

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)



A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais

Atena
Editora
Ano 2022

2

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)



A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais

Atena
Editora
Ano 2022

2

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Bruno Oliveira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais 2 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-971-1

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.711220802>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência e buscando superar problemas estruturais, como a desigualdade social por exemplo. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores/as pesquisadores/as.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo de trato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. O cenário político de descuido e de trato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado “**A Educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais**”, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os inúmeros capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercrossa.

Neste livro, portanto, reúnem-se trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional, tendo a Educação enquanto fenômeno social importante para o fortalecimento da democracia e superação das desigualdades sociais.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

POPULARIZAÇÃO CIÊNCIA: BREVE ANÁLISE DO DISCURSO EM AMBIENTES VIRTUAIS

Silvia Maria Pinheiro Bonini

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7112208021>

CAPÍTULO 2..... 7

DESAFIOS PARA O ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA: UMA ANÁLISE EM TORNO DA REFORMA EDUCATIVA

Inocente Coronel Muendo André

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7112208022>

CAPÍTULO 3..... 17

AS VERTENTES TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PLURALIDADE E CRÍTICA

Paulo Eduardo de Oliveira Sousa

Antonio Fernandes N. Junior

Marina Bastistetti Festozo

Kátia Soares Moreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7112208023>

CAPÍTULO 4..... 22

A EDUCAÇÃO REVOLUCIONÁRIA EM CUBA NO PERÍODO DE 1959 A 1961: CONSIDERAÇÕES SOBRE O HOMEM NOVO

Dayane de Freitas Colombo Rosa

Roseli Gall do Amaral

José Joaquim Pereira Melo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7112208024>

CAPÍTULO 5..... 33

POR UMA CARTOGRAFIA DE INDÍCIOS DO CUMPRIMENTO DA LEI 10.639/2003 NO PPP

Paulo de Tarso Lopes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7112208025>

CAPÍTULO 6..... 47

RELAÇÃO DOS PENSAMENTOS DE FREIRE E KUSCH SOBRE CULTURA E EDUCAÇÃO

Carine Mara Silva

Cláudio Roberto Brocanelli

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7112208026>

CAPÍTULO 7..... 52

NUEVAS EVOCACIONES LITERARIAS DEL ESPACIO URBANO. VALORACIÓN DE

EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DE INOVAÇÃO DOCENTE

Francisco Javier Marín Marín

Belén Blesa Aledo

Celia de León Guerrero

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7112208027>

CAPÍTULO 8..... 59

INTERAÇÃO ENTRE CONTEXTOS FORMAIS E NÃO FORMAIS NA PRÁTICA DE FUTUROS PROFESSORES - PERCEÇÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E INOVAÇÃO DIDÁTICA

Fátima Regina Jorge

Fátima Paixão

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7112208028>

CAPÍTULO 9..... 72

DIÁLOGO: PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DE NOVOS SABERES

Renata Para Clemente

Fernando Luís Macedo

Adriana Pagan Tonon

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7112208029>

CAPÍTULO 10..... 81

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Elisabete Vanessa Cabral da Anunciação

Francy Izanny de Brito Barbosa Martins

Rejane Bezerra Barros

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.71122080210>

CAPÍTULO 11..... 94

ARTE MUNDANA: REALIZAÇÕES E APRENDIZADOS DURANTE A PANDEMIA

Carlos Vinicius Veneziani dos Santos

Natália Biston do Nascimento

Caio Ítalo Marcieri Pimpinato

Luísa Scutieri Nista

Aline de Medeiros Barros

William da Silva Barros

Luana Letícia de Souza Alves

Mayara Cristine Mota

Joyce Maria Eulalio Reimberg Borba

Débora Dantas Queiroz

Giovana Giabani Barbosa

Guilherme Barbosa Farias

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.71122080211>

CAPÍTULO 12..... 99

A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Viviani Fernanda Hojas

Joaquim Oliveira de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.71122080212>

CAPÍTULO 13..... 112

HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM OLHAR DISCENTE

Rafael Felipe Sousa Antunes

Elisa Mitsuko Aoyama

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.71122080213>

CAPÍTULO 14..... 125

PERFIL DE INGRESSANTES EM ZOOTECNIA EM ENSINO REMOTO, NO ESTADO DO MATO GROSSO EM 2020

Vanessa Sobue Franzo

Maria Fernanda Soares Queiroz Cerom

Alexandra Pottenza Vidotti

Aline Regina Piedade

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.71122080214>

CAPÍTULO 15..... 133

AZUL DE RESISTÊNCIA: UM REGISTRO FOTOGRÁFICO DO CONGADO

Caroline Bernardes de Freitas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.71122080215>

