

Formação de professores para a Educação Especial no Brasil e no Japão: um estudo comparado

Teacher training for Special Education in Brazil and Japan: a comparative study

*Queila Pahim da Silva*¹

*Rita de Cássia Araújo Abrantes dos Anjos*²

*Soraya Dayanna Guimarães dos Santos*³

*Renato de Oliveira Brito*⁴

Resumo: A proposta da inclusão, apoiada na concepção dos direitos humanos, tem influenciado as políticas educacionais em vários países, exigindo adequações físicas e na formação de professores. Este estudo teve como objetivo discutir os modelos brasileiro e japonês de formação de professores para atuar com a Educação Especial. Para tanto, foram analisados documentos legais de ambos os países e artigos em português, inglês e japonês que versam sobre o tema. O estudo evidenciou que os dois países estão buscando a efetivação da Educação Inclusiva, mas há significativas diferenças na formação de professores. No Brasil, o preparo dos professores para uma educação inclusiva é orientado por normativos legais, entretanto, o cumprimento dessas orientações tem se dado de maneira incipiente nos cursos de formação. Os futuros docentes têm pouco contato com disciplinas referentes a essa modalidade de educação e há uma evidente desarticulação entre as disciplinas de formação teórica e prática. No Japão, que tem a formação de recursos humanos como forma de investimento para o crescimento do país, a profissão docente é valorizada e estabelece critérios rigorosos para a seleção dos docentes que atuarão nessa modalidade de ensino, tendo como requisito, a formação, a exigência da experiência prática e cursos específicos para a atuação na Educação Especial.

Palavras-Chave: Educação Especial; Formação de Professores; Inclusão; Brasil; Japão.

Abstract: The inclusion proposal, supported by the conception of human rights, has influenced educational policies in several countries, requiring physical structures and teacher training. This study aimed to discuss, through a comparative study, the Brazilian and Japanese models of teacher training to work with Special Education. For that, we analyzed legal documents of both countries and articles in Portuguese, English and Japanese that deal with the subject. The study showed that both countries are seeking the implementation of inclusive education, but there are significant differences in teacher training. In Brazil, the preparation of teachers for an inclusive education is guided by legal regulations, however, compliance of these guidelines has been given in an incipient way at the training courses. The future teachers have little contact with disciplines related to this modality of education and there is an evident disarticulation between the disciplines of theoretical and practical formation. In Japan, which has the training of human resources as a form of investment for the country's growth, the teaching profession is valued. Thus, it establishes more demanding evaluation criteria for the selection of teachers, having as requisite, for the training, the requirement of practical experience and specific courses for the performance in Special Education.

Keywords: Special Education; Teacher Training; Inclusion; Brazil; Japan.

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB).

2 Secretaria de Educação do Distrito Federal.

3 Universidade Federal de Viçosa.

4 Universidade Católica de Brasília.

Introdução

Atualmente as instituições educacionais em todo o mundo se deparam com o desafio de acompanhar e se adaptar às mudanças e transformações que se registram em ritmo, velocidade e contornos nunca vistos. O advento da inclusão, apoiado na concepção dos direitos humanos, tem sido tomado como um desses desafios, de modo que os sistemas educacionais em vários países estão tendo que se adequar às necessidades dos alunos com deficiência.

Como o professor é um dos principais agentes de mudança no interior das instituições, essas adequações tendem a repercutir diretamente na formação docente. Considerando ainda que o sucesso de qualquer programa inclusivo depende fundamentalmente da formação dos profissionais da educação, emerge a relevância de estudos comparados de diferentes modelos de formação docente que podem facilitar a compreensão da situação presente, podendo contribuir para o apontamento de novos horizontes de inovação e mudança.

No Brasil, a quantidade de alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino é crescente. De acordo com dados do Censo da Educação Básica (MEC, 2018), o número de matrículas na Educação Especial chegou a 1,2 milhão em 2018. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) garante o acesso de todas as crianças, com ou sem deficiência na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Entretanto, a inclusão não se refere apenas a matricular as crianças nas escolas regulares, é preciso tornar as instituições capazes de promover o sucesso na aprendizagem desses alunos, o que implica ajudar todos os professores a aceitarem essa responsabilidade preparando-os para ensinar a todos sem distinção (MITTLER, 2003). Apesar dos avanços na Educação Especial o país tem se deparado com uma expressiva carência formativa dos professores e pouco tem sido feito para amenizar esse problema.

O Japão, no que tange à educação, está incluído, hoje, entre os países mais avançados e tem na formação de recursos humanos uma das mais importantes formas de investimento. De acordo com Mithout (2016), as crianças japonesas com deficiência têm sido tradicionalmente educadas em escolas especiais, especificamente dedicadas a um tipo de deficiência, e isoladas do resto da sociedade. No entanto, em 2006, no decorrer da reforma da educação, a Educação Especial foi reformada para promover o princípio da educação inclusiva - isto é, a educação nas escolas regulares, juntamente com pares sem deficiência - e, num sentido mais amplo, a educação atendendo às necessidades independentemente de suas particularidades como habilidades, língua japonesa, etnia, origem social e familiar. No país, a prática das classes regulares receberem alunos com deficiência e poderem receber atendimento especializado é recente. As escolas com esse modelo são chamadas *tsukyu*, e foram criadas em 2016, constituindo um marco da inclusão. De acordo com Isogai (2018) no boletim do Instituto Nacional de Necessidades Educativas Especiais do Japão (NISE)), o número de matrículas em escolas especiais aumentou em 130% em 2016 comparado a 2006, nas escolas regulares com classes especiais houve aumento de 210%, e nas escolas *tsukyu*, em que alunos com deficiência estudam em classes regulares, o aumento foi de 240%.

Considerando as diversidades do Brasil e do Japão, é importante estudar os seus contextos, suas similaridades e suas diferenças que podem contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva.

