

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL - UEMS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

THAUANE CRISTINE BRANQUINHO PEREIRA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE PARANAÍBA-MS:
POLÍTICAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**PARANAÍBA
2022**

THAUANE CRISTINE BRANQUINHO PEREIRA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE PARANAÍBA-MS:
POLÍTICAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul, como parte dos
requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, formação docente e
diversidade.

Orientador: Prof^o. Dr. Reginaldo Peixoto

**PARANAÍBA
2022**

P496f Pereira, Thauane Cristine Branquinho
 A formação de professores no município de Paranaíba-
 MS: políticas e desafios da educação especial/ Thauane
 Cristine Branquinho Pereira. Paranaíba: UEMS, 2022.
 107f.
 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
 Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de
 Cassilândia.
 Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Peixoto.
 1. Educação especial. 2. Formação de professores. 3.
 Políticas públicas. I. Pereira, Thauane Cristine Branquinho.
 II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade
 de Paranaíba.

CDD 23. ed. – 371.9

Bibliotecária Susy dos Santos Pereira CRB1º/1783

THAUANE CRISTINE BRANQUINHO PEREIRA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE PARANAÍBA: POLÍTICAS
E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 08/12/2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Reginaldo Peixoto

RG: 6.684.282-7/PR

Prof. Dr. Reginaldo Peixoto

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientador – Participação por
videoconferência

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - Participação por videoconferência

Profa. Dra. Eliane Paganini da Silva

Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR - Participação por videoconferência

AGRADECIMENTOS

Agradeço de todo meu coração ao meu orientador professor Doutor Reginaldo Peixoto, por toda educação, empatia, respeito e olhar humano durante todo este trajeto que caminhamos juntos, a ele toda minha admiração e respeito.

Agradeço imensamente aos professores Doutores Eliane Paganini e Marcelo Máximo Purificação que tanto admiro, por aceitarem participar da banca, enriquecendo com seus conhecimentos e contribuições minha pesquisa e por todo carinho que dedicaram ao meu texto.

Meus sinceros agradecimentos a todos que de forma direta e indireta (familiares e amigos), me motivaram a seguir em frente para realizar mais esta conquista, em especial a mim, por não desistir diante dos meus momentos de fraqueza.

“A primeira tarefa da educação é agitar a vida, mas deixá-la livre para se desenvolver.”

(Maria Montessori)

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar, por meio de narrativas docentes, como as políticas públicas para a formação de professores na Educação Especial vem se desenvolvendo no município de Paranaíba-MS, contribuindo ou não para a compreensão do significado das deficiências, da inclusão escolar e do papel que ocupa o professor que atua com esses sujeitos, assim como o acesso e a permanência da criança na escola, atendida de acordo com suas necessidades. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, qualitativa, quantitativa e de campo, desenvolvida a partir da coleta de dados levantados em três escolas municipais do município de Paranaíba-MS, com a finalidade de identificar, inicialmente, quais e quantos são os professores que possuem formação em Educação Especial. O campo da pesquisa se caracteriza da seguinte forma: uma escola de educação infantil; duas de anos iniciais e finais do ensino fundamental. Os professores participantes da pesquisa foram indicados pela direção e/ou coordenação pedagógica das instituições, porém, vale ressaltar que, nem todos responderam ao questionário. Em análise às respostas dos entrevistados, foi possível perceber que uma parte considerável dos docentes explicitam que, nas políticas educacionais municipais de formação docente para atuação na área da Educação Especial, é necessária uma maior atuação da gestão municipal, assim como a ressignificação das práticas atuais, pois os processos formativos não atendem às necessidades docentes, como também dos alunos especiais. Em virtude da importância da inclusão de modo geral (tanto na formação docente, quanto no ensino oferecido), para o processo de desenvolvimento, espera-se que nossos governantes voltem seus olhares para as políticas públicas de formação de professores e da Educação Especial, enxergando a urgente necessidade de preparar os profissionais da educação básica para que estes possam oferecer um ensino inclusivo e de qualidade aos alunos. É preciso avançar nas ações e eliminar de vez, os retrocessos que neste texto apresentamos.

Palavras-chave: Educação Especial. Formação de Professores. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze, through teaching narratives, how public policies for the training of teachers in Special Education have been developed in the town of Paranaíba-MS, contributing or not to the understanding of the meaning of deficiencies, of school inclusion and the role played by the teacher who works with these subjects, as well as the access and permanence of the child in school, attended according to their needs. This is a documentary and bibliographical, qualitative, quantitative and field research, developed from the collection of data collected in three municipal schools in the town of Paranaíba-MS, with the purpose of identifying, initially, which and how many teachers are who have special education training. The research field is characterized as follows: an early childhood education school; two for the initial and final years of elementary school. The teachers participating in the research were indicated by the direction and/or pedagogical coordination of the institutions, however, it is worth mentioning that not all of them responded to the questionnaire. In analyzing the responses of the interviewees, it was possible to perceive that a considerable part of the teachers explained that, in the municipal educational policies of teacher training to work in the area of Special Education, greater action by the municipal management is necessary, as well as the re-signification of current practices, as the training processes do not meet the teaching needs, as well as those of special students. Due to the importance of inclusion in general (both in teacher training and in the teaching offered), for the development process, it is expected that our governments turn their eyes to public policies for teacher training and Special Education, seeing the urgent need to prepare basic education professionals so that they can offer inclusive and quality education to students. It is necessary to advance in actions and eliminate once and for all the setbacks that we present in this text.

Keywords: Special Education. Teacher training. Public policy.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----------|
| Quadro 1 - Dados e Metas de Formação de Professores..... | 58 |
|---|-----------|

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----------|
| Gráfico 1 - Sexo dos participantes..... | 67 |
| Gráfico 2 - Idades dos sujeitos da pesquisa..... | 67 |
| Gráfico 3 - Cidade/Estado em que os professores entrevistados habitam atualmente..... | 68 |
| Gráfico 4 - Rede em que os professores realizaram seus estudos..... | 68 |
| Gráfico 5 - Curso de nível superior dos docentes..... | 69 |
| Gráfico 6 - Modalidade de ensino cursada na licenciatura..... | 69 |
| Gráfico 7 - Tempo de atuação na docência..... | 71 |
| Gráfico 8 - Vínculo empregatício dos professores entrevistados..... | 71 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APAE - Associação de pais e amigos dos excepcionais
- BNC - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CDPD - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
- CIEE - Centro de Integração Empresa e Escola
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CONAE - Conferências Nacionais de Educação
- CONAPE - Conferência Nacional Popular de Educação
- CONEDS - Congressos Nacionais de Educação
- COVID-19 - (Co)rona (vi)rus (D)isease (Doença do Coronavírus)
- DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
- EaD - Educação a Distância
- EF - Ensino Fundamental
- EI - Educação Infantil
- ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
- FHC - Fernando Henrique Cardoso
- FNE - Fórum Nacional de Educação
- FNPE - Fórum Nacional Popular de Educação
- FPEB - Formação de Professores para Educação Básica
- FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- INEP - Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Anísio Teixeira
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

MMFDH: Ministra da Mulher da Família e Direitos Humanos

NS - Nível Superior

OCDC - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU - Organização das Nações Unidas

PAEE - Professor de Atendimento Educacional Especializado

PAR - Plano de Ações Articuladas

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PEC - Proposta de Emenda à Constituição

PEE - Plano Estadual de Educação

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PISA - Programa Internacional para Acompanhamento das Aquisições dos Alunos

PME - Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEE - Plano Nacional de Educação Especial

PRP - Programa de Residência Pedagógica

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação Básica

SNE - Sistema Nacional de Educação

SEM - Salas de Recursos Multifuncionais

STF - Supremo Tribunal Federal

TALIS - Programa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 17 |
| 1.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DA LDB 9394/96 AOS DIAS ATUAIS | 18 |
| 1.2 FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL..... | 27 |
| 1.3 FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: HISTÓRIA, CONTEXTOS E PROPOSIÇÕES LEGAIS..... | 37 |
| 2 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CONTEXTO DA PÓS-REFORMA EDUCACIONAL DE 1980/1990 | 43 |
| 2.1 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA - 2008..... | 43 |
| 2.2 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE - 2014 E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA | 47 |
| 2.3 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EQUITATIVA, INCLUSIVA E COM APRENDIZADO AO LONGO DA VIDA (2020): AVANÇOS OU RETROCESSOS?..... | 61 |
| 2.3.1 Nova Política Nacional de Educação Especial: Decreto 10.502/2020..... | 61 |
| 3 A PESQUISA | 65 |
| 3.1 PARTE 1 - DA COLETA DE DADOS | 66 |
| 3.2 PARTE 2 DA PESQUISA: DISCUTINDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DO AEE..... | 72 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 96 |
| REFERÊNCIAS | 99 |

INTRODUÇÃO

Início a escrita dessa pesquisa utilizando a primeira pessoa do singular por se tratar da minha trajetória de vida e acadêmica e, posteriormente, utilizando a primeira pessoa do plural, por entender que várias pessoas contribuíram para esse trabalho, inclusive, o meu orientador.

Nasci em 1988, na cidade de Guaraçai/SP, minha mãe é de Paranaíba/MS e meu pai de Andradina/SP. Quando juntos, meus pais moravam em Andradina, porém, após a separação, minha mãe retornou para Paranaíba/MS, cidade onde cresci, cursei a educação básica e o ensino superior. Aqui estudei por toda vida em escola pública estadual e nunca passou por minha cabeça que um dia eu pudesse estar ocupando o espaço de uma universidade pública e, principalmente, cursar um programa de mestrado. Hoje estudando e pesquisando sobre Educação Especial e Inclusiva, me pego refletindo que desde criança gostei de assuntos relacionados a inclusão e eu dizia que iria ser terapeuta ocupacional para ajudar as pessoas deficientes, e hoje em dia, por meio da graduação e as especializações que realizei e realizo, ainda, atuo como professora em uma APAE, e isso me enche o coração de gratidão, eu digo que estou realmente no lugar que eu sempre quis estar, trabalhando e ajudando no desenvolvimento de pessoas deficientes.

Meu interesse pela Educação Especial surgiu no primeiro ano de graduação em Pedagogia, cursada na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, por meio da disciplina de Didática e, após ter participado do Programa PIBID¹, pude confirmar meu interesse pela área, tive a oportunidade de vivenciar na escola pública muitas dificuldades dos alunos especiais, atender e ensinar esses sujeitos, principalmente, quando utilizamos métodos adequados, uso de tecnologias, persistência e paciência com essas crianças.