CAPÍTULO 16..... 138

JOGO “CICLO CELULAR” COMO FERRAMENTA LÚDICA PARA O ENSINO REMOTO DE BIOLOGIA

Francielly Felix da Silva Isaias

Mayra Luzia da Cruz e Souza

Milena Resende Nascimento

Mariana Fideles Ferreira

Frederico Miranda

Polyanna Miranda Alves

Polyane Ribeiro Machado

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.71122080216>

CAPÍTULO 17..... 141

ALEITAMENTO MATERNO E QUALIDADE DE VIDA EM MENORES DE UM ANO DE IDADE

Marian Luiza Nunes

Artemisa de Souza Aguiar Santos

Cássio Lima de Aquino

Dayane de Sá Silva

Lídia Resplandes Gomes Santos
Luma Mylena Zanatta
Rafaela do Nascimento da Silva
Raiany da Silva de Sousa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.71122080217>

CAPÍTULO 18..... 152

BIBLICAL ANTHROPOLOGY CLASSES AS MENTAL WELL-BEING INTERVENTION FOR PSYCHOLOGY STUDENTS

Hebert Davi Liessi

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.71122080218>

CAPÍTULO 19..... 164

TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O SMARTPHONE COMO RECURSO PARA O ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Luzia da Glória Soares

Neusa Santana Azevedo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.71122080219>

CAPÍTULO 20..... 172

COMPREENDER O MÉTODO APAC ATRAVÉS DA PERSPECTIVA DO RECUPERANDOS

Caroline Barboza Marques

Elvis Magno da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.71122080220>

CAPÍTULO 21..... 187

AS TRANSFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA ATRAVÉS DO GOVERNO NEOLIBERAL DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO DURANTE SEUS DOIS MANDATOS (1995 A 2003)

Thiago Rizzo de Chico

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.71122080221>

SOBRE O ORGANIZADOR..... 194

ÍNDICE REMISSIVO..... 195

CAPÍTULO 12

A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Data de aceite: 01/02/2022

Viviani Fernanda Hojas

Joaquim Oliveira de Souza

<http://lattes.cnpq.br/7971926885473563>

RESUMO: Este texto apresenta discussões de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo analisar como se configuram as políticas educacionais voltadas para a inclusão do aluno público-alvo da educação especial na Rede Municipal de Ensino de Rio Branco/Acre, entre os anos de 2009 e 2019, nos documentos oficiais e na percepção de seus profissionais. A investigação envolveu análise documental e realização de questionários com profissionais do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação. O trabalho analítico evidenciou, entre outros aspectos, que a formação continuada de professores constitui um dos desafios centrais da educação especial inclusiva. É fundamental que tal formação contemple as especificidades de cada situação educacional e de cada unidade educativa e seja um espaço de compartilhamento de experiências entre os profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Políticas de Inclusão Educacional. Formação de professores.

INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION AND TEACHER FORMATION

ABSTRACT: This text presents discussions of a master's research that aimed to analyze how the educational policies aimed at the inclusion of the target public student of special education in the municipal education system of Rio Branco, between 2009 and 2019, are configured in official documents and in the perception of education professionals. The investigation involved document analysis and questionnaires with professionals from the Department of Special Education of the Municipal Secretary of Education. The analytical work showed, among other aspects, that the continuing education of teachers is one of the central challenges of inclusive special education.

It is essential that such training contemplates the specificities of each educational situation and each educational unit and is a space for sharing experiences among professionals.

KEYWORDS: Special Education. Educational Inclusion Policies. Teacher formation.

INTRODUÇÃO

O presente texto constitui um recorte de uma pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/UFAC), que teve como foco de análise as políticas educacionais de inclusão de alunos público-alvo da educação especial realizadas na Rede Municipal de Ensino de Rio Branco entre os

anos de 2009 e 2019.

Uma questão evidenciada pela investigação relativa às políticas educacionais desenvolvidas em âmbito municipal foi a necessidade de a formação continuada receber maior atenção e deixar de ser compreendida apenas como uma rotina da Secretaria Municipal de Educação. Em se tratando das políticas educacionais direcionadas ao aluno público-alvo da educação especial, especificamente, tal formação constitui um elemento central para a efetivação de uma educação inclusiva.

Vale registrar que com a Lei nº 12.796/2013, que deu nova redação ao artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o público-alvo da educação especial compreende os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013).

Importa indicar também que a pesquisa tomou como base as ideias de Mantoan (1996) que defendem que, em uma proposta inclusiva, a inclusão educacional precisa contemplar todos os estudantes, os quais precisam ser considerados como parte da escola comum e não apenas como integrantes dos atendimentos especializados ou das escolas de ensino especial.

