



University of
Texas Libraries



e-revist@s



Centro Unversitário Santo Agostinho

revistafsa

www4.fsnet.com.br/revista

Rev. FSA, Teresina, v. 21, n. 11, art. 7, p. 136-154, nov. 2024

ISSN Impresso: 1806-6356 ISSN Eletrônico: 2317-2983

<http://dx.doi.org/10.12819/2024.21.11.7>

DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

WZB
Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung



Zeitschriftendatenbank



Políticas de Formação Continuada para Professores na Perspectiva na Educação Especial

Continuing Education Policies for Teachers from the Perspective of Special Education

Gersianne Martins Viana dos Santos

Mestrado em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí
Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ensino Superior do Piauí

E-mail: gersiany@hotmail.com

Jairo de Carvalho Guimarães

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

E-mail: jairoguimaraes@ufpi.edu.br

Endereço: Gersianne Martins Viana dos Santos
R. 21 de Abril, 142 - Centro - Três Pontas-MG
, Brasil.

Endereço: Jairo de Carvalho Guimarães
Universidade Federal do Piauí, Campus Amilcar Ferreira
Sobral (CAFS). BR 343, KM 3,5, Meladão, 64800000 -
Florianópolis, PI - Brasil

Editor-Chefe: Dr. Tonny Kerley de Alencar Rodrigues

Artigo recebido em 30/07/2024. Última versão recebida em 13/08/2024. Aprovado em 14/08/2024.

Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review (avaliação cega por dois avaliadores da área).

Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação



RESUMO

O presente estudo é um recorte de uma pesquisa em andamento do projeto de Mestrado que eleva a importância do estudo sobre as políticas de formação continuada de professores, como um dos requisitos para a promoção de uma educação inclusiva, com foco nas políticas de Educação Especial. No entanto, para essa investigação, elencamos o seguinte problema de pesquisa: Têm as políticas de formação continuada para professores de sala regulares contribuído eficazmente para a educação inclusiva dos alunos e no avanço das práticas didático-pedagógicas no âmbito da educação especial? Definimos como objetivo geral: analisar as políticas de formação continuada para professores de salas regulares na ótica da educação inclusiva, destacando os desafios, as complexidades e as possibilidades que descrevem os professores que atuam na Educação Básica na perspectiva da Educação Especial, visando às suas contribuições na inclusão escolar concernente ao seu agir didático-pedagógico. A presente pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza exploratório-descritiva, e apoia-se em fontes documentais e bibliográficas. A pesquisa aborda as políticas de formação continuada de professores na perspectiva da educação especial, trazendo abordagens teóricas e baseadas em resoluções e em leis que garantem esse direito. No entanto, ao concluir o estudo e respondendo ao problema da pesquisa, percebe-se que as políticas de formação contribuem para o agir pedagógico. Entretanto, não é essa realidade colocada pelos autores pesquisados ao se tratar da efetiva prática docente, visto que um dos fatores que mais contribuem para exclusão é a falta de formação para professores no âmbito da Educação Especial.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Especial. Políticas de Formação.

ABSTRACT

The present study is an excerpt from ongoing research from the Master's project which raises the importance of studying continuing teacher training policies, as one of the requirements for promoting inclusive education, with a focus on Special Education policies. However, for this investigation, we list the following research problem: Have continuing training policies for regular classroom teachers contributed effectively to the inclusive education of students and the advancement of didactic-pedagogical practices within the scope of special education? We define as a general objective: to analyze continuing training policies for regular classroom teachers from the perspective of inclusive education, highlighting the challenges, complexities and possibilities that describe teachers who work in Basic Education from the perspective of Special Education, aiming at their contributions in school inclusion regarding its didactic-pedagogical action. This research has a qualitative approach, of an exploratory-descriptive nature, and is based on documentary and bibliographical sources. The research addresses continuing teacher training policies from the perspective of special education, bringing theoretical approaches and based on resolutions and laws that guarantee this right. However, upon completing the study and responding to the research problem, it is clear that training policies contribute to pedagogical action. However, this reality is not posed by the authors researched when dealing with effective teaching practice, since one of the factors that most contribute to exclusion is the lack of training for teachers in the scope of Special Education.

Keywords: Continuing Training. Special Education. Training Policies.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo decorre de uma pesquisa em andamento do projeto de Mestrado em Políticas Públicas que eleva a importância do estudo sobre as políticas de formação continuada de professores, como um dos requisitos para a promoção de uma educação inclusiva. É nessa perspectiva que as políticas públicas de educação podem contribuir nas escolas com as condições materiais, profissionais, estruturais, dentre outras, para desenvolver o seu papel, que é o de oferecer um atendimento especializado para os alunos, por meio de conhecimentos, atitudes, formação e transformação para a inclusão de todos, tendo como maior objetivo o ensino de qualidade a o qual todos têm direito.