Optei por pesquisar o tema políticas públicas para formação de professores na Educação Especial, por ter realizado na graduação o Trabalho de Conclusão de Curso também voltado para Educação Especial e pude perceber perante minha pesquisa ainda na graduação, quão precária e necessitada de apoio é a área de formação de professores para Educação Especial. Neste sentido juntamente com

¹ PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência realizado na Escola Municipal Maria Luiza Correa Machado em Paranaíba-MS, no ano de 2017.

meu orientador, optamos em ir a campo para coletar diretamente dos professores atuantes, quais as vantagens e desvantagens que as políticas públicas oferecem para formação continuada deles, em serviço.

No decorrer da minha pesquisa, por meio da leitura dos artigos localizados, pude observar as dificuldades existentes por parte dos professores que possuem crianças público-alvo da Educação Especial na sala de aula do ensino regular, e não dispõem de conhecimentos específicos apropriados para ensinar e promover o desenvolvimento esperado dessas crianças. A inclusão de alunos com deficiências na escola regular foi o ponto principal para o início da minha pesquisa, que implicou no meu interesse em saber quais meios a rede municipal de educação de Paranaíba - MS e suas escolas estão adotando para oferecer a este público uma educação de qualidade, pautada ou não em formação docente satisfatória, de qualidade e comprometida com a inclusão.

Primeiramente, para dar início à pesquisa, foi submetido ao comitê de ética – Plataforma Brasil, o projeto de pesquisa com todos os detalhes de como seria realizada, sendo aceito e autorizado, por meio do parecer 4.820.507 de 2021. Posteriormente solicitei a autorização da Secretaria Municipal de Educação para realizar a pesquisa nas escolas do município e, em seguida, para selecionar as escolas campo. Sendo assim, eu e meu orientador optamos pelas três escolas em que eu havia realizado estágio enquanto estudante na graduação, talvez porque eu tenha sido muito acolhida nessas instituições, durante a graduação em pedagogia. Em seguida, para a escolha dos participantes, estive presencialmente nas escolas e, em reunião com diretoras e coordenadoras, os professores foram indicados por elas, tendo como critério à docência em turmas que tivessem alunos público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, cada diretora e/ou coordenadora indicou cinco, resultando em quinze professores a serem entrevistado, porém, alguns desistiram da participação, por vontade própria, já que não era obrigatória a participação, de acordo com o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Por motivo de estarmos vivendo em período de pandemia de COVID-19, a pesquisa teve que ser realizada de forma remota, por meio de questionário pela plataforma digital *google forms*. O questionário foi elaborado em duas partes, sendo a primeira com perguntas pessoais, como nome, idade, sexo, cidade onde reside, qual curso de graduação possui, se estudou em escola pública ou privada etc.

Já a segunda parte da pesquisa foi voltada ao tema principal, formação inicial e continuada de professores, inclusão nas escolas comuns e políticas públicas para a formação continuada. Na primeira parte propusemos treze questões e na segunda parte vinte questões, com respostas ora próximas, ora diferentes, ou então complexas, como sim, ou não, por exemplo.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa elencamos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Desenvolver uma pesquisa de campo sobre as políticas, percursos históricos, desafios e ações que o município de Paranaíba vem alargando para superar a fragilidade da formação de professores no campo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Objetivos Específicos: Vislumbrar a importância da formação continuada de professores; Interpretar a legislação educacional e suas relações com a formação de professores da Educação Especial no município de Paranaíba/MS; Realizar pesquisa de campo para coleta de dados com professores da rede municipal de ensino do município de Paranaíba-MS que atuam como professores regentes que e possuem alunos portadores de necessidades educacionais especiais em sala de aula; Identificar as vivências, as necessidades e as identidades dos professores enquanto sujeitos da Educação Especial e Inclusiva.

Utilizamos como aporte teórico e metodológico contribuições que tratam de pesquisas na área da educação. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa, por meio de pesquisa de campo para coleta de dados e informações, realizada em escolas municipais do município de Paranaíba-MS, com a finalidade de identificar, inicialmente, quais e quantos são os professores que possuem formação em Educação Especial.

[...] a melhor forma de se pesquisar é através da integração entre os métodos quantitativo e qualitativo, pois para analisar-se com fidedignidade uma situação dada é necessário o uso de dados estatísticos e outros dados quantitativos, e também da análise qualitativa dos dados obtidos por meio de instrumentos quantitativos, entre outros cuidados para se evitar o bias, fruto da subjetividade que encerra uma pesquisa, a exemplo da subjetividade do pesquisador. (PORTELA, 2004, p. 3)

De acordo com Godoy (1995, p. 21), “o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas,

considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.”

A pesquisa de campo foi realizada para identificar quantos são os professores que atendem crianças com deficiência nas escolas comuns que possuem formação voltada para a Educação Especial, posteriormente, foram realizadas entrevistas por meio de questionário semiestruturado, aplicado a esses professores, via plataforma *google forms*. Os questionários tiveram como objetivo apresentar respostas sobre a percepção dos professores quanto à formação de professores para a Educação Especial, se as formações atuais são satisfatórias ou o que pode ser melhorado nessa formação por meio das políticas públicas.

Em análise realizada por meio das respostas ao questionário, as falas dos professores nos levam a identificar as dificuldades existentes no dia a dia escolar, em sala de aula, que estes professores possuem ao atender/ensinar crianças público-alvo da Educação Especial. Tais narrativas enfatizam que infelizmente a escola comum não se encontra suficientemente preparada (e isso não será um problema a ser resolvido rapidamente), principalmente no tocante à formação de professores, que não dispõem de conhecimentos específicos apropriados para ensinar e promover o desenvolvimento esperado nessas crianças.

Diante da pesquisa realizada, é possível observar, infelizmente, que não são satisfatórios os meios aderidos pelas políticas públicas do município de Paranaíba - MS, no que diz respeito à formação continuada para a preparação de professores que lidam com crianças com algum tipo de deficiência em sala de aula.

Também foi utilizada a metodologia de pesquisa documental e bibliográfica, as quais foram prescritas por meio de livros, revistas e artigos, como de fontes documentais sobre formação docente, assim como deliberações sobre a educação inclusiva. Entende-se por pesquisa documental “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4-5). Já a pesquisa bibliográfica Lima e Miotto (2007, p. 44) afirmam que

[...] é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Portanto, difere da revisão bibliográfica uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre elas a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente.

De acordo com Gil (2010) a pesquisa documental apresenta muita semelhança com a pesquisa bibliográfica, uma vez que ambas utilizam dados existentes. Para o autor a principal diferença está na natureza das fontes.

Este trabalho foi amparado em afirmativas de pesquisadores como Gatti (2018), que frisa sobre a importância das pesquisas para a formação de professores, uma vez que tudo evoluiu, principalmente na área da educação, exigindo novas demandas do trabalho educacional. Dessa forma, entendemos que esta pesquisa seja importante na área da educação e da formação de professores, uma vez que busca colaborar com as demais pesquisas da área, principalmente para o município de Paranaíba-MS, evidenciando possibilidades de melhoria para as políticas públicas de formação de professores. Isto possibilitará maior e melhor reflexão sobre as práticas de formações continuadas e no cotidiano escolar, principalmente, no que se refere à formação de qualidade para a inclusão.

Para organização desta dissertação e, para darmos conta dos objetivos iniciais, este escrito se divide em seções, a saber:

Na seção um, por meio de revisão bibliográfica, apresentamos aspectos sobre as políticas públicas para formação de professores no Brasil, tanto nos aspectos da formação inicial, quanto da continuada. Na seção dois, também por meio de revisão bibliográfica, apresentamos aspectos sobre políticas públicas para Educação Especial e Inclusão. Já na seção três, apresentamos o resultado da pesquisa realizada com dez professores da rede municipal de ensino de Paranaíba, buscando suas contribuições sobre como as políticas públicas do município está vem propondo a formação continuada, contribuindo ou não, para a Educação Especial e a Inclusão de crianças deficientes na escola comum.

Para finalizar, trataremos, nas considerações finais, uma síntese destacando de que maneira as políticas públicas estão contribuindo para a inclusão de crianças com deficiência e o que falta para uma maior contribuição, considerando que a formação é uma ação defendida nessa pesquisa.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta seção, apresentaremos, ainda que de forma breve e resumida, o conceito de políticas públicas e políticas para a formação de professores. Embora o primeiro conceito seja mais discutido nos meios sociais, visto que abrange diferentes classes, gêneros, etnias, raças, religiões etc. O segundo conceito está mais restrito às políticas educacionais e, mais especificamente, à formação inicial e continuada de professores, por isso, se trata de uma política importante, em face das desigualdades do ensino e das fragilidades que a educação vem apresentando ao longo da sua história no Brasil.

Ao falar sobre políticas públicas, pode ser que muitas pessoas não conheçam seu significado, afinal: O que são políticas públicas? A resposta concreta não é tão fácil de ser definida, já que alguns teóricos expressam diferentes opiniões sobre o que vem a ser as políticas públicas. Porém, de acordo com Souza (2006, p. 26):

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, 'colocar o governo em ação' e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Por meio do excerto podemos entender por políticas públicas como sendo ações desenvolvidas como novas ideias, a serem aprovadas e movimentadas por meio da aprovação do governo para diversas áreas da sociedade. É também interdisciplinar e refletem sobre a economia, é necessário que as políticas públicas expliquem entre os Estados, economia, política e sociedade as inter-relações existentes entre eles.

Segundo Azevedo (2010, p. 30), pode afirmar sobre políticas públicas que:

Ao procurarmos nos projetar no futuro, estamos almejando uma mudança de situação, o que significa dizer que estamos considerando a existência de uma situação problemática para a qual buscamos soluções, que, quase sempre, vão se configurar como alvo da ação pública. Assim, a ação pública, ao procurar solucionar os problemas, o fará por meio de um determinado padrão de intervenção direta (ou indireta), regulando-os: tem-se, então, uma política pública.

Diante de recorrentes problemas na educação, em específico o fracasso escolar que é visto como falha, muitas vezes atribuídas aos profissionais da

educação, o estado foi provocado implantar políticas públicas que garantissem a ampliação do acesso ao ensino superior (formação inicial) e continuada (cursos de qualificação/aperfeiçoamento profissional). As principais políticas para a formação inicial e continuada de professores se encontram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, como também em legislações complementares, como o PNE – Plano Nacional de Educação Lei nº 13005/2014 (BRASIL, 2014), a Resolução 02/19 (BRASIL, 2019) e 01/2020 (BRASIL, 2020), conforme seguimos discutindo nas próximas seções.