Tendo como suporte fontes bibliográficas e documentais, o presente texto foi organizado em duas seções. A primeira delas apresenta uma abordagem histórica da inclusão da pessoa com deficiência, procurando mostrar como a trajetória da educação especial tem sido marcada por muitas lutas e alguns avanços. A segunda seção focaliza a formação de professores e, principalmente, a formação continuada cujas discussões e reflexões realizadas sugerem que as mudanças necessárias pressupõem uma participação mais efetiva da União.

O ATENDIMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: BREVE HISTÓRICO

A pessoa com deficiência desde os tempos mais remotos sofreu um intenso e significativo processo de exclusão social. A história dessa pessoa, na maioria das vezes, “é constituída de maus tratos, superstições, exclusões e de atitudes segregadoras” (FIGUEIREDO, 2010, p. 25).

Nas sociedades da Antiguidade, em determinadas culturas, as pessoas com deficiência eram vistas como maldição dos deuses, em outras, eram mortas ou abandonadas por causa de suas deficiências e, quando aceitas, não tinham qualquer privilégio no seio social. Segundo Aranha (2005), todas essas situações aconteciam com bastante frequência e não representavam necessariamente um problema de natureza ética ou moral.

No período Medieval, as pessoas com deficiência eram vistas como uma punição divina ou um “castigo de Deus” para as famílias, sendo um legado das “maldições e pecados de seus ancestrais” e, por isso, deveriam viver em eterna penitência com suas “anomalias”. Nesse período, em razão da concepção cristã, tais pessoas não eram exterminadas,

haja vista que eram consideradas criaturas de Deus. Entretanto, da mesma forma que na Antiguidade, algumas delas eram “utilizadas” como fonte de diversão, como bobos da corte, como material de exposição, entre outras. (ARANHA, 2005, p. 9).

Na Modernidade, segundo o autor, mesmo com os avanços científicos nas áreas das ciências da saúde e pedagógicas na área da educação, permaneceu o abandono e a falta de políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência. Alguns casos eram diagnosticados com processos clínicos grotescos e tratados com nomenclaturas pejorativas (como, por exemplo, as pessoas com Síndrome de Down que eram chamadas de “mongoloides”), o que fazia piorar ou reduzir a condição dessas pessoas nas sociedades as quais pertenciam.

No Brasil, de acordo com Mazzotta (2011), as primeiras iniciativas direcionadas ao atendimento da pessoa com deficiência ocorreram durante o Período Imperial, quando foram fundados no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, por determinação do Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854 – atual Instituto Benjamin Constant (IBC) – e o Imperial Instituto de “Surdos-Mudos”, garantido pela Lei Imperial nº 939 de 26, de setembro de 1857 – atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Nesse período também foram criados na Bahia, em 1874, o Hospital Juliano Moreira, com foco na assistência médica das pessoas com deficiência intelectual e no Rio de Janeiro, em 1887, a Escola México para o atendimento das pessoas com deficiência física e intelectual (MAZZOTA, 2011). Tais iniciativas podem ser consideradas, em seu conjunto, como uma primeira política institucional para a pessoa com deficiência do país (JANNUZZI, 1992).

Conforme Jannuzzi (1992), com o surgimento da atuação médico-clínico para esse público no referido período da história da educação especial brasileira¹, podem ser identificadas duas vertentes denominadas, respectivamente, de médica-pedagógica e a psicopedagógica. A primeira, segundo a autora, era mais subordinada aos médicos, tanto na determinação do diagnóstico, como no âmbito das práticas escolares. Já a segunda não independia do médico, mas enfatizava os princípios psicológicos.

Mendes (2010, p. 95) afirma que “os médicos foram os primeiros a estudar os casos de crianças com prejuízos mais graves”, surgindo, assim, os sanatórios psiquiátricos. A autora também pontua que, em 1900, durante o “4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia”, ocorrido no Rio de Janeiro, Carlos Eiras apresentou sua monografia intitulada: “A Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas” que versava sobre a necessidade pedagógica das pessoas com deficiência.

A vertente da psicologia na educação teve maior atuação com os adeptos da “Escola

¹ A maioria das instituições de educação especial do país está inserida no âmbito da reabilitação do público-alvo da educação especial, que é o âmbito que envolve a maior parte do financiamento dessas instituições. Sendo a educação especial definida na legislação educacional como uma modalidade que deve ser oferecida “preferencialmente” e não “obrigatoriamente” na rede regular de ensino, essas instituições de educação especial têm exercido um papel fundamental na reabilitação desse público-alvo, ao construir convênios com o Sistema de Saúde e/ou obter recursos por meio das subvenções sociais.

