

ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL: O CASO DO GRUPO DE TRABALHO 15 DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED)

Fernanda Rodrigues Gonzaga¹

Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos²

Resumo

Este estudo analisa aspectos referentes à formação inicial, sob a perspectiva da Educação Especial. A pesquisa aqui desenvolvida possui abordagem qualitativa, de natureza básica e é caracterizada como pesquisa bibliográfica. Foi elaborada a partir da análise dos artigos publicados no ano de 2021 no Grupo de Trabalho 15, relativo à Educação Especial, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Foram encontrados 32 trabalhos, sendo 6 envolvendo aspectos como formação docente e práticas relativas à inclusão em sala de aula regular. Os resultados demonstram as especificidades da oferta de formação docente na Licenciatura em Pedagogia e em outras áreas, assim como os paradigmas sociais que fazem parte da visão dos professores da Educação Básica em relação aos estudantes com deficiência. Por fim, são apontadas alternativas para o maior debate acerca de educação inclusiva no âmbito da formação em Pedagogia no Brasil.

Palavras-chave: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação; Educação Especial; Licenciatura em Pedagogia; pesquisa bibliográfica.

Abstract

This study analyzes aspects related to initial training from the perspective of Special Education. The research developed here uses a qualitative approach, is basic in nature, and is characterized as bibliographic research. It was developed based on an analysis of articles published in 2021 in Working Group 15, on Special Education, of the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPED). Thirty-two papers were found, six of which addressed aspects such as teacher training and practices related to inclusion in the regular classroom. The results demonstrate the specificities of teacher training offered in the Pedagogy Degree program and in other areas, as well as the social paradigms that inform the perspective of Basic Education teachers regarding students with disabilities. Finally, alternatives are highlighted for the broader debate on inclusive education within Pedagogy training in Brazil.

Palavras-chave: Bibliographic research; National Association of Graduate Studies and Research in Education; Pedagogy Degree; Special Education.

¹ Aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

² Orientador. Doutor em Educação. Professor do Departamento de Políticas e Gestão da Educação (DPGE), Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar os artigos publicados no Grupo de Trabalho 15 que se refere a Educação Especial na perspectiva inclusiva da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a edição escolhida para esta análise foi a 40ª (2021), esta temporalidade foi escolhida por se tratar da primeira edição após a pandemia de Covid-19³. Vale recordar que este contexto impactou de forma significativa nas pesquisas publicadas por trazer também os desafios enfrentados pelos docentes neste período.

Além disso, através de uma pesquisa qualitativa, de natureza básica e procedimento bibliográfico, foi possível discutir as perspectivas apontadas nos trabalhos publicados no ano de 2021 e de que forma os diferentes aspectos que emergiram se relacionavam e como os dados levantados traziam questões como a formação insuficiente dos professores, desafios próprios do contexto da pandemia, capacitismo reproduzido pelos docentes ou a ausência de informações acerca do contexto educacional para atender a demanda dos estudantes com deficiência. Desse modo, este estudo busca compreender através dos artigos publicados os desafios da prática docente em relação a inclusão de estudantes atípicos e Analisar de que modo a formação docente no âmbito da educação inclusiva impacta no exercício docente.

2 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

O processo de formação docente é fundamental para o exercício profissional dos educadores, com o intuito de corroborar para o desenvolvimento de uma educação escolar de qualidade, principalmente no âmbito da Educação Básica. Desse modo, é válido analisar como a formação de professores se estruturou no Brasil a partir da sua gênese até a atualidade, considerando seus impactos na educação básica do país.

O contexto de formação docente no Brasil se inicia no século XIX, a partir do surgimento de escolas normais – que correspondem ao que é o Ensino Médio hoje –, no qual os profissionais habilitados para lecionar nesse nível eram cidadãos com “notório saber”, sem exigência de formação específica, apenas profissionais liberais ou autodidatas. Porém, em meados do século XX, surge a preocupação em instituir uma formação docente específica aos professores do nível secundário (Gatti, 2010).

³ Em todo o texto, os aspetos relacionados à correção linguística e às normas de ABNT são de total responsabilidade da autora principal do artigo.

A partir dos anos 1930 com a ascensão dos cursos de Bacharéis é instaurada uma nova configuração para a ampliação dos cursos de Licenciatura, com a organização de períodos de três anos para a formação específica no Bacharelado, acrescido de mais um ano com disciplinas voltadas ao âmbito educacional, com relação ao ensino secundário da época – esta medida também se ampliou para a graduação de Pedagogia em 1939 (Gatti, 2010).

Em 1986 o Conselho Federal modifica a graduação de Pedagogia e passa a focar em propor uma capacitação dos discentes para a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além das modificações para a Licenciatura em Pedagogia, outras licenciaturas específicas foram instauradas, principalmente com a promulgação da Lei nº 9.394 de 1996, que institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que propõe alterações relacionadas ao ensino com foco na prevalência dos conteúdos específicos.

Além disso, é necessário ressaltar as significativas mudanças nos programas de formação continuada docente com o objetivo de modificar o paradigma histórico de modelo de educação, na qual as mudanças econômicas eram priorizadas antes das mudanças sociais. Vale lembrar, também, que este paradigma se mantém no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), no qual o perfil é gradativamente modificado. Dessa forma, as mudanças ocorridas são marcadas pela atenção à formação continuada, que é enfatizada com a ascensão das diretrizes nacionais para a formação dos professores, em que o objetivo principal é fornecer o ensino da teoria aliada a prática, e a partir desta prerrogativa são lançados alguns programas fundamentais para corroborar com o processo formativo robusto de docentes habilitados na rede básica de ensino.

Entre estas Políticas Públicas, é importante lembrar o surgimento do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), em 2007 e a Residência Pedagógica, em 2018, que têm por objetivo qualificar os estudantes das licenciaturas e incentivar o processo de pesquisa na rede básica de ensino. Também é importante pontuar que além do empenho em fornecer programas aos novos docentes, os programas com o foco em capacitar de forma processual os profissionais que já atuam na rede têm um papel importante na qualificação e desenvolvimento destes profissionais.