Ao discutirmos sobre a educação, conforme posto na Constituição Federal brasileira, direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988), compreendemos que se constitui ainda um desafio refletirmos sobre a inclusão para a Educação Especial, considerando desde as necessidades às condições de acesso e de permanência no contexto escolar. Nesse sentido, realçamos a pertinência de um estudo sobre as políticas de formação de professores com foco na educação inclusiva. Pensar em educação como direitos de todos é refletir sobre como as políticas de formação continuada contribuem desde as condições na prática pedagógica à inclusão de todos no processo de ensino e aprendizagem, promovendo, concretamente, a autonomia e a independência que Adorno (2022), Laval e Vergne (2023) e Hooks (2017) propugnam.

Esses aspectos têm se constituído em desafios e demandas, o que tem revelado a necessidade de implementação de políticas da educação inclusiva, que fomentem a formação de professores, oportunizando condições para a construção de bases teóricas, técnicas e metodológicas para criar melhorias nas práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Tal problemática tem relevância no contexto das discussões acerca dos processos educativos.

Diante do exposto, delimitamos como objeto de estudo: as políticas de formação continuada de professores para a educação inclusiva. Considerando o objeto proposto para essa investigação, elencamos o seguinte problema de pesquisa: Têm as políticas de formação continuada para professores de salas regulares contribuído eficazmente para a educação inclusiva dos alunos e no avanço das práticas didático-pedagógicas no âmbito da educação especial? Nesse sentido, definimos como objetivo geral: analisar as políticas de formação continuada para professores de salas regulares na ótica da educação inclusiva, destacando os desafios, as complexidades e as possibilidades que descrevem os professores que atuam na

Educação Básica na perspectiva da Educação Especial, visando às suas contribuições na inclusão escolar dos estudantes concernente ao seu agir didático-pedagógico.

A presente pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza exploratório-descritiva, e apoia-se em fontes documentais e bibliográficas, buscando apontar as políticas de formação continuada de professores na perspectiva da educação especial, trazendo abordagens teóricas norteadas pelas resoluções e leis.

2 METODOLOGIA

No que concerne aos procedimentos metodológicos, o presente estudo possui abordagem qualitativa, de natureza exploratório-descritiva, e apoia-se em fontes documentais e bibliográficas. Na visão de Gil (2008), a pesquisa exploratória tem como característica ampliar o conhecimento sobre um determinado fenômeno estudado, que visa à busca da realidade e é descritiva na medida em que se propõe a relatar um dado fenômeno em seu desenho realístico, como forma de compreender o assunto de maneira clara e objetiva, revelando, portanto, todos os seus contornos concretos. Nas palavras de Gil (2008, p. 51), “O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número”.

O estudo apresenta uma revisão de literatura abordando teóricos, como Miranda (2003), Rodrigues, Capellini e Santos (2014), Mazzota (1996), Crochick, Costa e Faria (2020), Brandão (2006), Rodrigues (2006), Hashizume e Alves (2022), Bulcão, Silva e Alves (2022) e as pesquisas documentais baseadas na Constituição Federal (Brasil, 1988), na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Brasil, 1996), nas Diretrizes Operacionais para a Educação Especial (Brasil, 2001), nas Políticas Nacionais de Educação (Brasil, 2014), entre outras.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 As Políticas de Formação Continuada para Professores da Educação Especial

A história da Educação Especial no Brasil tem um contexto de abandono. A primeira instituição criada para esse fim foi o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de surdos. Fundado em 1857 por dom Pedro II, no Rio de Janeiro (MIRANDA, 2003). Nesse aspecto, Miranda (2003) faz a seguinte observação:

A Educação Especial se caracterizou por ações isoladas e o atendimento se referiu mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade, às deficiências físicas. Podemos dizer que em relação à deficiência mental houve um silêncio quase absoluto (MIRANDA, 2003, p. 3).

Os autores Rodrigues, Capellini e Santos (2014) dividem a história da evolução do conceito de deficiência em três períodos: o primeiro abrange da pré-história até a Idade Média; o segundo, que vai até a Revolução Industrial, que acontece no final do século XIX ; e o terceiro, até os dias atuais. Essa evolução, de acordo com os autores, pode ser materializada em três paradigmas, sendo eles: Segregação, Integração e Inclusão, (RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS, 2014). A Figura 1 indica a simbologia de segregação, de acordo com os autores supracitados.

Figura 1 - Modelo de Segregação



Fonte: Rodrigues; Capellini; Santos; 2014, p. 3.

Para os autores, a Segregação é definida como: “*Institucionalização*: fundamenta-se na ideia e na concepção de que o estudante da Educação Especial não é produtivo e estaria bem cuidado se mantido em ambiente segregado. Expansão de institutos, hospitais, manicômios etc” (RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS, 2014, p. 3).

Os autores Rodrigues, Capellini e Santos (2014) designam a Integração como apenas a inserção das pessoas com deficiências no contexto social, sem dispor de serviços ou atendimentos especializados, conforme pode ser conferido na Figura 2.