Nova” no Brasil, entre eles Francisco Campos, de Minas Gerais, que deflagrou na década de 1920 reformas estaduais trazendo professores psicólogos da Europa para ministrar cursos para os professores. com efeito, foi com a chegada ao país, em 1929, da psicóloga Helena Antipoff, que aconteceu maior influência no panorama nacional da educação especial:

Helena Antipoff (1892-1974), havia estudado psicologia na França, na Universidade de Sorbonne, e no Brasil criou o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais, em 1929. Seu trabalho inicial foi uma proposta de organização da educação primária na rede comum de ensino baseado na composição de classes homogêneas. Helena Antipoff foi também responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. Em 1932 criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que a partir de 1945, iria se expandir no país. (MENDES, 2010, p. 96).

Outro passo importante para a uma suposta “garantia de direitos” da pessoa com deficiência foi a criação da “Inspetoria Geral do Ensino Emendativo”, sem aumento de despesa, embasada no Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934:

Art. 2º O Ensino Emendativo, dentro das técnicas que norteiam cada uma de suas modalidades, será ministrado em estabelecimentos federais padrões e em estabelecimentos estaduais, municipais e particulares, sujeitos estes à fiscalização federal.

Art. 3º Atendendo à destinação específica dos estabelecimentos de que trata o artigo anterior e em face da finalidade do seu conjunto, que é o aproveitamento e o corretivo possível dos anormais do físico, dos sentidos, da moral e da mente, com o objetivo utilitário social ao lado da proteção caritativa, o Ensino Emendativo inicialmente será ministrado nos seguintes estabelecimentos: a) Institutos para cegos; b) Institutos para surdos-mudos; c) Escolas de prevenção; d) Escolas de correção; e) Escolas reformatórias; f) Patronatos agrícolas. (BRASIL, 1934).

De acordo com Jannuzzi (2006), o ensino emendativo no Brasil, posteriormente chamado de educação especial, tinha por objetivo a reabilitação dos alunos com deficiência mental, isto é, “consertar” o que era considerado errado neles para depois inseri-los nos ambientes sociais frequentados pelos demais alunos.

Nesse contexto também, foram fundados no Brasil o Instituto Pestalozzi, em 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1945, foi criado o primeiro AEE às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff, e, em 1954, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Outro marco importante no âmbito das ações voltadas às pessoas com deficiência foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973. A partir desse órgão, houve a sistematização da educação especial no país, com ingresso dos alunos com deficiência nas escolas e a formação de profissionais da área. Contudo, a educação especial nesse período ainda era vista como uma área separada dos sistemas de ensino, ou seja, em uma direção contrária à ideia de uma escola comum inclusiva que atendesse

aos alunos de forma geral sem distinções de quaisquer naturezas.

Ainda no que diz respeito ao sentido clínico e/ou terapêutico atribuído à Educação Especial, Mazzotta (2011) destaca que tal perspectiva norteou diversas decisões e ações altamente centralizadas do MEC ao longo das décadas seguintes. De acordo com a autora, o texto da Portaria Interministerial nº 186/1978, caracterizou o atendimento educacional dos excepcionais como um processo que segue uma linha preventiva e corretiva.

Mazzotta (2011) tece críticas a essa atuação e pontua que, enquanto o Conselho Federal de Educação entendia a Educação Especial em uma “linha de escolarização” e, portanto, como relativo à educação escolar, o MEC, por sua vez, a interpretava como uma “linha de atendimento assistencial e terapêutico”.

Com base em estudo documental de textos legais, planos educacionais e documentos oficiais de âmbito federal, a autora identifica “a permanência das mesmas posições filosóficas e políticas, apresentadas sob formas diferentes pelos representantes dos mesmos grupos da sociedade civil”, afirmando que “sob discursos aparentemente diferentes permanece a mesma concepção de educação especial e sua clientela”. Também identifica que a procedência e formação profissional dos líderes da educação especial da esfera federal constituiu importante elemento para compreensão e explicação dos resultados obtidos, pois “entre tais líderes, não esteve nenhum professor especializado, mas sim psicólogos, em sua grande maioria, além de médicos e advogados”, com “exceções nas campanhas de educação de surdos e cegos do final da década de 1950” (MAZZOTTA, 2011, p. 212-213).

No início da década de 1990, no entanto, o movimento em prol da educação inclusiva que visa à permanência nas escolas de todos os alunos, apoiados pelos docentes, família, comunidade e gestão escolar, iniciado nos anos de 1980, ganhou amplitude e destaque no cenário educacional nacional e internacional (FIGUEIREDO, 2010).

No caso brasileiro, uma das maiores defensoras da educação inclusiva e crítica das chamadas escolas especiais é a professora Doutora Maria Teresa Mantoan, que iniciou sua carreira como professora de educação especial. Mantoan (1996, p. 17) defende a inclusão como forma de inovação da escola e, em suas palavras: “a inclusão não prevê a utilização de métodos e técnicas de ensino específicas para esta ou aquela deficiência. Os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar”.

