e aprendizagem participativa, de modo que todos sejam envolvidos no processo dentro do ambiente escolar.

Assim, antes de passarmos ao estudo detido das políticas públicas educacionais municipais que versam acerca do objeto investigado, reafirmamos que as análises dos documentos foram realizadas de acordo com o referencial teórico de Cellard (2008), sendo então analisadas e interpretadas, buscando as contribuições para a elaboração da Proposta de um Curso de Extensão para Professore(a)s e Profissionais da Educação Especial.

Primeiramente, apresentamos o quadro 4⁴ em que consta as etapas da análise documental preliminar, objetivando organizar os dados produzidos, conforme as cinco dimensões: o contexto; o autor ou autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; e os conceitos-chave e a lógica interna do texto, assim como sugere Cellard (2008).

⁴ Cabe ressaltar, também, que a autenticidade e confiabilidade dos referidos documentos foi constatada por se tratar de documentos, publicados em sites oficiais do governo, na esfera municipal. Por conseguinte, identificar o autor possibilita avaliar a credibilidade, a interpretação e o posicionamento tomado em relação ao descrito, evitando que elas sejam tênues ou falseadas.

Quadro 4. Componentes a serem analisados a partir de Cellard (2008)

DOCUMENTOS EM ANÁLISE	CONTEXTO	AUTORIA	AUTENTICIDADE E CONFIABILIDADE	NATUREZA DO CONTEXTO	CONCEITOS CHAVE E LÓGICA INTERNA
Lei-LDB-9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Esta lei foi debatida e elaborada no contexto de redemocratização do país logo após a queda do Estado Novo (1937-1945). Foi promulgada somente em 1961, com o nº 4.024, e duas vezes reformulada: pela Lei nº 5.692/1971 e pela Lei nº 9.394/1996.	A LDB atual (Lei 9394/96) foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996.	Publicação em site oficial do governo.	Jurídico: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais	Estabelecer; diretrizes; educação
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI,2008)	Em 2007, no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado. O Decreto nº 6.094/2007 estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela	Esta lei foi elaborada por uma comissão, escolhida pelo Ministério da Educação e Cultura, com a colaboração de pesquisadores representativos do campo educacional e especializados na subdivisão empreendida pela área de Educação Especial, durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e	Publicação em site oficial do governo.	Jurídico: Esta lei tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular	Inclusão escolar; alunos com deficiências

DOCUMENTOS EM ANÁLISE	CONTEXTO	AUTORIA	AUTENTICIDADE E CONFIABILIDADE	NATUREZA DO CONTEXTO	CONCEITOS CHAVE E LÓGICA INTERNA
	Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.	Fernando Haddad enquanto Ministro da Educação			
Instrução Normativa SME N° 004/2019	Em 2017 o Ministério da Educação- MEC apresentou o documento final e foi promulgada a BNCC, documento que define os conteúdos mínimos a serem trabalhados na formação básica dos alunos. O município de Uberlândia se organiza para seguir as instruções da nova base curricular para a educação básica.	Essa normativa foi criada durante a gestão do prefeito Odelmo Leão Carneiro e Tania Maria de Souza Toledo como Secretária Municipal de Educação	Publicação em site oficial do governo.	Dispõe Sobre o Funcionamento da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia e Revoga a Instrução Normativa SME N° 002/2011. É uma Instrução Normativa direcionada para a Educação Especial. Trata-se de uma atualização necessária após a publicação da Lei 661/2019 que entre outras diretrizes, criou os cargos de Profissional de Apoio Escolar e Professor de Atendimento Especializado, organiza questões como a quantidade de alunos por professor, número de sala de aula, bem como medidas administrativas e pedagógicas.	Educação Especial, apoio escolar, professor de atendimento especializado.

DOCUMENTOS EM ANÁLISE	CONTEXTO	AUTORIA	AUTENTICIDADE E CONFIABILIDADE	NATUREZA DO CONTEXTO	CONCEITOS CHAVE E LÓGICA INTERNA
Memorial CEMEPE	A publicação deste Memorial se dá concomitantemente à emissão de Medidas Provisórias pelo Governo Federal e aprovação no Congresso Nacional de Emenda à Constituição de 1988, a qual resguarda direitos educacionais, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar ideias.	Este memorial foi criado nos anos de 2013 - 2016, durante a gestão do prefeito Gilmar Machado, tendo como Secretária Municipal de Educação: Gercina Santana Novais	Publicação em site oficial do governo municipal.	Narrativo: Trata-se de um memorial descritivo, onde é apresentado relatos e reflexões acerca de um conjunto de ações educativas, vinculadas à formação contínua, em serviço e em rede dos/as profissionais da educação, no período de 2013 a 2016. A narrativa não é feita como uma informação ou relatório.	Formação profissional; educação; ações educativas; reflexão
Lei Complementar nº661, de 8 de abril de 2019	No ano de 2019 acontecia o movimento Todos pela Educação.	Lei de autoria do Prefeito Odelmo Leão Carneiro	Publicação em site oficial do governo municipal	Esta é uma lei complementar que altera a Lei 11.967, dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da rede pública municipal de ensino. Sendo que em seu art 3º inciso VII garante o incentivo a formação continuada na área de atuação dos servidores.	Implementação do plano de carreira de servidores do quadro da educação.
Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia	O ano de 2019, foi de destaque para a educação brasileira. Foi o ano que aconteceu a aprovação das novas diretrizes curriculares para a formação inicial de professores pelo Conselho Nacional de Educação.	Esse documento foi elaborado no período de janeiro de 2018 a janeiro de 2020, pela equipe de Coordenação de Trabalhos da Educação Especial e Equipe dos GTs –	Publicação em site oficial do governo municipal	As DCM's consistem em um direcionamento teórico e metodológico de toda uma trajetória que já acontece e que ainda está por vir.	Diretrizes; Educação Inclusiva; educação especial

DOCUMENTOS EM ANÁLISE	CONTEXTO	AUTORIA	AUTENTICIDADE E CONFIABILIDADE	NATUREZA DO CONTEXTO	CONCEITOS CHAVE E LÓGICA INTERNA
		<p>Grupos de Trabalhos da CEMEPE, durante a gestão do prefeito Odelmo Leão Carneiro e das Secretária de Educação Célia Maria do Nascimento Tavares – 2017 e 2018 Tania Maria de Souza Toledo – 2019 e 2020</p> <p>A assessoria pedagógica era composta por Rosana Gonçalves Torquette – 2017 e 2018 Renata Peixoto da Cunha – 1º semestre de 2019 Carla Barbosa Alves – 2º semestre de 2019 e 2020 e Mary Angeli Oliveira Andrade - 2017 e 2018 Divina Lúcia de Sousa – 2019 e 202 na direção do CEMEPE</p>			

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

4.1 O paradigma da inclusão no âmbito das políticas educacionais do município de Uberlândia/MG

De modo a subsidiar a compreensão do paradigma de inclusão que fundamenta as políticas públicas municipais educacionais de Uberlândia/MG, retomamos a questão de pesquisa: *quais os fundamentos que orientam o trabalho docente para a inclusão de crianças com deficiências e doenças raras, no contexto da educação básica do município de Uberlândia/MG?* De modo a respondê-la, passa-se a uma análise detida de documentos legais que incidem, mormente, sobre o município, no que diz respeito a legislação sobre a inclusão escolar. De modo especial, as análises se voltarão para a Diretrizes Curriculares Municipais (DCM), notadamente para o volume 1 – Diretrizes Municipais para Educação Especial (DMEE) de Uberlândia/MG, de 2020⁵.

Silva (2018, p.155), traz a seguinte informação em seu trabalho:

Apesar de Uberlândia possuir uma rede municipal de ensino com um número considerável de escolas, a SME ainda é submissa ao sistema estadual de ensino, justamente por não ter sistema de ensino próprio legalmente instituído. Segundo informações no site da Prefeitura de Uberlândia, o sistema municipal de ensino na Lei Orgânica do Município de 1991 apresentou, nos artigos 159 e 161, as diretrizes e os objetivos para o sistema municipal de ensino. No entanto, seria necessário um órgão normatizador que acompanhasse as ações desse sistema.

Ou seja, as ações políticas que norteiam a SME de Uberlândia, frente ao atendimento ao público da Educação Especial é realizado de forma sistemática desde o ano de 1991. Como citado anteriormente nesta dissertação, a década de 90 do século XX foi marcada por vários fatores políticos e econômicos que incidiram em várias transformações do campo educacional e as políticas de inclusão no Brasil e no mundo. Sendo assim, assuntos e discussões referente ao atendimento às pessoas com deficiência e/ou doenças raras foi ganhando espaço em discussões no campo educacional e na SME de Uberlândia.