Ademais, com relação ao processo de formação docente no país é importante pontuar que a precarização se torna um problema cada vez mais presente. Neste sentido, Kuenzer (2021) aponta que a precariedade no sistema de ensino faz parte de um projeto que reflete os objetivos da burguesia em uma sociedade capitalista, na qual a mercantilização da educação assume o lugar que deveria ser ocupado pelo viés humanizador e libertário de educação que corrobora

com os princípios do educador Paulo Freire – em que o educador valoriza os diferentes modos e vivências no campo educacional sejam eles formais ou não formais.

Desse modo, é válido analisar de que forma o processo de precarização atua no meio docente, portanto a luta dos professores não deve ser dissociada da luta dos demais trabalhadores, visto que a necessidade por condições dignas de trabalho não é exclusividade do corpo docente – em uma sociedade capitalista, o trabalho alienado é cada vez mais incentivado. Neste sentido, é válido recordar o fenômeno da mercantilização da educação que transforma o potencial humanizador e crítico dos processos educativos em mercadoria através da alienação e preparo para fornecer ao mercado de trabalho uma mão de obra barata e sem percepção crítica dos fatos (Kuenzer, 2021).

Além disso, é fundamental destacar que o processo de mercantilização não afeta apenas os educandos da educação básica, mas também afeta a formação dos docentes, atendendo a iniciativa privada e com isso, perpetuando uma formação inicial superficial, de modo insuficiente para atender as demandas e competências necessárias que um educador precisa obter para o aprimoramento da sua prática docente. Ademais, a LDB assegura que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação sejam efetivamente incluídos no âmbito da escola regular; assegurando também a participação da família e a qualificação dos profissionais para atender os estudantes tais estudantes com deficiência. Dessa forma, é possível analisar a importância da formação adequada dos educadores para corroborar com a efetivação das práticas inclusivas em sala de aula.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O âmbito escolar é historicamente marcado pelo processo de exclusão de minorias sociais, entretanto o processo de democratização da instituição escolar contribuiu para que novas perspectivas pudessem se desenvolver e a oferta de modalidades pensadas para pessoas com deficiências pudesse surgir. No Brasil, a primeira iniciativa a considerar as pessoas com deficiência na escola ocorreu ainda no Brasil Império, por meio do Imperial Instituto de Meninos Cegos (1854) – atual Instituto Benjamin Constant (IBC) – e o Instituto de Surdos Mudos (em 1857), hoje chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro. Durante o século XX, surge o instituto Pestalozzi (1926) especializado em atender pessoas com deficiência intelectual, considerada como deficiência mental à época, e em 1954 é implantada a primeira Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE) (Brasil, 2007).

Em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, passa a assegurar legalmente o direito dos “excepcionais” à educação regular de ensino (Brasil, 2007). Entretanto, apenas em 1977 a universidade pública estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) passou a ofertar em seu componente curricular para o curso de Pedagogia a “habilitação para o ensino de retardados mentais e deficientes visuais” na Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação de Marília, e em 1986 a habilitação de educação especial – ensino de deficientes mentais, no instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação de Araraquara (Deimling, 2013).

Em 1973, o Ministério da educação (MEC) inaugurou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) incumbido de gerir a educação especial no Brasil, que sob uma perspectiva integracionista fomentou algumas ações voltadas ao público alvo da educação especial e inclusiva, entretanto ainda não havia uma política de ações públicas de forma sistematizada, apenas ações isoladas de alguns estados e o apoio de instituições assistenciais (Brasil, 2007).

Ademais, a década de 1980 foi marcada pelo processo de redemocratização e pela significativa relevância dos movimentos sociais, dentre eles a pauta em defesa da democratização do ensino, escola gratuita e de qualidade para todos como direito fundamental ao cidadão, corroborou para que debates importantes ocorressem no contexto do processo de inclusão. Nesse sentido, em 1994 há a promulgação da Política Nacional de Educação Especial, na qual é orientado o processo de “integração instrucional” que viabilizou o acesso às classes comuns regulares àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum no mesmo ritmo dos normais” (Brasil, 2007, p. 3). Desse modo, é possível analisar que ao enquadrar os estudantes a comportamentos considerados “normais” fica nítido que não há o desenvolvimento de mecanismos necessários para que as especificidades desses estudantes sejam de fato atendidas (Brasil, 2007).

Nesta perspectiva, é fundamental analisar que o processo de integração se inclina a aparentar uma inclusão que não é realizada na prática. Vale ressaltar que não basta apenas a presença das pessoas com deficiência na sala de aula, mas sim sua participação efetiva e respeito às suas especificidades no contexto escolar e comunicativo. Diante deste processo, é nítido como apenas a sensação de pertencimento sem mecanismos adequados gera conformismo e opressão. Entretanto, é inegável que o modelo de integração foi um dos primeiros a inserir pessoas com deficiência no âmbito educacional, a partir deste modelo surgiram as chamadas salas especiais, nas quais os estudantes eram parcialmente inseridos, porém sem o direito de

partilhar do processo de multiculturalismo e diversidade adequada ao seu desenvolvimento integral.

Diante dessa perspectiva, é necessário analisar que o modelo médico-clínico tem ação fundamental para a fomentação de práticas de integração e segregação, pois esse modelo, como apontam Dias e Silva (2020), privilegia a concepção biológica como justificativa das limitações ou sucesso/insucesso destes indivíduos, além de caracterizar a deficiência como limitante para o processo de aprendizagem, o que corrobora para a redução das potencialidades e estigmatização dos indivíduos. Em contrapartida, o modelo social da deficiência, de acordo com Diniz (2012) e Dias e Silva (2020) tem como um de seus precursores o sociólogo Michel Oliver, que no início dos anos 1970, defendeu que a deficiência não deve ser limitada aos conceitos da biomedicina e que é fundamental que o Estado se responsabilize para implementar políticas públicas voltadas ao acesso e a participação efetivos das pessoas com deficiência na sociedade.

O debate no Brasil no que se refere à inclusão escolar de pessoas com deficiência é influenciado por movimentos globais, nesta perspectiva, a declaração de Salamanca (1994) é concebida como uma resolução das Nações Unidas que estabelece conceitos e diretrizes que orientam práticas inclusivas para diversos âmbitos da sociedade, no âmbito da educação inclusiva, orienta-se que os docentes trabalhem questões relacionadas ao empoderamento dos estudantes atípicos, reforçando o incentivo à sua autonomia e reforço positivo a sua autoestima, para que fosse encorajada a participação ativa destes estudantes na rede regular de ensino (UNESCO, 1994).