Em outra publicação de sua autoria, Mantoan (2015) ressalta que a proposta de políticas públicas na perspectiva inclusiva “foi elaborada a partir do que emergiu das transformações propostas pela inclusão escolar nas escolas”. Apoiadas pelo discurso de Gramsci, Mantoan e Santos (2010, p. 41) afirmam que:

Quando o conceito ampliado de Estado prevalece, o entendimento de sociedade sobre política se altera, mostrando que todos devem conhecer e contribuir com as políticas públicas existentes, participando inclusive de sua elaboração. A abordagem interativa traz responsabilidade e a compreensão de que toda atividade humana é política, pois faz escolhas e elege prioridades.

Ao discutir a da aceitação da sociedade no processo de inclusão com base nessas autoras, é possível afirmar que a inclusão de fato acontece quando o aluno pertence a escola e não aos atendimentos especializados ou às escolas especializadas. Essa questão é essencial, porque pensar em inclusão escolar é pensar além da escola, é pensar na ressignificação das políticas públicas inclusivas; é pensar na sociedade e nos preconceitos de raça, de religião e também de deficiência.

De acordo com Mantoan e Santos (2010, p. 26):

Em nossas escolas comuns, ainda impregnadas pelas orientações da Política de Educação Especial de 1994 e pelo conservadorismo do ensino formal, há muitos limites a serem ultrapassados; caminha-se lentamente para uma concepção inclusiva de educação, devido às pressões corporativas, a falta de esclarecimento e de ousadia dos que atuam nas redes educacionais.

Importa destacar que, embora existam propostas educacionais de incluir a todos, as mudanças no âmbito da educação envolvem um processo lento e o preconceito e a falta de envolvimento de alguns profissionais podem continuar permeando as relações escolares. A escola pode perpetuar as relações de desigualdade, sem reconhecer a possibilidade de promover mudanças significativas no modo de vida da pessoa com deficiência. Para a pessoa com deficiência, esses preconceitos e o processo de rejeição criado pela sociedade têm um peso maior porque a formação de sua personalidade possui uma dependência direta na relação com os outros.

Vale assinalar também que, frequentemente, os termos **inclusão escolar** e **integração escolar** ainda se entrelaçam nas práticas realizadas no cotidiano das escolas e nos discursos do fazer pedagógico. Conforme Carvalho (2019), no modelo de organização que se construiu sob a influência do princípio da integração, os alunos deveriam adaptar-se às exigências da escola, já no modelo da inclusão, a escola é que deve se adaptar às necessidades dos alunos. Neste sentido, em sua concepção, a escola precisa se ressignificar com relação as suas funções políticas, sociais e pedagógicas, adequando os espaços físicos e melhorando as condições de trabalho de todos que atuam na instituição educativa. Para a autora, a inclusão, entendida como inserção, é o nível mais elementar do acolhimento entre as pessoas.

Segundo Mantoan (1997, p. 176), “integração consiste num processo associativo afeto a união e coesão de pessoas, instituições ou grupos sociais, que pressupõe basicamente atitudes de cooperação que viabilizem a realização de interesses e objetivos comuns, bem como programas conjuntos e unificados”. Assim, no caso do aluno com deficiência, ele estaria dentro dos espaços educacionais sem apoio para sua participação plena no processo ensino-aprendizagem, ou seja, estaria supostamente apenas para “socializar” com as demais crianças. Ainda, conforme a autora, em outra publicação:

O processo de integração escolar tem sido entendido de diversas maneiras. O uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se

também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais (se existentes), grupos de lazer ou residências para pessoas com deficiência. Os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos países nórdicos em 1969, quando questionaram as práticas sociais e escolares de segregação (MANTOAN, 2015, p. 26).

A confusão em relação ao conceito de inclusão e sua aplicabilidade prática, ainda é algo bastante comum na educação e na sociedade. As ações de segregação, integração e exclusão, em alguns contextos sociais e mesmo na rotina escolar se fazem presentes de forma mesclada, assumindo um papel problemático nesses espaços.

Sasaki (2010), em sua proposta voltada à construção de uma sociedade para todos, escreve sobre as fases da educação especial nas práticas sociais:

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais. Evidentemente, essas fases não ocorreram ao mesmo tempo para todos os segmentos populacionais. Ainda hoje vemos a exclusão e a segregação sendo praticadas em relação a diversos grupos sociais vulneráveis, em várias partes do Brasil assim como em praticamente todos os outros países. Mas também vemos a prática da tradicional integração dando lugar, gradativamente, à da inclusão (SASSAKI, 2010, p. 16).

Apesar do avanço gradativo em direção à inclusão educacional apontado pelo autor, são comuns os relatos de alunos público-alvo da educação especial circulando nos diferentes espaços das escolas brasileiras sem qualquer intervenção pedagógica, enquanto seus colegas estão dentro da sala de aula estudando. Mesmo quando são inseridos na sala de aula, esses alunos tendem a ser isolados e colocados para brincar com algum apetrecho sem qualquer objetivo pedagógico e sem nenhum vínculo com o conteúdo proposto para a turma da qual faz parte.