O objetivo desse estudo foi discutir os modelos brasileiro e japonês de formação de professores para atuar na Educação Especial. Consideramos que “as comparações entre países, assim como aquelas entre sistemas globais, são úteis na medida em que oferecem um quadro geral no qual se pode situar, entender e interpretar as relações entre a educação e a sociedade” (MANZON, 2015, p. 142).

Nesse sentido, os estudos comparados na educação são um rico instrumento analítico dos sistemas educativos e também interessam aos formadores de políticas auxiliando a identificar semelhanças e diferenças, e ainda ampliam o campo de análise e de compreensão da realidade nacional em face de outros países (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015).

Este estudo é resultado de uma pesquisa documental que utilizou para coleta de dados os normativos legais e sites da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), dos ministérios e dos departamentos de educação do Brasil e do Japão, além de pesquisas na base de dados *Web of Science*. Como aporte teórico, foram utilizados autores como Mittler (2003), Mantoan (2006), Sasaki (2010, 2012), Mazzotta (2011), Saviani (2008), Gatti (2010), Libâneo (2011), Rodrigues, (2012), Arantes e Gebran (2014), Yamasaki (2016), Furuta e Osugi (2016), Ogawa, Ikeda e Konno (2016), Futaba (2016) e Isogai (2017).

Breve histórico da Educação Especial no Brasil

A história da Educação Especial no Brasil reflete um pouco da história das pessoas com deficiência (PcD) no mundo. Excluídas socialmente por serem consideradas incapazes e sem utilidade para a sociedade, as pessoas com deficiências não eram sujeitas de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação (SASSAKI, 2010). As razões que embasaram tais práticas foram orientadas pelos paradigmas vigentes. Ao analisar a situação das PcD desde a antiguidade até os dias atuais, Sasaki (2012) dividiu os períodos históricos em quatro modelos: exclusão, segregação, integração e inclusão.

No modelo da exclusão (da antiguidade até o século XIX), as PcD eram abandonadas à própria sorte. Em algumas culturas, estas pessoas eram levadas à morte. Predominavam as noções de inutilidade ou invalidez. Ainda nesse século surgem as primeiras organizações de serviços para atendimento para as pessoas com deficiência no Brasil. Porém caracterizavam-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, como por exemplo, a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atual Instituto Benjamin Constant, seguido em 1857, do Imperial Instituto dos Surdos Mudos (MAZZOTTA, 2011).

No segundo modelo, o da segregação (a partir de 1910), as pessoas com deficiência eram confinadas, por caridade ou conveniência, em instituições para que recebessem assistência básica suficiente para sobreviverem como abrigo e alimentação.

No modelo da integração (início dos anos 40), surgiram as primeiras associações de PcD ou de familiares destas pessoas, ainda com uma abordagem assistencialista e os serviços públicos e particulares de reabilitação física e profissional. Dentre as pessoas reabilitadas, algumas conseguiram ser matriculadas em escolas comuns ou admitidas no mercado aberto de trabalho, desde que demonstrasse capacidade para estudar ou exercer alguma atividade laboral. A responsabilidade de inserção na sociedade cabia às próprias pessoas com deficiência que eram avaliadas como capazes ou não capazes de se adaptar, elas eram tidas como o problema.

Nas escolas, era comum a prática da separação dos alunos em classes especiais públicas. Essas, surgiram pautadas na necessidade científica da separação dos alunos “normais” e “anormais” visando a organização das salas de aula homogêneas, supervisionadas por órgãos de inspeção sanitária, a partir de princípios da racionalidade e modernidade (KASSAR, 2010).

Por fim, o modelo da inclusão (a partir da década de 90 do século XX) surgiu nos movimentos de luta das próprias PcD e do desenvolvimento do conceito de equiparação de oportunidades – que defende

a participação das PcD em todos os aspectos da sociedade, apontando para a necessidade de adaptação e adequação dos sistemas sociais comuns, mediante eliminação de barreiras do ambiente.

Desse modo, a prática da inclusão pode ser considerada ainda recente e está relacionada à cidadania. Aprovada num contexto de mobilização e participação social, a Constituição Federal (1988) concebe a educação como direito de todos e dever do Estado e da família priorizando a educação dos alunos com deficiência no ensino regular, o que impulsionou a universalização do acesso à escola.

A luta pela garantia dos direitos sociais, especialmente na década de 1990, incentivou a integração das pessoas com deficiência nos sistemas de ensino. Mas a integração diz respeito a uma concepção de inserção parcial, pois nos contextos de integração escolar, só parte dos alunos com deficiência participam integralmente nas turmas de ensino regular, devido a seleção prévia dos que são capazes à inserção (MANTOAN, 2006). Processo, pouco eficiente, produziu evasão, repetência ou ainda o retorno do estudante às instituições especializadas.

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), para orientar o processo de “integração instrucional”, mas esta reafirmou os pressupostos baseados em padrões uniformes de participação e aprendizagem, pois condicionou o acesso às classes do ensino regular àqueles que possuísem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes “ditos normais” (p.19), isto é, manteve a responsabilidade da educação desses estudantes no âmbito da Educação Especial.

Neste mesmo ano, o Brasil participou da Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais, tornando-se signatário da Declaração de Salamanca, a qual afirma a educação como um direito humano e coloca às escolas a responsabilidade de se modificarem para atender a todos, inclusive às PcD que devem frequentar as escolas comuns. Desde então, desencadeou-se uma série de medidas para tornar real o movimento da inclusão que inspirou a criação de novas leis motivando o aumento do número de matrículas do público alvo da Educação Especial nas escolas regulares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/96, incorporou princípios da Declaração de Salamanca. Caracteriza a Educação Especial como uma modalidade de ensino e reforça a natureza complementar desse atendimento na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, para apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, o MEC, em 2003, implementa o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, para promover a formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros, buscando assegurar o direito de acesso de todos à escolarização e à garantia da acessibilidade. E em 2008, criou o Decreto nº 6571/2008, que define o Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da Educação Especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar (BRASIL, 2008).

