

A FORMAÇÃO DOCENTE E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – mediação para inclusão educacional

Teacher Education and Specialized Educational Care - mediation for educational inclusion

Éducation des Enseignants et Soins Éducatifs Spécialisés – médiation pour l'inclusion éducative

Maria Célia Borges¹

Universidade Federal de Uberlândia
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Marlon César da Silva²

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Simone das Graças Leal³

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Resumo: O texto traz uma discussão sobre a formação docente focando na formação continuada do profissional que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em busca de maior inclusão educacional. O tema explorado é um recorte interativo entre duas investigações da pós-graduação *stricto sensu*, mestrado em educação, realizados na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) entre 2017-2019. O delineamento da investigação é a pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica e consultas à legislação. Os resultados explicitaram que dentre outros aspectos, a proposição e concretização de políticas de formação docente é condição *sine qua non* para o alcance de uma escolha mais inclusiva.

Palavras-chave: Formação docente. Atendimento Educacional Especializado. Inclusão educacional.

Abstract: The text brings a discussion about teacher education focusing on the continuing education of professionals working in Specialized Educational Services (AEE), seeking greater educational inclusion. The theme explored here is a clipping and interactive dialogue between two *stricto sensu* postgraduate research, masters in education, conducted at the Federal University of Triangulo Mineiro (UFTM) between 2017-2019. The design of the research is qualitative research, with literature review and documentary consultations. The results made clear that the proposition and implementation of teacher education policies is a *sine qua non* condition for reaching a more inclusive choice.

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora da Faculdade de Educação (FACED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED) em Uberlândia-MG e da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. *E-mail:* mariacelia@ufu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5445-023X>.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Assistente Técnico de Educação Básica) na Escola Estadual Miguel Laterza em Uberaba/MG. *E-mail:* smarloncesar@gmail.com.

³ Mestranda do Curso de Educação na Universidade Federal do Triângulo Mineiro. orientadora educacional da Escola Estadual Aurélio Luiz da Conta. *E-mail:* simonegracasleal@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9746-1361>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3218662355091027>.

Keywords: Teacher training. Specialized Educational Service. Educational inclusion.

Résumé: Le texte apporte une discussion sur la formation des enseignants concentrée sur la formation des professionnels travaillant dans les services éducatifs spécialisés (AEE), à la recherche de meilleures inclusion pédagogique. Le thème abordé ici est une coupure interactive entre deux recherche de postdoc stricto sensu, maîtrise en éducation, menée à l'Université fédérale du Triangulo Mineiro (UFTM) entre 2017-2019. La conception de la recherche est qualitative recherche, avec revue de la littérature et consultations documentaires. Les résultats ont clairement montré que le proposition et la mise en œuvre de politiques de formation des enseignants est une condition sine qua non pour atteindre un choix plus inclusif.

Mots-clés: Formation des enseignants. Service éducatif spécialisé. Inclusion scolaire.

Recebido em: 14 de novembro de 2019

Aceito em: 02 de dezembro 2019

Introdução

A discussão que trazemos neste texto objetiva entender a importância das políticas de formação continuada para a efetivação de uma escola mais inclusiva, especialmente com o trabalho realizado por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O tema aqui explorado trata-se de um recorte e um diálogo interativo entre duas investigações da pós-graduação *stricto sensu*, mestrado em educação, realizados na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), entre 2017-2019.

No debate sobre formação de professores temos pesquisas que demarcam conceitos e práticas diferentes para a efetivação das políticas de formação inicial, formação continuada e formação em serviço. Nosso foco é a formação continuada embora também abordemos sobre a formação inicial. Discorreremos sobre assuntos já explorados por pesquisas de pesquisadores da área, como também a legislação atual e pertinente.

Sabemos que a formação inicial se dá no curso de graduação e a formação continuada acontece nos cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após o ingresso no exercício do magistério, tomado às vezes de modo genérico, como todo curso que venha contribuir com o desempenho do profissional. (Gatti, 2008)

Na estruturação do texto trazemos discussões sobre a formação de professores; seguida da apresentação e discussão do trabalho no AEE e, por último, explicitamos a relação e interdependência desses dois temas tendo em vista a formação de professores para

o AEE, com o vislumbre de uma educação de maior qualidade para o público alvo da educação especial, tendo como meta a inclusão escolar e social.