É possível observar ainda relatos de alunos chegando quase na hora do intervalo, trazidos por seus familiares, para usufruir da merenda escolar e apenas socializar com os colegas, também há casos em que o tempo escolar é dividido com o AEE ou terapias, sendo infringido seu direito de cumprir o mesmo tempo escolar que os demais alunos.

Com efeito, compartilhando das ideias dos estudiosos que defendem a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial na escola comum, considera-se que tais situações precisam ser reduzidas e/ou eliminadas ao longo do tempo e que a inclusão educacional se torne a cada dia uma realidade concreta para esse público tão sofrido e penalizado no decorrer da história.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A formação de professores constitui um tema de grande destaque quando as discussões têm com pauta a oferta de uma educação de qualidade para todos. Essa qualidade na educação perpassa pela formação de professores, que precisam ser capacitados levando em conta a diversidade dos discentes existentes nas instituições educacionais.

Almeida (2003, p. 65-66) reforça a importância de se repensar alguns equívocos cometidos na formação dos professores para a educação inclusiva. Segundo ele:

É preciso entender que, apesar de importantes, não há cursos suficientes que deem conta da diversidade humana, e que, em se tratando de inclusão escolar, o aluno deve sempre causar impacto, pois, assim, somos estimulados a refletir sobre a nossa prática, questionando-a, a repensar os nossos valores e as nossas atitudes e a trocar experiências com os nossos colegas compartilhando frustrações e esperanças.

Em sua concepção, é fundamental que os cursos de formação de professores, trabalhem conteúdos e experiências com o processo de inclusão, contemplando conhecimentos específicos em diversas dimensões, especialmente aquelas relacionadas às atitudes, aos saberes teóricos e metodológicos e aos saberes práticos referentes ao saber fazer do professor. Segundo o autor ainda, muitos docentes alegam sentir grande dificuldade de realizar uma prática educativa inclusiva, sobretudo pela falta de preparo decorrente da precariedade da formação recebida nos cursos de graduação.

Para Mantoan (2015, p. 78), a postura inclusiva de um professor não busca “eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado – tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade das salas de aula. Tal profissional, segundo ela, precisa estar atento aos diferentes tons das vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementando-as”. Sobre a formação desse profissional, a autora pontua que:

Na **formação em serviço**, os professores reagem inicialmente aos modos de ensinar inclusivos, a uma pedagogia da diferença, porque estão habituados a aprender de maneira fragmentada e instrucional. Eles esperam por uma formação que lhes ensine a dar aulas para os alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de indisciplina. Ou melhor: anseiam por uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. **Grande parte desses profissionais concebe a formação como mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a sua capacidade de ser um professor inclusivo** (MANTOAN, 2015, p. 79, grifo nosso).

A autora considera que a formação do professor, na perspectiva da educação inclusiva, requer uma maior atenção tanto no âmbito da formação inicial quanto da formação

continuada:

Se de um lado é preciso continuar investindo maciçamente na formação de profissionais qualificados, de outro não se pode descuidar da realização dessa formação. É preciso estar atento ao modo como os professores aprendem ao aperfeiçoarem seus conhecimentos pedagógicos, e também ao modo como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais suscitados pelo ensino inclusivo (MANTOAN, 2015, p. 80).

Acerca desse assunto também, Silva (2012) argumenta que embora a prática efetiva e bem-sucedida com foco na inclusão escolar dependa de muitos fatores, não se pode esquecer que os profissionais da área são parte de todo o processo e, com uma atuação responsável, competente e comprometida com as ideias de uma escola democrática, é possível, sim, fazer a diferença.

No que se refere às políticas de formação dos profissionais para atuarem na educação especial, Mantoan e Santos (2010), pontuam que “os professores conhecem muito superficialmente o que os aguardam na escola logo que se formam”. Para elas:

Muito poderia ser evitado se os professores tivessem uma formação direcionada para o estudo dos problemas dos alunos e para a investigação de suas causas; se pudessem vivenciar espaços escolares em projetos colaborativos de aprendizagem, nos quais aspectos práticos e teóricos se entrelaçam na construção dos conhecimentos pedagógicos (MANTOAN; SANTOS, 2010, p. 18).

De fato, viver a práxis no processo de formação inicial em instituições educacionais e em contextos diferentes de aprendizagem, parece ser a melhor forma de se aproximar de uma formação global para atuar com o público-alvo da educação especial. Assim, seria fundamental que já nos primeiros anos de formação, os profissionais da educação tivessem a oportunidade de investigar e intervir na realidade escolar, tal como ela se configura.