1.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DA LDB 9394/96 AOS DIAS ATUAIS

No Brasil, desde o período colonial, não se manifestava uma aparente preocupação com a formação de professores, somente após a Lei das Escolas de Primeiras Letras², promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez, conforme investiga Saviani (2009). Aos poucos, foi se ampliando os programas de formação de professores, dada a demanda e a vontade eclodida no Segundo Reinado, onde há notícia de que o Imperador D. Pedro II deixava evidente nos seus discursos que se não fosse Imperador do Brasil, seria professor, pois segundo ele, era uma profissão das mais importantes, pelo fato de ensinar.

A área de formação docente no Brasil vive em constantes ajustes, de acordo com as análises de Saviani (2011, p. 10), os “[...] ensaios de reformas da década de 1930, ainda não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório”. O que se revela permanentemente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

Ao longo dos anos, assistimos progressos e retrocessos no campo legal e prático dessas políticas. Cada governo, dada a sua vontade e ideologias, acaba por criar ou revogar legislações, que refletem diretamente na vida dos educadores, dos

² Em 1827, a Comissão de Educação da Câmara apresentou um projeto de lei mandando criar escolas primárias, nacionalmente, em todas as cidades, vilas e lugares mais habitados. Tal projeto aperfeiçoado tornar-se-ia a Lei de 15 de outubro de 1827, celebrada como a legislação que oficializou a escolarização primária pública para meninos e meninas de todo o Brasil. (ARAUJO, 2009, p. 240)

discente e de toda a sociedade. Os tempos atuais, inclusive, têm sido sombrios, pois o chefe maior do poder executivo, o Presidente Jair Messias Bolsonaro tem impetrado ataques aos profissionais da educação, assim como revogado legislações importantes para a qualidade da educação no Brasil, como fizera com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada no ano de 2008, no governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Tal política será discutida mais adiante.

De acordo com Saviani (2011, p. 13):

A política educacional vigente vem se guiando pelo seguinte vetor: redução de custos, conforme o princípio do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (investimento). Em relação à formação de professores, isto é traduzido pelo objetivo de formar um professor técnico e não um professor culto. Ora, o professor técnico é entendido como aquele que é capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a contento diante dos alunos. Diversamente, o professor culto é aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados. O empenho dos governantes em formar professores técnicos em cursos de curta duração os leva a criticar a universidade acusando seus docentes de se preocuparem mais com o aspecto teórico deixando de lado a formação prática dos novos professores.

Para o autor, enquanto a visão dos nossos governantes não deixar de ser fragmentada, e implantarem políticas de formação docente que visem a qualidade da educação, seguiremos vivendo no Brasil uma formação docente precária, focada apenas no ensino superficial, mas que para nossos governantes interessados apenas nos gastos, essa formação é suficiente devido aos gastos serem menores, do que uma formação mais elaborada que foca na qualidade do trabalho do profissional e da educação.

Devido aos constantes problemas existentes na formação de professores, foi necessária a criação de novas políticas educacionais de níveis nacionais e regionais que pudessem resolver parte desses problemas, - uma das soluções se estabeleceu por meio da formação continuada. Gatti (2008, p. 58) concorda com a fragilidade existente nos cursos de formação docente e salienta que,

No Brasil, [...] ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta, abrangendo muitas iniciativas que, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos.

De acordo com a autora da citação, essa formação, muitas vezes, não supre as necessidades dos docentes e da docência. Uma formação de qualidade deve considerar uma série de fatores regionais, sociais, locais, econômicos etc. as necessidades da docência são coletivas devido às políticas nacionais, mas também são individuais devido ao dia a dia da sala de aula.

Dado o cenário de reformas que se instaurou no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) veio provocar, especialmente os poderes públicos quanto a essa formação continuada. Porém para Saviani (2011, p. 14), não haverá solução dos problemas de formação antes que se enfrentem os principais desafios:

a) fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada “diversificação de modelos de organização da Educação Superior”; b) descontinuidade das políticas educacionais; c) burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente; d) separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino; e) o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático [...]; f) jornada de trabalho precária e baixos salários.

Ainda sobre o que preceitua o autor, não se resolverá o problema da formação dos professores sem enfrentar simultaneamente as condições de exercício do trabalho docente. Neste sentido, se evidencia o fato de que a formação desses profissionais se dá, também, como um trabalho docente por parte dos formadores. Portanto, se as políticas educativas, como regra geral, não priorizam o provimento de condições adequadas para a realização do trabalho docente, também os cursos de formação dos professores se desenvolverão em condições insatisfatórias, o que resultará numa formação igualmente insatisfatória. (SAVIANI, 2011). Em concordância com Saviani (2011), Gatti (2013, p. 56) complementa essa ideia esclarecendo que

A maneira como esse problema formativo vem sendo tratado nas políticas públicas denota leniência dos poderes públicos quanto aos professores da educação básica, cujo currículo formativo tem se mantido enrijecido por um século, com aligeiramentos visíveis no tempo.

Para Gatti (2016), no que diz respeito às políticas de formação de professores, é necessário ter presente a diversidade de necessidades e de

condições para orientar com mais segurança, tanto a formação de base, como a continuada. Tais ações merecem se diversificar em formas curriculares variadas, próprias a uma sócio culturalidade rica e múltipla como é a do Brasil. Segundo a autora, essas condições não implicam em aligeirar a formação dos docentes, mas em construir nas instituições que se propõem desenvolvê-las, meios para se obter uma qualificação com nível adequado para sua futura atuação profissional.

Ao analisar as proposições das políticas de formação de professores pós-reformas, Mizukami (2005-2006, p. 3) apresenta em seus estudos importantes contribuições sobre a necessidade de se formar bons docentes. Sobre a importância da formação dos formadores para a formação de professores, a pesquisadora ressalva:

Entendo como formadores todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores.

A formação de professores no cenário brasileiro se evidencia de acordo com Mizukami (2005-2006, p. 6), como a “[...] implementação e acompanhamento de investimentos de políticas públicas educacionais voltadas à formação de professores”. Salienta a autora que, evidencia-se, igualmente, que a ênfase em boa parte das propostas e experiências atuais recai sobre processos de formação inicial e continuada de professores do ensino infantil, fundamental e médio, considerando diferentes contextos e modalidades de ensino.

Em resposta a várias pesquisas e debates referentes à formação de professores, realizadas pelas redes educacionais que solicitavam a urgência de novas políticas públicas para a melhoria da formação de professores, o Ministério da Educação (MEC), implementou novas políticas para a contribuição e reforço dessa formação, porém, essas políticas ainda necessitam de uma rigorosa revisão, pois apresentam algumas fragilidades em seu processo de desenvolvimento. Dentre essas implantações e implementações, destacam-se três principais programas: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, criado em 2009 - (PARFOR), a Universidade Aberta do Brasil, criada em 2005 - (UAB) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, criado em 2007 - (PIBID).

Mesmo com as novas iniciativas em políticas de formação docente, continua sem solução a questão dos currículos e das formas institucionais quanto à formação inicial de professores – na verdade, quanto ao cerne dessa formação. Quanto às formas institucionais e aos currículos relativos à formação de professores, uma verdadeira revolução nas estruturas formativas e nos currículos se faz necessária. (GATTI, 2013, p. 64)

A formação de professores passou a ter evidência nas pautas políticas educacionais durante o mandato de governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Florencio, Fialho e Almeida (2017, p. 307) ressaltam que, “é importante que se façam rápidas considerações sobre três planos desenvolvidos no programa de Educação, a saber: Plano de Desenvolvimento da Educação, criado em abril de 2007 (PDE), Plano de Metas Todos pela Educação e Plano de Ações Articuladas, criado também em abril de 2007 (PAR)”, sendo:

PDE, divulgado em abril de 2007, reunia vários programas em prol da melhoria da qualidade do ensino brasileiro em regime de colaboração com os Municípios a partir de quatro eixos de atuação: Educação Básica; Alfabetização e Educação Continuada; Ensino Profissional e Tecnológico; e Ensino Superior. O governo assinala seu compromisso com esse movimento ao incorporar suas propostas, lançadas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, executadas através do PDE. Para garantir que o PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação alcançassem todas as unidades educacionais, tendo em vista o regime de colaboração, foi criado o Plano de Ações Articuladas (PAR), como o conjunto de ações que disponibilizava apoio técnico ou financeiro a fim de garantir o cumprimento das metas. (FLORENCIO; FIALHO; ALMEIDA, 2017, p. 308)

As autoras do trecho citado consideram que a formação de professores foi um dos campos de ação indicados pelos planos e condiz com a necessidade de adequação, “em conformidade com a LDBEN nº 9394/96, a qual define que a [...] formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”.

As políticas públicas para a formação de professores contam com o auxílio do órgão internacional Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A OCDE é a responsável pelo exame internacional de desempenho escolar realizado por meio do Programa Internacional para o Acompanhamento das Aquisições dos Alunos, o PISA, este exame é realizado a cada três anos. O programa é responsável por avaliar os resultados indesejados obtidos nos países cooperados, e no geral, destacam o problema na formação de professores como

crucial na influência do rendimento dos alunos. Existe também o Programa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis):

[...] Desenvolvido pela OCDE, tem como principal objetivo acompanhar a formação e as condições de trabalho dos professores. O Brasil participou pela primeira vez desse programa em 2007. A OCDE tem como prioridade a formação, qualificação e empregabilidade. Nessa perspectiva, o professor é desafiado a desenvolver práticas educativas alocadas nas atuais demandas do mundo globalizado, apregoando as expectativas de 'novas' escolas e 'novos' professores, discurso esse transcrito pela eficácia. (FLORENCIO; FIALHO; ALMEIDA, 2017, p. 308)

A OCDC criou um documento que chama a atenção para a formação docente intitulado "Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes", seu principal objetivo é:

Sintetizar pesquisas sobre as questões de políticas relacionadas a atrair, recrutar, reter e desenvolver professores eficazes; identificar iniciativas e práticas políticas inovadoras e bem-sucedidas; facilitar intercâmbio de lições e experiências entre os países; e, identificar opções a serem consideradas pelos formuladores de políticas (OCDE, 2006, p. 235).

O Brasil sempre esteve em busca de políticas que ajudem a melhorar a formação de professores, porém, "as iniciativas quanto à formação docente no Brasil, embora de forma bastante tímida, já vinham sendo ressaltadas desde a promulgação da LDB n. 9.394/1996, mas foi no governo Lula que se vivenciou seu apogeu". (FLORENCIO; FIALHO; ALMEIDA, 2017, p. 310).