As políticas de formação de professores para a educação básica

Nosso foco é a formação dos/as professor/as para atuação na educação básica. Podemos afirmar que a ampliação e o aperfeiçoamento dos cursos para formação de professores tanto inicial quanto continuada se faz necessária, levando-se em consideração fatores como: a superação do analfabetismo, o atendimento à política de inclusão educacional, o desenvolvimento do país de maneira geral, enfim, para a construção da cidadania.

A formação continuada dos professores se aproxima do desenvolvimento profissional, porém não deve ser confundida, uma vez que a formação é parte do desenvolvimento profissional do professor que abarca saberes adquiridos na sua vida pessoal e profissional, nas instituições em que atua e perpassa por vários setores que devem ser considerados, inserindo valores e atitudes em seu fazer pedagógico. Além disso, a natureza do trabalho docente tem de passar por alterações profundas da cultura escolar, as quais requerem condições de funcionamento das escolas que ofereçam sustentação à mudança do trabalho individual e solitário do professor para uma forma de atuação mais colaborativa entre os diferentes agentes escolares. (NÓVOA, 1992).

Se por um lado verificamos que a certificação em curso superior esteja se generalizando no país entre os docentes, por outro, entendemos que a melhoria da qualidade da educação básica não se modifica apenas pela nova titulação dos professores. Há problemas decorrentes das características assumidas pela expansão dos cursos e que também decorrem de sua qualidade. (BARRETTO, 2012).

O enfoque de Chimentão (2009) é que a formação continuada resulta da necessidade da transformação do professor, visto que é por meio do constante aprimoramento que é possível alcançar o desenvolvimento e o progresso. Desse modo acreditamos que a formação continuada não deve ser entendida apenas como um acúmulo de cursos, palestras, seminários, dentre outros, mas, certamente, deve ser agregada a formação crítica reflexiva/reflexiva. Nesse prisma, formação continuada deve/deveria qualificar os professores de forma permanente diante das deficiências identificadas em sua prática, e não ser interpretada e implantada como um preenchimento das lacunas deixadas pela formação inicial.

Ademais, a LDBEN/1996 no artigo 62, no inciso II refere-se à oportunidade de formação para quem dispõe de diploma superior e queira se dedicar ao magistério de educação básica e a obrigatoriedade da formação continuada; inciso III do art. 61 e art. 63 indica novos rumos para a formação de professores e, no mesmo inciso aborda a

obrigatoriedade de manutenção de formação continuada para todos os profissionais da educação. Em nossa visão o inciso II vem desqualificar a profissão docente, pois qualquer profissional pode fazer um complemento pedagógico (de certa forma uma formação continuada) e equiparar-se a um profissional que optou pelo magistério e fez sua formação inicial dentro do currículo do ser docente. Diante da prerrogativa da Lei, cada estado e cada município geram maneiras de cumprir a LDBEN, oferecendo cursos, palestras, congressos e formação continuada em serviço, no entanto, comumente, acontece de maneira desarticulada com a necessidade docente.

Se por um lado, os programas e políticas públicas para a formação de professores, criados e desenvolvidos nas duas últimas décadas, mesmo com limitações e contradições, inegavelmente trouxeram contribuições para a formação dos professores; por outro lado, o aumento da oferta dos cursos de formação, por si só, ainda não pareceu ser a melhor solução para romper com a crescente demanda de profissionais da docência na educação básica. Os problemas relacionados à profissão docente apresentam múltiplos aspectos. Há que se estabelecer critérios que ofereçam subsídios e embasamento para que a profissionalização docente seja equiparada e reconhecida a qualquer outra formação profissional. São também fatores como os narrados aqui, que, de uma forma ou outra, afunilam os candidatos para outros patamares mesmo depois de formados. Para confirmar essa tendência:

Na verdade, há que se considerar que há problemas na própria dinâmica dos cursos quando se observa a defasagem entre o número de ingressantes e o de concluintes nas licenciaturas, o que é possível de ser sanado com medidas internas das instituições superiores. Mesmo levando isso em conta, o fato é que muitos estudantes que concluem os cursos de licenciatura nessas disciplinas não escolhem a docência (BARRETO, 2015, p. 9).