A partir de documentos norteadores como a Declaração de Salamanca, tivemos também significativas mudanças nas políticas públicas para o desenvolvimento do processo de inclusão no Brasil, principalmente no que se refere a formação docente para a atuação na rede regular de ensino para o recebimento destes estudantes em sala de aula, como está atualmente preconizado na Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2007).

Diante desse contexto, é válido pontuar que foram implementadas outras políticas voltadas à inclusão escolar como o documento Educação Inclusiva – Atendimento Educacional Especializado (AEE) (MEC, 2005) o qual institui o atendimento especializado “antes denominado Educação Especial”, como um complemento da educação geral. Portanto o AEE é a garantia de atendimento público no qual assegura que é um direito a todos os estudantes que necessitam de complementação ou suplementação e são ofertados no contraturno, ou seja, no horário distinto daquele em que o aluno frequenta na sala regular, a partir de metas e objetivos

delimitados de acordo com a demanda do estudante. Por esse motivo, as ações do AEE são definidas conforme a especificidades do estudante (Brasil, 2007; Silva, 2020).

Portanto, é importante pontuar que a legitimação dos direitos dos estudantes com deficiência através de resoluções e constituições é fundamental para que haja o amparo necessário para que estas garantias sejam de fato implementadas, sobretudo no que se refere ao acesso a permanência com qualidade em sala do aluno PCD. Entretanto é importante avaliar os rebatimentos dessas políticas no âmbito da escola.

4 METODOLOGIA

O tipo de pesquisa utilizado foi de caráter qualitativo. É válido ressaltar que no campo da educação, a abordagem qualitativa se caracteriza pela análise da realidade que não pode ser quantificada, buscando entender a complexidade dos fatos através da investigação da subjetividade dos indivíduos e os diversos fatos sociais e suas especificidades que fazem parte do fenômeno pesquisado (Flick, 2004).

Para Ludke e André (1986) a pesquisa qualitativa precisa se encaixar em cinco características básicas. A primeira é o ambiente e seu banco de dados, no qual o pesquisador é o principal instrumento para a pesquisa, por este motivo a maior parte das pesquisas qualitativas são realizadas através do trabalho de campo. A segunda característica é a coleta de dados realizada de forma descritiva. A terceira é o envolvimento no processo. Por este motivo, se prioriza descrever e analisar toda a trajetória do fato a ser estudado a apenas a comprovação da hipótese inicial.

A quarta característica consiste em estimular a participação ativa dos participantes com o intuito de averiguar de que forma esta postura influencia no fenômeno analisado. E, por fim, a quinta é definida pela postura do pesquisador em analisar criticamente os processos que ocorreram durante seu caminho metodológico para a compreensão e levantamento de dados para a elaboração de suas conclusões.

Em relação ao procedimento, foi realizada a pesquisa bibliográfica, pois como elucidado por Bocatto (2006) a pesquisa bibliográfica tem como prioridade a compreensão de uma hipótese através de pesquisas já desenvolvidas. Isso se dá a partir da observação, comparação e análise das obras realizadas por teóricos já publicados com o intuito de explorar diversas contribuições acadêmicas. Como defendido pela autora, essa forma de pesquisa traz elementos para o conhecimento pesquisado por meio da diversidade de compreensões difundidas na literatura científica.

Além disso, os autores Lakatos e Marconi (2003) corroboram com a ideia de que a pesquisa bibliográfica parte da análise crítica realizada trazendo diferentes perspectivas para um determinado conhecimento já elaborado. Assim como a pesquisa exploratória desempenha um papel fundamental para a compreensão de fenômenos que ocorrem no campo educacional, com o intuito de promover maior flexibilidade para o caminho metodológico desenvolvido no processo de pesquisa (Ferreira, 2023).

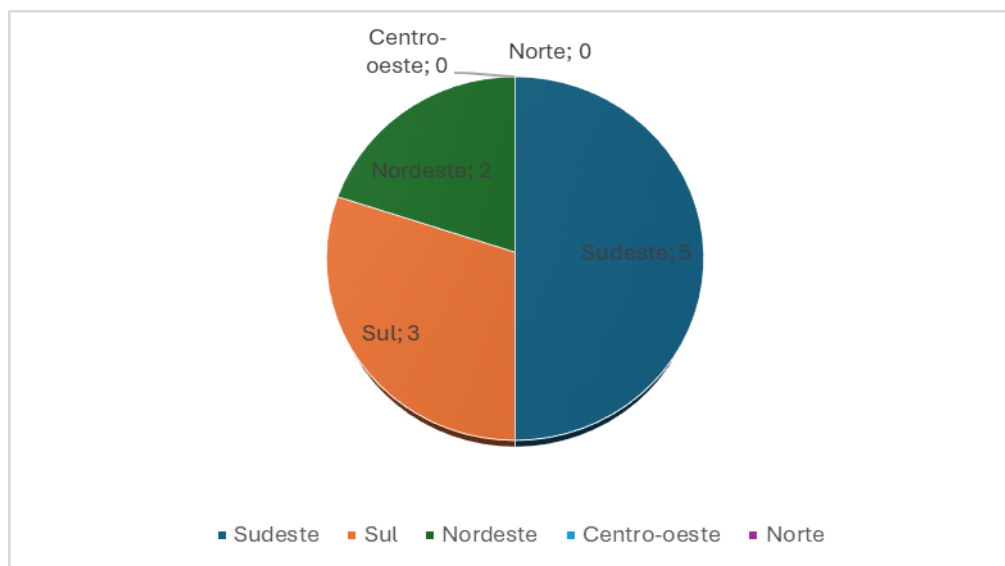
Portanto, o presente estudo visa analisar através de uma pesquisa bibliográfica os artigos publicados no Grupo de Trabalho 15 (GT-15) - Educação Especial da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e suas publicações em relação a formação inicial docente no que se relaciona à Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Desse modo, foi realizada a análise dos textos publicados no Grupo de Trabalho 15 (GT-15) da ANPED, a fim de explorar os estudos dentro deste campo, observando especificamente os aspectos relativos à formação inicial ofertada aos professores da Educação Básica, assim como a prática docente frente a inclusão escolar. Lançamos mão dos textos publicados na 40ª edição da Reunião Nacional da ANPED, ocorrida de modo remoto, mas sediada em Belém do Pará.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

