

# DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SERGIPE<sup>1</sup>

## CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR IMPLEMENTING A SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION IN THE STATE EDUCATION NETWORK OF SERGIPE

Mônica Andrade MODESTO<sup>2</sup>  
Isabela Rosália Lima de ARAÚJO<sup>3</sup>  
Ana Cláudia Sousa MENDONÇA<sup>4</sup>

**RESUMO:** Este artigo é fruto de uma pesquisa realizada na Rede Estadual de Ensino de Sergipe acerca da implementação da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, conforme preconizam a legislação e as políticas públicas brasileiras. Para tanto, teve-se como objetivo apresentar os desafios e as possibilidades que entremeam a implementação da Educação Especial e Inclusiva no *locus* supracitado. O estudo, de caráter qualitativo, foi desenvolvido sob a égide da Análise de Conteúdo, e a interpretação dos dados deu-se a partir de seis categorias emergentes: 1) Educação Especial; 2) Educação Inclusiva; 3) Formação Docente; 4) Profissionalidade Docente; 5) Dimensão Coletiva do Trabalho Pedagógico; e 6) Políticas Públicas Educacionais. Os resultados desvelaram que existem indícios de desenvolvimento de uma Educação Especial e Inclusiva, apesar de desafios como falta de investimentos por parte do poder público, sucateamento da educação e falta de formação continuada docente. Todavia, vislumbraram-se possibilidades para que esse contexto possa ser ressignificado na realidade sergipana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Básica. Educação Especial. Educação Inclusiva. Educação Pública. Educação Sergipana.

**ABSTRACT:** This article is the result of research carried out in the State Education Network of Sergipe, Brazil, about the implementation of Special Education from the perspective of Inclusive Education, as recommended by Brazilian legislation and public policies. Therefore, the aim was to present the challenges and possibilities that intertwine the implementation of Special and Inclusive Education in the aforementioned *locus*. The study, of a qualitative nature, was developed under the aegis of the Content Analysis, and the interpretation of the data was based on six emerging categories: 1) Special Education; 2) Inclusive Education; 3) Teacher Training; 4) Teaching Professionalism; 5) Collective Dimension of Pedagogical Work; and 6) Education Public Policies. The results revealed that there are signs of development of a Special and Inclusive Education, despite challenges such as lack of investment by the public power, leaving education in ruins and lack of continuing teacher training. However, possibilities were envisioned so that this context may be re-signified in the reality of the state of Sergipe.

**KEYWORDS:** Basic Education. Special Education. Inclusive Education. Public education. Education in Sergipe.

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência (PcD) na sociedade continua sendo um desafio no Brasil e no mundo, mesmo após séculos de uma luta iniciada ainda na Idade Média. No âmbito educacional, as primeiras ações que demandaram uma atenção especial aos sujeitos que apresentavam alguma deficiência surgiram em nosso país durante o Segundo Império, com a criação de instituições destinadas ao ensino de pessoas cegas (Imperial Instituto dos Meninos

<sup>1</sup> <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0234>

<sup>2</sup> Professora adjunta. Departamento de Educação. Universidade Federal de Sergipe (UFS) – *campus* Prof. Alberto Carvalho. Itabaiana/Sergipe/Brasil. E-mail: monicamodesto@academico.ufs.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9457-2725>

<sup>3</sup> Professora adjunta. Departamento de Educação. Universidade Federal de Sergipe (UFS) – *campus* Prof. Alberto Carvalho. Itabaiana/Sergipe/Brasil. E-mail: bellalima@academico.ufs.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1486-3005>

<sup>4</sup> Doutoranda. Professora do quadro permanente da Secretaria de Estado da Educação e Cultura de Sergipe. Aracaju/Sergipe/Brasil. E-mail: anaclaudiasm70@academico.ufs.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3478-5227>

Cegos, atual Instituto Benjamim Constant) e surdas (Instituto Imperial de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos). No entanto, foi somente no início do século XX que a luta por uma educação especializada para esse público passou a ter visibilidade na sociedade brasileira, com o engajamento da sociedade civil e política, que passou a lutar pela criação de centros de reabilitação e clínicas psicopedagógicas (Jannuzzi, 2004).

Assim começava a se delinear a Educação Especial no Brasil – uma educação marcada pelos conceitos de integração, normalidade e produtividade da pessoa com deficiência. Na prática, a integração continuava sendo o elemento norteador das ações educacionais; e, ainda que, aos poucos, alunos(as) com deficiência passassem a ser integrados(as) nas instituições escolares, continuavam excluídos(as) da sociedade devido à falta de investimento na execução de políticas públicas de integração e de inclusão de pessoas com deficiência tanto escolar quanto social, conforme destacam Franco e Gomes (2020) em um levantamento sobre as produções nacionais acerca da Educação Especial produzidas entre 2006 e 2015. As autoras identificaram que a falta de infraestrutura, de recursos pedagógicos adequados e de investimentos na formação docente compõe uma problemática educacional que resulta em exclusão, fracasso e evasão escolar que perdura até os dias atuais, mesmo com a existência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), homologada em 2008, após anos de luta civil organizada pela inclusão e pelo combate à segregação.

Após o período de ditadura militar no Brasil, essa luta vem re(ex)sistindo pela concretização dos direitos assegurados pela Constituição Federal que tratam do acesso e da permanência de todos(as) os(as) alunos(as) na Educação Básica e ratificados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reformulada em 1996; pelo primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001; e pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007 (Ministério da Educação, 2010). Nessa direção, outros avanços podem ser identificados no âmbito legal: publicação do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que trata da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) não mais somente na Educação Básica, mas em todos os níveis de ensino; criação da Meta 4 no PNE referente ao decênio 2014-2024 que define a universalização do atendimento escolar para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação a ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014); instituição da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, um grande marco para a inclusão brasileira porque deixou de abranger exclusivamente os espaços de aprendizagem e passou a assegurar a em todos os segmentos sociais com foco na promoção da cidadania.