Nesse sentido, a intenção sobre a real necessidade do estabelecimento de mudanças consideráveis no formato dos cursos, possibilitando assim, a realização de parcerias por meio de ações afirmativas em acordo com as diretrizes, os projetos político pedagógicos, os planos de gestão e alcance de metas. Preponderante considerar, nessa ambivalência, à visibilidade do distanciamento ou da agilidade em relação a aspectos administrativos e burocráticos que, comumente, são mecanismos que funcionam como elementos obstaculizantes nesse processo. Como exemplo prático, trazemos a situação do acadêmico enquanto estagiário, uma vez que esses nem sempre cumprem sua real necessidade de apreensão da prática aliada à teoria a ser apreendida na vida acadêmica.

O PNE de 2014-2024 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) assegura que se pode:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política

nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (PNE, 2014).

Assim, de acordo com o PNE todos/as os/as professores/as da Educação Básica devem ter a formação específica para a área de atuação no magistério até o ano de 2024. Ainda, no PNE/2014, Meta 16 está a garantia de

formar em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica *formação continuada* em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino. (Lei n.º 13.005/2014, destaque nosso).

Outrossim, destacamos que a defasagem salarial do professor como indício da queda do número de universitários em cursos de licenciatura ou pretendendo ingressar no magistério o que nos remete à exigência do compromisso das políticas públicas em relação à valorização do professor. Ademais, Meta 17 do PNE destaca a importância de valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente.

Levantamos que em 2016, o índice de professores da Educação Básica com curso superior chegou a 77,5%. Isso evidencia que ainda há uma demanda de professores sem a formação profissional necessária para a docência, equivalente a 22,5% (OBSERVATÓRIO, [2017]).

Ademais, outra política pública atual criada para colaborar com a melhoria da formação docente foi o Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência (Pibid), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e com concessão de bolsas de estudo para estudantes, professores da Educação Básica e do ensino superior. Os licenciandos/as como bolsistas passaram a ter contato com a escola mais cedo e vivenciar experiências diversas no cotidiano das escolas; enquanto os/as docentes da educação básica, atuando como supervisores dos bolsistas, também recebiam incentivo e formação continuada. O programa passou/passa por uma série de modificações e ajustamentos feitos pelo governo. Neste momento, no contexto político atual, de contingenciamento de verbas para a educação que atinge a formação de professores, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é um dos programas, dentre outros, ameaçado de extinção, que passa por um processo de reformulação por meio do Edital da Capes 07/2018, publicado concomitantemente ao Edital 06/2018, que

regulamenta o Programa de Residência Pedagógica e que absorve cinquenta por cento das bolsas antes destinadas ao Pibid.

Após aprovação as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) pelo CP/CNE por meio da (Resolução 2, 2015), em 09.06.2015, sancionadas pelo MEC, em 24.6.2015, Dourado (2015, p. 8), afirma que essas diretrizes trazem importantes aportes e concepções que são fundamentais para a melhoria da *formação inicial e continuada* e suas dinâmicas formativas:

Na busca de maior organicidade das políticas, as novas DCNs enfatizam que estes processos implicam o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais para a *formação inicial e continuada* por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas relacionadas à valorização dos profissionais da educação. (grifos nossos)

A resolução 2 de 2015 traz a exigência para os currículos dos cursos de formação de professores, - formação inicial - do cumprimento de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo 400 horas do estágio curricular com atuação na educação básica e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento nas áreas específicas de interesse dos estudantes.

Além disso, Dourado (2015) ao falar da resolução, reafirma a necessidade da garantia da formação para a docência pautada pelo desenvolvimento da sólida formação teórica e interdisciplinar, e nas áreas específicas de conhecimento científico, quanto pela unidade entre a teoria e a prática; e ainda, pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, valorizando também a pesquisa como princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador da formação.

Como explicitado acima, inegavelmente os governos investiram muito na formação de professores, principalmente nas duas últimas décadas. Os programas desenvolvidos, com certeza trouxeram contribuições para a formação do profissional docente. Contudo, percebemos que ainda há muito que fazer, pois, muitos são os problemas e limitações das formações oferecidas o que resulta, nesse contexto, na necessidade de mais investimento na área. Apontamos algumas limitações nas dificuldades como: falta de continuidade nos programas, limitação de verbas, cursos impostos – de cima para baixo - de sem atender a necessidade e realidade dos docentes, falta de avaliação adequada dos cursos com o replanejamento necessário, são algumas das fragilidades.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE)

De início afirmamos nossa crença de que o AEE é um desses arranjos no espaço escolar que visa maior qualidade de atendimento educacional para todos e todas. Nesse projeto, os estudantes público alvo da educação especial recebem atendimento especializado no extraturno, em salas de apoio, por professores especializados. Entendemos tratar-se de um trabalho norteado pelo princípio da integração⁴, mas que colabora também, com os pressupostos de uma escola cada vez mais inclusiva.