Silva (2018) nos diz, “A Educação Especial na rede municipal de Uberlândia moldou-se conforme as orientações legais apresentavam-se diante das formas de organização e de

⁵ Convém destacar que no dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou oficialmente a pandemia de Sars-Cov-II, mais conhecida como Covid-19. A decisão foi anunciada pelo chefe da agência, Tedros Ghebreyesus, em Genebra. No Brasil, já são registradas 688.764 mortes. No contexto educacional, de acordo com a pesquisa C6 Bank/DataFolha, quatro milhões de estudantes brasileiros, com idades entre 6 e 34 anos, abandonaram os estudos em 2020. Entre as principais causas para o abandono escolar, esteve a questão socioeconômica, considerando que os estudantes das classes sociais mais baixas lideraram os índices de evasão. Em virtude da pandemia, quase todas as escolas optaram por aulas *online*, o que contribuiu para que muitas crianças e jovens ficassem sem aulas naquele ano, estendendo até julho de 2021, já que 47 milhões de pessoas não têm acesso à internet, segundo estudo do Comitê Gestor da Internet no Brasil. De acordo com a UNICEF, entre os estados brasileiros que adotaram o ensino remoto, apenas 15% distribuíram dispositivos aos alunos, e menos de 10% subsidiaram o acesso à internet. Como consequência, 3,7 milhões de estudantes matriculados não tiveram acesso a atividades escolares e não conseguiram estudar em casa. Dados disponíveis em: [As principais consequências da pandemia na educação - Instituto Alicerce \(institutoalicerceedu.org.br\)](https://www.institutoalicerceedu.org.br) Acesso em 17 nov. 2022.

atendimento aos estudantes público da Educação Especial”, a SEE 2197, de 26 de outubro de 2012, orienta o atendimento educacional a alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação na rede estadual de ensino. Sendo assim, a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, estava em atraso com relação as práticas discursivas das políticas pública, como nos mostra Silva (2018, p.157),

Antes do período de 2008, o discurso da legislação já determinava, começando pela Constituição Federal, em seu artigo 206 no inciso I, a igualdade de condições de acesso e de “permanência” na escola para todos os estudantes. Logo depois, a Declaração Mundial de Educação para Todos em 1990 reforçou sobre as condições de acesso e permanência em seu artigo 3º, inciso V; e, então, a LDB no artigo 58, parágrafo 1º, prevê, também, o serviço de apoio quando for necessário ao atendimento dos estudantes público da Educação Especial.

Em 2011, a SME publicou a Instrução Normativa N° 002/1196⁶, que definiu as diretrizes da Educação Especial na rede municipal de ensino de Uberlândia. E em 04 de abril de 2013 o governo federal sanciona a Lei N° 12.796, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. No seu Artº.62 trata se da formação de docentes para atuar na educação básica dentro da perspectiva inclusiva. O PNE 2001-2011 reforçou a necessidade da formação em recursos humanos capacitados para o atendimento a esse público-alvo.

Através de dados obtidos no Portal da Prefeitura de Uberlândia acerca de um conjunto de ações educativas, vinculadas à formação continuada em serviço e em rede dos/as profissionais da educação, no período de 2013 a 2016⁷, observa-se que a rede municipal de ensino contava com mais de 850 profissionais que atendiam mais de 2.300 estudantes em escolas de Ensino Fundamental e escolas de Educação Infantil.

Dentro do Portal da Prefeitura de Uberlândia, encontra-se informações sobre a elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia. Sua elaboração se deu a partir do princípio de que a construção do currículo pode ser concebida de diversas formas. Em 2019, aconteceu a consolidação das Diretrizes Curriculares Municipais da Prefeitura de Uberlândia (DCMs), a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Educação é a Base (BRASIL, 2017), que deveria ser implantada em 2020.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Municipais (2020, p.17),

⁶ Esta instrução normativa foi publicada no Diário Oficial do Município n° 3667 de 20 de maio de 2011 com erro na numeração de nomenclatura, cuja redação se apresentou como Instrução Normativa SME N°001/2011. No entanto, foi realizada a retificação desta publicação no Diário Oficial do Município N° 3670 de 25 de maio de 2011 com a correção da redação: Instrução Normativa SME N° 002/2011.

⁷ Trata-se da gestão do então prefeito municipal Gilmar Machado, que tinha como secretária de educação a professora e pesquisadora Gercina Santana Novais. Uberlândia viveu, entre os anos 2013-2016 um governo progressista, que avançou nas patas de inclusão naquele município.

[...] Partiu-se do princípio de currículo para além de um documento orientador que indica concepções teóricas e metodológicas no processo educativo, representando o conjunto de experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, contribuindo para a construção da identidade de nossos estudantes.

Moreira e Candau (2008, p.17), afirmam que “a participação do educador no processo de reelaboração curricular é fundamental. Ele é um dos grandes artífices, da construção de currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula”. Tendo como linha mestra a formação de cidadãos sensíveis, críticos e comprometidos no processo de transformação da sociedade, partindo de uma perspectiva inclusiva totalizando a todos, na construção de um currículo interpretado por entrelaçar de saberes, fazeres, concepções, valores, poderes e identidades.

A RME, em colaboração com os profissionais que nela atuam, possui um permanente caminho de construções curriculares. Considerar este contínuo percurso é valorizar a história, agregar elementos para reelaborar novos rumos, constantemente (re) planejados e (re) visitados. A cada tempo histórico, com seus diferentes contextos socioculturais, as Diretrizes Curriculares Municipais são produzidas. (UBERLÂNDIA, 2020, p.17).

Contextualizando a trilha das construções dos currículos, o primeiro documento curricular elaborado pela Rede Municipal de Educação – RME foi apresentado em 1990, mais de uma década depois em 2003, atendendo novo chamado da SME, na época com uma nova perspectiva para o direcionamento do ensino, novo documento foi construído. Desde 2008 até 2017, vários documentos curriculares foram elaborados com a participação dos profissionais da educação, sempre com o propósito de (re) construção das propostas curricular.

Diante da publicação de importantes documentos legais nas esferas federal e municipal,

em 2017 a equipe da Assessoria Pedagógica do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), acreditou na importância de reelaboração do currículo da RME, a partir de um diagnóstico realizado pela rede, o qual evidenciou a importância da atualização das DCM's. (UBERLÂNDIA, 2020, p.19).

Em 2017 com a homologação das novas regras da BNCC, a qual oferece as diretrizes para a elaboração dos currículos das redes municipais, a RME se preparou de forma organizada, realizando encontros com Grupos de Trabalho – GTs, objetivando rever e reescrever as diretrizes curriculares municipais, estes encontros culminarão na construção de um Plano de Ação de Referência da Rede Municipal de Ensino, o qual teve o objetivo de contribuir com a plena implantação da BNCC na rede municipal de ensino de Uberlândia até o ano de 2020.

Para a discussão e consolidação das Diretrizes Municipais da RME utilizou-se de momentos de discussão e reflexões nas escolas em Dias Escolares, link disponibilizado para consulta pública e metodologia de Grupos de Trabalho (GTs), compostos por profissionais da Rede.” (UBERLÂNDIA, 2020, p.20).

É importante ressaltar que as DCMs trazem em seu contexto um apanhado histórico referente ao processo de reformulação diante dos movimentos políticos e sociais referente a solicitações de mudanças com relação a estabelecer a garantia de direitos as pessoas com deficiência, mas não se fala de crianças, jovens e adultos com doenças raras dentro do contexto da educação inclusiva naquele município, tampouco no contexto da Educação Especial.

É importante salientar que a inclusão escolar apresenta como alguns dos seus princípios basilares: a democratização do ensino, a universalização da escolarização e a flexibilização de seus princípios, métodos e técnicas. O objetivo é assegurar que todos os estudantes tenham direito ao pleno desenvolvimento humano, por meio da educação e de oportunidades de acesso aos bens disponíveis pela sociedade contemporânea. Portanto, a promoção de uma escola inclusiva cria espaços de aprendizagem e de convivências múltiplas. Nesse sentido, evidencia se a busca pela valorização das diferenças humanas e pelo respeito mútuo. (UBERLÂNDIA, 2020, p.28).

O texto traz ainda que “Uma Educação Inclusiva se faz em ambiente acolhedor, proporcionado pela escola, permitindo o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo, intelectual e ético do estudante” (UBERLÂNDIA, 2020, p.29), o que remete a compreensão de que a escola e mesmo a educação escolar é palco de manifestação das diferenças culturais, conforme propõe Candau (2011). Para a autora, é preciso considerar a distinção entre diferença e diversidade, uma vez que, conforme sinaliza, diversidade se refere à política de estímulo à tolerância e o respeito entre diferentes culturas, enquanto a “diferença” enfatiza o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade.

As diferenças são então concebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação. Trabalhar as diferenças culturais constitui o foco central do multiculturalismo. Situo a perspectiva intercultural no âmbito das posições multiculturais que classifico em três grandes abordagens: o **multiculturalismo assimilacionista**, o **multiculturalismo diferencialista** ou **monoculturalismo plural** e o **multiculturalismo interativo**, também denominado **interculturalidade** (CANDAÜ, 2011, p.246 – grifos nossos).

De modo a compreender os fundamentos da educação inclusiva que subsidiam as DCM de Uberlândia/MG, é que retomamos Candau (2011), conforme o quadro 5, ao apontar as abordagens multiculturalistas.

Quadro 5. Abordagens multiculturalistas segundo Candau (2011).

Conceito	Descrição
Multiculturalismo Assimilacionista	Parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo. Uma política assimilacionista - perspectiva prescritiva - vai favorecer que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização. Todos e todas são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo, quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc.
Multiculturalismo Diferencialista ou Plural	Parte da afirmação de que quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la. Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e, para promover a expressão das diversas identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir espaços em que estas se possam expressar. Afirma-se que somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base. Algumas das posições nesta linha terminam por assumir uma visão essencialista da formação das identidades culturais. São então enfatizados o acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, privilegiada a formação de comunidades culturais consideradas homogêneas com suas próprias organizações – bairros, escolas, igrejas, clubes, associações etc. Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros <i>apartheids</i> socioculturais.
Multiculturalismo Interativo ou Interculturalidade	Propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade. Promove deliberadamente a interrelação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em uma determinada sociedade. Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais e concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução, afirmando que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas. As relações culturais estão construídas na história, e, portanto, estão atravessadas por questões de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais. A perspectiva intercultural também favorece o diálogo entre diversos saberes e conhecimentos. Quanto aos saberes, são produções dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo. São concebidos como particulares e assistemáticos, não hierarquizados. Neste sentido, a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes

	saberes e conhecimentos, trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico e ético, assumindo as tensões e conflitos que emergem deste debate.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Candau (2011, p.246-247).

As Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia (2020), em seu volume I, é constituída das Diretrizes Municipais da Educação Especial (DMEE). Nas DMEE tem-se que

a inclusão escolar apresenta como alguns dos seus princípios basilares: a democratização do ensino, a universalização da escolarização e a flexibilização de seus princípios, métodos e técnicas. O objetivo é assegurar que todos os estudantes tenham direito ao pleno desenvolvimento humano, por meio da educação e de oportunidades de acesso aos bens disponíveis pela sociedade contemporânea. Portanto, a promoção de uma escola inclusiva cria espaços de aprendizagem e de convivências múltiplas. Nesse sentido, evidencia-se a busca pela valorização das diferenças humanas e pelo respeito mútuo (UBERLÂNDIA, 2020, p.28).

O fundamento para a educação inclusiva que consta nas DMEE do município de Uberlândia se volta para a sustentação da abordagem do Monoculturalismo Diferencialista ou Plural, conforme propõe Candau (2011) na medida em que, em última instância, prima pela valorização das diferenças e pelo respeito mútuo, ainda que esteja pautada no estímulo à convivência. Assim, não é possível romper com a ideia de que a diferença é um problema, uma vez que, no imaginário presente na cultura docente, a homogeneização seria um fator de facilitação do trabalho pedagógico. Como diferentes, convém reforçar, são consideradas, no contexto escolar, as crianças, jovens e adultos deficientes físicos, os que apresentam déficits cognitivos ou algum diagnóstico de doenças raras, além de outros marcadores da exclusão, como classe social empobrecida, étnico-racial (pessoas negras) e de gênero (LGBTQTQIA+).

Ao abordar as diretrizes metodológicas para o trabalho inclusivo, as DMEE-2020 (UBERLÂNDIA, 2020, p.35) colocam os seguintes princípios: “Valorização do conhecimento e das culturas; Democracia, participação e inclusão; Respeito à diversidade; Dignidade, equidade, justiça e honestidade; Compromisso ético, político e estético”. Assim, notadamente, o paradigma multicultural se faz presente como fundamento da política pública, todavia, pauta-se demasiadamente no elemento “valorização”, seja do conhecimento e/ou das culturas, e no “respeito”, possivelmente, a elas e ao que elas se vinculam. Nesse sentido, a abordagem do Multiculturalismo Diferencialista se coloca novamente presente.

Todavia, contraditoriamente, parecendo assumir a abordagem intercultural, conforme apregoa Candau (2011), ainda na apresentação das diretrizes metodológicas, as DMEE-2020 sinalizam que

A concepção assumida nessas Diretrizes concebe a escola preenchida de espaços e tempos de aprendizagem, essa última indo além da sala de aula, podendo ocorrer nas múltiplas buscas que cada sujeito faz a partir de seus interesses, curiosidades e

necessidades. A aprendizagem torna-se significativa não só **quando os estudantes são escutados** atribuindo sentidos às atividades propostas, mas também quando o planejamento e a avaliação se engajam em **práticas educativas dialógicas**, clarificadas com seus objetivos e formas de realização, **de modo a trazer significados e contribuições sociais e culturais**. O ensino faz-se fundamental à medida que trabalha com os saberes historicamente construídos e socialmente referendados (UBERLÂNDIA, 2020, p.35-36 – grifos nossos).

Como se pode perceber, as DMEE-2020 parecem avançar na abordagem intercultural na medida em que, metodologicamente, pauta o diálogo como método, enfatizando uma educação que tenha sentido e significado social e cultural para quem aprende. Todavia, não traz mais elementos que permitam perceber a tentativa de romper com a visão essencialista das culturas e das identidades culturais, ou seja, ainda que reconheçam a historicidade que embevece os conhecimentos construídos, não trazem elementos que tensionam ou problematizam tais conhecimentos como fruto de relações de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais. Conforme Freire (1996, p.31) “a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos.”

Não há um debate que vincule o diálogo como prática metodológica para além do reconhecimento das diferenças, desde as pessoas diferentes, o que pode reforçar, por isso mesmo, o paradigma da integração, da exclusão e do silenciamento. Assim, escutar os/as alunos pressupõe também falar com eles, conforme apregoa Freire (1996).

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele (FREIRE, 1996, p.58).

Ao realizar a contextualização histórica da Educação Especial no município de Uberlândia, as DMEE (2020) trazem elementos, novamente, que parecem demonstrar ancoragem no paradigma intercultural, assim expressa:

a estrutura vigente da escola precisa retomar aspectos indispensáveis para sua organização/reorganização de modo a se tornar um espaço que seja palco, onde as **diferenças convivam e se respeitem entre si**. Esta situação tem abalado às estruturas e feito com que a educação reveja, insistentemente, os seus conceitos e a práxis pedagógica, necessitando **repensar o paradigma educacional** no qual se localiza. A inclusão é exatamente essa mudança paradigmática! (UBERLÂNDIA, 2020, p.50).

Ao considerar a inclusão como “mudança paradigmática”, as DMEE avançam numa compreensão de inclusão para além da Educação Especial, ainda que não existam elementos, nesse documento, que façam referência às crianças com diagnóstico de doenças raras,

considerando-se como público da Educação Especial apenas as crianças com deficiências. Tampouco, ainda que afirme se pautar na perspectiva da diferença, não traz a compreensão que se tem dela mesma, tampouco qualquer referência ao que se toma ou considera como diferente. Mas, é preciso destacar que há um esforço, desde esta política pública, na implementação de um currículo para além da abordagem multicultural diferencialista, porém, há elementos que denunciam o forte caráter monocultural homogeneizador (CANDAUI, 2011) ainda enraizados nos mais diferentes meandros decisórios das políticas escolares.

Quando as DMEE (2020) trazem os aspectos essenciais para efetivação da educação inclusiva para os estudantes público da educação especial, dentre eles, enumera-se o “acolhimento”, que de acordo com o documento, assume-se a definição do verbete em dicionário da língua portuguesa, assim entendido “ação ou efeito de acolher, acolhida, modo de receber ou maneira de ser recebido; consideração; hospitalidade, lugar em que há segurança” (UBERLÂNDIA, 2020, p.54). E, na sequência, ancorados na legislação nacional, assumem o pressuposto de que “a educação inclusiva se caracteriza como uma ampliação de acesso à educação dos grupos historicamente excluídos em função de sua classe, etnia, gênero, idade, deficiência e outros” (UBERLÂNDIA, 2020, p.54).

O paradigma do acolhimento, acompanhado da solidariedade, a que a política não faz referência, segundo Franco; Silva; Torisu (2019, p.7)

se fazem necessários, no combate às manifestações de preconceitos e conflitos de ordem econômica, social e educacional presentes nos contextos institucionais existentes. É neste contexto que o termo Interculturalidade surge, buscando enfatizar a necessidade de negociação, diálogo e convivência que valorize o respeito, e não desconsidere as diferenças entre os diversos agrupamentos humanos.

Valorizar o respeito sem desconsiderar as diferenças entre os diversos é que consiste no desafio da educação inclusiva e, quanto a isso, as DMEE (2020) não fazem referência. Nisso reside a limitação quanto à abordagem intercultural, conforme propõe Candau (2011). E, para além disso, nesse documento, essa é uma das duas vezes em que o conceito de inclusão transcende a arena da Educação Especial, agregando os grupos historicamente excluídos, todavia, deixa secundarizada a diferença religiosa, que está subentendida como “outros”.

Diante disto, é imprescindível que a escola tenha um olhar sensível e atento, não só ao momento de ingresso do estudante, mas também durante todo o seu período de permanência neste espaço. Para tanto, é necessário compreendê-lo dentro de sua singularidade contribuindo efetivamente para a inclusão no contexto escola (UBERLÂNDIA, 2020, p.54).

Dentro desta perspectiva, as instituições escolares, desde os níveis mais básicos, se destacam como espaços ricos em diversidade humana. Todavia, é preciso que adotem como ponto de partida a rejeição da exclusão e o reconhecimento das diferenças, o que implica

diálogo, se colocar no lugar do outro, para além de compreendê-lo em sua singularidade. Assim, diálogo é princípio e método, como sugere Freire (1996).

As DMEE (2020) propõem, também, a eliminação de barreiras como possibilidade de o reconhecimento e valorização da diversidade/diferença humana presente na escola: a) Barreiras físicas e arquitetônicas; b) Barreiras atitudinais; c) Barreiras comunicacionais; e d) Barreiras sociais e procedimentais (UBERLÂNDIA, 2020), porém, todas elas em atendimento às necessidades das crianças com deficiência (sem citar aquelas com doenças raras), afastando-se do conceito mais amplo de inclusão conforme analisado anteriormente.

Portanto, a inclusão é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade por meio de transformações nos ambientes físicos (espaços externos e internos), equipamentos, aparelhos, utensílios, mobiliários, meios de transporte e, principalmente, na mentalidade das pessoas (UBERLÂNDIA, 2020, p.57).

Este excerto, novamente, destaca o afastamento de um conceito mais amplo de inclusão. A transformação, para além dos ambientes físicos, assumindo a abordagem intercultural, conforme ensina Candau (2011), deve transcender para a transformação da consciência individual e coletiva, ou seja, exige colocar em questão as dinâmicas habituais dos processos educativos muitas vezes padronizados e uniformes desvinculados dos contextos socioculturais dos sujeitos que deles participam e baseadas no modelo formal de ensino-aprendizagem. Uma transformação que favoreça dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica e utilização de múltiplas linguagens, que estimulam a construção coletiva.

Quando trata da eliminação da barreira atitudinal, recorre-se à alteridade, ou seja, ao reconhecimento e valorização do outro, enquanto sujeito de direitos, todavia, entendemos que tal conceito é extensivo à eliminação da barreira comunicacional, que não pode se restringir a deficiências, mas para todas aquelas que integram o corpus excluído da escola.

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido (FREIRE, 1996, p.58).