Todavia, frente a esse contexto de avanços, em 2020, a luta pela inclusão e pela Educação Inclusiva no cenário brasileiro sofreu um retrocesso com a publicação do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que passou a instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Em conformidade com Santos e Moreira (2021), esse documento representou

retorno a um conjunto de propostas de natureza segregacionistas e excludentes que, historicamente, demarcam a educação especial no Brasil, ainda que revestida de novas configurações. Nesse sentido, ressaltamos que a possibilidade da escolarização em espaços segregados retoma, ainda que implicitamente, o conceito de deficiência dentro de uma perspectiva unicamente biológi-

ca, centrado na pessoa, não considerando as barreiras sociais, atitudinais, arquitetônicas, dentre outras, que, na maioria das vezes, são as principais responsáveis pela não aprendizagem ou a não adequação dos alunos com deficiência na escola regular. [...]. Assim, a ideia de não adaptação acaba, de certa forma, culpabilizando a pessoa deficiente e isentando a escola regular do seu papel de promover modificações que propiciem uma educação de qualidade para todos. (p. 172-173)

Devido ao entendimento de que se tratava de um documento inconstitucional por parte do Supremo Tribunal Federal (STF), a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida não chegou a ser implementada e, no ano corrente, teve sua revogação publicada. Contudo, em que pese tenha sido revogada, não podemos deixar de destacar os prejuízos que seriam oriundos de sua implementação no que concerne à inclusão que remontaria à segregação praticada há décadas e ao retorno de práticas excludentes que foram combatidas perante muita luta ao longo dos anos, evidenciando, assim, que precisamos continuar nos organizando e re(ex)sistindo na busca por uma Educação Especial na perspectiva inclusiva. Embora se tenha avançado, ainda há muito a ser conquistado, sobremaneira em relação à implementação dos direitos já conquistados na prática e à manutenção do que já temos como forma de enfrentamento aos grupos que desejam arrebatam das PcD o fruto de suas lutas.

No cenário sergipano, a situação não se difere muito do que se tem instituído nacionalmente. Segundo Mendonça e Souza (2018), a Educação Especial nessa unidade federativa começou a se efetivar no século XX, com a criação de instituições destinadas ao atendimento exclusivo de pessoas com deficiência, a exemplo do Centro de Reabilitação Ninota Garcia, em 1963; da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1968; da Sociedade de Ensino e Reabilitação Rosa Azul, em 1979; da Associação de Amigos Autistas (AMAS), em 1987; e do Centro de Educação Especial Prof. João Cardoso Nascimento Júnior, em 1989. Essas instituições apresentavam uma visão educacional que, além de limitada, era também limitante, pois as práticas nelas desenvolvidas embasavam-se na medicalização das deficiências e se fundamentavam mais em questões orgânicas dos diagnósticos do alunado do que em tendências pedagógicas, como demonstra o estudo de Andrade e Conceição (2021).

Na Rede Estadual de Ensino, a Educação Especial começou a ser implementada nas instituições escolares na década de 1990, por meio da criação do Centro de Referência em Educação Especial do Estado de Sergipe (CREESE); da implantação do AEE e da formação docente, ambos operacionalizados pela então Divisão de Educação Especial (DIEESP) (atual Serviço de Educação Inclusiva – SEINC) da Secretaria de Estado da Educação e Cultura de Sergipe (SEDUC-SE). Essas ações, por sua vez, foram resultantes do convênio estabelecido com o Centro de Educação Latino-Americano de Educação Especial de Cuba (CELAEE) durante o governo de Albano Franco (1995-1999) (Matos, 2007). Esse é o cenário no qual a Educação Especial encontra-se delineado em Sergipe atualmente, pois, após a publicação da PNEEPEI, não houve movimentação na esfera estadual para estabelecimento de políticas próprias para a implementação do que dispõe o documento nacional, ocasionando, dessa forma, uma secundarização da formação dos(as) alunos(as) que necessitam da Educação Especial nessa unidade federativa.

Do ponto de vista prático, em Sergipe, a Educação Especial pré-LDB foi perpassada pela instrumentalização de práticas desenvolvidas nas antigas instituições e classes especiais e, após a LDB, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). A pesquisa de Reis (2021) desvela

que, atualmente, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas SRM continuam sofrendo limitações por três fatores: 1) invisibilização das SRM e do trabalho executado nelas pela sociedade e pela própria SEDUC-SE; 2) limitação de recursos potencializadores dos processos de ensino e aprendizagem, como tecnologias assistivas; e 3) fragilidades na formação docente.

Desse modo, fica nítido que precisamos continuar enfrentando a dicotomia historicamente imposta entre esses dois campos que são indissociáveis. Nesse sentido, vislumbramos uma concepção de educação que oportunize condições de ensino e de aprendizagem com vistas à equidade, ultrapassando a integração dos(as) alunos(as) com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas nos ambientes escolares. Além disso, que estimule, em todos os espaços das instituições escolares, a criatividade, a independência e a autonomia dos(as) discentes com ou sem especificidades a serem atendidas a fim de tornar a escola um espaço verdadeiramente inclusivo e capaz de incluir a todos(as) por meio do acolhimento da diversidade e do reconhecimento das diferenças. Consequentemente, a escola transforma-se, também, em *locus* de resiliência para enfrentamento dos problemas, dos obstáculos e das adversidades naturais da sociedade e da convivência humana e de ecoformação para nos reconhecermos como seres incluídos, não apenas nos ambientes escolares e espaços que nos abrigam, mas, sobremaneira, no ambiente sistêmico e planetário que nos torna semelhantes quanto à essência da vida humana, concepção que denominamos como Educação Especial e Inclusiva.

Mediante essa contextualização, emerge a questão que norteia este escrito: é possível desenvolver uma Educação Especial e Inclusiva no campo educacional sergipano? Dessa feita, o presente relato de pesquisa tem como objetivo apresentar os desafios e as possibilidades que entremeam a implementação da Educação Especial e Inclusiva na Rede Estadual de Ensino de Sergipe.

Este escrito é um recorte do relatório técnico decorrente da investigação intitulada “Diagnóstico da implementação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Sergipe”, fomentada pela SEDUC-SE e pela Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC/SE), por intermédio do Edital FAPITEC/SE/SEDUC nº 02/2020, vinculada ao Programa de Apoio e Desenvolvimento de Políticas Públicas em Educação para o Estado de Sergipe e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o Parecer Consubstanciado inscrito sob o número 4.872.987, emitido em 29 de julho de 2021. O estudo foi desenvolvido durante o interstício 2020-2022 e teve como objetivo principal avaliar a implementação da Educação Especial na rede de ensino estadual de Sergipe para proposições educacionais de apoio ao ensino.