É importante registrar que o termo eficiência, conforme consta no título do documento, está ligado às políticas neoliberais que indicaram caminhos que as políticas econômicas, sociais, de distribuição de renda, de inclusão educacional no Brasil, tendo como bojo as reformas que se iniciaram a partir da Redemocratização do Brasil na década de 1980 e das Reformas, dentre elas, aquelas voltadas à educação. Organismos como Banco Mundial, Unesco e OCDE foram responsáveis por implementar projetos que visavam fazer mais com menos, portanto, ao nosso ver, "nada eficientes".

A esse respeito, Nogueira (2001, p. 21) esclarece que,

O consenso em torno da Centralidade da Educação Básica não foi um projeto interventor, "maquiavélico" e unívoco do Banco Mundial para a sociedade e para a educação brasileira. Nos anos 80, ao mesmo tempo que se definia, se propunha e se financiava políticas econômicas, culturais e educacionais de forma insistente pelo Banco Mundial e outros Organismos

Internacionais Multilaterais, se elaborava em nível nacional através de Governos Estaduais e Municipais, políticas educacionais que combatiam a evasão e a repetência.

Tanto o Brasil como outros países em desenvolvimento, buscaram na educação uma possibilidade de reduzir o distanciamento entre as classes sociais e, com isso, amenizar os conflitos e os impactos que a pobreza refletia na economia, no desequilíbrio ambiental e na preparação para o trabalho. A formação de professores é um fio que enviesa esse tecido, pois um professor mais bem preparado, certamente, compreende melhor a inclusão e tende a aniquilar os problemas de alfabetização e aprendizagem escolar, ainda que seja nas estatísticas, como temos assistido bianualmente nos resultados das avaliações externas.

A Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001 foi sancionada, aprovando o Plano Nacional de Educação (PNE). O Art. 87 da LDB propõe: “As diretrizes para formação de professores do referido PNE colocam a implementação de políticas públicas neste campo como condição e meio para o avanço científico e tecnológico do País”. Neste sentido, é possível observar que a proposta para formação inicial de professores é no sentido de derrotar a dicotomia existente entre teoria e prática, e focar a formação continuada para formação em serviço. Sendo assim,

Dentre as metas previstas para a FPEB no PNE de 2001, reforça-se, mais uma vez, a formação em NS, sem desconsiderar a realidade, principalmente da EI. Por isso, a meta propõe que, em até cinco anos, todos os professores da EI tenham o nível médio admitido por lei e que, em dez anos pelo menos, 70% deles tenham formação em NS. A meta para o EF é que, em cinco anos, todos tenham NS. (OLIVEIRA; LEIRO, 2019, p. 6)

No segundo semestre de 2015, o Conselho Nacional de Educação - CNE homologou o Parecer CNE/CP nº 2/2015 de forma a colaborar com a formação de professores, e que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada das Profissionais do Magistério da Educação Básica. Também em 2015, tivemos a favor da formação de docente a Resolução CNE/CP nº 2/2015, esta Resolução foi o mais debatido documento em nível nacional, “com participação direta e reconhecimento dos movimentos de educadores e das sociedades científicas da área da educação” (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p. 15). A Resolução CNE/CP 2/2015 expõe os princípios que vulgarizam a ideia da Base Nacional Comum para a formação de professores. Mais adiante no texto, será

discutida a Resolução 02/2019, que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum Curricular.

O Ministério da Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para a formação inicial em nível superior de professores e formação continuada. Para Guedes (2019, p. 94), “é motivo de perplexidade o lançamento da nova política de formação, quando as DCN/2015 não foram, ainda, implantadas completamente, não houve conclusão de nenhuma turma de licenciados[...] tão pouco houve tempo para se avaliar os resultados [...]”.

[...] as DCN/2015, apontam para a criação de um subsistema nacional de formação e valorização do profissional de educação; consolidação dos fóruns permanentes de formação de professores e a construção de uma estrutura institucional necessária ao projeto de licenciatura. (GUEDES, 2019, p. 95)

Os progressos apresentados pela nova política, Diretrizes/2015 são perceptíveis, porém, levando em consideração seu curto percurso de apenas dois anos de instituição, não se pode garantir que houve tempo o suficiente para implementá-lo e nem o avaliar cautelosamente, para que houvesse uma comprovação necessária para apresentar novas direções para a formação de professores. As entidades educacionais caracterizaram essa nova “Política Nacional de Formação de Professores”, como:

[...] centralizadora e verticalizada, traduzindo-se em retrocesso para a efetivação e materialização de um “Sistema Nacional de Educação e do Plano Nacional de Educação, que leve em consideração a necessária articulação entre a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação”. (MANIFESTO/2017, p.1)

O Manifesto evidencia o desejo das entidades que discutem as fragilidades existentes na nova política, sendo elas:

Falta de articulação entre a formação, valorização e desenvolvimento profissional; não valorização do status profissional que permita atrair jovens para a docência, o que concorre para a baixa demanda pelas licenciaturas e o número de vagas ociosas; desconsidera problemas históricos vividos pelos professores no país, precárias condições de trabalho; infraestrutura das escolas, muitas em situação de abandono; jornada de trabalho entre dois e três turnos e em mais de duas instituições; violência nas escolas; e luta pelo pagamento do Piso Salarial Profissional

Nacional, que vários municípios ainda não cumpriram. (MANIFESTO/2017, p.1)

Para complementar esta nova política, o governo Temer lançou no ano de 2018 o “Programa de Residência Pedagógica, em consonância com a BNCC, complementando a nova política que, na análise das entidades, é uma afronta à autonomia universitária e viola o que fora estabelecido pelas DCN/2015” (GUEDES, 2019, p. 97). A implantação dessa nova política se caracteriza de maneira engessada, regredindo a formação de professores, não avaliando a política implementada, tampouco ouviu as instituições formadoras.

O Programa de Residência Pedagógica – PRP, foi lançado por meio do edital nº 06/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES que é vinculada ao Ministério da Educação. Sobre a Residência Pedagógica, afirma-se que:

[...] é definida como uma atividade de formação do aluno de licenciatura, a ser desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada de escola-campo, com uma previsão de carga horária total de 440 horas de atividades, assim distribuídas: 60 horas para ambientação do licenciando na escola-campo; 320 horas de imersão que envolve a regência (60h), o planejamento e execução e mais 60 h para elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. (CAPES/Edital 06/2018)

O Programa Residência Pedagógica abriu um leque de divisões de opiniões, nem todas IES aderiram ao programa, uma vez que o julgam como mecanizado, que visa a formação docente tecnicista. Já outras instituições avaliaram o programa como útil para formação docente considerando as experiências vividas pelos alunos nos espaços das escolas e seguindo as normas da BNCC.

Saviani (2020, p. 8) concorda que existe um retrocesso na educação e, conseqüentemente, na formação de professores. Segundo o autor, no dia 22 de setembro de 2016 o Fórum Nacional de Educação emitiu sua 45ª Nota Pública, que registrou pontos negativos referentes às atuais políticas educacionais, sendo um deles que “empobrece a formação para reduzir custos e precarizar o trabalho docente, desconhecendo que para a oferta de qualquer modelo formativo é necessário enfrentar o déficit de docentes em muitas áreas”.

As políticas atuais revelam tanto o engessamento quanto as fragilidades na formação de professores. A propagação de modelos formativos de forma virtual

generalizada, além de não estarem refletindo de forma positiva, barateiam os programas que, ao nosso ver, precisam ser ofertados por universidades públicas, por demandarem diversas pesquisas na área da educação, por conhecerem as realidades locais e conservarem o diálogo entre a educação básica e o ensino superior. Qualquer formação acelerada ou feita para cumprir uma política vertical pode, além de não suprir as necessidades docentes, não serem vistas como democráticas.

1.2 FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

A partir da aprovação da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), muitas outras legislações complementares que regulamentam e valorizam a formação de professores foram aprovadas no Brasil, visto que existem metas preceituadas pelas agências multilaterais a exemplo do Banco Mundial, que devem ser superadas na década da educação, quando vigora o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014). Dentre essas metas está a formação inicial de docentes que deve ser cursada em nível superior, em cursos de licenciatura.

De acordo com Gatti (2010, p. 1358),

[...] a formação de docente no Brasil para a educação básica é feita em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa.

Ressalta a autora a distinção do sistema de formação “como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas”.

A formação de professores não pode e não deve ser uma atividade acadêmica qualquer. É muito mais que isso. Trata-se da preparação para uma profissão complexa que, diferente de outras, exige conhecimento teórico, prático e aprendizagem de diversos fatores que se apresentam no dia a dia, como inclusão de alunos especiais, problemas de gestão, mudanças nas políticas educacionais, o currículo, as formas de interação social como as tecnologias, além das questões mais específicas, coletivas e individuais, relacionadas à aprendizagem. Para Peixoto

(2018), esse arsenal todo, faz do professor um profissional diferente das outras áreas.

Além das considerações apresentadas por Peixoto (2018), os professores são profissionais polivalentes conforme explicita Gatti (2010, p. 1358), quando enfatiza:

[...] historicamente, nos cursos formadores de professores esteve desde sempre colocada a separação formativa entre professor polivalente – educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina, como também para estes ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares. Essa diferenciação, que criou um valor social – menor/menor – para o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor “especialista”, para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XXI, e é vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica. Qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional e nos interesses instituídos, o que tem dificultado repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e em novas bases.

Na atualidade, os cursos de formação inicial para professores sofrem com a falta de procura, passa por um processo de desvalorização, com ganhos bastante inferiores com relação a outras profissões. Há um visível abandono dos cursos, devido a essa desigualdade implantada entre as formações e a diferenciação dos valores e poder entre licenciatura e bacharelado. Há décadas os estudos vêm evidenciando os problemas existentes para a obtenção dos propósitos na formação docente.

Além dos problemas de estrutura formativa, de experiências práticas insuficientes, há ainda o inchamento dos cursos de graduação na modalidade de Educação a Distância EaD, que vem crescendo de forma bastante acelerada e aligeirando a formação. Para a formação de professores isso pode representar um grande risco, pois de acordo com Gatti (2013-2014) existem impasses e dúvidas se esses cursos cumprem, de fato, as diretrizes do Ministério da Educação. Ainda de acordo com Gatti (2010, p. 1359), os

[...] graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos.