Sobre o AEE a LDBEN/1996 (art. 58 e seguintes) contempla que,

[...] o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas escolas comuns do ensino regular. (Art. 59, §2º)

Assim, entendemos que o AEE é um serviço da Educação Especial que visa a atender as necessidades básicas dos estudantes, na busca de superar os obstáculos que impeçam ou dificultem o acesso ao saber escolarizado e, por isso, não existem motivos para ocorrer discriminação para o atendimento desses estudantes na escola de ensino regular.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei de n.º 10.172/2001 aponta que, para a década seguinte à sua vigência, deveria marcar de forma significativa os avanços consideráveis nos patamares elencados anteriormente, qual seja priorizar os avanços na formação específica dos docentes para a atuação na educação inclusiva e propiciar a equidade no atendimento aos discentes nos mais diversos espaços educacionais.

Assim, pensou-se na criação do atendimento educacional especializado (AEE) para dar um suporte ao público alvo da educação especial, a fim de facilitar o acesso deles ao currículo. O Artigo 1º para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, afirma que

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”. (BRASIL, 2008, p1)

⁴ Segundo Borges (2013) O paradigma de integração é diferente do da inclusão: o primeiro insere a criança na escola, mas está pouco se modifica para atender às suas necessidades; o segundo princípio, por sua vez, exige uma transformação mais radical da escola e da sociedade, para atendimento a todas as necessidades do educando. Mais informações leia: BORGES, M.C.; SIVIERI-PEREIRA, H. O; AQUINO, O.F. (2012). Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. n.º 59/3 – 15/07/2012 Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5894014>>. Acesso em 15 out 2019.

De acordo com o Art. 2º do CNE/CEB Nº 4/2009, o Professor de AEE “tem como função complementar ou suplementar a formação do estudante por intermédio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p.1). Observamos que na ausência de políticas que garantam os direitos do público alvo da educação especial à educação de qualidade, e desprovidos das infraestruturas escolares necessárias ao bom andamento do serviço, as funções do profissional de AEE tornam-se difíceis e até inócuas. (SOUZA, 2017).

Destacamos que o profissional do AEE deverá se envolver com a aprendizagem do estudante e poderá atender de uma a três crianças na mesma sala, sendo o número de AEEs não excedente a um por sala, para não atrapalhar o desenvolvimento e/ou andamento da turma. Quando esse critério não é respeitado o que dificulta o alcance de resultados positivos.

Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2008, p. 1), regulamentado pelo Decreto nº 6.571/2008 e Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011, o “*AEE tem como função* identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (grifos nossos). Essa função depende, para a garantia de resultados, dos esforços em conjunto da comunidade escolar, assim como da importante formação continuada desses profissionais para que se apropriem das habilidades e competências necessárias às suas funções.

A escola deve prever no Projeto Político Pedagógico (PPP) o atendimento aos estudantes denominados público alvo da educação especial, do grupo da Educação Inclusiva. Desse modo, muitos esforços serão direcionados para a preparação para esse atendimento, pois a contemplação legal, de organização e de estrutura do ambiente escolar, de forma a constar as regras, objetivos e situações que devam ser acompanhadas e cumpridas de acordo os documentos que regulamentam o seu funcionamento. (SOUZA, 2017)

O Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, no Art. 2º, afirma que deve ser garantido os serviços de AEE, *de forma a eliminar barreiras a interferir o processo de aprendizagem* condições pedagógicas e de infraestrutura que favoreçam o processo.

Para tanto, é importante que a escola, o município e os profissionais atentem-se para o que trata no Art. 3º, que também são objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 2).

A escola precisa, não somente estar amparada pela legislação vigente, mas contemplar e prever em seu Projeto Político Pedagógico as medidas necessárias para que cumpram as estratégias de ensino-aprendizagem asseguradas pela lei. Dessa forma, o professor de AEE deve atender ao que foi preconizado pelos Artigos 12 e 13 da CNE/CEB N° 4 de 2009, que determinam. Assim, para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Destaca a importância do planejamento, do estabelecimento de parcerias, providenciar recursos pedagógicos e de acessibilidade que forem necessários, estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, dentre outros.

Ainda, além da habilitação do professor, a instituição deverá atender aos critérios para a implantação das salas de recursos multifuncionais, como o que se assegura no Artigo 10, que trata o PPP da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização, sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos, dentre outros.