A formação continuada precisa estar entrelaçada com a formação inicial e vice-versa, pois as duas propostas têm um único objetivo que é o ensino e a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, os sistemas de ensino precisam assegurar as ações pedagógicas e de formação para que os professores possam exercer suas funções com maior qualidade.

Na Lei nº 13.005/2014, que aprova o novo Plano Nacional de Educação (PNE) a ser desenvolvido entre 2014 e 2024, no que se refere à formação continuada de professores, é possível notar que há certa articulação entre a qualidade da formação de professores e a melhoria da qualidade da educação no país. Tal articulação fica clara ao se analisar a Meta 16 do PNE:

[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

A referida lei apresenta ainda como estratégias para realização da Meta 16:

16.1) Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios;

16.2) Consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3) Expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4) Ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.5) Ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6) Fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público. (BRASIL, 2014).

Com efeito, apesar do disposto no PNE, o Brasil tem muito ainda a avançar em relação à formação para a educação especial inclusiva, tanto nos cursos de formação inicial de professores (nas diferentes licenciaturas), quanto nos cursos de formação continuada.

No caso da formação continuada especificamente, tais avanços pressupõem maiores investimentos por parte da União e a revisão na distribuição das responsabilidades educacionais entre as esferas administrativas.

Na distribuição das responsabilidades educacionais na Constituição em vigor, definida em seu artigo 211, a União não assume constitucionalmente a responsabilidade pela oferta da Educação Básica devendo exercer “função redistributiva e supletiva” junto às demais esferas administrativas (municípios, estados e o Distrito Federal) que são os responsáveis por esse nível de educação. Tal disposição, produz reflexos na formação continuada de professores que, na maioria das vezes, acaba por ser promovida no âmbito das próprias redes municipais e estaduais de ensino e de forma bastante precária em razão da escassez de recursos².

2 Um problema decorrente dessa situação diz respeito à finalidade que envolve as formações, a qual tende a se voltar para a melhoria da pontuação na atribuição de aulas ou para a obtenção de um pequeno aumento no salário do que para uma mudança efetiva da realidade das práticas docentes. Ademais, ao tornarem obrigatórios os cursos de formação continuada, algumas redes de ensino fazem com que seus professores tenham que lidar de forma “forçada” com a inclusão.

Há também alguns programas realizados pelo MEC com foco na formação para a Educação Especial, como é o caso do Programa “Educação Inclusiva: direito a diversidade”. Com efeito, ao realizar uma análise documental desse programa, voltado ao aperfeiçoamento de professores para o Atendimento Educacional Especializado e de grande alcance nacional, Borowsky (2010) identificou a permanência do modelo médico-pedagógico e psicopedagógico como base da formação e a ausência da articulação entre o AEE e a classe comum.

Segundo a autora, a centralidade na formação de professores para a educação especial tende a ser colocada no professor do AEE e apresenta como ponto central de formação as técnicas e recursos especializados e as ações referentes à articulação com a classe comum são atreladas ao repasse desses recursos e técnicas, e não à discussão pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionado inicialmente, a pesquisa realizada apontou a formação continuada de professores como um dos desafios centrais para a efetivação de uma educação inclusiva e envolve questões mais amplas relacionadas às políticas de formação de professores do país.

Ainda faltam muitas iniciativas para que haja maior articulação e colaboração entre os sistemas de ensino e que a União assuma responsabilidades condizentes com sua arrecadação no que diz respeito à educação e, mais especificamente, à educação especial. A referida área permanece sendo alvo da má gestão e da falta de preparação dos profissionais que, por sua vez, não têm culpa pela falta de políticas de formação mais consistentes.

O problema tem início desde a estruturação da matriz curricular dos cursos de licenciaturas, segue com as propostas de formação continuada geralmente ministradas pelas secretarias estaduais e municipais de educação, que tendem a desvincular a formação continuada da realidade escolar.

A formação continuada precisa contemplar as especificidades de cada situação educacional e de cada unidade educativa e ser um espaço de compartilhamento das experiências adquiridas pelos profissionais, ou seja, ser um momento constante de troca dos saberes, experiências e ajuda mútua nas práticas pedagógicas e ações de formação dos educandos.

Nesse contexto, os novos professores teriam condições de aprender com os mais experientes, que também usufruem, por sua vez, do conhecimento dos novos colegas sobre as práticas pedagógicas recentes que podem melhorar seu trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. **Do especial ao inclusivo?** Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia. Tese de doutorado. Campinas, São Paulo, 2003.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva:** garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: 2005. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>>. Acesso em: 21 de setembro de 2021.