## 2 MÉTODO

A pesquisa teve abordagem qualitativa ancorada no pensamento de Chizzotti (2003), a partir do qual buscamos interpretar os sentidos e os significados emergentes do conteúdo dos dados, levando em consideração as múltiplas dimensões do problema investigado, assim como as múltiplas possibilidades interpretativas e indicativas de resultados, a fim de assegurar a singularidade presente no contexto estudado. Quanto ao tipo, definiu-se como uma pesquisa descritiva sob a égide do pensamento de Severino (2007), para quem, “além de registrar e analisar os fenô-

menos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos” (p. 123).

Os dados foram produzidos por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, instrumento que nos permitiu compreender os aspectos que almejávamos identificar por meio de um processo pautado por interação social e balizado pela linguagem. Para tanto, tomamos os cuidados necessários para a elaboração dos roteiros no que tange a três aspectos, a saber: 1) linguagem do enunciado; 2) forma das perguntas; e 3) sequência das questões (Manzini, 2003). As entrevistas foram realizadas via *Google Meet* durante o primeiro semestre de 2021. Foram entrevistados(as) dez técnicos(as) de Educação Especial lotados(as) na Diretoria de Ensino de Aracaju (DEA), bem como nas Diretorias Regionais de Ensino (DRE) da SEDUC-SE (DRE 1, DRE 2, DRE 3, DRE 4, DRE 5, DRE 6, DRE 7, DRE 8 e DRE 9) e os(as) responsáveis pela coordenação do Serviço de Educação Inclusiva da respectiva Secretaria e pelo Centro de Referência em Educação Especial do Estado. Os(As) entrevistados(as) foram denominados(as) como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12.

Quanto ao perfil formativo dos sujeitos participantes da pesquisa, identificamos que, dentre os(as) dez técnicos(as) de Educação Especial entrevistados(as), sete cursaram uma única graduação – licenciatura em Pedagogia (cinco participantes) e licenciatura em Letras-Português (dois participantes). Outros dois finalizaram dois cursos de graduação, sendo eles: Pedagogia e História e Matemática e Geografia, e, por fim, um participante cursou bacharelado em Serviço Social. A formação inicial dos sujeitos que estão à frente da gestão do CREESE e do SEINC centra-se também em cursos de licenciatura, sendo Ciências Biológicas e História a primeira opção de graduação, e Pedagogia, a segunda.

No que concerne à formação continuada, cinco técnicos de Educação Especial investiram recursos próprios em cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*: dois concluíram cursos de especialização em Psicopedagogia; um em Gestão Escolar, um em Educação Especial e Inclusiva e outro o Mestrado em Ciências e Matemática. O diretor do CREESE tem Mestrado e Doutorado em Educação, com ênfase na Educação Inclusiva, e a coordenadora do SEINC tem especialização em Educação Inclusiva. Ademais, todos(as) os(as) participantes realizaram cursos de formação continuada ofertados pela SEDUC-SE.

O roteiro de entrevista semiestruturada foi elaborado com 12 perguntas iniciais que abordaram o perfil da formação dos sujeitos que estão atuando como técnicos(as) da Educação Especial e que estão responsáveis pelas coordenações do SEINC e do CREESE, bem como suas concepções sobre Educação Especial e Educação Inclusiva; como se dão as interlocuções com a SEDUC-SE e com os professores e as professoras do AEE e das salas regulares e quais os desafios enfrentados para a implementação da Educação Especial da Rede Estadual de Ensino de Sergipe.

Para a análise do conteúdo emergente dos dados produzidos, lançamos mão da técnica da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011), que consiste em um procedimento analítico que se debruça sobre a comunicação proveniente entre os sujeitos da pesquisa e as pesquisadoras e que tem como objetivo compreender a significação em torno do objeto de estudo presente no conteúdo oriundo dessa comunicação. Desse modo, a etapa analítica foi subdividida em três fases, quais sejam: a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na fase da pré-análise, realizamos a leitura geral do conteúdo presente nos questionários e nas transcrições das entrevistas, tomando como ponto de partida o objetivo geral definido para a pesquisa. Após a pré-análise e a definição precisa do *corpus* analítico, exploramos o material a fim de definir as unidades de registro das respostas dos questionários e dos excertos das transcrições das entrevistas e operacionalizar a sua codificação e, com isso, definimos as categorias iniciais decorrentes dessa etapa: 1) Educação Especial; 2) Educação Inclusiva; 3) Formação Docente; 4) Profissionalidade Docente; 5) Dimensão Coletiva do Trabalho Pedagógico; e 6) Políticas Públicas Educacionais. Por fim, na terceira fase, realizamos o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação com base no que foi apreendido a partir da categorização dos conteúdos do *corpus* analítico. Tal interpretação fundamentou-se na relação existente entre as categorias iniciais e emergentes e a literatura especializada, e, por meio dela, foi possível delinear indicadores do que é necessário para o aprimoramento da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Sergipe e, por conseguinte, proposições para esse aprimoramento e para a promoção da Educação Especial e Inclusiva.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das vozes dos(as) entrevistados(as), podemos apreender as zonas dos sentidos e significados que eles possuem sobre as categorias definidas. As emergências das primeira e segunda categorias nas falas dos sujeitos, respectivamente Educação Especial e Educação Inclusiva, trouxeram uma visão geral do que pensam a respeito desses conceitos. As outras categorias nos ajudaram a concluir nossa compreensão a respeito das significações que formam esses sujeitos.

A Educação Especial, segundo Pletsch (2020), além de modalidade educacional que deve ocorrer de maneira transversal em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino por intermédio do AEE e da disponibilização de recursos e de serviços específicos em turmas comuns do ensino regular, é também uma “área de produção de conhecimento interdisciplinar sobre aprendizagem significativa de pessoas com alguma deficiência” (p. 66). À luz desse pensamento, definimos a Educação Especial como um campo de resistência capaz de possibilitar meios de aprendizagem que atendam a alunos(as) que não se enquadram no estereótipo de normalidade estabelecido socialmente e amparado nas desigualdades sociais e educacionais, nos preconceitos pulverizados e nos estigmas que barbarizam as diferenças.

Nessa categoria, as significações emergidas das vozes dos(as) participantes da pesquisa evidenciaram um entendimento, em sua maioria, superficial acerca da Educação Especial e destacaram a necessidade de envolvimento na área e as dificuldades para o desenvolvimento de ações pedagógicas que atendam a todos(as), considerando suas diferenças e especificidades no âmbito das escolas vinculadas à SEDUC-SE devido à precarização do trabalho docente e a cobranças exacerbadas por parte da referida secretaria, assim como desenvolver um trabalho na DRE em que se encontram. Todavia, nesse processo, alguns(mas) enfatizam que mudanças positivas já ocorreram na Educação Especial, mas ainda há resistência por parte de muitos(as) profissionais no trabalho com alunos(as) com deficiência em virtude da rejeição da diversidade e dos discursos constituídos socialmente.