Por conseguinte, as salas de recursos multifuncionais devem manter seu efetivo funcionamento, com oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados em classe comum de ensino regular, devidamente registrado no Censo Escolar/INEP.

Nesse sentido, o AEE existe para dar atendimento às necessidades educacionais de caráter específico, enquanto política de atendimento educacional especializado. Deve constar na proposta pedagógica das unidades de ensino, em seu regimento interno, contemplar o seu público no que tange ao atendimento, bem como apresentar o *modus operandi* na perspectiva de consolidar as ações inerentes a esse processo. Cabe ainda, realizar a aproximação e integração do contexto familiar do educando como aparato e suporte às ações de intervenção, de modo a realizar um trabalho transparente no sentido de atender às necessidades do grupo familiar em que esteja inserida a pessoa qualificada ao processo.

Aliados ao trabalho de inserção dos sujeitos (pessoas) apresentados na situação de ensino aprendizagem com os diferentes, necessário considerar que o trabalho diferenciado requer, de certa forma, elaboração de projetos de intervenção que ofereçam relevância e coerência no “despertar” e auxílio ao desenvolvimento de tais potencialidades. Os aspectos

didáticos, metodológicos, recursos e condições e ações de planejamento, devem estar diretamente vinculados às diretrizes de aprendizagem, e que devem ser alcançados pelos estudantes no decorrer da prática didático-pedagógica, desenvolvida em paralelo aos conhecimentos e saberes dos docentes.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

Em 17 de setembro de 2008, por meio do Decreto de n.º 6.571 é disponibilizada redação sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamentando o parágrafo único do artigo 60, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN-1996).

As transformações necessárias ao sistema educacional em um espaço de promoção da inclusão com o propósito de garantir o acesso das informações fidedignas aos docentes, equipe gestora e administrativa acontecem a partir de 2003, como uma proposição oriunda do MEC – Ministério da Educação, mais uma vez considerando as questões de garantia ao acesso e permanência no processo de escolarização. Também importante considerar a oferta do AEE nas unidades de ensino em consonância com a perspectiva de sucesso a ser alcançado nesse processo.

O avanço do espaço educacional inclusivo foi sendo ampliado gradativamente. Em 2006, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em conjunto com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e Justiça, apresentaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, contemplando propostas inerentes às pessoas com deficiência e ao trabalho para o desenvolvimento de pessoas com deficiência, estabelece ações que possam garantir a permanência e também o acesso ao ensino superior para esse público. Também nesse momento, com aprovação da Organização das Nações Unidas (ONU), a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, assegura que os Estados-signatários devem garantir um sistema inclusivo em todos os níveis de ensino, garantindo a não exclusão do Sistema Educacional e ainda adotando medidas para que isto aconteça de forma gradativa, com qualidade em condições de igualdade e paridade com as demais pessoas pertencentes ao contexto.

Para que o sucesso nesse âmbito possa ser consolidado, devem figurar como atores nesse processo no qual a transversalidade da educação especial aconteça desde a educação infantil até o ensino superior, inclusive contando com o atendimento educacional especializado se necessário, sequenciamento nos níveis mais elevados do saber, formação inicial e continuada que atenda às demandas dos docentes em atuação, protagonismo do grupo familiar e comunidade escolar, acessibilidade estrutural plena, de forma a atender a sociedade como um todo, em ampla articulação e eficácia nas políticas públicas em vigor.

O diálogo entre os docentes deve figurar como um divisor de águas nas políticas e ações de atendimento educacional especializado. Regente de aulas ou de turmas e professor do AEE ou de Apoio (como intérprete de Libras, professor de apoio à comunicação, linguagens, tecnologias assistivas e professor guia-intérprete), sendo as informações sobre esses educandos fornecidas através de informações prestadas pela família ou por registros contidos em arquivos de vida escolar no recinto das unidades de ensino. Nesse sentido, pode ser realizado um relatório que servirá de suporte e embasamento das informações contidas no *PDI (Plano de Desenvolvimento do Aluno)*⁵. Munido de todas essas informações, o docente em atuação no AEE, reúne os elementos necessários à elaboração de seu plano de atendimento de forma a elencar informações fidedignas ao desenvolvimento da criança ou adolescente.