Figura 2 – Modelo de Integração

Fonte: Rodrigues; Capellini; Santos; 2014, p. 3.

Conforme a Figura 2, os autores, Rodrigues, Capellini e Santos (2014) definem Interação como:

Serviços: Caracteriza-se pela oferta de serviços, organizados em três etapas: avaliação por uma equipe de profissionais, intervenção e encaminhamentos para a vida na comunidade. expansão das escolas especiais, das entidades assistenciais e dos centros de reabilitação (Rodrigues; Capellini ; Santos, 2014, p. 3).

No que concerne à Inclusão, os autores Rodrigues, Capellini e Santos (2014) caracterizam como suporte no atendimento que respeite suas singularidades, garantindo acessibilidade e direito à convivência. Isso pode ser visto, de forma visual, na Figura 3.

Figura 3 – Modelo de Inclusão

Fonte: Rodrigues; Capellini; Santos, 2014, p. 4.

Mediante a Figura 3, os autores enfatizam a Inclusão no contexto em que todos fazem parte da sociedade dispendo de todos os direitos de convivência, afirmando que Inclusão é:

Suporte: Parte-se do pressuposto que o estudante da Educação Especial tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos. Expansão da disponibilidade de suportes materiais e humanos, melhoria de estrutura física (acessibilidade) de forma que o acesso de todos os estudantes a quaisquer recursos da comunidade seja garantido reabilitação (Rodrigues; Capellini; Santos, 2014, p. 4).

Partindo da concepção dos autores Rodrigues, Capellini e Santos (2014), no que se refere à igualdade de direitos e às oportunidades para as pessoas com deficiências, o último paradigma define o conceito de respeito às diferenças, considerando as singularidades de cada pessoa, oferecendo para o estudante deficiente o suporte que garanta seu desenvolvimento integral e possibilitando sua convivência na sociedade.

Nesse contexto de inclusão, a partir da década de 50, mais precisamente no ano de 1957, foi que o governo federal assumiu o atendimento educacional para pessoas com deficiências, com a criação de campanhas voltadas para essa finalidade (MIRANDA, 2003). Resgatando Mazzotta (1996), tem-se que:

Em 1960 foi criada a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” (CADEME). A CADEME tinha por finalidade promover em todo território Nacional, a “educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (MAZZOTTA, 1996, p. 52).

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação traz a garantia do direito de que as pessoas com condições especiais deviam frequentar a escola regular (BRASIL, 1996). Durante a Ditadura Militar, não houve políticas para a Educação Especial. A Constituição Federal de 1988 definiu a obrigatoriedade do ensino para pessoas deficientes em redes públicas (Brasil, 1988). Em 1994, a Declaração de Salamanca foi instalada, trazendo os princípios políticos e pedagógicos em Educação Especial, equalizando as oportunidades para pessoas com deficiências. A declaração reforça o direito de todos a uma Educação de qualidade, considerando as características e os interesses individuais de cada pessoa (UNESCO, 1994). A partir de então, as lutas voltadas para a garantia dos direitos para as pessoas com deficiências obtêm expressividade nas políticas públicas, ganhando força mundialmente. Nesse sentido, os autores Crochick, Costa e Faria (2020) afirmam que:

As políticas públicas que se voltam à inclusão de indivíduos historicamente excluídos fazem parte das lutas por direitos humanos na contemporaneidade, embora seu caráter universal e inalienável estivesse presente desde tempos antigos. Foi com o fim da II Guerra Mundial, todavia, que os países se organizaram em torno de uma pauta comum: a responsabilidade de todos os Estados-nação para com a segurança e a manutenção da paz mundial. A concepção de uma “comunidade internacional” que primasse pela proteção e promoção dos direitos humanos individuais e coletivos, materializada pela elaboração e assinatura da Carta das Nações Unidas, inaugurou a política internacional de direitos humanos (CROCHICK; COSTA; FARIA, 2020, p. 11-12).

Os autores Crochick, Costa e Faria (2020) enfatizam que as políticas voltadas para as garantias dos direitos dos indivíduos historicamente excluídos fazem parte de lutas que se

apresentam ao longo da história. Em ênfase nessa citação estão se referindo à Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), documento assinado e aprovado por 48 países, e os tratados que lhe deram a força jurídica necessária para torná-la legítima, que têm como objetivos garantir os direitos civis básicos e liberdade, entre eles a educação, o trabalho, a justiça, a saúde e o bem-estar (CROCHICK; COSTA; FARIA, 2020).

Desse modo, os desafios e os impasses para a Educação Especial estão inseridos em um contexto social de lutas em todas as esferas da sociedade. Aos poucos, as conquistas por igualdade e pela garantia de direitos são alcançadas por meio de políticas públicas voltadas para a inclusão. Conforme ensina Brandão (2006):

A educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa. E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisórios onde isto pode acontecer (BRANDÃO, 2006, p. 47).