BOROWSKY, F. **Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o Atendimento Educacional Especializado (2007):** novos referenciais? 2010, 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934.** Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspetoria Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-norma-pe.html>. Acesso em: 03 de abril de 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 15 de março de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014:** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 22 de março de 2020.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. 13ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

FIGUEIREDO, R. V. **Escola, diferença e inclusão.** Fortaleza: Edições UFC, 2010.

JANNUZZI, G. M. A. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**, 2.a ed., Campinas/SP: Autores Associados, 1992.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XX1. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Todas as crianças são bem vindas a escola.** Apostila. Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, 1996.

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de Pessoas Com Deficiência.** São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Sammus, 2015.

MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. T. **Atendimento educacional especializado:** políticas públicas e gestão nos municípios. São Paulo: Moderna, 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, p. 93-109, 2010.

SASSAKI, R. K. **Construindo uma sociedade para todos**. 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Curitiba: InterSabere, 2012.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aleitamento materno 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151

Ambientes virtuais 1, 2, 3, 4, 5

América 23, 29, 31, 47, 48, 49, 50, 116

Análise do discurso 1, 2, 6

APAC 172, 173, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186

Aprendizagem 2, 10, 11, 14, 16, 41, 44, 59, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 104, 106, 107, 112, 114, 121, 122, 125, 127, 130, 138, 139, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 174, 179

Arte 26, 27, 41, 44, 53, 64, 94, 95, 96, 97, 98, 117, 137, 185

Azul 133, 134, 136

B

Biblical anthropology 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161

C

Ciclo celular 138, 139

Ciências Agrárias 125, 126, 128

Congado 133, 134, 136, 137

Consulta 13, 57, 141, 146

Consumo 17, 18, 20, 37, 38, 151

Contextos não formais 59, 60, 61, 64, 65, 66, 71

Criança 11, 39, 122, 129, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 149, 150

Criticidade 72, 73, 74, 76

Cuba 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32

Cultura 1, 2, 3, 4, 5, 6, 18, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 47, 48, 49, 50, 54, 57, 58, 64, 73, 79, 95, 108, 112, 114, 115, 118, 121, 122, 127, 130, 131, 132, 136, 137, 144, 187, 194

Cumprimento de pena 172, 182

D

Desenvolvimento profissional 59, 60, 61, 62, 65, 67, 70, 71

Diálogo 4, 5, 34, 43, 50, 52, 55, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 106, 132

Divulgação científica 1, 2, 3, 4, 5, 6

E

Educação 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 60, 61, 63, 64, 67, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 138, 139, 164, 165, 166, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 179, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194

Educação especial 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111

Educação inclusiva 39, 49, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 100, 103, 106, 109, 110

Educação para transformação 172

Ensino de Ciências 15, 71, 112, 123

Ensino primário 7, 9, 11, 13, 14, 15, 16

Espacio urbano 52, 56, 57

Extensão 9, 42, 94, 95, 106, 122, 125, 194

F

Formação de professores 14, 45, 59, 61, 71, 81, 82, 83, 85, 88, 99, 100, 106, 107, 108, 109, 170, 194

Formação inicial 37, 59, 60, 61, 64, 71, 81, 87, 89, 90, 91, 92, 106, 107, 108

Função social 1, 2

G

Graduação 22, 33, 34, 83, 99, 106, 107, 108, 126, 129, 131, 150, 194

H

História em quadrinhos 112, 115, 117, 118, 119, 122, 123, 124

Homem novo 22, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 31

HQs 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 124

Humanidades 52, 54, 55, 58, 185, 190

I

Innovación educativa 52

Inovação didática 59, 60

Internet 2, 3, 96, 98, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 168, 190

J

Jogos 63, 114, 123, 138, 139, 140

L

Lei 10.639/2003 33, 34, 35, 44, 45

Leitura e escrita 164

Literatura 33, 34, 52, 55, 57, 108, 140, 150, 171

Ludicidade 112, 117, 121, 194

Lúdico 112, 114, 117, 121, 122, 123, 138, 140

M

Meio ambiente 17, 18, 19, 20, 21, 131

Mental Well-being 152, 153, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163

N

Novas tecnologias 127, 164, 165, 166, 167, 168, 169

P

Pandemia COVID-19 126

Pessoas com deficiência 81, 82, 84, 87, 89, 90, 92, 100, 101, 102, 105, 110

Políticas de inclusão educacional 99

Práxis pedagógica 72

Produção fotográfica 133

Profissão 121, 125, 126, 127, 130, 131

Projeto político pedagógico 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 46, 83

Psychology 152, 153, 155, 157, 158, 160, 161, 162, 163

Puericultura 141, 145, 146, 147, 148, 149

Q

Qualidade da educação 7, 107

R

Reforma educativa 7, 14, 15

Resistência 48, 133, 134, 136

Revolução 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 116, 186

S

Semiótica 95, 117

Smartphone 164, 165

T

Trabajo experiencial 52

A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais

2

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais

2

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br