A escola pode e deve pensar em projetos e ações que visem modificar situações de defasagem ou distorções no quesito ano-escolarização, considerando nesse critério aspectos inerentes ao desenvolvimento e avanços percebidos a partir da realização de um trabalho significativo, e não diferenciado onde ocorra a prática segregativa, mas sim, alicerçados pelos princípios de inclusão nos *lôcus* educacionais.

O atendimento educacional especializado é parte integrante da educação especial que transita por todos os níveis, etapas e modalidades desde a educação básica até o nível superior. Abarca as orientações sobre as diretrizes norteadoras do processo de aprendizagem na perspectiva do ensino regular.

A formação docente para o AEE na busca de maior inclusão educacional

A formação sistêmica e continuada do docente se faz extremamente importante para que os docentes possam identificar as necessidades educacionais das pessoas públicas da

⁵ O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é o instrumento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades-superdotação. Deve ser elaborado, desde o início da vida escolar do estudante, por todos os profissionais (diretor, especialista e professores envolvidos no processo de escolarização), em parceria com a família e atualizado conforme temporalidade prevista no Projeto Político Pedagógico da escola.

educação inclusiva, concedendo ações pedagógicas, abarcando distintas esferas onde ocorrem as ações e produção do conhecimento. Deve ser um trabalho progressivo, realizado em regime de colaboração, contando com corpo docente envolvido no movimento de educação inclusiva em que perspectiva estiver inserida. Há que se buscar a constatação sobre a pertinência em promover cursos de formação, atualização e ainda especialização em área específica do saber.

A inclusão escolar entendida como o direito de todos ao acesso à educação, leva-nos à reflexão sobre os textos legais,

[...] entende-se que o direito pode ser encontrado nos aparatos legais, que utilizando do sistema jurídico, instituem o discurso da educação inclusiva de forma legítima nos sistemas de ensino. Através deste, a inclusão das minorias, nos contextos regulares de escolarização é introduzida como condição de necessidade e realidade. Cria-se todo um aparelho legal que protege e, paralelamente, institui este discurso como uma verdade absoluta que precisa ser estabelecida nas diversas experiências de escolarização existentes (SILVA, 2012, p.15).

Desse modo, podemos entender que no discurso de inclusão presente no texto da Declaração de Salamanca e outros documentos legais, existe uma abertura para se superar a rigidez dos sistemas de ensino brasileiros, herméticos e resistentes às mudanças destinadas a adaptação às diferenças das pessoas, representantes ou não ao público da Educação Especial.

É fato que o Brasil avançou nos últimos anos em relação à inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, garantindo pelo menos, o acesso democrático ao ensino, entretanto, ainda falta muito para que o conceito de inclusão seja aplicado verdadeiramente no sistema de ensino regular. Mas, constatamos que, ainda há muito que ser realizado para que sejam alcançados padrões de qualidade relevantes a uma educação de qualidade.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), o sistema educacional precisa compreender que o público alvo da educação especial deve ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a suas necessidades educativas. (SALAMANCA, 1994).

A Lei 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência de 2015, também conhecida como “Estatuto da Pessoa com Deficiência” traz no artigo 27 o seguinte texto:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 7)

Observamos que, seguindo as diretrizes internacionais e conforme os documentos nacionais, o Brasil tem procurado adotar uma política educacional inclusiva em todos os âmbitos, federal, estadual e municipal desde a promulgação da LDBEN 9394/96. E seguindo esse raciocínio, o Ministério da Educação criou, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para contribuir com os avanços relacionados a essa temática e constituir políticas públicas que promovessem uma educação de qualidade para todos os estudantes no ensino regular.

Mas, para que seja consolidado, o processo de educação inclusiva pressupõe que haja transformações múltiplas no sistema regular de ensino e essas transformações vão desde adaptações de infraestrutura, à formação continuada dos professores envolvidos no processo e até mesmo a uma reforma no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que permita a construção da estrutura curricular contemplando princípios reais de uma proposta voltada para a diversidade. O desejo de uma sociedade democrática, igualitária e que se alicerces em um paradigma que pretenda cumprir os objetivos da educação escolar inclusiva, nos é caro valorizar uma postura e atitude que preconize uma formação digna e cidadã.

No que tange à formação pedagógica do professor, observa-se a existência de lacunas nesse processo referentes à educação inclusiva e a ressignificação do papel da escola para esse fim, pois o paradigma da inclusão chegou de forma impositiva para o professor, com muito pouco apoio e pouca ou insuficiente formação inicial ou continuada.