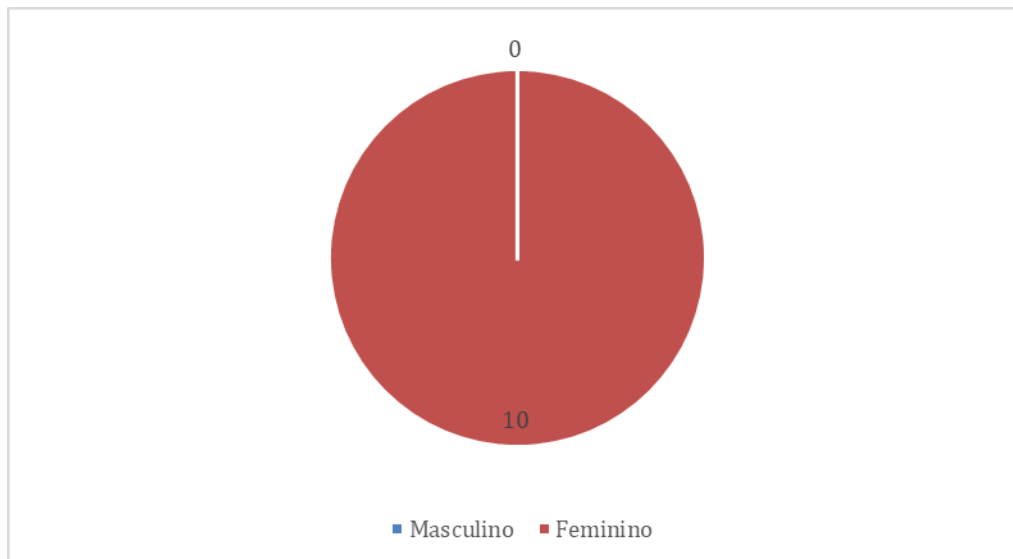
Através da análise do GT 15 (Educação Especial) da ANPED foi possível perceber a partir dos principais achados da pesquisa perspectivas relacionadas à formação inicial e continuada de professores e inclusão escolar. Ao todo, na edição de 2021, foram publicados 32 trabalhos, sendo 6 deles envolvendo diretamente o tema da formação docente como foco de pesquisa. A soma geral de autores nesses 6 textos é de 10 pessoas que participaram da produção dos mesmos.

Gráfico 1 – Caracterização das autoras que publicaram no GT-15 da ANPED na Reunião Anual de 2021, por Região brasileira.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis da ANPED.

Gráfico 2 – Caracterização dos autores que publicaram no GT-15 da ANPED na Reunião Anual de 2021, por gênero.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis da ANPED.

O primeiro texto analisado é das autoras Maria Helena Michels e Hildete Pereira dos Anjos, intitulado de “Formação docente para a Educação Especial” em que abordam a temática através de um estudo realizado em âmbito Nacional, no qual três cursos foram avaliados: licenciaturas específicas na área de Educação Especial, cursos de especialização voltados para esta área e as disciplinas que tratam desta perspectiva inclusiva na graduação em Pedagogia.

Deste modo, esta apuração possibilitou constatar que no Brasil há 43 cursos de Licenciatura em Educação Especial e 4.053 cursos de especialização. Nos quais, a maioria está localizada no Sul e Sudeste e oferecido no formato à distância. Com relação à graduação de Pedagogia, foi possível verificar que a maior parte da formação voltada a Educação Especial se dá através de disciplinas por volta de 60 horas de carga horária.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma análise de documentos no qual foram organizados em três categorias: Licenciatura em Educação Especial; Especialização nesta área e disciplinas envolvendo a temática nos cursos de Pedagogia. A busca pelos dados dos cursos de Licenciatura em Educação Especial foi realizada no cadastro Nacional de cursos e instituições de Ensino Superior: cadastro e-MEC. Além do site também foram utilizados dados dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs).

Assim como em relação aos cursos de especialização, no qual a fonte utilizada também foi o site do e-MEC, a partir de alguns termos para viabilizar a busca como: ‘Educação Especial’, ‘Educação Inclusiva’, ‘Inclusão’ e ‘deficiência’, já com relação aos cursos de graduação em Pedagogia foi realizado um mapeamento das disciplinas referentes a Educação Especial das Universidades Federais do país, entre os meses de fevereiro e junho de 2021.

No que se refere aos cursos de Licenciatura em Educação Especial foram localizados 43 cursos ativos no Brasil. A pesquisa analisou 30 destes cursos que são ofertados por 24 instituições – dentre elas, três públicas, duas federais e uma municipal, que oferecem 6 cursos; 24 cursos são ofertados por 21 instituições privadas.

Desse modo, é evidenciada a oferta por instituições privadas a partir de 2018, sendo criados 14 cursos de Licenciatura de 2004 a 2017 e instituídos mais 17, de 2018 a 2020. Entre as 6 instituições de ensino que oferecem os cursos de modo presencial, três são públicas e as outras três privadas. Em relação aos cursos de especialização relacionados à educação especial foram encontrados 4.053.

Dentre eles, 66 são oferecidos em instituições públicas (1,6%) e 3.987 (98,4%) em instituições privadas dos quais 1.451 são realizadas na modalidade a distância e 2.062 são presenciais – todavia há autorização de alguns destes cursos em ambas as modalidades. Ademais, durante a análise dos cursos de especialização foram criadas 33 categorias para análise, nas quais apenas as mais relevantes são destacadas no trabalho.

Dentre estas categorias foi observada um total de 2.180 cursos com a categoria “Educação Especial” em seu título, além disso outros 197 cursos possuíam o título como único descritor, já a categoria “inclusão” ou “educação inclusiva” foi apresentada no título de 1.570 cursos. Desta forma, é possível refletir como os termos “Educação Especial” e “Educação

Inclusiva” podem ser desenvolvidos nos cursos de especialização, no qual em determinados casos são utilizados como sinônimos e em outro como conexos.