A escola é o espaço social onde, muito provavelmente, mais é possível compreender a educação inclusiva, com suas ações sistemáticas e organizadas, respeitando as diferenças e proporcionando a igualdade, sendo o maior desafio concretizar essa prática por inúmeros impasses sociais. Sob esse aspecto, podemos apontar: a falta de recursos, despreparo dos profissionais, ambiente inadequado, entre outros. Percebemos que a inclusão de fato, ainda está acompanhada de desigualdades e de ineficiências. Convém pontuar a visão de Rodrigues (2006), para quem:

O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação (Rodrigues, 2006, p. 2).

Para a inclusão acontecer, a escola deve passar por adequações na sua organização pedagógica e reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP), possibilitando condições de acesso e de permanência, participação, qualidade e transformação educacional. Como bem pontua Moran (2021, p. 5), “Somos diferentes e aprendemos de formas diferentes. Aprendemos quando encontramos significação, valor, ligação com nossa vida, quando saímos da zona de conforto”. Nesse sentido, convém reforçar que o processo de educação de estudantes deficientes impõe metodologias e pedagogias específicas, inclusiva, sensíveis, cooperativas, isto porque “A vida é um processo de aprendizagem ativa, criativa, de enfrentamento de desafios, de ampliação de horizontes, de práticas mais libertadoras”.

Entretanto, para a inclusão ocorrer no espaço escolar, existe uma série de fatores, entre eles a formação continuada de professores voltada para a Educação Especial. Portanto, o agir pedagógico do professor está ligado à busca de novos conhecimentos, às formas de fazer, levando em conta as especificidades de cada aluno. Portanto, a formação de professores também está atrelada à organização do trabalho pedagógico, que é desenvolvido na sala de aula e na escola como um todo (SEWALD; PORTELINHA; ROCHA, 2023). Ao falar sobre educação inclusiva, percebem-se inúmeros desafios, como aponta Silva et al. (2020):

[...] a própria conjuntura educacional apresenta desafios sociais, culturais e políticos que possibilitam avanços e retrocessos no que se refere aos indicadores de qualidade para superação de dado problema, seja ele, referente às desigualdades sociais desvalorização profissional, má distribuição de recursos financeiros nos diferentes setores educacionais, entre outros. Essas problemáticas também recaem ao se reportar a educação inclusiva, pois pressupõem barreiras quanto à garantia de direito à educação de qualidade, sobretudo porque a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais e superdotação em escola de ensino regular, muitas vezes configura apenas uma integração do aluno à escola. Nessa perspectiva, o desafio que se coloca é permitir que os professores sejam profissionais com amplas qualificações para oferecerem ao aluno um novo significado de sua participação na escola, com a gestão da escola, a família e na relação com o próprio professor[...]. (SILVA et al., 2020, p. 14).

Discutir sobre educação como direito de todos é refletir acerca das contribuições das políticas de formação continuada dos professores que favoreçam desde as condições na prática pedagógica à inclusão de todos no processo ensino-aprendizagem. Trata-se não apenas de uma ação isolada, mas de um processo dialógico que enlaça a formação inicial do professor com sua prática, dando ênfase ao protagonismo do aluno, respeitando suas singularidades e especificidades. Com efeito, como assevera Santos (2018, p. 275), “As ideias são sempre mediações – ainda que indiretas – para o conhecimento e a intervenção na realidade”, isto é, para que as medidas inclusivas, embora desafiadoras, sejam de fato implementadas com vistas a atenuar as fissuras sociais que o distanciamento entre professor e estudante sugere, há necessidade iminente de engajamento e de compromisso dos atores envolvidos, cujo discurso retórico apenas potencializa o problema de justiça social para este segmento educacional.

Nesse sentido, a formação de professores deve trazer o aluno para o protagonismo na situação de aprendizagem, proporcionando diálogos e discutindo sobre questões da realidade em uma perspectiva coletiva (HASHIZUME; ALVES, 2022). Segundo Bulcão, Silva e Alves (2022), é necessário que não só os professores, mas sim, todos os agentes da escola sejam capacitados para receber os alunos e suprir suas necessidades.

É papel dos professores buscar novas concepções, práticas e metodologias, a fim de haver mudanças positivas e significativas que atendam todos os alunos de forma igualitária. Os docentes devem valorizar as diversidades, buscar a igualdade dentro da sala de aula e ampliar os currículos. Para construir uma escola que atenda todo o público-alvo da Educação Especial, é necessário, portanto, que assim como os professores, todos os profissionais da escola estejam capacitados para atender e suprir as necessidades de cada aluno (Bulcão; Silva; Alves, 2022, p. 3).