Talvez, não haja um monitoramento adequado e considerando o grande aumento que ocorreu da legalização da EaD, até aqui, o próprio Ministério da Educação não dispõe de mecanismos suficientes para avaliação, por isso, vivenciamos, talvez, a maior tragédia da formação de professores. De acordo com os dados publicados pelo INEP – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Anísio Teixeira essa tendência de crescimento da EaD vem se confirmando nos últimos anos, “Em 2019, 63,2% (10.395.600) das vagas ofertadas foram nessa modalidade, entre as 16.425.302 vagas disponíveis para o nível de ensino, no total (INEP, 2020, n. p).

No entanto, em face de processos formativos duvidosos, não se deve culpar somente os professores pelo “antigo e atual” fracasso na educação, conforme contesta:

Deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. (GATTI, 2010, p. 1359)

Ao analisarmos algumas políticas públicas para a formação docente é notável a culpa sobre o “não aprender do aluno” recair sobre os professores, porém, cabe analisar que tipo de formação está sendo oferecida a esses profissionais, quais políticas amparam esse público e as realidades sociais existentes no ambiente escolar, não somente culpar e delegar toda tarefa de ensino e aprendizagem dos alunos ao professor, que é visível sua falta de credibilidade e reconhecimento.

Para a autora Gatti (2010, p. 1359), “mesmo considerando essa conjunção de fatores, pensamos ser importante chamar a atenção para a questão específica da formação inicial dos professores, o que envolve diretamente as instituições de ensino superior, em especial as universidades”. O que deve chamar a atenção de nossas instituições formadoras e das políticas que envolvem essa formação é o repensar em

novas propostas de formação que seja capaz de suprir as necessidades existentes nos cursos de formação inicial.

De acordo com Mizukami (2005-2006), a docência no ensino superior é ainda território que apresenta iniciativas tímidas - comparativamente às demais – embora, mais recentemente, também tenha passado a fazer parte do debate da área de forma mais sistemática. Ainda segundo a autora, isso se torna visível quando se considera produção apresentada em eventos da área educacional:

[...] encontros do ENDIPE / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, a cada dois anos, e as reuniões anuais da ANPED/Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, assim como quando se considera iniciativa mais recente, principalmente da CAPES _ Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior _ quanto à obrigatoriedade de estágio de docência no ensino superior para pós-graduandos (atuais ou potenciais professores do ensino superior) bolsistas (e, mais recentemente, possibilidades de bolsistas virem a se tornar professores substitutos em universidades).

Sem dúvidas, qualquer atividade de estágio, seja vinculada a bolsas, programas de pós-graduações, ou não, contribuem para a melhoria do ensino em quaisquer níveis, pois consideramos que a vivência da realidade, possibilita compreendê-la e também pensar em ações para sanar as dificuldades vislumbradas. Para Mizukami (2005-2006, p. 7), cada universidade permanece com suas iniciativas dentro de suas políticas públicas institucionais, mas essas iniciativas não têm deixado explícito, “[...] mesmo no contexto de uma instituição específica_ um currículo direcionado à formação do formador [...]”. De acordo com a autora os formadores de professores devem estar envolvidos com todos os conteúdos relacionados a essa formação, como:

[...] o projeto político pedagógico do curso, construir parcerias com escolas e setores da comunidade, trabalhar coletivamente e de forma integrada, elaborar documentação a ser apresentada a órgãos oficiais, orientar Trabalhos de Conclusão de Curso, orientar pesquisas de Iniciação Científica, publicar regularmente etc. Tais indicadores envolvem, igualmente (mesmo no caso de instituições de ensino superior que não enfatizem a pesquisa acadêmica), condução de pesquisa e regularidade de publicação. (MIZUKAMI, 2005-2006, p. 7)

A fala da autora nos mostra a importância do envolvimento dos formadores de professores, com toda a realidade do curso oferecido para essa formação, das políticas públicas às políticas institucionais. Para Mizukami (2005-2006, p. 7),

Se, por um lado, os formadores percebem os limites e dificuldades do paradigma da racionalidade técnica e procuram superá-los pela adoção de um novo paradigma, por outro eles têm toda uma formação e prática pedagógica que lhes garante autonomia e segurança [...].

Mesmo em condições de trabalho mais privilegiadas que os professores da educação básica, percebe-se uma dificuldade em os docentes do ensino superior a aderir integralmente à nova concepção, assim como operacionalizar de forma pertinente seus cursos/disciplinas a partir de uma nova forma de compreender e de interferir em processos formativos da docência.

Perrenoud (2002, p. 13-14) discute sobre a formação de professores e defende a ideia de que “infelizmente, não temos motivos para sermos otimistas”. Porém, isso não nos impede de refletir sobre uma formação séria, consistente e que atenda às diferentes realidades docentes, no entanto, “não somos tão ingênuos a ponto de acreditar que simples ideias podem destruir as relações de força”. O autor fala sobre as políticas que envolvem a formação de professores, das lutas políticas e econômicas a serem vencidas, mesmo perante a sociedade dominada por grandes potências.

Nessa compreensão, enquanto professores que somos, acreditamos nos espaços de lutas e que a classe de trabalhadores da educação, por meio de suas entidades representativas, deve sim permanecer sempre vigilante, pois o Estado democrático de direito no Brasil, parece estar ameaçado, tanto pelas políticas do Presidente Jair Messias Bolsonaro, como pelas ideias dos seus apoiadores que refutam a educação, negam a ciência e cassa os direitos das classes trabalhadoras.

Para Perrenoud (2002, p. 15), a concepção de escola e do papel dos professores não é unânime, pois de acordo com o autor

As diferentes posições sobre a formação dos professores podem mascarar divergências mais fundamentais. Infelizmente não podemos defender a hipótese de que todos os Estados desejam formar professores reflexivos e críticos, intelectuais e artesãos, profissionais e humanistas.

Infelizmente, as palavras do autor, apesar de se passado duas décadas, seguem dentro da nossa realidade, principalmente quando se trata dos nossos governantes que investem no ensino mais técnico e rápido, desconsiderando totalmente o desenvolvimento do pensamento crítico.

Perrenoud (2002 apud NÓVOA, 2012, p. 1) ressalta que:

Professor reflexivo, desenvolvimento profissional³ docente, o professor como pesquisador e outros termos deram corpo a uma série interminável de textos e ideias que contribuíram para uma redefinição do campo da formação docente. Mas, hoje, temos consciência de que estamos mais perante uma revolução nos discursos do que perante uma revolução nas práticas. É por isso que adopto um título provocatório- Devolver a formação de professores aos professores- para sugerir mudanças que me parecem urgentes.

De acordo com Perrenoud (2002, p. 17) “[...] a formação dos professores é sem dúvida uma das que menos levam em conta as observações empíricas metódicas sobre as práticas, sobre o trabalho real dos professores no dia a dia, em sua diversidade e ambiente atuais”. Somente os professores conhecem de perto a realidade da sala de aula, porém, na visão do autor nem mesmo os professores formadores de professores podem julgar saber de uma realidade que viveram no passado, as constantes mudanças na educação exigem dos novos professores, novas e constantes ações, e novos conhecimentos.

Por isso, há a necessidade de um maior alinhamento entre a educação básica e o ensino superior, considerando que o formador estará sempre preparando o professor para um ambiente que, muitas vezes, é desconhecido por ele. Sendo assim, ressaltamos a importância de pesquisas realizadas na escola, que dialoguem com os docentes que vivenciam diariamente a sala de aula, os desafios da educação, os problemas de aprendizagem, a exemplo das deficiências, que exigem compreensão, estudos e muitas pesquisas, ainda.

Outrossim,

[...] algumas formações iniciais de professores levam em consideração apenas uma pequena parte dos recursos necessários, limitando-se ao domínio dos saberes a serem ensinados e a alguns princípios pedagógicos e didáticos gerais. Está na hora de identificar o conjunto das competências e dos recursos das práticas profissionais e de escolher estrategicamente os que devem começar a ser construídos na formação inicial de profissionais reflexivos. (PERRENOUD, 2002, p. 19)

Nóvoa (2012, p.14) segue da mesma opinião de Perrenoud (2002) quando enfatiza em sua fala que “é inútil escrever textos atrás de textos sobre a *práxis* (conduta ou ação) e o *practicum* (estágio), sobre a *phronesis* (sabedoria prática) e a

³ [...] a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justa- posição entre formação inicial e formação contínua dos professores. (MARCELO, 2009, p.9) Disponível em: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento_profissional_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y

prudencia (prudência) como referências do saber docente ou sobre os professores reflexivos se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação”. Do que adianta textos e mais textos se não praticar na realidade o que está escrito, e isso é de fato algo a ser revisto dentro e fora da formação de professores, na sociedade, nos espaços escolares e universitários.

Dessa forma,

É fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino ganham visibilidade, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho académico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa pesquisa que tenha como problemática a acção docente e o trabalho escolar. (NÓVOA, 2012, p. 14)

De acordo com o autor citado, os mecanismos de formação de professores que refletem em processos pedagógicos de maiores sucessos, devem ser levados em consideração. Contudo, deixa evidente que esses processos formativos bem-sucedidos, dialogam com a pesquisa do campo de atuação: a escola, o dia a dia da docência e o trabalho pedagógico. Uma pesquisa sobre a educação de deficientes, a exemplo, somente trará benefícios, se realizada a partir da inclusão de deficientes e de práticas pedagógicas voltadas a eles.

Para reafirmar o excerto citado por Nóvoa (2012), trazemos Mizukami (2005-2006, p. 8) que pontua sobre o que deveria ser realizado para uma melhor formação docente:

A importância de uma base de conhecimento sólida e flexível, imprescindível para que o formador desempenhe suas funções, oportunizando situações/experiências que levem o professor/futuro professor a ‘aprender a ensinar’ de diferentes formas para diferentes tipos de clientelas e contextos. Tal base de conhecimento é necessária para a inserção dos formadores em situações de ensino e aprendizagem em diferentes realidades e contextos escolares. A prática, por si só, não supre o domínio dos conteúdos específicos de forma satisfatória e não oferece, de forma sistematizada e articulada, a base de conhecimento que o professor necessita para ensinar [...]. Essa deverá envolver: Conhecimento do conteúdo específico; conhecimento dos contextos formativos escolares; conhecimento de processos de aprendizagem da docência; conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado de políticas públicas educacionais e das teorias que as embasam; a especificidade do conhecimento pedagógico do conteúdo; a pertinência e a necessidade de construção de estratégias de desenvolvimento profissional.

Em seu texto, Mizukami especifica quão complexo é ser professor, os processos de aprendizagem profissional, a atuação docente e a necessidade de se

desenvolver profissionalmente, por isso, em decorrência do que ensina e, muitas vezes não sabe, o professor precisa aprender e, segundo a autora, trata-se de um processo formativo, de aprendizagem que se inicia antes mesmo da formação inicial, quando ainda somos alunos e se finaliza somente com o desligamento da profissão. Aprendemos por toda a vida profissional.