Em 2015, houve um reforço ao ensino inclusivo com Lei Brasileira de Inclusão que orienta as escolas privadas a acolher os estudantes com deficiência no ensino regular e a adotar as medidas de adaptação necessárias sem que nenhum ônus financeiro seja repassado às mensalidades nem às matrículas. A referida lei representa também um avanço na cidadania das pessoas com deficiência ao tratar de questões relacionadas a acessibilidade, educação e trabalho e ao combate ao preconceito e à discriminação.

Breve histórico da Educação Especial no Japão

Para ancorar a abordagem sobre esta temática, recorreu-se a base de dados *Web of Science* buscando a expressão “*education*”. De posse das 865.316 publicações encontradas, delimitou-se o tema “*teacher training*” que obteve o total de 6.284 publicações das quais após o filtro dos termos “*special education*” and “*japan*” foram encontrados 25 resultados. Na etapa posterior, optou-se pela análise dos documentos com acesso aberto que totalizaram 6.

O modelo de educação japonesa é um dos mais bem-sucedidos do mundo sendo fundamentado no profundo comprometimento do governo e das famílias com as crianças e assim como toda a sociedade do país é extremamente normativo. Apesar da abertura à ocidentalização, o Japão ainda preserva fortes valores de disciplina, respeito, hierarquia, padronização e senso de coletividade em todas as esferas da sociedade, quer seja familiar, profissional e educacional (FUTABA, 2016).

O programa acadêmico segue uma sequência lógica e é definido em um nível muito alto de desafio cognitivo. Embora seja aplicado em todo o país, os professores japoneses têm um nível notável de autonomia em sua aplicação. Toda a abordagem é auxiliada pela crença compartilhada de que esforço e não habilidade é o que explica principalmente o desempenho do aluno. O sistema tem uma grande responsabilidade inerente com os pais, colegas, professores, diretores e governantes. Estes e muitos outros fatores se combinaram para produzir uma das forças de trabalho mais educadas e mais produtivas do mundo (IWATA, 2015).

Assim como no Brasil, no Japão também houve transição entre os quatro modelos elencados por Sasaki (2012) no que tange às PcD na sociedade e educação. Vale ressaltar que apesar da visibilidade e crescente participação dessa parcela da população no país, ainda há cenários das três fases iniciais (exclusão, segregação e integração) em todos os setores.

No século XIX, instaurou-se a tese que a educação era o alicerce para o desenvolvimento industrial do Estado sendo difundida pelos industriais europeus em todo o Ocidente. Neste século, surgiu o Estado Moderno japonês, que compreende o período de 1868 a 1878, época em que o país recém-saído do sistema feudal com a Revolução Meiji, ocorrida em 1868, que desencadeou a sua modernização.

A era Meiji (1868 a 1912) corresponde a fase do pós feudalismo no país e busca pelos conhecimentos nas artes, ciência, armamento, medicina e educação do Ocidente a fim acompanhar o desenvolvimento ocidental. O novo governo então instituído nesta época, movendo-se rapidamente para tornar-se um Estado nação moderno, decretou a educação obrigatória universal. Eles precisavam que todos os cidadãos japoneses fossem tão instruídos quanto possível.

Segundo o relatório da OCDE (2011), da França, os japoneses trouxeram a administração centralizada e muito ordenada para o seu novo sistema de ensino. Da Alemanha, foi adotado o molde de universidades para a elite. Já a Inglaterra, forneceu um modelo de escolas fundado em fortes princípios morais e os Estados Unidos contribuíram com os ensinamentos de John Dewey, um filósofo americano, psicólogo e educativo reformador que ressoou profundamente com a noção japonesa de que uma escola deveria ser responsável por desenvolver uma criança inteira.

Foram grandes mudanças na educação e nessa época não havia ainda a preocupação com o estudo das PcD que sequer frequentavam as escolas. Esse período corresponde ao paradigma da exclusão.

A Educação Especial teve início em 1878 com a criação da primeira escola para “surdos mudos”⁵. De acordo com Furuta e Osugi (2016) a educação obrigatória para crianças com deficiência foi estabelecida em 1979. Em adição à Educação Especial em escolas especiais e classes especiais em escolas regulares, outro programa de salas de atendimento especializado foram estabelecidas em 1993. Essas salas ofereciam aulas individuais ou em pequenos grupos durante várias horas por semana para estudantes com deficiências mais leves como déficits cognitivos e transtornos de comportamento.

Depois do fim da Segunda Guerra Mundial, a Lei Fundamental da Educação e a Lei da Educação Escolar entraram em vigor em 1947 sob a direção das Forças da Ocupação. A Lei de Educação Escolar definiu o sistema que continua em vigência até os dias de hoje: seis anos de ensino primário, três anos de ensino secundário, três anos de ensino médio e de dois a quatro anos de estudos universitários. Os ensinos primário e secundário são obrigatórios para todos. Também existem jardins de infância (frequentados do 1º ao 3º ano de idade), colégios técnicos de cinco anos para egressos do Ensino Secundário, escolas de treinamento especial para egressos do ensino primário e médio e escolas para alunos com necessidades especiais. As universidades incluem cursos de graduação, tecnólogo e especialização (YAMASAKI, 2016).

As crianças com deficiência eram segregadas em escolas especiais que foram criadas para cada tipo de necessidade (YAMAMOTO, MORIWAKI, 2019), caracterizando assim a segregação das PcD na sociedade e escolarização.

De acordo com Mithout (2016) desde a década de 1980, as associações japonesas de PcD demonstraram preferência pela educação regular para todos, resultando em uma gradual abertura das escolas regulares para estudantes com deficiência, mas a fase da integração teve início somente em 2006 com a transição de Educação Especial para Educação para Necessidades Especiais proposta pelo Ministério da Educação, Cultura, Esporte, Ciência e Tecnologia (MEXT) que visava construir uma sociedade onde todos os indivíduos, independentemente de ter uma deficiência ou não, deveriam ser respeitados e participar da sociedade.