As falas de P1 e P2 chamaram atenção para uma trajetória pessoal marcada por sensibilidade, pois trazem, em suas falas, a humanização e a definição de que esses fatores são

importantes nas ações pedagógicas desenvolvidas na Educação Especial. Como reflexão sobre o que elencam esses(as) entrevistados(as), recorremos ao pensamento de Freire (1997) acerca da humanização do ser e a sua vocação ontológica, o ser mais, sujeito que busca o equilíbrio entre as suas potencialidades materiais e espirituais nas relações estabelecidas no e com o mundo, sendo essa uma vocação a ser trabalhada nas práticas educativas. Consoante a esse pensamento, as falas dos(as) entrevistados(as) remetem a uma concepção vocacionada sobre a Educação Especial no sentido de buscar promover um trabalho humanizado com vistas à retomada da humanização dos seres humanos, historicamente desumanizados frente ao sistema econômico.

Outro elemento presente nas entrevistas emerge da fala de P3, que pontuou a resistência que muitos(as) profissionais ainda têm ao trabalhar com alunos(as) com deficiência. Essa resistência, por vezes, não é decorrente de preconceito, mas de um desconhecimento que desperta medo de trabalhar com pessoas com deficiência, fator que revela a necessidade de formação docente, seja ela inicial ou continuada. A formação docente na Educação Especial tem sido objeto de estudo do Grupo de Trabalho (GT) 15 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – Educação Especial –, e, conforme apuraram Amaral e Monteiro (2019), existe um déficit formativo em relação à Educação Especial tanto em cursos de graduação quanto em cursos pós-formação, que visam a oferecer “pequenos reparos” para docentes, sendo fulcral o investimento do Poder Público nesse segmento formativo.

Esse desconhecimento apresentado na fala de P3 também é identificado na fala de P4 quando afirma que “Educação Especial é quando você separa um grupo de meninos especiais e você tem algo ali, só para eles, separados dos demais” e de P5 ao enfatizar que “Educação Especial é separar crianças especiais dos demais nas salas de recursos”. As significações advindas das vozes desses sujeitos apontam lacunas e fragilidades no processo de uma implementação efetiva na Rede Estadual de Ensino de Sergipe e o entendimento da significação (teoria e prática), descortinando, desse modo, a urgência de ações formativas a serem desenvolvidas pela SEDUC-SE.

Em contrapartida, P7 argumentou sobre as individualidades dos(as) alunos(as) com deficiência e que alguns(mas) precisam de apoio específico para estar na sala regular. A preocupação desse(a) participante é importante na medida em que sabemos que não basta apenas a integração dos(as) alunos(as) nas salas de aula, é preciso também participar, senão, acontece uma exclusão na educação, um integracionismo e, como afirma Vieira (2020), “incluir é participar e fazer participar” (p. 1), observando-se as diferenças.

A observação das diferenças, por sua vez, apresenta-se na fala de P12 quando afirma que é possível fazer a Educação Especial com excelência mesmo sendo um desafio, pois, em suas palavras, “se nós tivermos um olhar para o aluno com deficiência, se nós tivermos uma criatividade pedagógica instrumental de atendimento do aluno com deficiência, eu tenho toda e qualquer, para qualquer outro tipo de aluno, então tenho Educação Especial”. Essa fala traz em seu bojo a necessidade de uma ruptura paradigmática em relação ao que se entende por Educação Especial arraigada em uma sociedade excludente, nos levando a pensar sobre uma Educação Especial que seja também inclusiva.

Quanto à categoria Educação Inclusiva, concebemo-la sob a égide do pensamento de Mantoan (2012), reconhecendo o lugar das diferenças nos processos formativos inclusivos, que, por meio de políticas públicas, devem ter como premissa o enfrentamento ao “projeto

igualitarista e universalista da modernidade, baseado na identidade idealizada e fixa do ‘aluno modelo’” (p. 2), visto que somente assim será possível quebrar as barreiras físicas, atitudinais e comunicacionais que provocam o impedimento da partilha, o convívio e a cooperação que permeiam as searas social, escolar, familiar e profissional da vida dos sujeitos, que, constitucionalmente, são sujeitos de direitos.

À vista disso, a Educação Inclusiva é, por conseguinte, um dever de todos nós que estamos compromissados com a transformação de uma sociedade historicamente excludente por meio da resignificação de nossas atitudes, mas, acima de tudo, um dever do Estado, que, por intermédio de políticas públicas educacionais, deve garantir processos formativos de qualidade a todos os sujeitos e que vislumbrem formá-los para a cidadania e a diversidade e, assim, promover a dignidade humana.

Com relação a essa categoria, P1 mencionou sobre empatia, respeito e ensinamento cristão. P6 trouxe, em sua fala, o assistencialismo, reforçando que crianças com deficiência precisam de auxílio. Esses discursos estão enraizados na história excludente da educação brasileira, que busca uma educação homogeneizada e a manutenção do *status quo*, sendo “um projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador” (Mantoan, 2004, p. 37), pois filantropia, caridade e benemerência são a gênese do atendimento às pessoas com deficiência (Lehmkuhl, 2021). Não podemos deixar de dizer que a Educação Inclusiva é, sobretudo, um direito que deve ser assegurado pelo Poder Público por meio de um sistema educacional que reconheça as diferenças e as potencialize no processo educativo.

P2, P3, P4, P10 e P11 refletiram em seus discursos acerca da categoria Práticas Pedagógicas. Como destaca a PNEEPEI (Ministério da Educação, 2008), a Educação Inclusiva engloba, além das práticas pedagógicas, outros elementos que possibilitam a inclusão, como formação docente, envolvimento da comunidade, acessibilidade e políticas públicas. Para uma escola verdadeiramente inclusiva, se faz necessário pensar um currículo que seja embasado pela Pedagogia das Diferenças e que busque incluir todos(as) dentro da proposta pedagógica.

Assim, constata-se a necessidade de se pensar um currículo para a Rede Estadual de Ensino de Sergipe que fortaleça o reconhecimento das diferenças e desmistifique a ideia assistencialista que ainda paira no fazer pedagógico, dando voz e vez a um processo educativo que respeite a democratização e a diversidade de saberes presentes em cada sujeito, ofertando-lhes a possibilidade de aprendizagem e de permanência nas instituições de ensino sergipanas e estaduais.