Nesse sentido, a educação deve ser entendida, conforme assinalam Franco; Silva e Torisu (2019) como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos. Ao propor a convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, é preciso avançar no sentido de um trabalho intercultural que contribua para superar tanto a atitude de medo quanto a de intolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da diferença humana, vindo a configurar, de fato, uma proposta de “educação para a alteridade”, conforme Skli ar (1999), aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades.

Nas DMEE (UBERLÂNDIA, 2020, p.81), recorrendo ao MEC (2006) consta que “o desenvolvimento do estudante com Deficiência Física [...] ocorre da mesma forma que os demais, a diferença está nas fases e no tempo cronológico, o qual se inicia mais tardiamente, devido ao ritmo na execução das ações”. No entanto, despreza-se o componente social e cultural implicados no processo de ensinar e aprender. Além disso, conforme aponta Candau (2011), as diferenças não são, dessa maneira, entendidas e tomadas como “vantagens pedagógicas”, de modo que elas pudessem se tornar o conteúdo a ser debatido numa perspectiva contra hegemônica, na contramão do monoculturalismo vigente na escola. Recorrendo a Bernal (2010), as DMEE (UBERLÂNDIA, 2020) trazem que

a inclusão desses estudantes no âmbito escolar demanda que a escola, por meio de sua equipe pedagógica, possibilite e promova processos significativos de aprendizagem, com adequações e modificações necessárias para oferecer a as devidas oportunidades pedagógicas. Neste contexto, os serviços da Educação Especial devem ser organizados a partir do conhecimento do estudante, do quadro apresentado pelo mesmo, da sua funcionalidade e das exigências do meio, com o intuito de eliminar barreiras, promover avanços e garantir acessibilidade. É relevante que se tenha conhecimento teórico a respeito do Sistema Nervoso (SN) (UBERLÂNDIA, 2020, p.81).

No entanto, ainda que os serviços da Educação Especial devam se organizar a partir do conhecimento do estudante, o conteúdo a ser trabalhado com ele é o hegemônico, ou seja, aquele a que ele deve se ajustar e não o contrário. De acordo com a abordagem intercultural (CANDAU, 2011; FRANCO; SILVA; TORISU, 2019), essa seria a oportunidade para apresentar nos processos de educação diferentes culturas e diferentes visões de mundo.

Convém reforçar, no entanto, que, conforme as DMEE (UBERLÂNDIA, 2020, p.41)

A educação inclusiva significa uma proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os estudantes compartilharem um mesmo espaço escolar, sem discriminação de qualquer natureza. Por sua vez, a Educação Especial é compreendida como um campo de conhecimento e modalidade transversal de ensino, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. Constitui-se como complemento da formação de estudantes com deficiência, perdendo sua condição de substituta do ensino comum em escolas e classes especiais. Propõe, também, um currículo flexível e dinâmico e não uma “adaptação curricular” como propõe as leis anteriores.

Nesse sentido, a Educação Especial é entendida e pensada no contexto da educação inclusiva, o que exige um esforço para superar a concepção de escola tradicional, pois ressignifica a cultura escolar. Trata-se de buscar uma outra concepção de escola que visa o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam todos os alunos e alunas. Assim, não se trata de adaptação às regras, mas a transformação delas, de modo a responder às necessidades apresentadas pelos alunos e alunas, em conjunto, e a cada um/uma deles/as em particular. Por

isso, nesse caso, a Educação Especial⁸ não pode ser concebida como um sistema educacional especializado à parte, mas como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos que a escola comum deve dispor para atender a todos/as.

4.2 A importância da formação continuada de professor(a)s na RME – Uberlândia/MG para a educação inclusiva

As Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia/MG, bem como as DMEE (2020) preconizam que para haver um processo de escolarização dentro de uma perspectiva inclusiva, é necessário que haja resposta às reais necessidades e especificidades dos estudantes, considerando a complexidade e a heterogeneidade dos diferentes sujeitos; que seja criados espaços de vivência e convivência democrática e solidária, consolidando ações dialógicas e princípios de solidariedade, diálogo e ética; organização dos espaços e tempos de modo inclusivo com projetos que corroborem para a valorização das diferenças individuais e coletivas; adequação do currículo e por último que haja uma *proposta de formação continuada dos profissionais da educação*.

Durante o movimento de atualização curricular da RME, tendo como perspectiva a Educação Inclusiva, buscou-se um olhar atento para o ser humano, pensando nos processos de ensino e aprendizagem centrados nos ideais de formação humana, edificada nos valores da ética, da cidadania e da solidariedade nas práticas educativas cotidianas. (UBERLÂNDIA, 2020, p.29).

Por isso, acerca da importância da formação continuada de professor/as inseridos na RME do município de Uberlândia, é importante citar a Lei Complementar N° 661 de 08 de abril de 2019, que altera a Lei 11.967, dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da rede pública municipal de ensino. Sendo que em seu art. 3º inciso VII garante o incentivo à formação continuada na área de atuação dos servidores.

O município de Uberlândia elaborou seu Plano de Ação de Referência da Rede Municipal de Ensino, em consonância com Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG,

⁸ Como objeto da pesquisa tem-se os fundamentos para a educação inclusiva no município de Uberlândia/MG. Tais fundamentos incidem sobre as práticas pedagógicas dos professores/as das escolas regulares, bem como dos profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), no âmbito da Educação Especial que se pretende inclusiva. Conforme as DMEE (UBERLÂNDIA, 2020, p.82), o AEE “precisa ser organizado de modo a possibilitar, favorecer e/ou garantir a inclusão para os estudantes com DF. Não obstante, faz-se necessário estar em consonância com todos os profissionais da escola, para que não se torne estratégia única e isolada. Assim, toda a equipe pedagógica da instituição escolar pode contribuir para a autonomia e independência dos mesmos, objetivando seu sucesso na vida escolar e nos demais espaços sociais”. Todavia, tal condição suscita a abordagem multicultural assimilacionista (CANDAUI, 2011), na medida em que vai favorecer que essas crianças se integrem na escola e sejam incorporados à cultura hegemônica escolar. Daí o desafio à assunção da inclusão conforme a abordagem intercultural.

sendo esse construído em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais – SEEMG e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais, a elaboração conjunta teve como objetivo a construção de um documento referência para todo o estado.

Em 2019, houve o encontro dos profissionais da educação afim de participarem do processo de escrita coletiva das Diretrizes Curriculares Municipais,

com o objetivo de orientar as práticas educativas realizadas em todas as Unidades Escolares. Importa destacar, também, que essa metodologia de redação conjunta é uma das características históricas da educação municipal. Assim, a RME de Uberlândia segue nessa trajetória, reafirmando a importância do eixo da educação inclusiva para todos os estudantes, a família e a escola, na perspectiva democrática de sua elaboração. (UBERLÂNDIA, 2020, p.21).

As DCMs estão hoje elaboradas em seis volumes, contendo textos introdutórios, princípios e orientações metodológicas relativas a cada etapa de ensino ou modalidade da educação, acompanhado de uma proposta para organização do currículo, baseados na forma de estruturação da BNCC e do Currículo Referência de Minas.

- ✓ Volume 1 - Educação Especial
- ✓ Volume 2 - Educação Infantil
- ✓ Volume 3 - Ensino Fundamental I
- ✓ Volume 4 - Ensino Fundamental II
- ✓ Volume 5 - Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos – PMAJA
- ✓ Volume 6 - Educação de Jovens e Adultos - EJA

De acordo com as Diretrizes Curriculares Municipais (2020) assim está o retrato da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, atende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. Aos estudantes matriculados na Educação Básica municipal, com direito a frequentar a Educação Especial, é ofertado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma a atender este público em suas especificidades e necessidades.

Ainda de acordo com o documento que apresenta as DCM de Uberlândia (2020) a RME uberlandense também conta com 47 (quarenta e sete) salas do Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos (PMAJA), das quais 26 (vinte e seis) turmas funcionam no interior de 13 (treze) escolas municipais e as outras 21 (vinte e uma) são identificadas como “salas individuais” localizadas em espaços diversos. Outra especificidade é a efetivação de parcerias com Organizações da Sociedade Civil (OSCs) que ofertam serviços educacionais em 44 unidades (42 de Educação Infantil e 02 de Ensino Fundamental).

Os trabalhos realizados pelos profissionais de educação estavam acompanhados pela direção das escolas, inspetores escolares e uma equipe da Educação Especial do CEMEPE,

instituição vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia, compondo a Rede Municipal de Educação - RME, que busca o desenvolvimento de ações educacionais pautadas no incentivo à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Todavia, para entender a importância da formação continuada no âmbito da RME de Uberlândia/MG é preciso voltar em 2016, quando o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE apresentou seu Memorial Descritivo, contendo narrativas e reflexões acerca de um conjunto de ações educativas, vinculadas à formação continuada em serviço e em rede dos/as profissionais da educação básica, no período de 2013 a 2016⁹. O memorial nos traz em seu contexto as marcas da construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais, seus entrelaces, dando visibilidade aos dilemas enfrentados com relação as políticas públicas voltadas para a formação de professores/as, especialmente as relativas à formação em serviço

Dessa forma, o Memorial, embora narre sobre um determinado período de atuação do Cemepe, possibilita ao/a leitor/a retomar, comparar e refletir sobre escolhas no campo da formação dos/as profissionais da educação, e, por conseguinte, confrontar diferentes concepções de Centro de Formação e de educação e, ainda, modos de compreender e intervir nos resultados educacionais, tendo em vista a qualidade social da educação” (MEMORIAL CEMEPE – 2013-2016, p.5).

De acordo com o Memorial CEMEPE foi nesses moldes que os programas de formação para professores/as foram estendidos aos profissionais da rede municipal de ensino da educação básica no município de Uberlândia. As rodas de conversas transformadas em momentos de formação possibilitaram o levantamento de demandas formativas, de planejamento e avaliação da formação dos/as estudantes e dos/as profissionais de educação.