Furuta e Osugi (2017) relatam que em 2007, o Japão assinou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Uma das questões do roteiro para a ratificação foi o sistema de educação inclusiva. Um comitê especial foi criado na subdivisão do Ensino Fundamental do conselho central de educação em 2010 que através do relatório intitulado: “Promover a educação para necessidades especiais para estabelecer um sistema de educação inclusiva para a realização de uma sociedade coesa” previu (1) criar um sistema de educação inclusiva, (2) decisão de matrícula sobre as escolas, (3) preparação para diversos locais de aprendizagem e promoção de colaboração entre escolas, e (4) elevar a expertise dos professores (MEXT, 2013).

No entanto, de acordo com Mithout (2016) a integração foi criticada no contexto da percepção de que os alunos com deficiência devem se encaixar nas classes regulares, ao invés de ajustar as classes regulares para atender às diversas necessidades dos alunos. Essa crítica de integração levou ao conceito de inclusão, que resultou em educação inclusiva, sendo implementada em escolas onde todos os alunos, com e sem deficiência, devem receber apoio educacional apropriado para atender suas necessidades e estudar juntos no mesmo ambiente.

O marco para a inclusão nas escolas foi a criação do modelo *tsukyu* em 2016, o qual previa que crianças com deficiência deveriam frequentar salas de aula regulares e caso necessário, teriam acompanhamento

5 Termo utilizado na época, mas não na atualidade pois os surdos não falam porque não aprenderam a falar audivelmente, mas possuem o sistema fonatório perfeito e falam em Língua de Sinais.

em salas de atendimento especializado (ISOGAI, 2017). O MEXT traçou seis objetivos para esse modelo: ambientes de educação diversificados, melhoria na organização da escola, rico ambiente de estudo, alto grau de especialização professores, currículo escolar baseado no princípio da inclusão e sistema de apoio contínuo (MEXT, 2017).

De acordo com Isogai (2017), os estudantes com deficiência recebem instrução especial e apoio em vários contextos, incluindo escolas para necessidades especiais, salas de aula de necessidades especiais e salas de aula de *tsukyu*. O esquema *tsukyu* refere-se a um programa especial para alunos com deficiência matriculados em escolas regulares. Esses alunos recebem atendimento especializado e individualizado ou em pequenos grupos em salas de atendimento com base em suas necessidades.

Dados do Instituto Nacional de Necessidades Educativas Especiais de 2018, mostram que em 2017, havia 9 milhões e 990 mil alunos cursando a educação obrigatória, dos quais cerca de 387 mil tinha algum tipo de deficiência, correspondendo a 3,88% do total de alunos. A tendência é estar diminuindo a quantidade de alunos em geral e aumentando a matrícula dos que possuem alguma necessidade (ISOGAI, 2018).

Isso reflete outra realidade japonesa apontada por Yamamoto e Moriwaki (2019) que se refere a diminuição de nascimentos e aumento da proporção de crianças que necessitam de cuidados médicos, o que se deve ao avanço das tecnologias e melhores sistemas de cuidados neonatal que identificam deficiências leves como déficit de atenção, hiperatividade e distúrbios de aprendizagem.

Nota-se que a Educação Especial se desenvolveu para a inclusão, ainda há escolas especiais que ao segregar, garantem atenção e cuidados médicos exclusivos para crianças com deficiência e que as quatro fases elencadas por Sasaki (2012) coexistem na educação japonesa.

Formação de Professores para a Educação Especial no Brasil

Quando tratamos da formação dos professores brasileiros para a atuação com a Educação Especial, isso implica necessariamente o estudo, ainda que breve, da legislação e análise da organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da Educação.

Essa formação, especialmente para Educação Básica, foi marcada, em seu início, pelo distanciamento entre teoria e prática. A estrutura curricular da maioria curso de formação nas universidades, era baseada na separação bacharelado-licenciatura. Desde a década de 1940, nos cursos de Pedagogia, estudava-se três anos de conteúdos gerais como base e depois realizavam o curso de didática, que tinha um ano de duração (SAVIANI, 2008). No início, os cursos não apresentavam em seus currículos disciplinas específicas relacionados a Educação Especial ou inclusiva.

Somente três décadas depois, o Parecer nº 252/1969 (BRASIL, 1969), muda a estrutura curricular dividindo-a em duas partes: “a comum, base do curso, e a diversificada, que oferecia diversas habilitações de duração plena, compostas por Magistério das disciplinas pedagógicas na Escola Normal, Orientação Educacional. De curta duração, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar” (ARANTES; GEBRAN, 2014, p. 283). Uma dessas habilitações era em Educação Especial, para àqueles professores que desejassem trabalhar com esse público.

Essa estrutura foi mantida até o início da década de 1990, quando a formação para ensinar estudantes com deficiência, restringia-se aos professores que trabalhavam em escolas especiais ou instituições de atendimento específico. No entanto, mudanças na legislação quanto ao acesso à educação começavam a indicar a necessidade de mudanças na formação dos professores.

A Constituição Federal (1988), nos artigos 205 e 206, estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, prevendo a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, o que impulsionou o acesso das pessoas com deficiência à educação no Brasil (BRASIL, 1988).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, reforçou as determinações supracitadas, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino” (Art. 55), (BRASIL, 1990).

Ainda neste ano, o país participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia. Nessa conferência foi defendido um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, tendo como objetivo estabelecer compromissos globais para assegurar a todas as pessoas, aprendizagens básicas necessárias a uma vida digna, como um requisito imprescindível para o desenvolvimento de uma sociedade mais humana e mais justa. Assim foram definidas metas a serem atingidas relativamente à Educação Básica e os compromissos dos países participantes.