Para a categoria Formação Docente, tomamos como pressuposto teórico os pensamentos de Charlot (2005), que já trazia a importância da apropriação das competências; de Freire (1996), que discorre sobre o caminhar da teoria e da prática para embasamento de uma formação docente de qualidade; de Libâneo (1994), que aborda duas dimensões para a formação desses profissionais: a formação teórico-científica e a formação técnico-prática; assim como Feldmann (2009), que fala dos atuais desafios para a formação de professores e destaca que o maior deles “é defrontar-se com a instabilidade e provisoriidade do conhecimento, pois as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos” (p. 74).

Acerca dessa categoria, desvelou-se um ponto emblemático no que concerne à Educação Inclusiva com equidade, qualidade e respeito à diversidade. A partir das vozes dos

sujeitos participantes, percebeu-se a cobrança de formações por parte dos(as) entrevistados(as) à SEDUC-SE, ao mesmo tempo que existe um contrassenso referente à participação nas formações ofertadas, visto que, quando estas são disponibilizadas, a procura é baixa, como afirma P1: “A gente não viu isso na faculdade, mas precisamos de cursos, precisamos de formação continuada. Mas, quando se oferta a formação continuada, a procura não é tanto assim, né?”.

P7 comentou sobre as dificuldades que os(as) professores têm para participar das formações, pois a maioria trabalha em dois turnos. Sabemos que a sobrecarga de trabalho e a precarização docente não favorecem a busca por formação continuada. P8 afirmou ser fundamental o trabalho em parceria, mas, para isso, é preciso formação tanto para os(as) professores(as) das SRM quanto para os(as) professores(as) das salas regulares. Percebemos, pelas falas dos(as) entrevistados(as), que pouco se trabalha em colaboração, em parceria, focando-se pouco nesse aspecto nas formações, ocasionando, assim, uma fragmentação nas escolas e dificultando que a Educação Inclusiva aconteça.

A baixa procura por formação continuada se deve à precarização do trabalho docente, visto que, com jornadas elevadas de trabalho e baixos salários, muitos(as) professores(as) precisam ter um segundo vínculo profissional, e, desse modo, não sobra tempo para participar de formação continuada, mesmo esses sujeitos reconhecendo a sua importância. Nesse sentido, concordamos com Schwerz et al. (2020) quando expõem que “as ações propostas pelo Estado para o desenvolvimento da formação inicial e continuada de professores da Educação Básica não parecem, em sua maioria, estar contribuindo para a superação da realidade vivenciada nas escolas públicas, mas tão somente para as mascarar” (p. 23).

Nessa categoria, foi possível verificarmos ainda que, a partir de 2020, a SEDUC-SE passou a investir na formação dos(as) profissionais da educação na perspectiva inclusiva por meio da oferta de cursos de curta duração. No entanto, ainda está longe do ideal e do alcance de todos(as), principalmente no que concerne aos(as) profissionais que estão no ensino regular, pois a forma como a oferta tem acontecido, em dias de semana e de modo centralizado, dificulta a ampla participação dos(as) docentes.

Atrelada à formação docente está a categoria Profissionalidade Docente. Conforme Sacristán (1995), a profissionalidade está articulada à formação, e ele ressalva que a formação inicial e a continuada, além de tratarem de técnicas e conteúdos, devem promover reflexões pedagógicas e desenvolvimento pessoal e profissional do coletivo, pois só assim se pode lutar contra a precarização, o desprestígio e a desprofissionalização docente. Imbernón (2011), por seu turno, reforça que é preciso uma permanente formação de professores porque a docência como profissão é sustentada pelo processo de profissionalização.

A categoria Profissionalidade Docente abordou a precarização do trabalho e a interferência de forma negativa nas práticas pedagógicas, ocasionando, assim, desmobilização para a causa da pessoa em situação de deficiência, havendo, dessa forma, uma desprofissionalização que influencia diretamente na qualidade e na formação, na medida em que, quando o(a) profissional não tem uma estrutura sedimentada, as rachaduras emergem com força e envolvem todo o processo institucional.

No contexto pesquisado, uma das frentes apresentadas pelos sujeitos foi o desconhecimento e, outras vezes, o entendimento errôneo sobre a inclusão de fato e de direito por parte dos(as) profissionais da educação no seu todo, o que envolve professores(as) e equipe técnica, dois elos de suma importância para a fluidez do trabalho, pois são os alicerces para uma inclusão com equidade entre os pares e a qualidade no ensino. Por meio do conhecimento, todos(as) os(as) envolvidos(as) têm a possibilidade do fortalecimento, e as vozes dos sujeitos participantes evidenciaram que ainda se fazem necessárias discussões com amplitude do que seja uma educação inclusiva dentro da profissionalidade docente para a condução dos processos de ensino e aprendizagem para todos(as), tendo início na formação inicial e sendo contínua.

P1 mencionou a forma de contratação dos(as) profissionais de apoio escolar e dos(as) intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é temporária, demonstrando entender o quão prejudicial é para a ação pedagógica esses(as) profissionais não serem efetivos(as), mas não fez uma relação com a precarização docente e com as dificuldades que permeiam a Educação Inclusiva. Diante dessa precarização, chegamos à conclusão de que esses profissionais sofrem com a desprofissionalização. A profissionalidade docente se dá de forma progressiva e ao longo de toda a carreira (Morgado, 2011). P2 afirmou que os(as) professores(as) das salas regulares acham que a responsabilidade com os(as) alunos(as) com deficiência é dos(as) professores(as) das SRM ou dos(as) profissionais de apoio escolar. Contudo, o fortalecimento do coletivo é fundamental para a compreensão da profissionalidade docente (Roldão, 2008).