Os saberes e as práticas dos/as profissionais foram valorizadas, problematizadas, pesquisadas e publicadas, fundamentando a elaboração e implementação dos Planos de Formação na escola e dos Planos de Formação no Cemepe, bem como em outros espaços formativos. (MEMORIAL CEMEPE, 2013-2016. p.5)

Nesta perspectiva, a Instrução Normativa SME nº 001/2014 institui: o módulo II destinado à formação continuada dentro da unidade escolar na qual está lotado o professor e; um dia de módulo destinado, também, a formação continuada fora da escola. Esse último pode ser cumprido no (CEMEPE) – preferencialmente -, ou em outras instâncias formativas que melhor convier ao professor (UBERLÂNDIA, 2020, p.26)

⁹ Convém reforçar, tratou-se de um momento em que Uberlândia/MG viveu a experiência de um governo progressista, cujos elementos para a “educação inclusiva” que se fazem presentes nas DCMs atuais foram elaborados e gestados.

O Memorial CEMEPE, nos conta que uma das diretrizes que guiam as ações da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (SME), na gestão do período compreendido entre 2013 e 2016, é que as escolas devem ser geridas numa perspectiva democrática, voltada para a construção coletiva de uma educação de qualidade referenciada socialmente e inclusiva. Sendo assim, no decorrer do ano de 2014 foi promovido um módulo abordando temáticas sobre a Inclusão escolar: em foco em estudantes negros/as, mulheres, indígenas e pessoas com deficiências e pessoas envolvidas em contextos de drogadição.

Durante a análise do documento não foi possível identificar nenhuma ação mais recente, referente a trabalhos ou proposta de formação profissional dentro de uma perspectiva inclusiva. Todavia, o período de publicação do Memorial foi de extrema importância, visto que:

a publicação deste Memorial se dá concomitantemente à emissão de Medidas Provisórias pelo Governo Federal e aprovação no Congresso Nacional de Emenda à Constituição de 1988, a qual resguarda direitos educacionais, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar ideias. A Emenda 241/2016, que reduz o teto dos gastos públicos, certamente, impedirá que o Brasil avance no cumprimento de direitos fundamentais, agravando a situação da educação brasileira. Entre outras razões destaca-se o fato de que o país precisa avançar na construção da qualidade social da educação ofertada e, ainda, ampliar a oferta de vagas nas instituições públicas em todos os níveis e modalidades de ensino. (MEMORIAL CEMEPE – 2013-2016, p.5).

Estas informações sobre o contexto econômico do país diante das políticas públicas de educação, nos oferece elementos para debates e reflexões acerca do processo de formação dos/as profissionais da educação básica e dos/as estudantes, qualidade social da educação e cidadania plena para os grupos historicamente excluídos dentro do contexto da educação inclusiva no município de Uberlândia/MG.

V – PRODUTO: PROPOSTA DE CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nome do Curso: *A formação continuada em educação inclusiva*

Carga horária: 20 horas

Modalidade de oferta:

() presencial (x) Online () HÍBRIDO

Público-alvo: professores/as da educação básica, pedagogos/as e profissionais da educação do município de Uberlândia/MG.

Justificativa para oferta do curso:

A inclusão permeia o ambiente escolar há mais de 10 anos. Os problemas enfrentados pelos educandos e educadores são significativos, muitas vezes gerando uma frustração por parte do aluno. Podemos evidenciar a necessidade de um corpo docente capacitado para atuar nas escolas, visto que muitas vezes o problema gira em torno da falta de conhecimento com relação aos assuntos voltados, para a deficiência ou doença rara do aluno que está matriculado na sala de aula do ensino regular. Com a aprovação da Política Nacional de Atenção Integral às Pessoas com Doenças Raras, publicada em 2014, a qual apresenta como objetivo otimizar o acesso à informação e aos serviços de saúde; diminuir a incapacidade provocada por essas doenças; contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com doenças raras, faz-se necessário a comunicação e o trabalho em equipe das diversas redes. Sendo assim o Ministério da Educação passou a exigir conteúdos sobre as necessidades educacionais especiais nas grades curriculares de todos os cursos de pedagogia e licenciaturas. Porém uma formação limitada a curso eventuais, se faz insuficiente e rasa devido a dimensão da necessidade desses alunos e alunas.

No governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso foi publicada lei 11.738/2008 que estabelece o piso nacional do magistério e 1/3 da carga horária docente para os trabalhos feitos em casa para preparação de atividades e correção de atividades bem como formações e reuniões pedagógicas, “§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”.

Tendo como base os direcionamentos seguidos durante a construção da pesquisa e com subsídios das referências bibliográficas, considerando a relevância acadêmica e social, e de acordo também com LEI COMPLEMENTAR Nº 661, DE 8 DE ABRIL DE 2019, sancionada

pelo prefeito municipal de Uberlândia, Odelmo Leão Carneiro, em seu “Art. 3º... VII – que cita a garantia e incentivo de programas que contemplem a formação continuada na área de atuação dos servidores”, apresentamos a proposta de um plano de curso de extensão em educação continuada, a ser oferecido aos professores e professoras que integram a Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em escolas de Educação Básica – RECEPE, de modo a contemplar, por isso mesmo, professores e professoras que atuam na educação básica do município de Uberlândia/MG.

A RECEPE – *Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em escolas de Educação Básica*, está ligada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, ao Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas – FORDAPP, ambos vinculados à Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão da Universidade de Uberaba, e tem os seguintes objetivos¹⁰:

- Fortalecer a relação da UNIUBE com as Redes Públicas de Educação Básica.
- Criar espaços de diálogo, reflexão, divulgação de experiências e cooperação, com foco na transformação da realidade da Educação Básica, a partir das narrativas de educadores/as que atuam em espaços escolares e não escolares, entrelaçando ensino, pesquisa e extensão.
- Instigar diálogos e interligar grupos ou sujeitos compromissados com educação emancipatória e humanizadora.
- Desenvolver com os/as educadores/as estudos e intervenção no cotidiano escolar, a partir das demandas e necessidades formativas desses/as educadores/as e dos/as estudantes, na perspectiva da formação continuada.
- Criar espaços de participação de egressos do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica em atividades do Programa, com vistas a continuar o diálogo sobre o impacto do Mestrado profissional no exercício profissional desses egressos.
- Criar com os/as educadores/as materiais de apoio às ações educativas.
- Elaborar e publicar com os/as educadores/as comunicados dos resultados dos projetos de ensino, pesquisa e extensão em diferentes meios.
- Criar uma biblioteca digital com as narrativas de experiências educativas e formativas, enviadas por educadores/as.

¹⁰ As informações quanto à RECEPE podem ser obtidas por meio de sua página: <<https://www.projetoedecooprativa.com/>> Acesso em 16 nov. 2022.

- Criar comunidades de investigação e comunicação de conhecimentos dentro das unidades escolares.
- Utilizar tecnologias de informação e comunicação para/na construção e desenvolvimento da Rede.

Para alcançar os propósitos estabelecidos, a Rede adota uma metodologia de trabalho sustentada na construção de relações de cooperação entre os(as) cooperados/as, com vistas a favorecer a criação de um ambiente democrático de construção coletiva de conhecimento acerca da educação, ancorado em pesquisa, ensino e extensão. É nesse sentido que se dá a proposição deste curso de extensão, com vistas à formação continuada docente.

Ressaltamos que a proposta que segue é apenas uma contribuição da pesquisa com a formação continuada para professore(a)s e profissionais da educação básica do município de Uberlândia, uma sugestão para que os educadores e educadoras e demais profissionais tenham acesso a possibilidade de participação em um curso de extensão voltado para a educação inclusiva.

Seguindo essa direção, foi estabelecido o objetivo do curso:

Objetivos do curso:

Objetivo Geral:

Promover um curso de extensão voltado para a educação continuada em docente, buscando realizar um trabalho de forma integrada e permanente entre as diferentes redes de apoio a alunos e alunas com deficiência ou doenças raras do município de Uberlândia/MG, dentro de uma perspectiva inclusiva, abordando os fundamentos que subsidiam as políticas públicas para a inclusão do referido município e, para além desses, aqueles que permitem o aprofundamento como forma de enriquecimento e aprimoramento das práticas pedagógicas.

Objetivo Específico:

Discutir e debater as políticas públicas educacionais dentro da perspectiva inclusiva inseridas no modelo de ensino inclusivo municipal e práticas pedagógicas de inclusão.

Metodologia de desenvolvimento do curso:

O curso será disponibilizado através da plataforma da Universidade de Uberaba que trará todas as informações, dentre elas data de início, cronograma, número de vagas e passo a

passo para realização da inscrição e emissão de certificado de conclusão. As vagas serão preenchidas por ordem de inscrição.

O curso se desenvolverá por meio de encontros síncronos *online*, via plataforma *Google Meet*, conforme cronograma de encontros estabelecidos posteriormente, junto à coordenação da RECEPE. Os encontros serão realizados em três módulos, um a cada mês, sendo os dois primeiros de 8 horas e o terceiro de 4 horas.

O curso será registrado junto à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão da Universidade de Uberaba (Uniube), junto ao departamento de extensão, na forma de curso a ser oferecido no Projeto de Extensão da RECEPE. O referido curso será ministrado pela proponente e por parceiros/as a serem indicados pela referida Rede. Haverá certificação aos/às participantes, via Uniube, onde o curso estará registrado.

Preferencialmente, a metodologia de desenvolvimento dos encontros síncronos se dará por meio das Rodas de Conversa, conforme Novais; Novais (2009). A Roda de Conversa não tem dono/a. Todos/as podem participar. O ritmo da roda é ditado por quem dela participa. Para fazer girar a roda precisa de elos entre os/as participantes, por isso é necessário à constituição de disposição para aceitar regras de convivência e a participação democrática e cidadã de todos/as. A roda é alimentada pelo prazer de estar juntos/as. Se alguém entra para a roda, passa a ocupar todos os lugares, na medida em que a roda gira. Os(as) participantes vão discutir, problematizar e trabalhar os temas propostas nas ementas de cada módulo do curso, que poderão sofrer alterações conforme o andamento da roda. A roda deve ter formas de registro resguardando sua memória, e, para isso, cada roda terá a indicação de um/a relator/a.