E em 1994, o Brasil também se tornou signatário da Declaração de Salamanca, que trata a educação como uma questão de direitos humanos, cabendo às escolas se modificarem para incluir a todos. Estas declarações passaram a influenciar a formulação de políticas públicas da educação inclusiva, e começou-se a priorizar, ainda mais, o direito de acesso à escola regular.

Entretanto, diante da necessidade de modificações para incluir a todos, as mudanças nas escolas brasileiras e na formação docente ocorreram de forma lenta. A organização dos cursos de formação, seguindo o estabelecido no parecer 252/69 (BRASIL, 1969), foi mantida até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Em seu artigo 62, a LDBEN estabelece que a formação de professores deve ocorrer em nível superior, porém permitiu um prazo de dez anos para o alcance dessa meta. Dedicou pela primeira vez, um capítulo exclusivo sobre a Educação Especial, definindo-a como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Reforçou ainda, a necessidade da preparação de todos os professores para trabalharem com a inclusão ao estabelecer que os sistemas de ensino “deverão assegurar além de professores com especialização adequada para o atendimento especializado, professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (art. 59).

No Brasil, os currículos dos cursos de formação de professores são de competência das Instituições de Ensino. Destaca-se a publicação no Diário Oficial da União da Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002).

Essa resolução traz um dos pontos importantes dentro da formação de professores, porque passa a exigir a integração entre a teoria e a prática no seu processo de formação, afirmando no artigo 12, a importância da não desarticulação do estágio do restante do curso. Ressalta ainda que as instituições de ensino superior devem preparar os docentes para o acolhimento e o trato da diversidade, estruturando, em sua organização curricular, formação de professores que contemple

II- conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais... (BRASIL, 2002).

A lei nº10.436/02, regulamentada pelo decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), estabelece a inclusão da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no currículo nos cursos de formação

de professores, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão. Interessa saber como essas diretrizes estão ocorrendo na prática nos cursos de formação (BRASIL, 2002).

Em 2007 é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que apresentou eixos importantes para o fortalecimento do ensino inclusivo: a formação de professores para a Educação Especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior.

Em 2008 é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o documento reforça a necessidade de preparação de todos os professores para atuar na perspectiva da inclusão, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais (BRASIL, 2008). Tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Entre as ações para essa garantia sublinhamos:

Transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;

Em setembro deste mesmo ano, o Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008), em seu Art. 3º, estabelece apoio técnico e financeiro às ações voltadas à oferta do AEE, entre elas a formação de professores. Em 2011, ao ser revogado, seu conteúdo foi incorporado pelo Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, definindo que as ações de apoio técnico e financeiro devem contemplar a formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão. Além da formação de educadores, o referido decreto tem como ação a formação de gestores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais.

A Lei nº 13.146/2015 (LBI), preconiza a acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica e o direito à vida e à saúde. Em seu capítulo IV, trata do direito à educação, determina aos diferentes cursos de formação inicial e continuada:

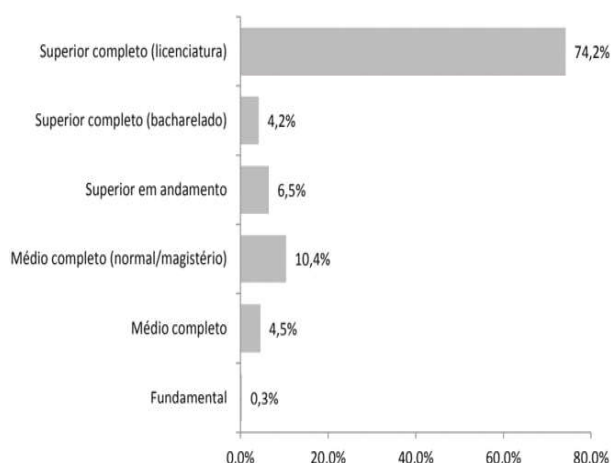
X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (BRASIL, 2015)

Assim, a LBI deixa claro a necessidade da inclusão de disciplinas que discutam esses temas para que os futuros docentes sejam capazes de lidarem com todos as pessoas, e os mais diversos tipos de deficiência.

Os dispositivos legais brasileiros apontam para uma formação docente com princípios inclusivos e orienta práticas de ensino que alcance a aprendizagem dos alunos com deficiência. No entanto, dados do Censo (2017) mostram que quase 30% dos professores da Educação Básica não possuem sequer formação adequada quanto ao nível de escolaridade, conforme tabela 1 abaixo:

Distribuição dos docentes que atuam na educação básica por nível de escolaridade - Brasil 2017



Fonte: MEC/INEP, 2017

Além da necessidade de uma formação adequada, é importante que a formação de professores tenha como eixo central a prática e o desenvolvimento de competências que permitam ao futuro professor adquirir habilidades para lidar com situações referentes ao dia-a-dia de uma escola e de uma sala de aula.

De acordo com Mantoan (2006) “o argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho” (p. 53). Nesse sentido, pesquisas (GATTI, 2010; LIBÂNEO, 2011), reforçam que as determinações legais não têm sido efetivadas de maneira eficiente nos cursos de formação de professores.

No estudo realizado por Gatti (2010), sobre a formação de professores no Brasil, indicou pouca importância dada a essa modalidade na formação dos futuros professores. De acordo com o referido estudo, as disciplinas referentes à Educação Especial e inclusiva representaram apenas, 3,8% do conjunto total de disciplinas obrigatórias dos currículos dos cursos analisados. A autora observou que ainda predominam os aspectos teóricos, e há pouca relação com as práticas educacionais, isto é, se mantém o distanciamento na relação teoria-prática.

Libâneo (2011), realizou estudo sobre os currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil, abrangendo 25 instituições de Ensino Superior, verificou as matrizes curriculares desses cursos de formação e as disciplinas ofertadas. O estudo mostrou que a disciplina referente à Educação Especial, representa menos de 10% do total das disciplinas dos cursos. Esse dado reforça que é preciso dar mais atenção a essa modalidade nos cursos de formação.