Ademais, referente à graduação em Pedagogia, foram analisadas 53 instituições federais. Entre elas, 24 na modalidade presencial, 28 na modalidade presencial e à distância e um somente à distância. Dos 52 cursos, 43 oferecem apenas uma disciplina, cinco oferecem duas disciplinas e quatro deles não tem em seu componente curricular nenhuma disciplina voltada a área de educação inclusiva ou especial.

Além disso, com relação aos conteúdos abordados nestas matérias, estão temáticas como: história da Educação Especial/Inclusiva, políticas/base legal, fundamentos da Educação (Especial), históricos, filosóficos, psicológicos, sociológicos e biológicos da inclusão. A partir destes achados, foi possível analisar que 38 disciplinas tratam de modo atualizado de aspectos referentes à políticas e bases legais da educação especial/inclusiva, 26 tratam dos aspectos históricos e perspectivas pedagógicas e 18 desenvolvem temáticas acerca de adaptação curricular. Portanto, diante de uma avaliação geral é possível perceber que o quantitativo de cursos de graduação ou especializações no âmbito da educação especial se caracteriza como, majoritariamente, ofertada por instituições privadas.

A segunda pesquisa estudada foi desenvolvida pela autora Tereza Sabina Souza Reis, denominada “concepção do professor frente a inclusão do aluno com deficiência” no qual o estudo se propôs a entender a relação dos professores de Ensino Médio com as demandas específicas de seus estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e estudantes com Deficiência Intelectual (DI)

A partir de uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada foi possível analisar que diante dos relatos narrados pelos docentes, perspectivas como “defasagem” e o “despreparo” demonstram uma barreira para a efetiva inclusão destes estudantes em sala de aula regular.

A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada, esta entrevista foi aplicada com 12 professores da rede regular do Ensino Médio de uma escola pública estadual – os docentes possuíam idade entre 31 a 52 anos e possuem graduação em no mínimo uma licenciatura.

Dentre eles, 84% realizaram formação continuada e apenas 24% se especializaram na área de Educação Inclusiva. Para o desenvolvimento do processo de análise dos dados foram realizados encontros em grupo e individuais, cada docente participou de três encontros individuais e dois em grupos. O primeiro encontro foi feito em grupo no pátio da escola com

uma pergunta norteadora (“Para você o que é a inclusão escolar”) após o questionamento foram propostas que ao final de cada entrevista cada professor refletisse acerca de suas práticas.

Ao decorrer das entrevistas, na terceira sessão em grupo foi lançada mais uma pergunta norteadora (“Suas práticas pedagógicas contemplam alunos com DI ou TEA em sala de aula”), desse modo foi estruturada a pesquisa a partir de uma análise de discurso baseada na perspectiva de Bardin. Através da análise de discurso foram construídas duas principais categorias “defasagem” e “despreparo”, na categoria defasagem houve a constatação de que 90% dos professores entrevistados apontaram que a defasagem escolar dos estudantes com TEA e DI se torna um significativo empecilho para a realização de uma efetiva inclusão, de forma que o “atraso” destes estudantes que não conseguem acompanhar a turma regular seja um empecilho para o desenvolvimento de práticas que corroborem para a inclusão.

Entretanto, na categoria “despreparo” foi constatada a partir de seus relatos que a formação continuada na área de Educação Inclusiva não era a prioridade dos docentes da instituição pesquisada, assim como o distanciamento entre o professor e o estudante e a terceirização da responsabilidade para demais profissionais como professores do AEE e acompanhantes. Além desta perspectiva, outros elementos como a ausência de formações com foco em práticas pedagógicas ofertadas pela rede estadual também apareceram como uma barreira para estes professores.

Portanto, é válido destacar que fatores como a necessidade de formação continuada, defasagem escolar entre outros elementos se tornam entraves para que os profissionais da rede estadual pesquisada desenvolvam um trabalho inclusivo de forma significativa. Além disso, também é importante ressaltar que a ausência de diálogo e conhecimento acerca das especificidades dos estudantes com TEA e DI também dificultam o processo de efetiva inclusão nas salas regulares.

O estudo titulado de “Meu Deus, o que eu vou fazer com essa criança: experiências de professoras da Educação Infantil sobre a inclusão escolar de crianças com autismo” de autoria das pesquisadoras Adélia Rosado e Kátia Campos foi desenvolvido a partir do relato de experiência de duas professoras da Educação Infantil da rede pública do Estado da Paraíba que através de entrevistas semiestruturadas expõem os desafios enfrentados em sala de aula para atender às demandas de alunos típicos e atípicos sem o suporte de profissionais de apoio. Esta situação foi levada ao Ministério Público, que solicitou que as mães dos estudantes atípicos permanecessem em sala para o acompanhamento destes alunos até a contratação dos profissionais, entretanto o município alegou que a contratação não estava no orçamento previsto fazendo com que as mães permanecessem em sala ao longo de todo ano letivo.

Desta forma, a pesquisa desenvolve, através de uma análise de entrevista sob a proposta técnica de Aguiar e Ozella (2006), os núcleos de significação que possibilitam uma análise contextualizada a partir da subjetividade dos indivíduos pesquisados assim como a sua realidade sócio-histórica.

Esta pesquisa foi dividida em dois núcleos de significação que surgiram no decorrer do estudo intitulados de “Meu Deus, o que eu vou fazer com essa criança”, no qual apresenta a construção do processo inclusivo, e “A gente chegou até a debater”, que revela o papel das mães na sala regular. Durante o processo de pesquisa a escuta de relato das docentes auxiliam na compreensão de que forma a sala de aula está preparada para acolher estes estudantes e se de fato há condições necessárias para um efetivo processo de inclusão.

As professoras pesquisadas relataram que a chegada dos estudantes atípicos provocou mudanças e reflexões acerca de suas práticas pedagógicas, assim como a preocupação em se auto analisar e desenvolver estratégias eficazes para o acolhimento destes estudantes e suas demandas específicas, atrelado ao acesso destes estudantes as docentes também demonstraram aspectos como insegurança e falta de suporte para o recebimento dos alunos.

Elementos como “formação insuficiente” também estavam presentes nos relatos das professoras. Ademais, uma das professoras entrevistadas também enfatizou que a chegada dos alunos fez com que toda comunidade escolar se movimentasse para buscar estratégias que rompem barreiras excludentes de modo a viabilizar o acolhimento para crianças atípicas.