O tempo da roda é dividido em três momentos, apresentados a seguir. Cabe destacar que a organização das rodas se dará a partir e com os/as participantes envolvidos/as:

1. **Aquecimento:** Para sensibilização do grupo será desenvolvida uma dinâmica e exposição dialogada com a finalidade de integrar e sensibilizar os participantes da Roda de Conversa Temática para participarem da conversa sobre o tema, elaborarem e avaliarem intervenções com vistas à superação dos problemas identificados.
2. **Desenvolvimento:** Discussão provocada por indagações e apresentação de dados construídos durante a discussão, tomando por referência os textos indicados para cada encontro.
3. **Encerramento e Avaliação:** nesse momento serão realizadas avaliações da Roda, estabelecidos encaminhamentos e indicação do novo tema da próxima Roda. Durante as Rodas, serão produzidos registros escritos que serão lidos e aprovados na próxima Roda.

As rodas se darão a partir da organização do curso em 3 módulos, a saber:

Módulo I – As políticas públicas educacionais de Uberlândia e a Educação Inclusiva

Ementa: O conceito de políticas públicas. A educação inclusiva como direito. As políticas públicas municipais de Uberlândia/MG para inclusão. Multiculturalismo e Interculturalidade.

Desenvolvimento: Nesse módulo, a proponente fará uma exposição dialogada acerca da ementa, tomando por referencial teórico a própria pesquisa, especialmente as seções 2, 3 e 4.

Carga horária: 8 horas.

Módulo II – Experiências de educação inclusiva

Ementa: Experiências docentes acerca da inclusão escolar. O conceito de inclusão escolar. O conceito de deficiência e doença rara.

Desenvolvimento: Nesse módulo, as/os professores/as participantes do curso trarão as experiências vividas no âmbito das salas de aulas, acerca da inclusão de crianças com deficiências e/ou doenças raras, tomando como estratégias, a roda de conversa, que tem os seguintes procedimentos metodológicos:

Carga horária: 8 horas.

Módulo III – Proposição de práticas pedagógicas inclusivas

Ementa: Elaboração de práticas pedagógicas para a educação inclusiva.

Desenvolvimento: Nesse módulo, o objetivo é o de elaborar/propor práticas pedagógicas inclusivas, tomando por referência as experiências docentes e o conteúdo estudado, especialmente a partir da legislação municipal, incluídas as DCM's para a inclusão.

Carga horária: 4 horas.

Bibliografia recomendada:

BARBOSA, M. O.; JÚNIOR, A. L. de M. Políticas Públicas Prescritas Para Educação Especial: É Possível Pensar na Universalização da Escolarização Para Todos??. **Revista da Faculdade de Educação**, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 119–135, 2020.

BRASIL. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial:** equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Secretaria de Modalidades Especializadas de

Educação, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, 2020b.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Brasília: Ministério da Educação, 2008. *E-book*. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília:

Ministério da Educação, 2007.

LEGRAMANDI, A. B.; GOMES, M. T. Insurgência e resistência no pensamento freiriano:

propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória. **Revista**

@mbienteeducação, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 24–32, 2019. g

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola – como andar no fio da navalha.

Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 31, n. 2, p. 185–196, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por que? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

SKLIAR, C. A Invenção e a Exclusão da Alteridade “deficiente” a partir dos Significados da Normalidade. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 24, n. 2, 1999. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373>. Acesso em: 15 jun. 2022.

UBERLÂNDIA. Diretrizes Municipais curriculares. Uberlândia: Prefeitura Municipal de

Uberlândia; Secretaria Municipal de Planejamento Urbano, 2020. *E-book*. Disponível em:

<https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/diretrizes-curriculares-municipais/>. Acesso em: 3 abr. 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve início a partir da vivência profissional da pesquisadora como Assistente Social em sua atuação diária, realizando atendimentos individuais e/ou conjuntos no Ambulatório de Pediatria do Hospital de Clínicas de Uberlândia/MG a crianças com diagnóstico confirmado de alguma deficiência e/ou doença rara. Mormente, o tratamento dessas crianças é a longo prazo, com uma frequência curta entre um agendamento de consulta e outro, o que contribui por gerar vínculo entre o profissional, o paciente e seus responsáveis.

As crianças que fazem parte dos atendimentos nos programas do Ambulatório de Pediatria do HC/UFU perpassam pela fase inicial ou intermediária da educação infantil, e por diversas ocasiões através de escuta ou conversa informal, ouvi relatos sobre as dificuldades enfrentadas no processo de inserção no ambiente escolar. Foi a partir da vivência profissional enquanto Assistente Social que despertei o interesse em conhecer e estudar de forma mais aprofundada como se dá a inserção dessas crianças com doenças raras e/ou deficiência no contexto escolar da educação básica dentro de uma perspectiva inclusiva.

Foi então, que decidi realizar minha pesquisa com o tema inclusão escolar de crianças deficientes e/ou com doenças raras, podendo assim conhecer o grande desafio que permeia a inclusão dessas crianças no espaço escolar, enfatizando a formação dos professores/as que recebem esses alunos/as em suas salas de aula.

Assim definimos nosso objetivo geral da pesquisa: Identificar e analisar os fundamentos que orientam o trabalho docente para a inclusão de crianças com deficiências e doenças raras, no contexto da educação básica do município de Uberlândia/MG. Nossa pesquisa teve enfoque qualitativo, com finalidade descritivo exploratória, valendo-se de uma pesquisa bibliográfica e documental - sendo essa extremamente valiosa nos trazendo importantes contribuições para nossa análise referente a legalidade que embasa a prática educativa dentro da perspectiva inclusiva organizada no município de Uberlândia.

Como objetivos específicos definimos: Identificar e analisar o paradigma da inclusão de crianças deficientes e com doenças raras no âmbito das políticas educacionais do município de Uberlândia/MG e elaborar um curso de extensão – formação continuada, a ser oferecido no âmbito da Rede Cooperativa de Pesquisa, Ensino e Extensão em escolas de Educação Básica, acerca da educação inclusiva no município de Uberlândia/MG.

Realizamos um levantamento bibliográfico nas plataformas digitais, com um recorte temporal de 2016 a 2021, utilizando os descritores: “Políticas Públicas de Educação Especial”, “Inclusão Escolar” e “Formação Docente”, visando dialogar de maneira direta com o objeto e problematização da pesquisa, o que nos permitiu elaborar um estudo do Estado da Arte.

Os resultados obtidos através do levantamento bibliográfico evidenciaram que as produções analisadas trazem em seus conteúdos elementos sobre Políticas Públicas de Educação Especial, Inclusão Escolar e Formação docente dentro de uma perspectiva de inclusão escolar, estando assim bem conectadas com o objeto da pesquisa, o que nos permitiu um avanço no entendimento referente a concepção de direito a educação e inclusão escolar, principalmente os que abordam os debates e estudos sobre os conceitos de formação de professores e professoras da educação especial e a importância de se analisar o contexto das práticas regulamentada pelas políticas educacionais.

A partir da realização da pesquisa podemos perceber que o tema “Fundamentos para a Educação Inclusiva de crianças com deficiência no contexto da educação básica” é bastante pesquisado, principalmente quando a proposta é realizar um estudo dentro da perspectiva de uma educação inclusiva no ambiente escolar. O estudo realizado, assim, nos facilitou o entendimento com a clareza necessária sobre os conceitos de inclusão, educação especial e educação inclusiva e também os fundamentos endossados pelas políticas públicas de/para educação especial e para educação inclusiva, no âmbito do município de Uberlândia/MG.

A pesquisa documental realizada também considerou o recorte temporal de 2016 a 2021, constituída pelos principais documentos públicos, abrangendo as esferas federal, estadual e municipal. De modo particular, o foco se deu na análise das Diretrizes Curriculares Municipais, mais detidamente em seu volume 1 – Diretrizes Municipais para a Educação Especial, no município de Uberlândia/MG.

O resultado da análise dos documentos nos mostra que foi a partir da efetivação de uma política pública inclusiva ocorrida entre os anos de 2008 e 2020, que a escolarização de aluno/as com deficiência assumiu uma diretriz de ações em diferentes espaços da gestão educacional. Todavia, nas produções pesquisadas, o aluno com doenças raras não é referenciado nos documentos, não contemplam crianças, jovens e adultos, o que contribuiu para uma reflexão referente ao motivo da ausência desses indivíduos, o porquê de estarem invisibilizados dentro dos fundamentos históricos, científicos e legais que norteia a prática pedagógica nas escolas de educação especial da rede municipal de ensino.

Verificamos através das análises que muitas são as leis que orientam e definem os parâmetros para a inclusão de aluno/as em ambientes de classe comum na rede regular de

ensino, contudo, reiteradamente, o educando e educanda com deficiência se vê apenas integrado ao ambiente educacional, fortalecendo a abordagem multiculturalista assimilacionista e atingindo o diferencialista ou plural, ou seja, incentivo político e formação técnica não são suficientes para garantir a implementação bem sucedida da educação especial dentro da perspectiva inclusiva no contexto da educação, a questão está relacionada a negação das diferenças e a problematização dessas questões. É necessário que haja o fortalecimento ao enfrentamento sobre a demanda de desafios capazes de ultrapassar o contexto histórico de segregação quanto a melhorias a serem alcançadas para a qualidade da educação especial inclusiva.