Sobre esse processo formativo apresentado por Mizukami (2005-2006), Perrenoud (2002, p. 22) salienta que,

[...] a formação dos professores deveria ser orientada para uma aprendizagem por problemas para que os estudantes se confrontassem com a experiência da sala de aula e trabalhassem a partir de suas observações, surpresas, sucessos e fracassos, medos e alegrias, bem como suas dificuldades [...].

Assim, de acordo com os autores, o professor aprenderá a lidar com as dificuldades na realidade da sala de aula e com os vários tipos de alunos. No caso da Inclusão do aluno deficiente, o desafio é um tanto maior, pois além das questões relacionadas à escola, o professor precisa ainda compreender o tratamento, dialogar com os familiares e acompanhar a evolução ou regressão da deficiência, além de fazer as adaptações curriculares e avaliativas.

Como já discutido anteriormente, sentimos a necessidade de retornar ao assunto, porque para garantir os direitos da formação inicial e continuada de professores, em 2015 foi aprovada pelo Ministério da Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), pela Resolução do CNE/CP 02, de 01 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que também se estendeu para a formação continuada. Nesse sentido, “[...] as DCN/2015, apontam para a criação de um subsistema nacional de formação e valorização do profissional de educação; consolidação dos fóruns permanentes de formação de professores e a construção de uma estrutura institucional necessária ao projeto de licenciatura”, (GUEDES, 2019, p. 95), apesar da aprovação do novo documento, ainda segundo a autora, é cedo para destacar e avaliar os benéficos do novo documento para os percursos da formação de professores. Contudo, de forma precipitada, outro documento foi aprovado e publicado em forma de Diretrizes em 2019, dado outra roupagem para os processos de formação de professores e separando a formação inicial da formação continuada.

Ao nosso ver, a Resolução 02/2019 (BRASIL, 2019), representa um retrocesso para a educação básica e camufla o papel do ensino superior, visto que há um distanciamento no diálogo e nos processos formativos, consubstanciando a prática docente como a forma mais adequada de se aprender a docência. Sabemos que a escola é um espaço significativo para a aprendizagem da docência, no entanto essa aprendizagem precisa ser fundamentada em estudos teóricos e resultados de pesquisas que se desencadeiam no seio do ensino superior.

Guedes (2019) tem se debruçado em pesquisas que estudam o texto da BNCC – Base Nacional Comum Curricular que foi instituída pelo governo brasileiro em 22 de dezembro de 2017, por meio da Resolução do CNE/CP nº 2. Para a autora a presente Resolução deve ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades de ensino no âmbito da Educação Básica. Porém, apesar de direcionada a esse nível de ensino, a BNCC está sendo tomada como referência da nova política de formação de professores, pelos enquadramentos impostos aos cursos e às instituições formadoras.

Para a formação inicial de professores foi instituída recentemente a Resolução CNE/CP 02/2019, que apresenta sobre a formação de professores, conforme segue:

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Visando a qualidade nas competências docentes, a nova Resolução dispõe da formação de modo rápido e prático, neste sentido nos traz o seguinte questionamento: a formação continuada de professores, a partir da fragmentação,

de certa forma imposta, terá qualidade? Para Dourado e Siqueira (2020, p. 844) existe uma disputa entre as Resoluções 02/2015 (BRASIL, 2015) e a 02/2019 (BRASIL, 2019, n. p.) porque

A primeira assenta-se no campo dos interesses públicos e na defesa de uma formação docente que compreenda os processos sociais mais amplos e que consiga, nesse contexto, apreender os processos educativos escolares e não escolares. Sem ampla discussão e atrelada à proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), encontra-se a segunda Resolução CNE CP 02/2019 (BRASIL, 2019) caracterizada pelas entidades em defesa da educação como retrocesso e descaracterização da formação de professores.

Os autores ressaltam ainda o retrocesso que a formação docente vem sofrendo diante do momento de pandemia vivido no mundo, e foi justamente nesse momento que foi implementada, de forma rápida, a BNCC. Para Dourado e Siqueira (2020, p. 844) “essa ação encontrou, no campo privado, a defesa de um projeto formativo centrado na ‘epistemologia da prática’ e na ‘pedagogia das competências’”. A crise sanitária fez com que o governo realizasse a compra e contratos de pacotes educativos, softwares, plataformas, apostilas, cursos aligeirados, equipamentos, webinars, assessorias e consultorias de empresas, não considerando a grande demanda de atividades, o acúmulo e a experiência das universidades e órgãos públicos. Estão presentes na Resolução 02/2019, as competências específicas para a prática profissional docente:

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019, p.2).

Nos parece que a utilização repetida do termo “competência” ressalta o cenário de uma educação que se mostra a serviço do capital. Ser competente é ir além daquilo que muitas vezes dificulta o trabalho pedagógico e é antônimo de incompetente.

Dourado e Siqueira (2020, p. 846) nos alertam sobre uma maior desvalorização do professor:

Se tomarmos aquilo que o Movimento ‘Todos pela Base’ defende e explicita em seus documentos, ou seja, ‘a BNCC não determina como ensinar, mas ‘o que ensinar’ [...]’. É possível, então, afirmar que a pandemia e a BNCC reconfiguraram o lugar do professor. Nesse contexto, o papel e o lugar do professor como um intelectual tornam-se irrelevantes, uma vez que sua autonomia é reduzida e controlada.

Como já citado anteriormente, o fracasso escolar é, na maioria das vezes, considerado como responsabilidade do professor, e se com todas as lutas durante anos e com tantas políticas existentes para que houvesse de fato uma formação que visasse a qualidade do ensino da educação e da competência docente, para superar esse fracasso, o que vemos na atualidade é uma descontinuidade, uma política fatiada que atribui às diferentes instituições, diferentes papéis. A formação inicial fica a cargo do ensino superior e de forma aligeirada e a distância, conforme já apresentado e a formação continuada não é mais pensada como um diálogo entre os diferentes níveis de ensino. Vivemos tempos difíceis, de retrocessos e perdas de direitos.

1.3 FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: HISTÓRIA, CONTEXTOS E PROPOSIÇÕES LEGAIS

Formação Continuada é a realização da ação formativa após a conclusão de outra formação, a qual chamamos de formação inicial ou primeira licenciatura. A formação continuada tem por finalidade dar andamento nos estudos já iniciados anteriormente, tanto para suprir as lacunas deixadas pela formação, como para suprir as necessidades que vão surgindo ao longo da vida profissional.

A partir do século XX houve uma significativa demanda pela formação continuada de professores e, apesar de a formação inicial apresentar problemas mais antigos e causar preocupações, com a formação continuada de professores

não é diferente, visto que também apresenta um quadro preocupante, principalmente no atual contexto brasileiro, onde o conhecimento prático é supervalorizado e, inclusive, desvinculado do teórico. Defendemos um diálogo entre teoria e prática, pois são campos do conhecimento que se dependem para existirem.

Gatti (2009, p. 200) considera que a formação continuada surgiu devido aos “problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores, a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial”. Enxergaram na formação continuada um meio de suprir o insatisfatório ensino realizado pelos professores.

De acordo com Galindo e Inforsato (2016, p. 464), “no Brasil, na última década, a formação continuada praticamente efetivou-se, nos âmbitos das iniciativas federais, estaduais e municipais – induzidas pela política de municipalização e pelo estabelecimento legal do nível superior [...]”. Os autores ressaltam que a formação continuada se centrou na modalidade de cursos de formação em serviço com funções de iniciar e aprofundar fundamentos da educação, oferecer estratégias metodológicas diversas, conhecer orientações e diretrizes da política educacional, aprofundar conteúdos curriculares a serem ensinados.

Entre as décadas de 1980 e 2000, realizaram-se centenas de programas de formação continuada de professores, cuja análise rigorosa desqualifica alguns, mas mostra que outros apresentam novas propostas e reflexões que ajudam a construir o futuro dessa formação (IMBERNÓN, 2010). De acordo com o autor, poucas mudanças aconteceram no ambiente escolar e nas universidades, mas ocorreu uma maior desmobilização do setor educacional:

As revistas educativas vendem menos e reduzem tiragens, assim como outras publicações de caráter pedagógico. Esses fatos levam a pensar que muitos dos que se dedicam ao nobre ofício do ensino não leem, pelo menos não o suficiente. Além disso, muitos educadores que formam professores e formadores de opinião desapareceram do mapa profissionalizante e divulgador: atos, jornadas, congressos, debates, entre outros. (IMBERNÓN, 2010, p. 14)

Na atual realidade em que presenciamos dia após dia a desvalorização da educação e dos profissionais da educação, é certo afirmar que a classe dos professores se encontra desmotivada, e isto acarreta, muitas vezes, na falta de interesse desses profissionais em buscar novos conhecimentos e preparação, que a

formação continuada oferece. Destarte, há ainda a situação financeira que se agrava dia a dia, pois o cenário é de perda de direitos, de arrocho salarial e acúmulo de cargos e postos de trabalho, para uma maior renda no final do mês.

Neste cenário, entra também a questão da qualidade da formação continuada oferecida nas redes de ensino aos professores, já que no contexto das reformas educacionais das últimas décadas “[...] avançamos pouco no campo das ideias e nas práticas políticas, com o objetivo de compreender o que significa uma formação baseada na liberdade, na cidadania e na democracia” (IMBERNÓN, 2010, p. 15). As políticas de formação de professores são formuladas por consultorias externas ao MEC e, nesse distanciamento, não há diálogos com as entidades representativas, tampouco com os gestores escolares e docentes. Prova disso são os últimos documentos aprovados já citados anteriormente, a exemplo da Deliberação 01/2020 (BRASIL, 2020).

Para Herneck e Mizukami (2004, p. 12), “[...] a distância existente entre os planos de capacitação e a ação dos professores”, é um dos pontos negativos que impedem uma formação docente com mais qualidade. Havendo posteriormente uma “exigência de que os professores aprendam a partir da execução de um plano que não representa a realidade concreta com a qual trabalham”. Para as autoras, “Os professores deveriam também ser vistos não como executores de políticas, mas como sujeitos ativos da reforma, oportunizando, assim, o espaço de aprendizagem e crescimento profissional”. Desde modo, por meio do olhar das autoras, fica explícito que havendo uma participação dos professores na elaboração das políticas a serem implantadas, mudanças significativas aconteceriam para a educação e na formação continuada de professores, uma vez que os professores que vivenciam o dia a dia na escola estão cientes das reais necessidades e do que pode ser melhorado na sua prática e nas suas relações sociais.