Ao tensionar as discussões sobre as políticas de formação continuada de professores na Educação Básica com foco na educação inclusiva, é importante considerar o que trazem as bases legais. A Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu Art. 208, assegura como premissa a plena integração de todos na sociedade e o direito à educação, através de uma Educação Inclusiva, em escola de ensino regular, como forma de assegurar a garantia desse direito, estabelecendo que o Estado deve garantir atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Entretanto, a base constitucional impulsionou a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 a qual destinou todo o Capítulo V dessa Lei, voltado apenas para a Educação Especial, que deve oportunizar a inclusão de todos (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial. O documento legal também acrescenta que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre em função das condições específicas dos alunos (BRASIL, 1996). Esses aspectos legais trazem a necessidade de formação dos profissionais, como um processo contínuo, com políticas públicas que proporcionem ações voltadas para as demandas das práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Ainda, o texto da Lei de Diretrizes e bases da Educação defende que os docentes têm que possuir [...] “especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996, p. 17).

3.2 Formação Continuada de Professores para a Educação Especial: Desafio Constante

As políticas públicas no campo da educação inclusiva para a Educação Especial se referem a todos os aspectos de criação e de gestão, normas, condições materiais e estruturais voltadas à garantia do direito à educação para todos, particularmente para os segmentos sociais historicamente excluídos do sistema de ensino. Percebe-se, então, o enorme desafio que é lidar com essa parcela da população, que se vê à margem no que remete aos seus

direitos basilares (CUNHA, 2021), legalmente assentados na CF/88 (BRASIL, 1988). Nesse sentido, Hashizume e Alves (2022) afirmam que:

As políticas e ações afirmativas são recursos importantes para a garantia de direitos equânimes para os estudantes com deficiência, sendo necessário construir uma cultura de argumentação e aceitação a tais ações, apresentando a história de discriminação e exclusão que nos antecedeu (HASHIZUME; ALVES, 2022, p. 12).

A escola como extensão da sociedade é o local adequado para combater qualquer tipo de discriminação ou exclusão e, nesse sentido, é importante que sejam oferecidas para todos os alunos oportunidades de aprendizagens, claro, respeitando cada singularidade. A proposta de uma educação inclusiva perpassa todo o ambiente escolar. Dessa forma, Figueiredo e Poulin, (2020) defendem que:

[...] os princípios e valores que norteiam a educação inclusiva, zelando pelo entendimento de que não se trata de uma ação voltada para alunos público-alvo da educação especial, mas para uma proposta de escola que contemple todos os alunos e o saber fazer de todos os professores e demais profissionais da escola. (FIGUEIREDO; POULIN, 2020, p. 128).

Sob esse olhar, a educação inclusiva proporciona uma constante reflexão em relação à ação pedagógica, fomentando as fragilidades encontradas na formação inicial dos professores, apontando a relevância de uma formação continuada que proporcione momentos de trocas de conhecimentos, propostas de cunho reflexivo, utilização de diversas estratégias de ensino, de modo que preparem o docente para o acolhimento de todos os alunos.

Esses aspectos elevam a importância da formação continuada de professores, bem como os desafios no contexto escolar. Essa carência já é percebida na formação acadêmica dos profissionais nos cursos de Pedagogia e nas demais Licenciaturas que oferecem, no seu currículo, disciplinas voltadas para a Educação Especial, que acabam sendo insuficientes diante das sistemáticas demandas.

Alguns apontamentos se fazem necessários sobre a formação dos professores e dos profissionais que trabalham com pessoas com deficiências. Por exemplo: se faltou formação acadêmica necessária à atuação, deve-se buscar as políticas no intuito de criar condições aos profissionais com formação continuada. Diante desse contexto, Alonso *et al.* (2022) afirmam que:

A formação continuada para os professores na educação inclusiva é indispensável para aperfeiçoar, melhorar e atualizar a prática e os saberes docentes diante das novas demandas de ensinar e aprender. Isto porque assegurar a inclusão vai além de inserir alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais em classes regulares, mas é preciso garantir que seu direito de aprendizagem seja efetivado (ALONSO *et al.* 2022, p. 42).

Evidentemente, a formação docente e a educação inclusiva estão interligadas e são indissociáveis, o que torna o processo permanente, inacabável, amplo e complexo, sendo que o comprometimento das ações desenvolvidas pelas políticas educacionais é necessário para o crescimento e o progresso nas relações de aprendizagens, respeitando o acolhimento e as especificidades de cada aluno e valorizando o profissional da educação.

A formação continuada em Educação Especial deve contemplar as caracterizações dessa formação vinculadas a uma política de ampliação do acesso aos cursos, de barateamento dos custos, do predomínio da modalidade à distância, do privilégio da dimensão pragmática e os efeitos dessa forma de organização na formação continuada (BRIDI, 2011).