O resultado da análise dos documentos legais que fundamentam as políticas públicas municipais educacionais do município de Uberlândia/MG, nos mostra que apesar do município ter uma rede municipal de ensino formada com um número significativo de escolas, o sistema de ensino de Uberlândia/MG não possui um órgão normatizador que acompanha as ações desse sistema. Ele está incluído na Lei Orgânica do município de 1991, que também prevê as ações políticas que norteiam a SME de Uberlândia, frente ao atendimento ao público da Educação Especial, desde 1991, período marcado por vários fatores políticos e econômicos que incidiram em várias transformações do campo educacional e as políticas de inclusão no Brasil e no mundo.

Verificamos através de documentos que a Educação Especial na rede municipal de Uberlândia moldou-se conforme as orientações legais apresentavam-se diante das formas de organização e de atendimento aos estudantes público da Educação Especial”, a SEE 2197, de 26 de outubro de 2012. Sendo assim, a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia estava em atraso com relação as práticas discursivas das políticas públicas.

A análise dos documentos nos mostrou que no período de 2013 a 2016 a Secretaria Municipal de Educação apresentou diversas ações, dentre elas, a formação continuada em serviço e em rede dos/as profissionais da educação. Os trabalhos realizados pelos profissionais de educação foram acompanhados pela direção das escolas, inspetores escolares e uma equipe da Educação Especial do CEMEPE, instituição vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia, compondo a Rede Municipal de Educação - RME, que busca o desenvolvimento de ações educacionais pautadas no incentivo à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

A análise dos documentos legais que fundamentam as ações políticas que orientam a SME de Uberlândia frente ao atendimento ao público da Educação Especial dentro de uma perspectiva inclusiva, nos possibilitou compreender que a abordagem intercultural se faz presente nas DMEE do município, todavia, carregada de limitações e contradições. Todavia, é

preciso considerar que tais políticas orientam ações, no campo da educação especial dentro de uma perspectiva inclusiva, que valorizam o direito do aluno com deficiência à aprendizagem, no entanto, não consideram aqueles/as com doenças raras, de modo a também garantir-lhes acesso e permanência na escola, a formação e qualificação necessárias.

Assim diante dos resultados da pesquisa, tendo como objetivo contribuir e como base nos direcionamentos seguidos durante a construção da pesquisa e com subsídios das referências bibliográficas, considerando a relevância acadêmica e social, e de acordo também com LEI COMPLEMENTAR Nº 661, DE 8 DE ABRIL DE 2019, sancionada pelo prefeito municipal de Uberlândia, Odelmo Leão Carneiro, em seu “Art. 3º... VII – que cita a garantia e incentivo de programas que contemplem a formação continuada na área de atuação dos servidores”, apresentamos a proposta de um plano de curso de extensão em educação continuada, a ser oferecido aos professores e professoras que integram a Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em escolas de Educação Básica – RECEPE, de modo a contemplar, por isso mesmo, professores e professoras que atuam na educação básica do município de Uberlândia/MG.

As DMEE (2020) sinalizam a tentativa de ampliar o conceito de educação inclusiva - até então vinculado ao âmbito dos estudos da deficiência - para se referir a inclusão de todos os indivíduos excluídos historicamente dos sistemas educativos. No entanto, se vê, na maioria dos aspectos analisados, limitada pela assunção da abordagem multiculturalista diferencialista, que reforça o paradigma do ideário monocultural como armadilha à interculturalidade e à inclusão pretendida.

Assim, convém considerar que a inclusão de crianças com deficiências e/ou doenças raras na escola pode se configurar na sua exclusão, pois no “chão da sala de aula” confrontam-se com as práticas de silenciamento das culturas, por consequência, dos valores e conhecimentos das comunidades das quais são originários. E, para além das crianças nessas condições, incluem-se aquelas tantas outras marcadas pela diferença religiosa, de orientação sexual, de gênero, de classe social, étnico-racial. Desde essa perspectiva, não basta incluir sujeitos culturalmente diversos na estrutura estabelecida sem, no entanto, alterar as normas dessa estrutura; sem questionar as assimetrias e as desigualdades sociais e culturais ainda presentes nesse meio.

Desta forma, o resultado desta pesquisa nos trouxe elementos que possibilitaram a análise e compreensão referentes aos fundamentos que orientam o processo de inclusão de crianças com deficiência e/ou doenças raras no contexto educação básica dentro de uma perspectiva inclusiva. Fica a nossa expectativa que surjam novas reflexões, novas problematizações referentes ao que foi apresentado nesta dissertação. Que estas sejam

motivadas pela busca mais aprofundada das políticas públicas de inclusão, que seja oportunizado o aprofundamento com mais amplitude das atuações referentes ao tema que aqui apresentado proporciona.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. J. **A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ANDRÉ, M.; LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018

ANJOS, C. I. dos; SILVA, S.; SILVA, C. N. de O. Políticas, formação docente e práticas pedagógicas: reflexões acerca de uma educação infantil inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s. l.], p. 641–655, 2019.

ARAÚJO, Elizabeth Alice Barbosa Silva de; FERRAZ, Fernando Basto (2010). Fortaleza: XIX Encontro Nacional do CONPEDI. **XIX Encontro Nacional do CONPEDI**. Consultado em 5 de dezembro de 2021.

BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 45, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ep/a/8FLTQYvVChDcF77kwPHtSww/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BARBOSA, M. O.; JÚNIOR, A. L. de M. Políticas Públicas Prescritas Para Educação Especial: É Possível Pensar na Universalização da Escolarização Para Todos??. **Revista da Faculdade de Educação**, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 119–135, 2020.

BARRETA, E. M. **Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Avanços e Impasses na Implementação em Escolas Públicas do Município de Frederico Westphalen/RS**. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2013. Disponível em: https://ppgedu.fw.uri.br/storage/siteda4b9237baccdf19c0760cab7aec4a8359010b0/dissertacoes/discente12/arq_1620071265.pdf. Acesso em: 13 ago. 2021.

BASTOS DE JESUS, P. Q. Os Entraves da Inclusão dos Alunos Surdos no Ensino Regular. **Só Pedagogia**, [s. l.], 2016. Disponível em: http://www.pedagogia.com.br/artigos/os_entraves_da_incluso_dos_alunos_surdos/index.php?%20pagina=0. Acesso em: 16 jun. 2022.

BODGAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAGA, S. M. da R. Educação especial: as dificuldades encontradas no ambiente escolar para a inclusão. **Só Pedagogia**, [s. l.], 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 2020a. *E-book*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 16 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Doenças raras.** Brasília: Ministério da Educação, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/d/doencas-raras-1>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 199, de 30 de janeiro de 2014. Institui a Política Nacional de Atenção Integral às Pessoas com Doenças Raras com Diretrizes para Atenção Integral às Pessoas com Doenças Raras no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) e institui incentivos financeiros de custeio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014.

BRASIL. **PNEE:** Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, 2020b.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, 2008. *E-book*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. **Portaria Nº 199, de 30 de janeiro de 2014.** Institui a Política Nacional de Atenção Integral às Pessoas com Doenças Raras, aprova as Diretrizes para Atenção Integral às Pessoas com Doenças Raras no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) e institui incentivos financeiros de custeio. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2009b.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. *Em: Handbook of child psychology: theoretical models of human development*. v. 11, 5 ed. Hoboken: John Wiley & Sons Inc, 1998. p. 993–1028.

CAMARGO, F. P. de. **O Direito à Educação de Alunos com Deficiência:** aspectos da implementação da política de educação inclusiva em Corumbá/MS. 2019. 208 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CANDAU, V. L. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**¹, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 240–255, 2011.

CARMO, B. C. M. do. **As Políticas Públicas Para Inclusão Escolar dos Alunos Público-Alvo da Educação Especial e a Formação de Professores da Educação Básica**. 2019. 120 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CARMO, B. C. M. do *et al.* Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, [s. l.], p. e1113/ 1-28, 2019.

CARVALHO, R. F. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CARVALHO-FREITAS, M. N. de *et al.* Características psicossociais do contato inicial com alunos com deficiência. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 27, p. 211–220, 2015.

CASTRO, V. D. B. de. **Inclusão escolar no período de 2009 a 2013 sob a perspectiva das matrículas no censo escolar no Brasil**. 2015. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filh, Araraquara, 2015.

CELLARD, A. A análise documental. *Em*: A pesquisa qualitativa enfoques epistemológicos e etodológicos./ Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. p. 295–316.
CODD, W.; LANE, S. **Psicologia social**: o homem em movimento. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CONSTÂNCIO, D. F. **A inserção dos profissionais de serviço social na equipe de saúde: a perspectiva dos profissionais do IPPMG**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Puericultura e pediatria da UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.

COSTA, M. C. S. **Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental**. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

COSTA, V. B. da; GONÇALVES-JÚNIOR, L. Inclusão, educação e diversidade: múltiplos olhares. **Revista da Educação da UNIPAR**, Campo Mourão, p. 3953–3966, 2008.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e prática da pesquisa qualitativa. *Em*: O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15–41.

DRAGO, Rogério; PINEL, Hiran. Alunos com síndrome rara na escola comum: um olhar fenomenológico-existencial. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 43, p. 605-627, 2014.

GODÓI, Ana Maria de. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. [4. ed.]. **Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD...** [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

EVANGELISTA, R. R. do N. **Formação e Atuação de Professores de Alunos com Deficiência**. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

FARIAS, J. S. **Educação especial**: as principais dificuldades enfrentadas pelas escolas para incluir crianças com Síndrome de Down no processo de formação, dentro de um currículo sistematizado. 2015. 87 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdades EST, São Leopoldo, 2015.

PIOVESAN, Flávia. Manual dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Editora Saraiva, São Paulo, 2ª edição. p. 46.

FRANCO, Marco Antonio Melo; SILVA, Marcilene Magalhães da; TORISU, Edmilson. Inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica no contexto do ensino superior: o que dizem os gestores. **RPGE–Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. esp. 1, p. 698-715, out. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001. *E-book*. Disponível em: <https://www.livrosbr.xyz/livro/pedagogia-dos-sonhos-possiveis>. Acesso em: 8 jun. 2021.