Para que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças todos os níveis dos cursos de formação docente devem sofrer modificações em seus currículos (MANTOAN, 2006). Disciplinas sobre Educação Especial e inclusiva nos cursos de graduação docente são essenciais, mas poderão não ser suficientes para dar conta de formar professores competentes para perceberem as necessidades educacionais específicas dos estudantes e flexibilizar a ação pedagógica para atender às suas especificidades.

É preciso ainda investir na formação continuada dos docentes, com oferta de cursos que favoreçam a capacitação dos professores, especializações na área da Educação Especial com uma perspectiva inclusiva, o desenvolvimento de projetos com parcerias entre as escolas e as universidades, promovendo espaços de reflexão da prática docente para a eliminação de barreiras que impedem agir de maneira mais inclusiva.

Formação de Professores para a Educação Especial no Japão

A formação de professores no Japão teve início em 1872 com o estabelecimento de escolas normais (escolas de treinamento para professores). Em 1886, foi estabelecida a escola normal superior para a formação de professores das escolas secundárias havendo a distinção entre a formação para docência em escolas primárias e secundárias (OGAWA, HIKEDA, KONNO, 2016).

Dados do MEXT (2017) revelam que o atual sistema de Educação Superior foi inaugurado em 1949 após a Segunda Guerra Mundial, sendo drasticamente reformado sob a influência americana, acarretando também transformações na formação de professores.

As escolas normais tradicionais foram abolidas e visando a alta qualificação dos recursos humanos do país, foram criadas as universidades nacionais que possuíam uma faculdade de educação ou uma escola de treinamento de professores em cada prefeitura. Foi instituído também que todos os cursos de treinamento de professores deveria ser autorizado pelo Ministério da Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia e que qualquer universidade nacional, pública ou privada poderia estar igualmente envolvida na formação de professores do sistema aberto, ao oferecer os créditos necessários para se adquirir o certificado de treinamento de professor (MEXT, 2017).

Em 1953, foi introduzido um sistema de créditos para programas de formação de professores, a fim de melhorar a qualidade dos novos professores. Os candidatos a professores precisam obter créditos em disciplinas profissionais e acadêmicas em instituições credenciadas pelo Conselho de Treinamento de Pessoal Educacional, que funcionam sob a alçada do Ministério da Educação. Todos os programas de formação de professores precisam de aprovação do Conselho de Treinamento de Pessoal Educacional do MEXT (MEXT, 2017).

As qualificações e o número de créditos necessários para o ensino são mostrados no Quadro 1. A certificação avançada é conferida àqueles que obtiveram um mestrado em programas de pós-graduação. A certificação de Classe 1 é conferida àqueles que obtiveram o grau de Bacharel em uma universidade, enquanto as certificações de Classe 2 são conferidas àqueles que obtiveram grau de associado, por concluírem seus estudos em faculdades tecnológicas. O certificado de Classe 1 é o mais popular de todos os tipos em termos do número de indivíduos que se candidatam a cargos de ensino e que estão atualmente empregados. Candidatos para professores do Ensino Fundamental devem cursar pelo menos oito créditos relacionados a matérias do Ensino Fundamental, 40 créditos de ensino, e 10 créditos em assuntos específicos ou de ensino. Os candidatos a professores do Ensino Médio têm de obter pelo menos 20 créditos de matérias do ensino secundário, trinta e um créditos de ensino e 8 créditos de disciplinas ou de ensino (YAMASAKI, 2016).

É requerido um tipo de certificado específico para lecionar em cada nível de escolarização, como maternal, escola primária, escola secundária, ensino médio e educação especial.

Quadro 1: Titulação mínima e número de créditos necessários para certificação de professor

Tipo de Certificação		Titulação necessária	Quantidade mínima de créditos			
			Didática	Matérias específicas	Didática ou matérias extra	Educação Especial
Maternal	Certificado avançado	Mestrado	6	35	34	
	Certificado Classe 1	Curso de faculdade de 4 anos	6	35	10	
	Certificado Classe 2	Curso tecnológico	4	27		
Ensino Primário	Certificado avançado	Mestrado	41	8	34	
	Certificado Classe 1	Curso de faculdade de 4 anos	41	8	10	
	Certificado Classe 2	Curso tecnológico	31	4	2	
Ensino Secundário	Certificado avançado	Mestrado	31	20	32	
	Certificado Classe 1	Curso de faculdade de 4 anos	31	20	8	
	Certificado Classe 2	Curso tecnológico	21	10	4	
Ensino Médio	Certificado avançado	Mestrado	23	20	40	
	Certificado Classe 1	Curso tecnológico	23	20	16	
Educação Especial	Certificado avançado	Mestrado				50
	Certificado Classe 1	Curso de faculdade de 4 anos				26
	Certificado Classe 2	Curso tecnológico				16

Fonte: Yamasaki (2016). Traduzido pelos autores da pesquisa

De acordo com dados do boletim do Nise (*National Institute of Special Needs Education*) (MEXT, 2017, p. 24): “Promovendo o Sistema de Educação Especial” para ser professor de Educação Especial no Japão, é necessário certificado de ensino geral de acordo com cada nível de atuação, certificado de Educação Especial e certificação de pelo menos três anos da escola onde o docente leciona. No entanto, devido ao aumento do número de matrículas de crianças com deficiência nas escolas ser maior do que o total de professores da Educação Especial, o MEXT permitiu em 2016, que professores mesmo sem o certificado de tempo de serviço nas escolas especiais, pudessem lecionar.

Em 2016, 25% dos professores das escolas de necessidades especiais, não tinham o certificado de Educação Especial e por esse motivo, o MEXT estabeleceu uma meta até 2020 para que 100% desses professores estivessem certificados (MEXT, 2016).