É importante o professor estar preparado para atender os alunos com deficiências, como também os sistemas de ensino envolvidos com a formação continuada de professores devem propiciar momentos de reflexões e de discussões sobre a escolarização do aluno com deficiência, preparando o professor para atender e garantir um ensino inclusivo. Sob esse olhar, a subjetividade do professor parece emergir e se torna essencial no processo ensino-aprendizagem, dado ao relacionamento que paulatinamente constrói com os estudantes com deficiência, precisando compreender a dinâmica diária dos seus orientandos, respeitando, também, a subjetividade do aluno. No que concerne às políticas públicas voltadas para os estudantes com deficiência, Guimarães *et al.* (2023) afirmam que:

A subjetividade da pessoa com deficiência é construída a partir de diferenças simbólicas ou exclusões diversas. A sua aparência, a sua relação com a sociedade caracteriza-se por práticas quase sempre prejudiciais e estigmatizantes e que atentam contra os direitos dos outros. A ânsia do governo por formas diferentes de agir, ser e pensar se manifesta quando as normas são rigidamente definidas, eliminando tais diferenças (GUIMARÃES *et al.*, 2023, p. 1).

Adicionalmente, Poker (2003) traz a seguinte concepção, no que concerne à formação dos professores que atuam na educação inclusiva:

A formação de professores para a educação inclusiva precisa estar subsidiada em análises do conhecimento científico acumulado a respeito das competências e habilidades necessárias para atuar nessa perspectiva, ou seja, sua formação deve basear-se na reflexão e na criatividade. O professor necessita estar preparado para selecionar conteúdos, organizar estratégias e metodologias diferenciadas de modo a atender, adequadamente, a todos os alunos (POKER, 2003, p. 41).

É importante que o trabalho pedagógico congregue ações e estratégias que possibilitem aos alunos deficientes as mesmas oportunidades de aprendizagens, mas para isso o professor da sala de aula regular tem que ter a oportunidade de se especializar. Ao abordar

sobre a formação de professores tem que analisar a motivação e as expectativas que interferem na sua prática, tendo em vista que, muitas vezes o professor não dispõe de tempo suficiente para a prática de estudos e aperfeiçoamentos que possam auxiliar no seu agir pedagógico. A partir desse olhar, Bulcão, Silva e Alves (2022) afirmam, ao final de sua pesquisa sobre a formação continuada, que:

A formação básica e continuada é essencial para a efetivação de boas práticas inclusivas, as próprias docentes deixam isso latente ao ressaltar a necessidade de aperfeiçoamento. Os dados mostram que há um esforço em ações pedagógicas que incluam a todos os alunos em sala, tanto na rede pública quanto na privada, chega-se assim à constatação que as práticas pedagógicas vêm se dando de forma inclusiva, mas ainda timidamente e que uma formação continuada auxiliará os professores a um melhor desenvolvimento do processo de ensino (BULCÃO; SILVA; ALVES, 2022, p. 9).

É válido ressaltar que a educação inclusiva não se destina somente a quem apresenta alguma deficiência, mas compreendemos que seja para todos a inclusão no processo de ensino e aprendizagem. É nessa perspectiva que a política do Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014) tem a Meta 4, cujo objetivo é universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Na Meta 4 do Plano Nacional de Educação – PNE, na estratégia 4.3, compreende que: “implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas” (BRASIL, 2014, p. 5).

A política educacional brasileira assegura que o atendimento oferecido para as crianças com deficiência deve ser realizado pelo professor especializado em Educação Especial. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), deve, entre outras atribuições, apoiar o professor da classe comum. As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008b, estão assim preconizadas:

a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;

- b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação (Brasil, 2008b, p. 4).

Uma das grandes lacunas no campo educacional da realidade atual é a formação continuada dos professores, assim como dos profissionais da educação voltada para os alunos com deficiência. Esse cenário reflete o grande desafio de preparar os profissionais que atuam diretamente com essas crianças, nem tanto pelas políticas públicas já estabelecidas, mas, sobretudo, pela falta de aplicabilidade dessas políticas por parte dos gestores municipais e estaduais. O fato é que para promover a autonomia dos estudantes, o professor também não prescinde de sua própria autonomia, muitas vezes atuando sob uma pressão político-institucional rígida, que suposta ou ilusoriamente, conforme destaca Contreras (2012), expressa uma autonomia de fachada, porquanto submissa aos regramentos emanados do gestor público.

Uma das ações dessas políticas do Ministério da Educação (MEC) é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que regulamenta o atendimento na área da Educação Especial, por meio do Atendimento Educacional Especializado-AEE, definido como um serviço de apoio pedagógico que ocorre no espaço escolar conduzido por professores especializados. Como preconizado na legislação, o professor responsável pela condução das práticas em sala:

Identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008a, p. 16).