Gatti (2009, p. 221), enfatiza sobre a ausência dos professores na organização dos planos para formação continuada:

A formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de atender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; mesmo

quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa; a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados; falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada.

Os professores vivenciam o dia a dia da escola, participam da gestão, constroem propostas pedagógicas, aprendem, ensinam, estão mais próximos das suas comunidades escolares e, no entanto, são esquecidos ou suprimidos quando da elaboração das políticas públicas. Consideramos ser esse um dos motivos pelos quais, muitas vezes, elas não são suficientes ou ineficazes para resolverem os problemas que assolam a educação brasileira historicamente.

Galindo e Inforsato (2016, p. 466) citam que para haver uma mudança significativa na formação continuada, “os avanços nas práticas e nas propostas no campo da formação continuada podem ocorrer com a superação dos modelos retalhados e estanques de formação continuada – atualmente rotulada como sendo pouco eficaz”. Para os autores esses pacotes e esses discursos tendem a servir de referência para se pensar estratégias de organização de uma lógica formativa que atenda a diversidade na sua singularidade e na sua generalidade.

Ponderando as discussões sobre a importância e os desafios da formação continuada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 67, determina que os sistemas de ensino carecerão proporcionar a valorização dos profissionais da educação. Aos professores deverá ser assegurado, “nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério, aperfeiçoamento profissional contínuo, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (GATTI, 2009, p. 222).

Sobre as políticas de financiamento da formação continuada de professores observa:

[...] o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), deu respaldo legal ao financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, contribuindo, sobremaneira, para a elevação da oferta de formação continuada no setor público. Outras propostas de formação continuada foram as ofertas de cursos de especialização, presenciais ou a distância, denominados pós-graduação *lato sensu*. De natureza genérica, pois não habilitam para funções especializadas como em outros campos de trabalho, esses cursos começaram a chamar a atenção do poder público, que, através de seus diversos órgãos, procurou definir algumas orientações para assegurar melhor qualidade a esses processos formativos. (GATTI, 2009, p. 223)

De acordo com a autora, houve o financiamento de cursos de formação continuada a partir do Fundeb, porém, esses cursos pouco contribuem para o dia a dia dos professores, porque não habilita para as especificidades da educação. Ao nosso ver, é dar um passo sem sair do lugar.

Em face destas políticas de formação continuada, importa ressaltar que um conjunto de normas sobre formação continuada de professores foi lançado em esfera nacional, e constitui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. O referido documento dispõe da perspectiva de articular ações de educação continuada de docentes entre os órgãos de gestão: União, estados e municípios, conforme explicita:

O Decreto nº 6.755/09 procura organizar, em regime de cooperação entre os níveis de governo da Federação, a oferta de formação inicial e continuada do magistério para as redes públicas da educação básica. No que se refere à formação continuada, entre seus princípios estão a equidade no acesso à formação continuada, sua articulação com a formação inicial, seu caráter de componente essencial de profissionalização docente e o imperativo de integrar-se ao cotidiano da escola, considerando os saberes e a experiência docente. Entre seus objetivos está o de reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais. O decreto define que o atendimento às necessidades de formação continuada, mediante atividades formativas presenciais e a distância, deverá ocorrer em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino. Prevê, ainda, apoio financeiro para o desenvolvimento dos programas e fomento a pesquisas sobre formação continuada, condições fundamentais para que o país possa avançar provendo suporte de acompanhamento durante e após as atividades de formação. (Gatti, 2009, p. 224)

Por meio do referido documento, surgiu a esperança por resultados positivos na capacitação dos professores, e que posteriormente pudessem ser colocados em prática no desempenho da profissão. No entanto, a autora ressalta que essa formação deve ser articulada com a formação inicial e voltada para as necessidades do professor e da escola.

Gatti (2009, p. 224), salienta que em nosso país existe uma diversidade de iniciativas que giram em torno da formação continuada, e essas iniciativas “expressa nos sucessivos programas promovidos na esfera pública, para atender à crescente demanda de melhor qualificação e de maiores oportunidades de desenvolvimento profissional dos professores”. Cabe às instituições de ensino e as políticas que

envolvem a educação, dar apoio e continuidade aos programas que manifestam resultados positivos nas formações dos professores.

Para Gatti (2009, p. 225), “não há uma tradição de compromisso das instituições de ensino superior, responsáveis pela formação inicial, com o acompanhamento, apoio e atualizações contínuas dos profissionais docentes que elas formam. Esforços nesse sentido são mais recentes e pontuais”. O elo da formação inicial, com a formação continuada, se constante, beneficiaria a teoria e a prática e garantiria a manutenção do conhecimento dos professores.

Se no contexto da análise de Gatti (2009), já não existia uma preocupação de instituições de ensino superior com a continuidade do processo formativo no pós-universidade/graduação/licenciatura, indagamos: como serão os próximos anos, considerando que os atuais documentos como a Resolução 02/2019 (BRASIL, 2019) e 01/2020 (BRASIL, 2020) decretou o divórcio da educação básica com o ensino superior? Certamente serão tempos difíceis, cuja formação continuada será resumida a técnicas de capacitação, por meio de plataformas de educação a distância, que não respondam às necessidades docentes. Gostaríamos de imaginar isso ocorrendo de outra forma, mas por hora é o que se apresenta.

2 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CONTEXTO DA PÓS-REFORMA EDUCACIONAL DE 1980/1990

Nesta seção será discutido sobre a Política Nacional de Educação Especial-PNEE de 2008, que cuja finalidade foi a de atualizar a Educação Especial, garantindo o Atendimento Educacional Especializado – AEE por meio das salas de recursos. Tal política mostra também as fragilidades na formação dos professores, a falta de recursos pedagógicos existentes na Educação Especial, que faziam com que as escolas realizassem o ensino comum e não de forma diferenciada e adaptada aos alunos público-alvo da Educação Especial. Porém a nova política veio com promessas e planos de mudanças para que de fato a Inclusão fosse exercida nos espaços escolares.

Posteriormente, apresentamos os PNEs, um breve recorte do momento histórico de quando foi lançado o primeiro Plano Nacional de Educação até o atual aprovado em 2014, ressaltando as políticas de formação de professores para Educação Especial.

2.1 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA - 2008

Revisando sobre o conceito de Educação Especial, e retrocedendo um pouco antes de 2008, em 2001, foi aprovado o documento que orientou, por quase uma década, a Educação Especial, denominado **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**, neste documento o conceito de Educação Especial era configurado como:

[...] modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, n. p).

Diante do avanço que a política de 2001 representou para o fortalecimento do Plano Nacional de Educação, também aprovado naquele ano, em 2008, este conceito passou por mudanças e algumas redefinições, as quais deixam de lado a ideia de Educação Especial como uma proposta pedagógica e a redefini como disponibilização de recursos e serviços, vejamos:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional +especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, n. p.).

O termo Educação Especial no decreto 6.571/2008 foi substituído pelo termo AEE, alavancando assim uma recolocação discursiva pelo termo: Atendimento Educacional Especializado⁴. Enfatiza-se que as funções de corroborar e substituir foram exclusas da definição, considerando a ideia de complementaridade e suplementaridade à escola comum.

Em janeiro de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi apresentada pela Secretaria de Educação Especial - SEESP, “agora prevendo o atendimento especializado em salas de recursos e centros especializados de referência” (BRASIL, 2008, n. p.). A política de 2008 apresenta a educação Inclusiva como:

[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação’, entendendo-a no campo dos Direitos Humanos que compreende a deficiência na perspectiva social e ‘conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

Os sistemas de ensino eram instruídos por esta Política a se transformarem em sistemas educacionais inclusivos, em concomitância com os regimes dos Direitos Humanos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (CDPD). O que ocasionou na mudança de foco da Política, de modalidade substitutiva da Educação Especial, dentre os documentos e programas que seriam implementados.

⁴ [...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008b).

Giroto, Poker e Omote (2012, p. 13) reforçam que a nova política de 2008 veio com seu foco voltado para o AEE, e afirmam, “a escolarização de alunos com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação passou a ser responsabilidade tanto do professor da classe regular, no que se refere à apropriação do currículo, quanto do professor especializado que atua no AEE [...]”, sobretudo, com a certeza de condições que visem as principais carências educacionais dos alunos e promova a superação de obstáculos.

No tocante à formação de professores, a nova lei se dispunha de uma reorganização do sistema educacional, conforme salientam Giroto, Poker e Omote (2012, p. 13):

[...]na perspectiva inclusiva, aponta para um novo modelo de escola e, conseqüentemente, um novo modelo de formação docente que requer um professor preparado para atuar em uma escola pautada na atenção à diversidade, para desenvolver sua prática pedagógica considerando diferentes modos de aprender e ensinar, contrários a cultura escolar tradicional até então vigente, historicamente excludente, seletiva, pautada em um modelo de ensino homogeneizador.

Devia-se a nova lei assegurar aos alunos público-alvo da Educação Especial insumos que atendessem às necessidades e especificidades, principalmente a capacitação dos profissionais atantes nos ambientes escolares que iriam lhes atender, entre outros serviços e estratégias que garantissem a qualidade do ensino.

[...] a política teve como finalidade a garantia do acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, ou seja, estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, nas escolas regulares. Orienta, igualmente, a condução dos sistemas de ensino para a promoção de respostas às necessidades educacionais específicas desses estudantes, por meio do AEE, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), preferencialmente no contexto escolar, e não mais na educação especial (classes, escolas especiais e instituições) modalidade de educação substitutiva ao ensino regular. (LIMA; MORAES; LIMA, 2021, p. 209)

No cenário de 2008 encontrava-se presente no Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b), que uma das ações que efetivaria o AEE nas escolas, seria a formação continuada para professores de sala de recurso multifuncional e atendimento educacional especializado estaria. Ações essas que foram, durante mais de uma década, um fator de impacto e realização de políticas de

inclusão positivas na educação básica. Giroto, Poker e Omote (2012, p. 14) completam dizendo:

[...] é esperado que o professor que atua no serviço especializado, dentre outras competências, explore os materiais e recursos existentes nas salas de recursos multifuncionais. Saiba não apenas utilizar os recursos disponíveis neste espaço escolar, mas também elaborar materiais de modo a ajustá-los às necessidades educacionais dos alunos acompanhados no AEE e gerenciar o uso desses materiais no ambiente da sala regular. Do recurso mais sofisticado que agrega maior tecnologia ao mais simples material confeccionado artesanalmente, o professor especializado assume a responsabilidade, inclusive, pela disseminação, na escola, do uso de diferentes tecnologias de informação e comunicação, ao efetivar a parceria com os professores do ensino regular na superação de barreiras que impedem ou dificultam o acesso e aprendizagem do conteúdo curricular proposto, por parte de alunos com deficiências, com TGD ou altas habilidades/superdotação.