FREIRE, P. Sociedade fechada e inexperiente democrática. *Em*: FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. p. 73–91.

FREIRE, P. Prefácio à edição brasileira. *Em*: Snyders, Georges. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 134–142, 2003.

GOHN, M. da G. Educação Popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. **ETD- Educação Temática Digital, Campinas**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 53–77, 2002.

MOURA, Renata de Macedo. **Itinerário diagnóstico e terapêutico das famílias e dos pacientes com doenças órfãs**. 2013. 80f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde e Prevenção da Violência, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

HERNANDEZ-PILOTO, S. S. de F. **Inclusão escolar e direito à educação de crianças público-alvo da educação especial na educação infantil**: o que dizem os professores especializados. 2018. 220 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2018.

INGLES, M. A. *et al.* Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 20, p. 461–478, 2014.

JESUS, D. M. de *et al.* Um Olhar Comparador Sobre Políticas de Inclusão nas Escolas de Educação Básica em Cariacica (ES). **Cadernos CEDES**, [s. l.], v. 38, p. 315–333, 2018.

JOSLIN, M. A. **Políticas públicas de educação especial e a perspectiva inclusiva: o impacto em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa - PR.** 2018. 155 f. Tese (Doutorado) - Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

KREUTZFELT, G.; KALAMAR, L.; SACHINSKI, I. A trajetória das pessoas com deficiência e as dificuldades encontradas na sociedade e ambiente escolar. **FAE Centro Universitário**, [s. l.], v. 1, n. 5, 2020. Disponível em: <https://sppaic.fae.edu/sppaic/article/view/106>. Acesso em: 15 jun. 2022.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 4. ed. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

LEGRAMANDI, A. B.; GOMES, M. T. Insurgência e resistência no pensamento freiriano: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória. **Revista @mbienteeducação**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 24–32, 2019. g

LOPES, P. V. L. **Práticas Educativas Inclusivas: atenção às possibilidades dos alunos público-alvo da educação especial.** 2019. 195 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019.

MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos.** Saraiva Educação SA, 2021.

MAGALHÃES, L. de O. R. **Construção de Práticas Inclusivas no Ensino Fundamental I: A Voz do Professor.** 2016. 208 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola – como andar no fio da navalha. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 31, n. 2, p. 185–196, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por que? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: EDITORA ATLAS S.A., 2003.

MARQUES, L. P.; ROMUALDO, A. dos S. Paulo Freire e a educação inclusiva. **Memorial virtual Paulo Freire**, [s. l.], 2014. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3512>. Acesso em: 15 jun. 2022.

MINAS GERAIS. **Resolução SES Nº 1088 de 29 de dezembro de 2006.** Institui a Rede Estadual de Atenção à Saúde do Portador de Fibrose Cística. Belo Horizonte: Secretaria Estadual de Saúde, 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez/Unesco, 2018.

OLIVEIRA, A. C. S. **Efeitos de sentido da exclusão de pessoas com deficiência na escola:** um estudo sobre o discurso de professores a respeito da inclusão. 2017. 111 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2017.

OLIVEIRA, I. C. T. **O processo de inclusão de estudantes especiais no ensino regular:** o ideal e a realidade. 2016. 72 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PAVEZZI, N. M. **Saberes Relacionais e Profissionalidade Docente na Educação Infantil.** 2017. 191 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

PELEGRINI, M. I. de A. **Alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular:** práticas pedagógicas docentes que constroem a educação inclusiva. 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2014.

POKER, R. B.; FERNANDES, J. J.; COLANTONIO, S. Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista – Unesp. **InFor**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 145–159, 2016.

PRIETO, R. G.; ANDRADE, S. G.; SOUZA, M. M. Inclusão escolar, permanência e direito à aprendizagem: estudo sobre trajetórias e desempenho escolar em uma escola municipal / School inclusion, permanence and right to learning: A study about trajectories and academic performance in a public school. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 389–404, 2017.

RIGO, N. M. Inclusão Escolar: Um Olhar Sobre as Formas de Conviver com o Outro. **ETD Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 495–512, 2019.

RIGO, N. M.; OLIVEIRA, M. M. de. Inclusão escolar: efeitos do plano nacional de educação nos planos municipais. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 51, p. e07304–e07304, 2021.

RIGOLDI, V.; NEME, E. F. Atendimento educacional especializado e educação inclusiva: o confronto entre a educação especial e a prática escolar regular. **Revista de Direito Sociais e Políticas Públicas**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 38–59, 2017.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo educação**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006.

ROSA, K. B. da; PAPI, S. de O. G. Os professores e os desafios da inclusão de alunos com deficiência no ensino comum. *Educere. Em: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 2017, Curitiba. **Educere – Congresso Nacional de educação**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24453_11921.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

ROZEK, M. *et al.* Crenças e práticas de professores sobre a educação inclusiva. **Perspectiva**, [s. l.], v. 38, n. 1, p. 1–22, 2020.

SALGADO, L. de F. G. **Necessidades formativas de professores de educação básica especial, diversidade e inclusão:** interlocuções e desafios. 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/repositorio.pucsp.br/handle/handle/21369>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SANTOS, C. S. *et al.* Identificação de doenças genéticas na Atenção Primária à Saúde. **Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 42, 2020. Disponível em: <https://rbmfc.org.br/rbmfc/article/view/2347>. Acesso 12 de setembro de 2022

SANTOS, É. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 45, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ep/a/8pQkJ9rFx8cLKswHFWPfvTG/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SANTOS, D. C. da C. F. **A perspectiva do professor da Educação Especial no contexto da escola comum**. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191804>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SANTOS, K. S. A política nacional de educação especial e a ‘perspectiva inclusiva’: novos ‘referenciais’ cognitivos e normativos. *Em*: AMPED SUL- SEMINÁRIO DE PESQUISA DA EDUCAÇÃO DO SUL, 2012, online. **AMPED Sul- Seminário de Pesquisa da Educação do Sul**. online: [s. n.], 2012.

SANTOS, J. de H. *et al.* Pensar educação inclusiva em uma perspectiva Freiriana. **Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais**, Alagoas, v. 4, n. 2, p. 129–129, 2017.

SILVA, Flávia Junqueira da. As políticas públicas de inclusão e o professor de apoio: desafios na/para a escola contemporânea. (2018).

SILVA, F. N. da. **A Autorreflexão Colaborativo-Crítica como Princípio para Formação Continuada: Perspectivas para Inclusão Escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SILVA, P. S. S. **A Influência das Avaliações Externas e Internas no Planejamento Escolar do 5º Ano do Ensino Fundamental**. [S. l.: s. n.], 2021.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados, Fapesp, 2002.

SKLIAR, C. A Invenção e a Exclusão da Alteridade “deficiente” a partir dos Significados da Normalidade. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 24, n. 2, 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SOUZA, M.V *et al.* Medicamentos de alto custo para doenças raras no Brasil: o exemplo das doenças lisossômicas. *Ciênc. saúde coletiva*. Rio de Janeiro, v.15, supl.3, p.3443-3454. Nov. 2010

STRUMIELLO, L. F. de O. **Um Olhar Discursivo Sobre a Inclusão Escolar**. 2019. 106 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2019.

UBERLÂNDIA. CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. *Em: Banco de dados integrados – serviços sociais setoriais*. Uberlândia: Prefeitura Municipal de Uberlândia; Secretaria Municipal de Planejamento Urbano, 2017. v. 2, p. 38–44. *E-book*. Disponível em: http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/17810.pdf. Acesso em: 30 abr. 2022.

UBERLÂNDIA. **Diretrizes Municipais curriculares**. Uberlândia: Prefeitura Municipal de Uberlândia; Secretaria Municipal de Planejamento Urbano, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/diretrizes-curriculares-municipais/>. Acesso em: 3 abr. 2022.

UBERLÂNDIA. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado. Uberlândia: Prefeitura Municipal de Uberlândia; Secretaria Municipal de Planejamento Urbano, 2022. *E-book*. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/educacao-inclusiva/>. Acesso em: 6 jun. 2022.

UBERLÂNDIA. **Lei Complementar Nº 661 de 8 de abril de 2019**. Altera a lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014 e suas alterações, que “dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia e dá outras providências. Uberlândia: Prefeitura Municipal de Uberlândia, 2019a.

UBERLÂNDIA. **Normativa SME Nº 004/2019**. Dispõe sobre o funcionamento da Educação Especial na Rede Municipal de ensino de Uberlândia e revoga a Instrução Normativa 002/2011. Uberlândia: Prefeitura Municipal de Uberlândia, 2019b.

UBERLÂNDIA. **Prefeitura lança programa ‘Escola em Casa’ para apoiar estudantes**. [S. l.], 2020b. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2020/04/06/prefeitura-lanca-programa-escola-em-casa-para-apoiar-estudantes/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

UFU. **Nossa história**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://ufu.br/unidades-organizacionais/hospital-de-clinicas-de-uberlandia-hcu>. Acesso em: 6 jun. 2022.

VALVERDE, G. M. O direito à educação inclusiva e sua relação com o estado, o capital e a sociedade (entraves à efetivação da inclusão escolar). **Revista de Direitos Sociais, Seguridade e Previdência Social**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 1–17, 2019.

VIMIEIRO, Ana Carolina; MAIA, Rousiley Celi Moreira. Enquadramentos da mídia e o processo de aprendizado social: transformações na cultura pública sobre o tema da deficiência de 1960 a 2008. In: **E-Compós**. 2011.

ZULIAN, M. A. R.; TAMBASCIA, C. de A.; ZANETTI, A. I. F. Dúvidas e melindres quanto a utilização dos recursos de tecnologia assistiva na escola. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, [s. l.], v. 2, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/881>. Acesso em: 16 jun. 2022.