Entretanto, observando o panorama da realidade educacional, vale formular algumas questões, sempre visando à solução dos problemas reais das pessoas com deficiência: todos os alunos que têm a garantia desse atendimento, de fato, estão sendo contemplados? Se a capacitação pedagógica está sendo oferecida e é garantida apenas para o professor da sala de AEE, como fica o professor da sala regular de ensino? As políticas públicas inclusivas estão sendo regularmente observadas e implementadas de forma que ninguém fique para trás? A formação do corpo docente é uma medida sistemática e permanente por parte dos gestores públicos educacionais? A cidadania, por meio da formulação de denúncias dos pais e mães de estudantes com deficiência, tem sido ativada para promover as necessárias respostas às demandas desses estudantes?

Acredita-se que se é para ter a inclusão e a garantia de direitos de aprendizagens para todos, faz-se necessário que a formação continuada perpassse por todos os agentes de ensino, inclusive para o professor da sala de aula regular.

É nesse sentido que trazemos as discussões sobre as políticas públicas para a inclusão de alunos com deficiência na Educação Especial no contexto do ensino regular, destacando a necessidade da formação continuada de professores, bem como as contribuições para a prática pedagógica, além de envolver uma perspectiva que descreva que medidas e estratégias (BRIANT; OLIVER, 2012) podem ser implementadas com o propósito de atender às necessidades desses alunos. Tais aspectos elevam a importância da temática para fomentar e ampliar os estudos acerca de um tema tão relevante, possibilitando a garantia do direito à educação, como direito público e subjetivo a qualquer pessoa, independentemente de suas condições.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre as políticas de formação continuada de professores vêm ganhando notoriedade nos estudos e nas diretrizes que colocam em pauta a necessidade de os profissionais em educação estarem preparados para construir a sua prática pedagógica na reflexão e em possíveis articulações que favoreçam aos alunos participarem na sua totalidade do processo de ensino e aprendizagem. Ao mencionar sobre formação continuada de professores, pensamos no agir pedagógico voltado para a diversidade do aluno respeitando suas limitações e diferenças.

O presente estudo propôs discussões no que se refere à necessidade dos docentes em desenvolver, adequadamente, a sua prática pedagógica relacionada à inclusão de pessoas com deficiência. Parte-se do aprofundamento voltado para a compreensão da importância de

preparar esse profissional que está atuando em sala de aula regular e sobre a importância do seu agir pedagógico que atenda à crescente demanda de alunos com deficiências que chegam ao ambiente escolar.

Para muitos professores falta formação especializada, cujo problema vem aumentando, pois as escolas a cada dia vêm recebendo mais alunos que precisam de um atendimento especializado. Para atendê-los de forma humanizada, precisa-se de um mediador preparado e capacitado para facilitar esse processo, e o que se observa são professores angustiados e sem saber o que fazer diante dessa realidade. Pontuam-se, também, problemas estruturais, pois a maioria das escolas não têm um ambiente e nem materiais adequados para trabalhar com esses alunos, dificultando mais ainda o processo.

Nota-se que, mesmo a passos lentos, já foi percorrido um longo caminho com relação às mudanças no campo educacional no que remete à educação inclusiva. Luta-se para que se alcance um lugar onde todos tenham seus direitos garantidos como já afirma a CF de 1988. Alunos na escola, não importa qual sua deficiência, aprendendo de forma igualitária, escolas estruturadas e profissionais capacitados para oferecer na sua prática um ensino de qualidade.

Queremos estar numa posição em que a valorização do profissional não se relacione apenas a uma remuneração compatível com os desafios e justa, mas, sobretudo, que a gestão pública invista na capacitação e na qualificação dos profissionais envolvidos, a fim de evidenciar a prioridade em políticas públicas que promovam a verdadeira inclusão social, que esta não seja apenas tema de debates e de discursos inócuos, recursos que vêm a calhar em situações de descompromisso com o bem-estar de grupos como os mas que de fato configure concretamente o que está assentado na Constituição Federal do Brasil.

Para futuros estudos nesta área, recomendam-se pesquisas de campo a fim de resgatar os relatos de professores e pais/mães de estudantes com deficiência, buscando desvelar as fragilidades, os desafios e as reais possibilidades de consecução dos direitos sociais e das políticas públicas voltadas para essa categoria de alunos. Entende-se que os históricos problemas que envolvem a supressão dos direitos a esses estudantes esgotaram e que, atualmente, há uma necessidade imediata de que as ações do Poder Público vençam a retórica e partam para a concretude das promessas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. (2022). **Educação e Emancipação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz. 64 p.

ALONSO, M. A *et al.* (2022). Educação inclusiva e a formação continuada docente. **Revista Humanidade e Inovação**. v. 9 n. 13. p. 33-45. dez. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7716>. Acesso em: 02 de mai. de 2024.

BRANDÃO, C. R. (2006). **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense. 86 p.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal; Centro Gráfico.

BRASIL. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.

BRASIL. (2014). Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Diário Oficial: Brasília, DF, seção 1, n. 120-A, p. 1-7. 26 jun.

BRASIL. (2002). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. (2001). Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC; SEESP.

BRASIL. (2008a). Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Imprensa Oficial.

BRASIL. (2008b). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: MEC; SEESP.