Para que se possa estar em consonância com as políticas de inclusão, a pauta sobre a formação de docente deve ser revista, facultando a estes o conhecimento e a abrangência da prática inclusiva podendo então trabalhar nessa perspectiva.

Vale ressaltar que dar apenas condição de acesso à escola para as crianças com deficiência, não condiz com o princípio da Educação Inclusiva que adota a concepção de educação para todos e de boa qualidade. E quando se fala em qualidade pressupõe a oferta de recursos pedagógicos, profissionais bem preparados e infraestrutura física adequada.

Nessa perspectiva, segundo Borges (2013):

Viabilizar a inclusão escolar, garantindo que todos os alunos, independentemente da classe, raça, gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade, é uma atitude humanitária e justa, demonstrando uma prática alicerçada nos valores éticos de respeito à diferença e ao compromisso com a promoção dos direitos humanos (p. 87).

Para Demo (2002), é necessário que o professor estude sempre com afinco buscando sempre renovar suas práticas e as teorias de aprendizagem, que se poste à frente dos tempos, das mudanças e inovações e que saiba não somente ensinar, mas, principalmente, que saiba aprender.

Mediante o contexto relatado acima, não há dúvida de que a formação docente – inicial e continuada – merece uma atenção especial e compete à didática contemporânea realizar uma leitura crítica da prática social de ensinar, seguida de um planejamento sobre o que fazer frente ao insucesso escolar, partindo da realidade e necessidades existentes. Para tanto, no que importa à formação, ela deve acontecer ao longo de todo o percurso profissional, expandindo os conhecimentos e renovando seus saberes, em atendimento às rápidas transformações no contexto educacional. Nesse sentido, poderá ser viabilizado ensino e aprendizagem com o devido rigor de qualidade que se espera para o trabalho com as particularidades na cena educacional inclusiva.

Ao contribuir na construção desse debate, Mantoan (2003/2006), considera ser primordial que na estrutura curricular dos cursos de formação docente, estes, possam aprender a se defrontar com o trato em relação às diferenças na concepção inclusiva, sendo que a “formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão. Por isso a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino”. (MANTOAN, 2006, p. 55).

Desse aporte, podemos considerar algumas condições imprescindíveis para que seja repensada a formação de professores; com enfoque principalmente na formação de um profissional crítico e reflexivo, frente às tantas discrepâncias presentes no seu campo de atuação.

A discussão sobre a inclusão bem como as políticas e práticas de formação do profissional docente para atuar no contexto escolar atual, faz-se necessária e oportuna. Vemos os portões da escola abertos à diversidade o que torna a formação contínua uma necessidade, mas, também, uma exigência para a garantia de uma escola mais inclusiva. É significativo que o processo de inclusão educacional ocorra de forma a atender às necessidades específicas dentro das expectativas que considerem as singularidades nos espaços de aprendizagem, que o trabalho se realize por meio da cooperação, solidariedade e respeito às diferenças.

Um novo fazer docente se revela como um mecanismo de importantes transformações no viés educacional. A mera transmissão de conteúdos distantes do vivido não agregam valor ou sentido à realidade das pessoas, principalmente daquelas pertencentes ao público alvo da educação especial. O docente preparado para um trabalho revelador, que preconize o respeito às diferenças e singularidades deve figurar como um mediador na construção de saberes e conhecimentos em prol da materialização da política de inclusão.

No processo ensino-aprendizagem devem ser consideradas as singularidades com veemência, sendo prudentes não adotar parâmetros que criem distinções entre educandos, sendo facultado assumir “uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se

contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber.” (MANTOAN, 2006, p. 49).

A discussão sobre a educação inclusiva é significativa a partir do momento em que nos propomos à realização de mudanças em nossos processos de formação e atuação enquanto pessoas atuantes na prática e o exercício da docência. Nosso interesse é aperfeiçoar o saber teórico e prático, integrando às ações de ensino e aprendizagem enquanto relação, colaborando para com que o processo se torne algo agradável e efetivo ao estudante.

Considerações finais

Por fim, para alcançar a concepção genuína da Educação Inclusiva, que supõe uma educação verdadeiramente para TODOS, sem preconceitos e estigmas, é importante o engajamento não só dos educadores, mas também dos governantes e dos profissionais ligados à Educação e, principalmente a participação de toda a sociedade cobrando e acompanhando de perto o desdobramento do processo. E como o próprio termo diz, trata-se de um “processo” e não um fim, portanto, cabe a todos refazer seus conceitos, reelaborar seus saberes, ressignificar suas práticas para que possam construir uma educação mais inclusiva e conseqüentemente, com um sistema educacional justo e inclusivo.