P6 assinalou que a rotatividade dos(as) profissionais é um dos maiores problemas para o desenvolvimento de seu trabalho e que muitos desses(as) acabam indo atuar na Educação Especial por conveniência e nem sempre porque têm interesse pela área. P10 disse que, para professores(as) realizarem um bom trabalho na perspectiva da Educação Inclusiva, é preciso que antes o próprio Estado compreenda a importância da inclusão. A desprofissionalização docente legitimada pelo Estado por meio da precarização do trabalho docente contribui para a desvalorização do magistério em nosso país ao tempo em que reforça a “individualização e responsabilização de cada professor sobre o sucesso e o fracasso dos estudantes” (Freitas, 2003, p. 1114). Ademais,

[c]ontribuirá certamente para instalar uma concepção de trabalho docente de caráter meritocrático, para instaurar/acirrar o clima de “ranqueamento” e competitividade, inibidores do processo de construção de novas alternativas para a formação de nossas crianças, jovens e adultos a partir do trabalho coletivo e solidário, e da gestão democrática em nossas escolas. (Freitas, 2003, p. 1114)

A quinta categoria foi Dimensão Coletiva do Trabalho Pedagógico. Segundo Fernandes e Varani (2017), essa categoria passa “pela compreensão da interação entre sujeitos na constituição e formação do trabalho pedagógico mais potencializado” (p. 62). São muitas as dificuldades para o fortalecimento de uma identificação coletiva, e relacionamos isso ao processo de intensificação e ampliação das funções docentes, além da ausência de remuneração dessas atividades, da falta de liderança compartilhada e de noções de cooperação.

A esse respeito, P1 relatou as dores de um trabalho solitário e mencionou que não tinha ninguém com quem dividir ou compartilhar as atividades. P2 desabafou que a maioria dos(as) professores(as) das salas regulares não têm comprometimento com os(as) alunos(as) com deficiência. P2 e P3 advertiram sobre a sobrecarga de trabalho. P3 afirmou que as escolas

ficam muito isoladas, que faltam retorno e diálogo de outros órgãos com a escola. P5 ressaltou que é preciso mais integração entre os setores da SEDUC-SE. P6 ressaltou que a cultura do apoio entre pares não existe ainda nas escolas. P9 disse que faltam equipes para dar assistência descentralizada às famílias de alunos(as) com deficiência nos municípios interioranos. Os nossos sujeitos de pesquisa demonstraram, assim, ter consciência de que a falta de colaboração fragiliza a educação como um todo. Sabemos que o trabalho docente não é nem deve ser um trabalho individualizado, ainda mais quando almejamos a Educação Inclusiva. A necessidade de proporcionar a coletividade é, portanto, urgente.

A análise dessa categoria identificou que a dimensão coletiva do trabalho pedagógico na Rede Estadual de Educação do Estado de Sergipe funciona de modo fragmentado, com ações departamentalizadas que, com isso, na maioria das vezes, ficam inconclusas. O sistema ainda não se entende como um todo trabalhando em prol de uma educação com vistas ao ensino que agrega as diferenças dentro da singularidade individual. Empecilhos foram pontuados, como a necessidade de políticas públicas e de condições de trabalho que possibilitem um circular menos engessado, mais ágil e com respostas pontuais.

Por meio das vozes dos sujeitos participantes, é notório como o sistema ainda não percebeu a dimensão do trabalho com a Educação Especial e a Educação Inclusiva, e, por essa falta de compreensão, o coletivo não funciona a contento porque é considerado um trabalho menor em todos os aspectos. Logo, se naturaliza que técnicos(as) que respondem pela pasta da Educação Especial na SEDUC-SE fiquem sobrecarregados(as) e com desempenho aquém em virtude das demandas de outras pastas.

Na categoria posta, conclui-se que os pontos destacados precisam de uma atenção por parte de todos(as) os(as) envolvidos(as), que o sistema urge encontrar uma política pública que diminua a distância e que a rotatividade de profissionais seja um ponto sanado porque é um dos fatores que tem uma influência negativa dentro dos setores, nas equipes técnicas e nas salas de aula, devido aos contratos temporários.

A sexta e última categoria é Políticas Públicas Educacionais. Para Nepomuceno (2017), as políticas públicas devem considerar as reivindicações da sociedade, os conflitos e os antagonismos, os embates em torno dos interesses entre quem as pensa e a quem são destinadas. Desse modo, na construção de uma política pública, é preciso considerar as possibilidades de cooperação entre o poder público e a sociedade. Santos (2011) afirma que as políticas públicas são um processo complexo que engloba a historicidade da demanda social à qual se destina, sendo um território de disputa e consenso em torno da sua criação e execução.

Em unanimidade entre os(as) entrevistados(as), as Políticas Públicas Educacionais têm a sua função regulamentadora da/na Educação Inclusiva. P1, P3, P6, P9, P10, P11 e P12 compreendem as políticas públicas como leis, demonstrando uma visão discricionária dos instrumentos legais (Nepomuceno, 2017). Assim, a significação distributiva-regulatória da política pública é limitante no sentido de que delega exclusivamente ao Estado a responsabilidade da execução das políticas públicas e deixa de compreender o papel da sociedade civil na cobrança e na fiscalização das ações. Precisamos ressaltar que se faz necessário que haja formação destinada aos agentes do Estado voltada à reflexão e ao aprofundamento do que é uma política pública.

Nesta última categoria, as significações emergentes das falas dos sujeitos participantes expressaram que o Estado tem em funcionamento a política distributiva-regulatória, o que delega ao próprio Estado a responsabilidade no sentido amplo, tornando-se limitante porque não há entendimento na sociedade civil como um todo do seu papel de cidadão que deve acompanhar, avaliar, opinar diante de políticas públicas que têm impacto sobre a vida de todos(as) e, na discussão em evidência, das pessoas em situação de deficiência. A partir das vozes dos sujeitos participantes, ficou evidenciado que precisa haver uma ampliação no entendimento do que venha a ser uma política pública que abranja não só os sujeitos participantes da pesquisa, mas também a SEDUC-SE como representante do Estado.

Quando se pensa em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, as políticas públicas existentes são diversas, sendo o nosso país, dentro das estatísticas, o que tem um número considerável; no entanto, muitas dessas políticas estão aquém no entendimento de órgãos, setores específicos, instituições escolares, principalmente distante do conhecimento dos que estão em salas de aula. A partir dos dados coletados na pesquisa que resultou neste estudo, com foco na Rede Estadual de Educação de Sergipe, faz-se necessário haver uma formação reflexiva, com vivências acerca das políticas públicas que tratam da inclusão com todos os agentes do Estado, para, a partir daí, se fomentar, com base na propositura advinda da pesquisa, uma política pública estadual participativa, construída dentro das demandas educacionais do Estado de Sergipe.