BRASIL. (2001). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: MEC/SEESP/SEF.

BRIANT, M. E. P; OLIVER, F. C. (2012). Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 1, p. 141-154, jan./mar. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000100010>.

BRIDI, F. R. S. (2011). Formação Continuada em Educação Especial: O Atendimento Educacional Especializado. **Revista P O I É S I S, UNISUL**, Tubarão, v. 4, n. 7, p. 187 - 199, jan./jun.

BULCÃO, A. J.; SILVA, F. G.; ALVES, K. E. C. (2022). Formação continuada: concepções e práticas para uma educação inclusiva no Ensino Fundamental I. **Revista Ensino Em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-11, out. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8870>. Acesso em: 02 de mai. de 2024.

CONTRERAS, J. (2012). **A autonomia dos professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez. 296 p.

CROCHICK, J. L.; COSTA; V. A.; FARIA, D. F. (2020). Contradições e limites das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. **Educação: Teoria e prática**, v. 30, n. 63, p. 1-19. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14628>.

CUNHA, D. A. (2021). **Inovação como forma de garantir o direito à inclusão de estudantes deficientes – uma breve revisão bibliográfica**. 64f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Mestrado Profissional em Inovação Tecnológica. (Mestrado em Inovação Tecnológica), Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba (MG).

FIGUEIREDO, R. V. de; POULIN, J. (2020). Construindo uma escola inclusiva. In: MACHADO, R; MANTOAN, M. T. E. (org.). **Educação e Inclusão: Entendimento, proposições e práticas**. Blumenau: EDIFURB.

GIL, A. C. (2008). **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas. 208 p.

GUIMARÃES, U. A; GOBATTO, A. A; MARQUES, M. B. de O; GOMES, P. R. B; TEIXEIRA, S. B. (2023). Políticas públicas e os direitos dos estudantes com deficiência. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 1-8, jul. DOI: [10.47820/recima21.v4i7.3578](https://doi.org/10.47820/recima21.v4i7.3578)

HASHIZUME, C. M; ALVES, M. D. F. (2020). Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos. **Revista Delta**. v. 39, n. 4, p.1-18. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X202257203>. Acesso em: 02 de mai. de 2024.

HOOKS, B. (2017). **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 144 p.

LAVAL, C; VERGNE, F. (2023). **Educação Democrática: a revolução escolar iminente**. Petrópolis, RJ: Vozes. 272 p.

MAZZOTTA, M. J. S. (1996). **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez. 21 p.

MIRANDA, A. A. B. (2003). História, Deficiência e Educação. Especial. **Revista HISTEDBR**. Campinas, n. 15, p. 1-7, 2003. Disponível em :https://www.academia.edu/8963954/HIST%C3%93RIA_DEFICI%C3%8ANCIA_E_EDUC_A%C3%87%C3%83O_ESPECIAL_1. Acesso em: 02 de mai. de 2024.

MORAN, J. A. (2021). Complexidade de aprender e de tornar visível o que aprendemos. In.: ANDRADE, J. P. **Aprendizagens Visíveis: experiências teórico-práticas em sala de aula**. São Paulo: Panda Educação. p. 5-7.

POKER, R. B. (2003). Pedagogia inclusiva: nova perspectiva na formação de professores. **Educação em Revista**, Marília, v. 4, n. 4, p. 39-50, out.

RODRIGUES, D. (2006). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus Editorial. 314 p.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; SANTOS, D. A. N. (2014). Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade. **Acervo digital UNESP**. 24-Mar. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155246>. Acesso em 15 abr. de 2024

SANTOS, T. M. (2018). Lutas de Classes e Perspectiva Revolucionária na Tradição Marxista: notas introdutórias. In.: BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine; LIMA, Rita de Lourdes (org.). **Marxismo, política social e direitos**. São Paulo: Cortez. p. 273-295.

SEWALD, S; PORTELINHA, Â. M. S; ROCHA, M. M. (2023). A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios para educação dos alunos com TEA. **Revista de Estudos em Educação**. Sorocaba, SP. v. 25, e023002, p. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2023v25id4124>.

SILVA, J. F. L; SILVA, L. G; SILVA, R. S; PARENTES, M. D. S. (2020). Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. Um olhar sobre a educação inclusiva no PNE 2014-2024: desafios e perspectivas. **Revista Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v2i1.3514>.

UNESCO. (1994). Conferência Mundial de Educação para Todos. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Jomtien: UNESCO.

Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:

G. M. V. SANTOS, J. C. GUIMARÃES. Qualidade da Informação Contábil: A Persistência e a Suavização dos Lucros no Brasil. **Rev. FSA**, Teresina, v. 21, n. 11, art. 7, p. 136-154, nov. 2024.

Contribuição dos Autores	G. M. V. Santos	J. C. Guimarães
1) concepção e planejamento.	X	X
2) análise e interpretação dos dados.	X	X
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X	X
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X	X