Esses cursos para certificação de Educação Especial são ofertados em universidades e faculdades de educação e através do NISE que iniciou em outubro de 2016, um programa de ensino à distância (MEXT, 2016).

O MEXT também solicita e incentiva os conselhos de educação das prefeituras das províncias a garantir que mais professores em escolas de necessidades especiais, obtenham o certificado a fim de desenvolver suas habilidades e conhecimentos. A reforma do sistema de certificação de professores também

tornou obrigatório a partir de 2017 fazer pelo menos um curso sobre educação para necessidades especiais nos cursos de formação de professores para os candidatos a professor de escolas regulares no intuito de ajudar os professores regulares a entender os princípios e diretrizes da educação para necessidades especiais no contexto do crescente número de alunos com alguma deficiência em salas de aula regular.

Percebe-se, portanto, que há uma consolidada estrutura para formação de professores da Educação Especial no país, sendo pré-requisito para cursar e obter a certificação específica, ter uma formação generalista, o que confere mais tempo de estudo e qualificação aos educadores.

Considerações Finais

O estudo teve como objetivo discutir, por meio de um estudo comparado, os modelos brasileiro e japonês de formação de professores para atuar com a Educação Especial.

A educação inclusiva é um reflexo da sociedade onde indivíduos com diversidades devem ser igualmente respeitados. Isto também é uma oportunidade para estudantes com e sem deficiência para entender um ao outro e trabalhar juntos. A inclusão nas escolas precisa ser um esforço e ação para responder à diversidade. É desafiador, mas possível quando os professores estão confiantes e positivos em sua implementação.

A inclusão compreende um processo de reforma e de reestruturação das instituições educacionais como um todo, o que inclui o currículo, a avaliação, os registros, os relatórios, as decisões tomadas, a pedagogia e as práticas de sala de aula (MITTLER, 2003). Por isso essa formação deve estabelecer parcerias com as escolas, sejam públicas ou privadas, e com as universidades para que juntas tragam um saber construtivo para os futuros professores com experiências bem-sucedidas e uma educação de qualidade para os alunos com deficiência (RODRIGUES, 2012). É necessário ainda fomentar as discussões sobre a formação continuada aliada a ações de pesquisas e extensão.

A importância da formação de professores para a educação inclusiva tem sido destacada em muitos estudos como Mantoan (2006), Rodrigues (2012), Iawata (2015) e Yamasaki (2016). Uma notável diferença entre a formação de professores para a Educação Especial no Brasil e Japão é a preparação e qualificação do profissional.

No Brasil, a carreira de professor é uma das menos concorridas do país, com predominância do sexo feminino, tendo os salários mais baixos em relação às demais categorias de nível superior, comparados a média da OCDE. Para atuar em escolas especiais, isto é, instituições especializadas que atendem alunos com deficiência, os professores devem ter formação específica, como certificação de cursos de capacitação em Libras, Braile, e em AEE. Porém como a legislação brasileira (LDBEN, 1996) estabelece que a matrícula dos alunos público alvo da Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino, em tese todos os professores deveriam ter formação adequada para trabalhar com esse público. Entretanto na prática, e em geral, a titulação mínima para ser professor no país é a graduação, admitindo-se, ainda, professores com formação de Ensino Médio e Fundamental.

No Japão, é preciso obter uma licença de Educação Especial, alcançada somente após uma licença de educação geral, o que significa que todos professores licenciados para a Educação Especial já são qualificados para o ensino geral. Dados da OCDE (2018) apresentados pela Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey*), revelam que o Japão é o único país

entre todos participantes em que a profissão docente é predominantemente masculina sendo necessário um certificado depois de se formar em algum dos muitos programas de formação de professores que podem ser em faculdades juniores ou universidades.

No Brasil, são percebidas desigualdades nas condições de acesso à educação e nos resultados educacionais, afetando especialmente, a população mais pobre, bem como crianças ou pessoas com deficiência. Uma preocupação é assegurar o direito de todos à educação, mas para isso é preciso garantir que os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade que atenda às necessidades básicas de aprendizagem de todos, o que inclui a valorização e respeito às diferenças. Porém, qualquer esforço que visa melhorar a qualidade da educação passará necessariamente pelo aprimoramento da formação profissional dos professores, a fim de torná-los competentes para lidarem com a diversidade.

Embora os documentos legais brasileiros orientem as instituições no preparo de professores para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, o cumprimento de tais diretrizes tem se dado de maneira incipiente nos cursos de formação docente. Muitos docentes sentem-se despreparados, o que reflete na forma como esses professores atuam com esse público da Educação Especial.

Como vimos, nesse estudo, a experiência prática não costuma integrar o currículo obrigatório dos cursos de Licenciatura e Pedagogia no Brasil. Porém, urge a necessidade de um equilíbrio entre a formação teórica e prática, uma vez que a qualidade dessa formação incide na qualidade da educação. Essa formação deveria ter a experiência prática como um dos seus eixos principais, exigindo um período mínimo de prática nas salas de aula, sob supervisão de professores mais experientes.

Além de melhorar as condições de trabalho e remuneração dos professores, o país deve priorizar a qualidade do professor, investindo em profissionais mais qualificados desde o ingresso na formação. Poderia ser fixada uma nota mínima para o acesso aos cursos de Licenciatura e Pedagogia, e ainda ter um processo nacional de certificação de professores, com critérios mais seletivos de avaliação docente.

Já no Japão, o modelo de educação é um dos mais bem-sucedidos do mundo sendo fundamentado no profundo comprometimento do governo e das famílias com as crianças e assim como toda a sociedade do país é extremamente normativo. Apesar da abertura à ocidentalização, o país ainda preserva fortes valores de disciplina, respeito, hierarquia, padronização e senso de coletividade em todas as esferas da sociedade, quer seja familiar, profissional e educacional.