A presença das mães como alternativa indicada pelo Ministério Público também corroborou para mudanças significativas no ambiente escolar, de acordo com o relato de uma das professoras o convívio inicialmente com estas mães trouxe alguns impasses referentes as decisões acerca do procedimento pedagógico escolhido para estes estudantes.

Assim como gerou também uma sensação de insegurança com relação à postura com os demais alunos na sala – a docente relata que em determinados momentos, como estabelecer limites e regras para outras crianças, se torna mais difícil pela sensação de estar frequentemente sendo avaliada.

Além disso, ocorreram situações nas quais as genitoras preferiam que os seus filhos realizassem atividades repetitivas como colagens e pinturas de modo excessivo, sem a compreensão de que o estudante também precisava ampliar o desenvolvimento de outras habilidades. As professoras narram que estas situações melhoraram após a convivência e diálogo com as mães no cotidiano e que no decorrer do tempo houve a flexibilização por parte das mães em permitir que seus filhos experimentassem participar de atividades diversificadas.

Portanto, este estudo possibilitou observar que o acesso destes estudantes à sala de aula gerou comoção por parte dos docentes em desenvolver novas estratégias para efetuar práticas relevantes de inclusão. Além disso, o papel das mães em sala de aula por determinados momentos gerou sensações de desconforto e conflitos acerca da escolha de práticas pedagógicas viáveis para os estudantes, entretanto através do diálogo foi possível ampliar novas possibilidades que corroborem para o acolhimento e desperte a sensação de pertencimento de crianças atípicas no âmbito escolar.

O estudo intitulado “Formação inicial de professores e o trabalho docente com deficiência no ensino regular”, construído pelas autoras Letícia Oliveira e Flavia Souza, possui o objetivo de analisar a formação inicial dos docentes para acolher estudantes atípicos. O processo de pesquisa ocorreu através da perspectiva técnica de estudo de casos múltiplos elaborado a partir de uma pesquisa documental e pautada na análise de conteúdo.

Para isso, foram analisadas as propostas político-pedagógicas de três cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (*campi* Maracanã, Duque de Caxias e São Gonçalo) também foram analisados o Plano de Desenvolvimento Institucional da UERJ, fluxograma e ementário das disciplinas obrigatórias e eletivas da Educação Especial, Direitos Humanos e Desenvolvimento Humano.

As análises revelaram que esses cursos oferecem disciplinas obrigatórias e eletivas na área de Educação Especial, porém não está diretamente ligada a outras áreas da Educação, assim como não está inserido nas disciplinas de estágio curricular obrigatório.

Foi possível notar que os três cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia da UERJ, oferecem disciplinas obrigatórias direcionadas para o conhecimento da Educação Especial em seu currículo, assim como a oferta de disciplinas eletivas nesta área. Entretanto, apenas o curso de Licenciatura em Pedagogia da EDU oferta a disciplina de LIBRAS como componente obrigatório e a Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) é a única que não oferta disciplinas obrigatórias no campo da Educação Inclusiva.

Os três cursos também debatem temáticas relacionadas a Desenvolvimento Humano em disciplinas obrigatórias, contudo apenas a disciplina obrigatória Educação, Linguagem e Conhecimento III A, do curso de Licenciatura em Pedagogia da (FEBF), aborda de forma específica aspectos relacionados às pessoas com deficiência.

Com relação às ementas das disciplinas obrigatórias foi possível observar que os cursos de Licenciatura em Pedagogia da FEBF, Faculdade de Educação (EDU), e (FFP) Faculdade de Formação de Professores ofertam disciplinas na área de Educação Especial, entretanto não há

uma correlação com as demais áreas da Educação, como se houvesse uma “segregação” entre o campo da Educação Especial e demais temáticas.

Neste sentido, é válido ressaltar também que o mesmo ocorre no campo de estágios obrigatórios onde não há nenhum direcionamento específico da perspectiva Inclusiva para que os estudantes tenham o contato direto com as necessidades particulares de estudantes atípicos.

Sendo assim, é pertinente avaliar que as propostas curriculares nos cursos de Pedagogia apresentam subdivisões na qual a pauta da Educação Inclusiva acaba não se integrando as demais áreas. Dessa forma, cabe a reflexão acerca da organização curricular e a reformulação para corroborar com o desenvolvimento integral para estudantes atípicos.

O quinto texto analisado intitulado de “A formação de educadores como espaço de reflexão sobre as concepções que fundamentam o trabalho com alunos com Transtorno do Espectro Autista”, de autoria da pesquisadora Ana Paula de Freitas buscou identificar propostas que corroboram para o processo de aprendizado de estudantes com transtorno do espectro autista nas salas regulares e observar de que forma os professores exercem uma reflexão acerca destas propostas. Desta forma, foram realizados encontros formativos com 29 professores da rede estadual de educação básica do estado de Minas Gerais, onde a partir de relatos autobiográficos dos educadores no encontro foi possível analisar suas ideias acerca do papel da instituição escolar e suas concepções referentes aos estudantes atípicos.

As autoras apontam que a história da educação especial e inclusiva no Brasil é marcada pela luta a favor da legitimação de direitos igualitários para pessoas com TEA; neste âmbito a educação exerce um papel fundamental na garantia não só ao acesso, mas a permanência e participação efetiva de pessoas com TEA, como preconizado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Entretanto, muitas instituições de ensino garantem o acesso a estes estudantes, mas não conseguem transformar o ambiente escolar em um local acolhedor e inclusivo no qual as potencialidades e oportunidades são ofertadas de forma igualitária.

Desse modo, é pertinente pontuar que o processo em que o docente exerce uma autorreflexão acerca de suas práticas é imprescindível para viabilizar aos seus estudantes oportunidades de aprendizado. Por este motivo, a pesquisa focou em estudar as concepções que orientam a prática pedagógica destes professores em relação ao planejamento e adequação do plano de ensino para estes estudantes.

Por este motivo, foi realizada uma pesquisa-formação, que através de encontros de formação realizados através do Google Meet, possibilitando o encontro com 29 profissionais de uma escola estadual de Educação Básica de Minas Gerais – dentre eles estavam: 22 docentes

dos anos finais do Ensino Fundamental, duas professoras para o ensino da biblioteca, a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a orientadora educacional, a supervisora pedagógica, a vice- diretora e a diretora da escola.