É certo que os programas e políticas públicas para a formação de professores, criados e desenvolvidos nas duas últimas décadas, mesmo com limitações e contradições, trouxeram contribuições para a formação dos professores.

É contraditório uma sociedade excludente almejar, de fato, educação de qualidade e inclusão educacional, uma vez que isso exige também maior inclusão social. Destarte, podemos inferir que as políticas educacionais para a formação de professores como também as políticas de educação inclusiva ainda não alcançaram seus objetivos amplos e merecem atenção e maiores investimentos humano e econômico, com o aperfeiçoamento tanto das políticas como das práticas.

Sobre o AEE, que funciona nas salas de apoio especializado oferecidas na extraturno para auxiliar no desenvolvimento dos estudantes com dificuldades ou deficiências no aprendizado escolar, constitui-se como um trabalho que favorece a política integracionista, ainda carece de ajustes e atenção tanto na formação quanto na valorização dos professores, como também na infraestrutura material e escolar. Ademais, o AEE deve estar contemplado e regulamentado no PPP da escola e assumido numa parceria de toda comunidade.

As pesquisas na área de formação de professores tendo em vista a inclusão educacional colaboram para desvendar a realidade, explicitar as lacunas e, certamente,

contribuem no deslumbramento de novos caminhos para o aperfeiçoamento da prática. É o que pretendemos com a conclusão e a socialização das pesquisas em desenvolvimento.

Por fim, o investimento nas políticas educacionais para a melhoria da qualidade da educação envolve múltiplos fatores, dentre os quais a formação e a valorização do profissional docente.

Referências

BARRETTO, E. S. S. Universidade e educação básica; lugares e sentidos da formação de professores. In: Cunha, C.; Sousa, J. V.; Silva, M. A. (Orgs.). **Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis**. Brasília: Faculdade de Educação, UnB; Liber Livro, 2012. <https://doi.org/10.5327/z2447-211520181800056>

BORGES, M. C. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos**. São Paulo: Paulus, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 17 ab. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. LEI Nº 10.172, DE 09 DE JANEIRO DE 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf>. Acesso em 20 abr 2018. <https://doi.org/10.1590/s0104-40602006000100015>

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>>. Acesso em 20 mai 2018.

BRASIL. Lei Federal. Decreto Nº 7.611, DE 17 de novembro de 2011. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7611-17-novembro-2011-611788-publicacaooriginal-134270-pe.html>>. Acesso em 20 abr de 2018.

BRASIL. Lei Federal. CNE/CEB Nº 4/2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 20 abr de 2018.

BRASIL. Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015; Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação, publicado no Diário Oficial da União de 25 de junho de 2015. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782012000100012>

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em:

<http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2018.
<https://doi.org/10.5752/p.2236-0603.2017v7n14p401-418>

CHIMENTÃO, Liliam Kemmer, **O Significado da Formação Continuada Docente**; 4º CONPEF- Universidade Estadual de Londrina – 7 a 10 de julho de 2009.

DEMO, P. **Ironias da educação**: mudanças e contos sobre mudança. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DOURADO, Luiz Fernando. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**: Concepções e Desafios- Educ. Soc., Campinas, v. 36, n.º. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.
<https://doi.org/10.1590/es0101-73302015151909>

GATTI, Bernadete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**; Revista Brasileira de Educação, v.13; n.37; jan./abr, 2008.
<https://doi.org/10.1590/s1413-24782008000100006>

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003/2006. (Cotidiano Escolar).

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

SILVA, L. M. G.; MIRANDA, A. A. B. Inclusão Escolar e Deficiência: apontamentos históricos e legais. In: SILVA, L. C. da; DECHICHI, C.; SOUZA, V. A. (organizadoras). **Inclusão educacional, do discurso à realidade**: construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais. Uberlândia: EDUFU, 2012. p.139-157.
<https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-327-1>

SOUZA, F.V. da C. **A educação inclusiva na perspectiva dos professores da rede municipal de Frutal**: um estudo de representações sociais. 2017. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Uberaba. (Uniuube). Uberaba-MG. 2017. <https://doi.org/10.11606/t.22.2005.tde-20062005-083314>

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 04/12/2016.