#### 4 CONCLUSÕES

O desvelar da pesquisa intitulada “Diagnóstico da implementação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Sergipe” suscitou a escrita deste artigo, que possibilitou o mapeamento de indicadores que nos permitiram perceber os entraves que engessam a implementação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva com equidade e qualidade dentro das dez diretorias regionais de ensino jurisdicionadas à SEDUC-SE. Dos resultados emergiram oito indicadores que impedem um ensino que atenda a todos(as) dentro de um espaço educacional formal, com direitos educacionais propostos na PNEPEI de 2008, nas instituições escolares da Rede Estadual de Ensino sergipana.

Os indicadores evidenciados a partir das vozes dos sujeitos, como sendo os principais obstáculos para o desenvolvimento de uma educação aberta à diversidade, que priorize as singularidades e as habilidades individuais, na Rede Estadual de Ensino sergipana foram: 1) Concepções equivocadas acerca da Educação Especial; 2) Concepções equivocadas sobre a Educação Inclusiva; 3) Concepções limitadas sobre políticas públicas; 4) Formação continuada deficitária; 5) Prática pedagógica desmobilizada; 6) Desvalorização da carreira docente; 7) Desarticulação da dimensão coletiva do trabalho pedagógico; e 8) Reduccionismo das ações da SEDUC em relação à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Os discursos presentes nas vozes dos sujeitos que suscitaram os indicadores postos acendem questões sociais e educacionais disfarçadas no negacionismo de uma sociedade que prega a igualdade para todos(as) na educação. A igualdade acontece quando a justiça social é feita com equidade e qualidade com uma educação acessível, que possibilite ações inclusivas, com distanciamento da segregação a partir do entendimento de que as ações ocorram nas

SRM, com o AEE. Urge a compreensão de que essas ações acessíveis devam ocorrer nas salas regulares com todos(as) e para todos(as), independentemente de ter ou não uma deficiência.

A partir dos indicadores, percebemos que a história da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva segue mascarando ações nas instituições da Rede Estadual de Sergipe e segregando, por meio de políticas públicas educacionais generalizadas que não criam raízes e nem edificam projetos, os(as) alunos(as) que se encontram em situação de deficiência. As vozes dos sujeitos desvelaram um entendimento acerca das políticas públicas como mero aspecto legal a ser cumprido dentro da legalização, a exemplo de receber o(a) aluno(a) na instituição, matricular e depositar em uma sala de aula regular. O sujeito e suas necessidades educacionais são colocados diante de práticas pedagógicas que, em vez incluírem, segregam e produzem resultados negativos, invisibilizando as reais necessidades da população.

Outro ponto importante que precisa de um olhar da SEDUC-SE diz respeito à formação continuada, esta fragmentada e/ou aligeirada, não atendendo às demandas institucionais, seguida da desvalorização da carreira docente, sendo esses pontos que desarticulam as poucas iniciativas de um trabalho coletivo e formativo, impedindo que dele possam ser depreendidas ações que gerem práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento de competências e habilidades dos(as) alunos(as) com deficiência.

Nesse sentido, faz-se necessário um novo olhar, e assim defendemos e acreditamos que a criação de uma política pública estadual construída de modo participativo, ouvindo os anseios de quem é de direito e que contemple a Educação Especial na perspectiva inclusiva trará um alicerce educacional para o ensino sergipano que alcance a todos(as), respeitando os direitos outorgados na PNEEPEI de 2008. Assim, por uma Política Pública Estadual de Educação Especial na perspectiva inclusiva, apontamos diretrizes que enfatizamos serem necessárias para a elaboração e a composição de um dispositivo para todos(as):

1. Do dever do Estado para a implementação da Educação Especial na perspectiva inclusiva – assegurar aos(as) discentes currículos, métodos, recursos e organização escolar que atendam às necessidades educacionais específicas em conformidade com a PNEEPEI (2008) e com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, em todos os níveis e modalidades de ensino.
2. Da concepção de Educação Especial – modalidade de ensino ofertada em todos os níveis que contemplem a garantia de recursos e serviços educacionais especiais que atendam a todas as especificidades, respeitando as singularidades subjetivas, complementando e/ou suplementando os serviços educacionais de acordo com o que está estabelecido na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988; na Lei nº 9.394/1996 – LDB; na PNEEPEI (2008); na Lei Brasileira da Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015); e nos Cadernos da Educação Especial Complementar ao Currículo de Sergipe (2022a, 2022b, 2022c)<sup>5</sup>, por amparo dos direitos e garantias individuais.

---

<sup>5</sup> Os Cadernos da Educação Especial Complementar ao Currículo de Sergipe foram publicados no ano de 2022 por meio da SEDUC-SE como documentos complementares ao Currículo de Sergipe, publicado em 2018, e instrumentais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, tendo sido publicado um caderno para cada etapa mencionada. Os cadernos estão disponíveis na página da SEDUC-SE, por meio do endereço eletrônico: <https://www.seduc.se.gov.br/page/#158>.

3. Da concepção de Educação Inclusiva – processo de ensino livre de preconceitos, em consonância com a literatura especializada, que reconhece, compreende e respeita as diferenças, valoriza a singularidade subjetiva, promovendo equidade educacional em conformidade com a legislação em vigor em uma perspectiva inclusiva e democrática.
4. Da Formação Docente para a Educação Especial na perspectiva inclusiva – fomentar formação docente que assegure aos professores e às professoras da rede possibilidades de cursarem sem prejuízo na carga horária com temáticas que perpassem as concepções de Educação Especial e Educação Inclusiva, agregando uma rede de apoio por meio de convênios com Instituições de Ensino Superior; ações sinalizadas em um calendário anual unificado e de acesso às instituições e ao corpo docente.
5. Da Prática Pedagógica para a promoção da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – uma escola para todos(as) é possível; no entanto, faz-se necessário um trabalho conjunto de parceria e diálogo entre escola, família, alunos(as), sociedade civil e órgãos públicos na busca por ações que superem as barreiras impostas no desenvolvimento de uma educação que trabalhe com os princípios do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA).

Assim, é dever do Estado traçar metas, propor ações e ofertar condições de trabalho e de ensino de qualidade para a sociedade. Dessa forma, acreditamos que os indicadores apontados neste trabalho possibilitam a propositura exposta de se pensar na elaboração de uma Política Pública Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que atenda às necessidades latentes na Rede Estadual sergipana dentro dos preceitos legais, sociais e educacionais para todos(as).