Para viabilizar os encontros, os profissionais foram divididos em grupos que se reuniam em encontros quinzenais com duração de 90 minutos, para debater acerca das suas produções desenvolvidas com estudantes com TEA. Ao término do primeiro, encontro a pesquisadora-mediadora dos encontros de formação solicitou que os professores escrevessem uma narrativa autobiográfica relatando suas experiências com os estudantes autistas, após esta solicitação os docentes leram seus relatos e foram promovidos debates e reflexões acerca destes relatos.

Durante um dos encontros formativos, a orientadora educacional da escola compartilhou com os demais professores que o comportamento agitado de um estudante com TEA se tornava um empecilho para o seu trabalho em sala de aula, seguido deste relato outro professor também concordou que por vezes a dificuldade dos estudantes atípicos em conseguir ficar mais tempo sentados em sala de aula também era um fator que o incomodava.

Diante destes relatos, a pesquisadora-mediadora buscou refletir com os professores de que forma o espaço institucional de ensino por vezes exerce um papel de espaço de disciplinar os corpos. Além disso, outro elemento levantado por alguns professores também foi a utilização de medicamentos pelos estudantes autistas e como o comportamento deles eram impactados por estas medicações.

Visto que a percepção entre os professores de diminuição da hiperatividade entretanto os estudantes se demonstraram apáticos e não conseguiam participar efetivamente em sala, por este motivo, também foi salientado que o modelo médico de “curar” as características dos estudantes com TEA ainda prevalecem na sociedade como forma de normalização e adequação destes estudantes.

Portanto, a análise dos encontros possibilitou perceber como ideias capacitistas enraizadas na sociedade podem impactar o processo de planejamento pedagógico e a forma que os docentes enxergam seus alunos com autismo, por vezes de forma despercebida e sem conseguir perceber suas características e especificidades. Ademais, os encontros serviram como ferramenta de reflexão para que os docentes possam se auto avaliar e descobrir outros caminhos que possibilitem a participação efetiva para os estudantes com TEA.

O sexto e último texto escrito, foi o das autoras Manoela Fonseca e Maiandra Rosa, e se dedicou a analisar práticas pedagógicas voltadas à crianças atípicas realizadas durante a pandemia no ano de 2020 em uma escola do município de Santa Maria/RS. Intitulado de “Práticas Pedagógicas em Educação Especial em contexto de ensino remoto” o estudo foi

realizado a partir de uma abordagem qualitativa no qual se utilizou de uma entrevista estruturada aplicada para 15 professoras de educação especial. A análise de dados ocorreu a partir das contribuições de Meirieu (1998; 2006) no qual foi utilizado como referencial teórico para análise dos dados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.294/1996) em seu artigo 32 parágrafo IV, inciso 4, assegura que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais, o ensino remoto devido ao contexto pandêmico passou a fazer parte do cotidiano de estudantes típicos e atípicos, desta forma os professores, estudantes e família precisaram se reorganizar e traçar estratégias para garantir a aprendizagem dos estudantes no modelo remoto.

O estudo foi realizado na Rede estadual de ensino do município de Santa Maria/RS na qual 44 professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado foram convidadas a participar, deste quantitativo 15 aceitaram o convite, a pesquisa foi realizada sob abordagem qualitativa e adotou o método cartografia, na qual tem por objetivo compreender e flexibilizar a percepção dos observadores.

Referente aos procedimentos adotados, por razão da pandemia de covid-19 em 2020, foi aplicado um questionário realizado na ferramenta “Formulários” da Google com 21 perguntas abertas acerca do perfil docente e construção do planejamento pedagógico relativo a Educação Especial das professoras. Além disso, foram analisados também os documentos que orientam a efetivação do ensino remoto do Estado, a pesquisa estudou de que forma a educação especial foi efetiva na forma de ensino remoto.

Dessa forma, com base nos dados obtidos foi possível verificar que de acordo com os relatos as crianças que possuíam maior facilidade e acesso às plataformas remotas conseguiam se desenvolver melhor em relação às que não conseguiram este aparato necessário para a construção das atividades propostas.

Também foi possível avaliar que a participação familiar também foi um fator essencial que corroborou para a qualidade do desempenho dos estudantes, pois como narrado nas entrevistas parte das famílias não buscava acompanhar seus filhos nas atividades ou não possuíam instrução adequada para executar esta tarefa.

Portanto, é possível perceber como a ausência do contato entre docente e estudante impacta a relação de aprendizagem dos estudantes, sobretudo aqueles em situações de maior vulnerabilidade social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante o exposto, o presente trabalho se dedicou a analisar os aspectos relativos a capacitação docente e a formação inicial dos professores da Educação básica a partir das publicações do Grupo de Trabalho 15 da ANPED, na sessão de Educação Especial. Ao longo da pesquisa foi possível constatar aspectos relevantes que constituem a formação dos docentes referente à Educação Inclusiva e outros fatores que corroboram para a construção do posicionamento docente e a compreensão dos professores acerca das especificidades dos estudantes atípicos.

A priori, considerando diferentes pontos de vista trazidos pelos estudos acerca da questão de formação para a Educação Especial, foi possível observar que os professores percebem lacunas em sua formação acadêmica relativas a Educação Especial. Por este motivo, é válido recordar os dados trazidos por Pereira (2021) na qual foram analisadas em âmbito Nacional as licenciaturas e especializações na área de Educação Especial e Inclusiva e os componentes curriculares da graduação de Pedagogia nas instituições federais do país, em que a partir destes estudos foi observado alguns fatores como a carga horária dos currículos de Pedagogia que ofertam em média apenas 60 horas de disciplinas voltadas a inclusão.

Assim como são voltadas em sua maioria a aspectos teóricos e políticos em detrimento a vivência prática da realidade de sala de aula com estudantes atípicos. Além disso, é válido pontuar que de 2018 a 2020 houve uma significativa expansão da oferta de cursos de especialização na área de inclusão e Educação Especial por parte de instituições privadas como apontada por Pereira (2021).