O acesso à Educação Especial no Japão tem aumentado gradativamente devido o diagnóstico precoce ocasionado pela tecnologia de ponta que a área da saúde possui, o que proporciona melhores condições de tratamento, escolarização e socialização e devido a alta qualificação dos professores que atuam nessa modalidade de ensino há mais preparo para o recebimento desse público e por conseguinte maior permanência e assistência.

Espera-se que essa pesquisa propicie uma melhor compreensão sobre a importância da formação de professores para a Educação Especial e incentive reflexões e estudos futuros sobre a temática.

Referências

- ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. O curso de pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. **HOLOS**. Ano 30, V. 6. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer n.252/69**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documento, Brasília. 1969, (1-100), p. 101-117.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 mai 2018.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 02 abr 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
- BRASIL. **Lei n. 10.436** – Lei de Libras. Brasília, Imprensa Oficial, 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Educação Básica. Brasília, Imprensa Oficial, 2002.
- BRASIL. MEC. **Decreto n. 5.626** - Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 04 mar 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas**. Brasília: MEC, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, Imprensa Oficial, 2008.
- BRASIL. **Decreto 7611/2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, MEC, 2011
- BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/205855325/lei-13146-15>. Acesso em: 04 mar 2019.
- BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M.(Orgs.), et al. **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015.
- FUTABA, Y. Inclusive Education under collectivistic culture. **Journal of Research in Special Educational Needs**. Volume 16 Number 1st, p. 649–652, 2016.
- FURUTA, H.; OSUGI, N. **Developing in inclusive education system in Japan: the case of Yamaga city, Kumamoto**. Bulletin. Fac. Educ. Kumamoto. Univ. No 65, p. 139 -144, 2016.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas. São Paulo, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez. 2010, p.1355-1379. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 14 dez 2018.
- ISOGAI, K. **Recent Developments in Japan's Special Needs Education - Promoting an Inclusive Education System**. NISE bulletin of the Recent Policy and Status on Special Needs Education in Japan, vol. 16, 2017. Disponível em: http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/13010/07Recent_Policy_and_Status.pdf. Acesso em: 30 abr 2019.

- SOGAI, K. **Japan's Pluralist Approach to an Inclusive Education System and its Progress - A Provisional Scenario for the Constructive Dialogue** – NISE bulletin of the Recent Policy and Status on Special Needs Education in Japan, v. 17, 2018. Disponível em: <http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/14369/20180522-120837.pdf>. Acesso em: 12 mai 2019.
- IWATA, Y. (traduzido por Omori, A.). On 'Japanese Style' Teacher Education Reform: Considering Issues of Quality Development under an 'Open System'. Educational Studies in Japan: **International Yearbook** n. 9, p. 81–97, 2015. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1064145>. Acesso em: 25 mai 2019.
- KASSAR, M. C. M. Uma leitura da Educação Especial no Brasil. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. Petrópolis: Vozes. 2010.
- LIBÂNEO, J. C. Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R.V. (Org.). **Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa**. Campinas (SP): Papirus, 2011, p. 11-50.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?** 2. Ed. São Paulo: Moderna, Cotidiano escolar: ação docente, 2006.
- MANZON, M. Comparação entre lugares. In: Mark, B.; Bob, A.; Mark, M. (Orgs.), et al. **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015.
- MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MEC. **Censo Escolar Da Educação Básica**, 2018. Notas Estatísticas Brasília-DF.
- MEXT. Ministry of Education, Sports, Science and Technology: **Special Needs Education**, 2016. Disponível em: <http://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/title02/detail02/1373858.htm>. Acesso em: 30 abr. 2019.
- MEXT. **Outline of report on the promotion of special needs education for developing an inclusive education system leading to the creation of cohesive society**. NISE (National Institute of Special Needs Education) Bulletin, 13, p. 24, 2013.
- MEXT. **National demographic data for schooling of children**. NISE (National Institute of Special Needs Education) Bulletin, 16, p. 21, 2017.
- MITHOUT, A. Children with disabilities in the Japanese school system: a path toward social integration? **Contemporary Japan**, 2016.
- MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- OCDE. **Japan: a story of sustainable excellence**. Disponível em: <https://www.oecd.org/japan/46581091.pdf>. Acesso em: 10 mai 2019.
- OCDE. **Teaching and Learning International Survey**. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/talis/>. Acesso em: 25 mai 2019.
- OGAWA, T.; HIKEDA, H.; KONNO, K. **Fundamental study on improvements in teacher practice at school for especial needs**. The bulletin of the Faculty of Human Life Sciences, Fuji Women's University. No 53, p. 73-80, 2016. (em japonês)
- YAMAMOTO, T., MORIWAKI, K. Japanese Systems to Support Inclusive Education for Children Requiring Medical Care, Current Status of Such Support, and Related Challenges, —Based on the Results of Surveys Involving Departments of Education Supporting their Enrollment in General Schools, 2019. **MDPI Journal**. Disponível em: <https://www.mdpi.com/journal/children>. Acesso em: 16 mai 2019.
- YAMASAKI, H. **Teacher and Teachers Education in Japan**. Bulletin Grad. School Educ. Hiroshima Univ., Part No. 65, p. 19-28, 2016. Disponível em: https://ir.lib.hiroshimau.ac.jp/files/public/4/41644/20170124132645718381/BullGradSchEducHU-Part3_65_19.pdf. Acesso em: 12 mai 2019.
- RODRIGUES, S. M. Educação Inclusiva e Formação Docente. **Diversa: educação inclusiva na prática**. Minas Gerais, jun/2012. Disponível em <https://diversa.org.br/artigos/educacao-inclusiva-e-formacao-docente/>. Acesso em: 25 abr. 2019.

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

SASSAKI, R. K. Por falar em classificação de deficiências. **Revista Brasileira de Tradução Visual**. v. 12. n. 12, 2012. Acesso em: 05 abr. 2019. Disponível em: <http://rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/search/results>

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

Recebido em: 06/06/2019

Aprovado em: 07/02/2020