## REFERÊNCIAS

- Amaral, M. H., & Monteiro, M. I. B. (2019). A Formação de Professores no GT 15 - Educação Especial da ANPEd (2011-2017): entre diálogos e (novas) pistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(2), 301-318. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200008>
- Andrade, W. P. D. O., & Conceição, J. T. da. (2021). Práticas educacionais em instituições de Educação Especial no estado de Sergipe (1962-1987). *Cadernos do CEOM*, 34(54), 290-302. [https://redib.org/Record/oai\\_articulo3753946-pr%C3%A1ticas-educacionais-em-institui%C3%A7%C3%B5es-de-educa%C3%A7%C3%A3o-especial-estado-de-sergipe-1962-1987](https://redib.org/Record/oai_articulo3753946-pr%C3%A1ticas-educacionais-em-institui%C3%A7%C3%B5es-de-educa%C3%A7%C3%A3o-especial-estado-de-sergipe-1962-1987)
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Cadernos da Educação Especial Complementar ao Currículo de Sergipe. (2022a). *Caderno complementar da Educação Infantil e Educação Especial*. <https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/59c31a9f-1589-4576-990e-71f03af67e0e>
- Cadernos da Educação Especial Complementar ao Currículo de Sergipe. (2022b). *Caderno complementar da Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial*. <https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/810d76b0-db37-49e8-b046-fdc980f75aa6>
- Cadernos da Educação Especial Complementar ao Currículo de Sergipe. (2022c). *Caderno complementar do Ensino Fundamental e Educação Especial*. <https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/18d696a7-481a-4e89-94d0-9a9689c4b599>

- Constituição da República Federativa do Brasil.* (1988). [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje.* Artmed.
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 221-236. <https://www.redalyc.org/html/374/37416210/>
- Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.* Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)
- Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.* Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>
- Feldmann, M. G. (2009). Formação de professores e cotidiano escolar. In M. G. Feldmann (Ed.), *Formação de professores e escola da contemporaneidade* (1ª ed., pp. 71-80). Editora SENAC.
- Fernandes, A. A., & Varani, A. (2017). Do trabalho coletivo docente: o conceito revisitado. *Crítica Educativa*, 3(1), 50-66. <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/105/246>
- Franco, R. M. S., & Gomes, C. (2020). Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. *Revista Psicopedagogia*, 37(113), 194-207. <https://dx.doi.org/10.5935/0103-8486.20200018>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). Papel da educação na humanização. *Revista da FAEEBA*, 7, 9-17. [http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/1128/FPF\\_OPF\\_01\\_0018.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/1128/FPF_OPF_01_0018.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Freitas, H. C. L. (2003). Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, 24(85), 1095-1124. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400002>
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.* Cortez.
- Jannuzzi, G. M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.* Autores Associados.
- Lehmkuhl, M. de S. (2021). A filantropia como gênese da Educação Especial. *Revista Educação Especial*, 34(33), 1-15. <https://doi.org/10.5902/1984686X42685>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.* Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-)
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.* Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática.* Cortez.
- Mantoan, M. T. E. (2004). O direito de ser, sendo diferente, na escola. *Revista CEJ*, 8(2), 36-44. <https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/622>

- Mantoan, M. T. E. (2012). Escolas dos diferentes ou escolas das diferenças? *Com Ciência*, 135, 1-3. [http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151976542012000100009&lng=pt&nrm=iso](http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151976542012000100009&lng=pt&nrm=iso)
- Manzini, E. J. (2003). Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In M. C. Marquezine, M. A. Almeida, & S. Omote (Eds.), *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial* (1ª ed., pp. 11-25). Eduel.
- Matos, N. D. (2007). A política de educação especial no estado de Sergipe (1979-2001). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(1), 77-94. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000100006>
- Mendonça, A. C. S., & Souza, R. de C. S. (2018). *Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE – Aracaju: Formação de professores e práticas educativas* (1968-1988). Criação.
- Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)
- Ministério da Educação. (2010). *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192)
- Morgado, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*, 19(73), 793-812. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/FGxQczxQYCjvQfyLdvGfTRc/?format=pdf&lang=pt>
- Nepomuceno, A. L. O. (2017). *Das tensões políticas à prática pedagógica socioambiental: Contextos da Política Estadual de Educação Ambiental (SE)*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Sergipe]. Repositório da Universidade Federal de Sergipe. [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4603/1/ALINE\\_LIMA\\_OLIVEIRA\\_NEPOMUCENO.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4603/1/ALINE_LIMA_OLIVEIRA_NEPOMUCENO.pdf)
- Pletsch, M. D. (2020). O que há de especial na educação especial brasileira? *Momento - Diálogos em Educação*, 29(1), 57-70. <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>
- Reis, A. A. (2021). *O professor da sala de recursos multifuncionais e o uso das tecnologias assistivas*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Sergipe]. Repositório da Universidade Federal de Sergipe. [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/14768/2/ANDERSON\\_ARAUJO\\_REIS.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/14768/2/ANDERSON_ARAUJO_REIS.pdf)
- Roldão, M. C. (2008). Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In Ministério da Educação (Ed.), *Portugal 2007: Comunicações. Unidos aprendemos. Reforçar a cooperação para a equidade e para a qualidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (1ª ed., pp. 40-49). Ministério da Educação. [https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida\\_3.pdf](https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida_3.pdf)
- Sacristán, J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed), *Profissão Professor. Coleção Ciências da Educação*. (2ª ed., pp. 63-92). Porto Editora.
- Santos, E. C. S. L., & Moreira, J. S. (2021). A “nova” política de educação especial como afronta aos direitos humanos: análise crítica do Decreto nº 10.502/2020. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*. 2(3), 156-175. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7908>
- Santos, K. S. (2011). *Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios* [Apresentação de artigo]. 25º Simpósio da Associação Nacional de Política e Administração da Educação, São Paulo, São Paulo, Brasil. <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0271.pdf>

- Schwerz, R. C., Deimling, N. N., Deimling, C. V., & Silva, D. C. (2020). Considerações sobre os indicadores de formação docente no Brasil. *Pro-Posições*, 31, 1-28. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0199>
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. Cortez.
- Vieira, A. M. (2020). *Para além da patologização do diferente: incluir é participar e fazer participar* [Apresentação de artigo]. 27º Colóquio Afirse Portugal, Educação e bem-estar. Lisboa, Portugal. [https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/6411/1/AFIRSEAtas2020\\_AV.pdf](https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/6411/1/AFIRSEAtas2020_AV.pdf)

---

Recebido em: 01/12/2022  
Reformulado em: 15/05/2023  
Aprovado em: 19/05/2023