Neste sentido, é fundamental refletir acerca do processo de mercantilização no âmbito da educação e como este processo pode gerar impactos na qualidade da formação dos educadores pois como defendido por Kuenzer (2010) a precarização da educação pública gera oportunidades para que a estrutura capitalista se aproprie dos mecanismos de educação para perpetuação dos interesses da classe burguesa em detrimento a processos educativos que priorizem a liberdade e igualdade social. Desse modo, cabe uma reflexão acerca de como os professores estão sendo preparados para acolher estes estudantes em sala de aula e qual o caminho mais adequado para a estruturação de formações que garantam a formação integral dos estudantes.

Ademais, outro fator apresentado nos textos foi como a concepção de modelo médico-psicológico enraizado na sociedade, favorece que professores constituam um modelo de comportamento amparado em uma “normalidade” que impõe a docilização dos corpos, fazendo

com que características e especificidades dos estudantes passem a ser vistas como erradas corroborando para processos de segregação e exclusão, como pode ser observado no texto “A formação de educadores como espaço de reflexão sobre as concepções que fundamentam o trabalho com alunos com Transtorno do Espectro Autista” na qual o relato da orientadora educacional, que demonstra um incômodo em relação ao comportamento hiperativo de um estudante atípico demonstra a forma que as singularidades e necessidades destes estudantes são percebidas pela sociedade.

Esses resultados demonstram que o objetivo geral foi alcançado enfatizando a importância de avaliar a construção de uma formação docente inclusiva robusta e efetiva assim como analisar os fatores que constituem a postura docente em sala de aula, como a concepção médico-psicológica que havia sido mencionada como um elemento importante que impacta diretamente na forma como os professores enxergam estes estudantes atípicos em sala de aula com ênfase nas suas limitações, o que sugere a necessidade de mais estudos que considerem avaliar este aspecto e suas reverberações na prática docente inclusiva.

Desse modo, o presente estudo contribuiu para minha formação enquanto futura docente trazendo elementos necessários a reflexão da urgência de necessidade de uma formação acadêmica embasada através de capacitação de qualidade para a efetivação de uma prática educativa que garanta não só o acesso de pessoas atípicas mas sim sua permanência e participação ativa enquanto estudantes e cidadãos, assim como a necessidade de me auto avaliar em relação ao capacitismo estrutural enraizado na sociedade, na qual gera exclusão e preconceitos impedindo a construção de uma educação libertadora e democrática para todos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda M. J.; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Grupos de Trabalho – GT 15: Estado e Política Educacional**. Disponível em: <https://base.pro.br/sites/41anped/trabs.php?gt=GT%2015%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial>. Acesso em: 02 jun. 2025.

ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os cursos de Pedagogia em foco**. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Org.). Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, Edur/UFRRJ, 2011, v. 1, p. 188-201.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 1977.

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

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2025.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia. **Educação Unisinos**, v. 17, n. 03, p. 238-249, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edunisinos/v17n03/v17n03a09.pdf>. Acesso em 19 de mar. de 2025.

DIAS, Viviane Borges; SILVA, Luciene Maria da. Educação Inclusiva e Formação de Professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura?. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 406-429, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v16n43/2178-2679-apraxis-16-43-406.pdf>. Acesso em 17 de mar. de 2025.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Revista Paradigma**, São Paulo, v. XLII, n. Extra2, p. 01-17, maio 2021. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1044>. Acesso em: 25 de mar. de 2025.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M>. Acesso em: 28 de mar. de 2025.

FERREIRA, Sandra. A análise de conteúdo: um método para a análise de dados em pesquisas qualitativas. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 11, n. 26, p. 202–224, 2023.

FLICK, U. **uma introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, Rs. Bookman, 2004.

FONSECA, Manoela da; ROSA, Maiandra Pavanello da. Práticas pedagógicas em educação especial em contexto de ensino remoto. In: **REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd**, 40., 2021, [online]. Anais [...]. Niterói: ANPEd, 2021. Disponível em: <https://anped.org.br>. Acesso em: mar. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUDKE, M; ANDRÉ, M E..D.A, **Pesquisa em educação; abordagens qualitativas**. São Paulo; EPU, 1986.

MICHELS, Maria Helena. Formação do professor de Educação Especial no Brasil. In: **REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd**, 40., 2021, [online]. Anais [...]. Niterói: ANPEd, 2021. Trabalho encomendado. Disponível em: <https://anped.org.br>. Acesso em: mar. 2025.

MONTEIRO, Cibele Moreira; FREITAS, Ana Paula de. A formação de educadores como espaço de reflexão sobre as concepções que fundamentam o trabalho com alunos com transtorno do espectro do autismo nas escolas comuns. In: **REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd**, 40., 2021, [online]. Anais [...]. Niterói: ANPEd, 2021. Disponível em: <https://anped.org.br>. Acesso em: mar. 2025.

OLIVEIRA, Leticia Alves de; SOUZA, Flavia Faissal de. Formação inicial de professores e o trabalho docente com aluno com deficiência no ensino regular. In: **REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd**, 40., 2021, [online]. Anais [...]. Niterói: ANPEd, 2021. Disponível em: <https://anped.org.br>. Acesso em: mar. 2025.

REIS, Tereza Sabina Souza. Concepção do professor frente à inclusão do aluno com deficiência. In: **REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd**, 40., 2021, [online]. Anais [...]. Niterói: ANPEd, 2021. Disponível em: <https://anped.org.br>. Acesso em: mar. 2025.

RODRIGUES, Tatiane Daby de Fatima Faria; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Josely Alves dos.

As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/49>. Acesso em: 21 de mar. de 2025.

ROSADO, Adélia Carneiro da Silva; CAMPOS, Kátia Patrício B. Meu Deus, o que eu vou fazer com essa criança?: experiências de professoras da Educação Infantil sobre a inclusão escolar de crianças com autismo. In: **REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd**, 40., 2021, [online]. Anais [...]. Niterói: ANPEd, 2021. Resumo expandido. Disponível em: <https://anped.org.br>. Acesso em: 20 mar. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2025.

URBANETZ, Sandra Terezinha; BARREIRO, Cristhianny Bento; MENDES, Ademir Pinhelli. Acacia Zeneida Kuenzer: a constituição de uma educadora. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e81442, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81442>. Acesso em: 19 de mar. de 2025.