Não somente no cenário de 2008, como nos dias atuais é perceptível a importância de uma formação continuada responsável, dedicada aos professores na área da Educação Especial, no entanto, nos deparamos diariamente com professores despreparados a exercerem esta função, o que causa além de desgaste para o professor que não tem uma especialização específica, a frustração do aluno por não conseguir se desenvolver. Giroto, Poker e Omote (2012, p.) contribuem dizendo:

[...] é urgente que professores e gestores tenham acesso aos conhecimentos produzidos na área da Educação Especial, bem como conheçam e incorporem saberes sobre as novas tecnologias de informação e comunicação na sala de aula. Muitas vezes esses recursos são imprescindíveis para facilitar, e até mesmo superar as barreiras físicas e atitudinais que obstaculizam ou impedem a escolarização dos alunos com deficiências.

Com os diversos avanços tecnológicos, houve também significativas mudanças que geraram bons resultados e eficácia no ensino dos alunos público-alvo da Educação Especial, neste contexto se faz ainda mais necessária a formação continuada dos professores do AEE por meio de ações que sejam efetivadas a partir das políticas locais, estaduais ou federais. É por meio da formação contínua, que o professor toma conhecimento dos avanços necessários de métodos, materiais e equipamentos tecnológicos que favorecem à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

2.2 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE - 2014 E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Nesta subseção será dada uma maior ênfase para os desdobramentos do PNE, referente à formação de professores na área da Educação Especial. Para isso é impotente lembrar que “o Plano Nacional de Educação foi elaborado segundo a vontade popular, para definir a intervenção plurianual do Poder Público e da sociedade” [...] (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 97). No ano de 2001, o presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC sancionou com nove vetos, a Lei 10.172/2001, que aprovou no pós-reformas educacionais, o primeiro PNE – Plano Nacional de Educação. De acordo com Valente e Romano (2002, p. 97,) sobre a Lei que aprovou o PNE de 2001, assevera:

Essa não foi uma lei originada de um projeto que tivesse trâmite corriqueiro no parlamento federal. Ao contrário, ela surgiu da pressão social produzida pelo 'Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública'. As inúmeras entidades ali presentes forçaram o governo a se mover ao darem entrada, na Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998, no Plano Nacional de Educação, elaborado coletivamente por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos etc., nos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDS).

Não estava nos interesses do governo aprovar como Lei o PNE, inclusive é perceptível a diferença da vontade da sociedade com a do governo FHC, por meio da comparação do PNE na constituição e posteriormente aprovado como Lei, “Onde a sociedade brasileira indica, na Carta, programaticamente, há visível redução de ênfase no comando: erradicar o analfabetismo, como objetivo do plano, simplesmente desaparece” (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 100). Em relação ao PNE e ao governo FHC, havia uma falta de compromisso e sinceridade da parte do governo em relação às melhorias solicitadas, a serem cumpridas presentes no plano.

Em 2016, no governo de Michel Temer a educação foi mais uma vez atingida com a PEC 241, que visava congelar por 20 anos os gastos orçamentários. O que veio a se concretizar, a PEC 241 atingiu integralmente a meta 20 do PNE (2014-2014), “exatamente como ocorreu com o PNE (2001-2011), que teve a meta vinculada aos recursos financeiros vetada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e, por isso, tornou-se um PNE ‘fracassado’” (AMARAL, 2016, p. 662).

Desde o início do governo de Jair Messias Bolsonaro, o presidente vem efetuando cortes extremos de verbas em especial no setor da educação, já não bastava ter o congelamento dos gastos desde 2016, isso reflete, sem dúvidas, na atual realidade que estamos vivendo, principalmente em período de pandemia quando houve um maior agravamento da vulnerabilidade social e da pobreza no Brasil, por conta do desemprego, da falta de renda e do acesso à educação. Vejamos adiante os desdobramentos do PNE até os dias atuais.

A partir da LDBEN 9394/96, ficou estabelecido como dever da União a elaboração do Plano Nacional de Educação, em parceria com os estados federados, o Distrito Federal e os municípios, com diretrizes e metas para dez anos, a contar do ano de 1997, um ano após o início da sua vigência (BRASIL, 1996).

Em 1998, entidades organizadas do campo educacional encaminharam ao poder legislativo a proposta de um Plano Nacional de Educação (PNE), construído a partir de largos debates, o que ficou conhecido como a Proposta da Sociedade Civil. A criação de um novo PNE teria o intuito de objetivar e direcionar as ações dos poderes públicos (representados pela União, estados e municípios) no que tange à política educacional brasileira. Como citado anteriormente, foi somente em 2001 que o primeiro PNE no pós-reforma Educacional foi sancionado, inicialmente um plano extremamente pautado pelos interesses e visão política, declarado de interesses neoliberais, havendo muitas restrições conservadoras que reprimia as reais vontades da sociedade.

O PNE de 2001-2010 teve como ênfase o atendimento educacional na etapa obrigatória da Educação Básica, sendo direito público subjetivo, naquela época o Ensino Fundamental. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF⁵) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB⁶) foram dois recursos que deram força ao

⁵ O FUNDEF foi criado para garantir uma subvinculação dos recursos da educação para o Ensino Fundamental, bem como para assegurar melhor distribuição desses recursos. Com este fundo de natureza contábil, cada Estado e cada município recebe o equivalente ao número de alunos matriculados na sua rede pública do Ensino Fundamental. Além disso, é definido um valor mínimo nacional por aluno/ano, diferenciado para os alunos de 1ª à 4ª série e para os da 5ª à 8ª série e Educação Especial Fundamental. O FUNDEF foi criado pela Emenda Constitucional n.º 14/96, regulamentado pela Lei n.º 9.424/96 e pelo Decreto n.º 2.264/97 e implantado automaticamente em janeiro de 1998 em todo o País. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/prof.pdf>. (BRASIL, n/d).

⁶ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que

PNE 2001-2010, com objetivos de melhoria da qualidade da educação, por isso, passaram, paulatinamente, a significar melhoria do rendimento do estudante aferido pelos testes nacionais, o que significava a introdução de instrumento de avaliação das escolas e dos sistemas de ensino. (SOUZA; DUARTE, 2014)

De acordo com Souza e Duarte (2014, p. 179), na vigência do PNE 2001-2010 “a inexistência de novos aportes de recursos financeiros, contribuiu para que Estados e Municípios fossem lenientes na produção dos seus respectivos planos de educação, implicando limitações de largo espectro quanto à obtenção de suas metas”. O que resultou ao não cumprimentos de metas.

No bojo das suas expectativas apregoava que

[...] a não efetivação do regime de colaboração, ao lado dos problemas que marcaram a participação sociopolítica nos Estados e Municípios, em larga medida podem ser também tomados como causas do não cumprimento da maior parcela das metas previstas no plano em questão, uma vez que o seu desdobramento em PEEs e PMEs ocorreu à margem do esperado, portanto, fazendo-se notar em poucos territórios, contrariamente ao previsto na Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001, n. p.).

Em concordância com o excerto acima, Souza e Menezes (2015, p. 902) salientam que: “[...] pouco se sabe a respeito do seu processo de elaboração e aprovação, tampouco acerca da configuração regional assumida e sobre o papel que vieram a desempenhar na implementação do PNE 2001-2010 – Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001)”. De acordo com os autores, embora haja outras avaliações, o balanço realizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre este plano nacional aponte a sua dissociação em relação aos Planos Estaduais de Educação (PEEs) e também aos Planos Municipais de Educação (PMEs) como um

podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Realizado desde 1990, o Saeb passou por várias estruturas até chegar ao formato atual. A partir de 2019, a avaliação contempla também a educação infantil, ao lado do ensino fundamental e do ensino médio. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exameseducacionais/saeb> (INEP, n/d)

importante problema que veio a obstaculizar a sua efetiva implantação no País (BRASIL, 2009).

Atualmente estamos na vigência do PNE 2014-2024 Lei nº 13005/2015 (BRASIL, 2015), cujo foco central “era”: a erradicação do analfabetismo (previsto até 2016); universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País, porém, ainda hoje, essas metas não foram cumpridas em sua totalidade. Os resultados do censo escolar de 2020 noticiados nas diversas mídias são catastróficos, houve redução de matrículas e frequência na educação infantil. Outros dados serão publicados nos próximos meses.

O Brasil hoje vive um momento político fascista, infelizmente temos no centro do governo uma direita capitalista que privilegia a classe burguesa e limita todas as possibilidades das classes menos favorecidas, principalmente no que diz respeito à educação, o que com certeza é e será um grande empecilho para o cumprimento das 20 metas estabelecidas no PNE. Para Dourado (2020, p. 18) “o cenário atual brasileiro é marcado por grandes retrocessos na agenda das políticas públicas e educacionais decorrentes, dentre outros motivos, do golpe de 2016 e da proposição denominada ‘uma ponte para o futuro’”. As incertezas são de toda a ordem: econômica, política, educacional, inclusive nos aspectos da inclusão educacional e da formação docente.

Sobre os retrocessos que estamos vivendo na educação Dourado (2019, p. 11) destaca os principais:

[...] a reforma do ensino médio (aprovada pela Lei nº 13.415/2017) e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, a partir de dicotomia da educação básica, apresentam-se como importantes retrocessos na agenda educacional, inclusive na materialização do PNE. A este processo, identificam-se várias iniciativas de flexibilização dos marcos regulatórios, envolvendo a formação inicial e continuada, a EaD, entre outros.

Se antes havia o desejo de um ensino humanizado, após a aprovação da nova BNCC e a reforma do ensino médio, podemos afirmar que o ensino seguirá um contexto totalmente mecanizado, voltado ao ensino técnico. O reforço à agenda neoliberal e ultraconservadora, que se agravaram no Governo Bolsonaro segue firme no seu propósito de privilegiar mais os ricos e menos os pobres.

Segundo Dourado (2020, p. 11), as atuais políticas públicas

[...] caminham para o aprofundamento das políticas de ajustes neoliberais, incluindo a retomada e o aprofundamento da proposta de reforma previdenciária, intensificação do processo de privatização do público, retrocessos nas agendas das políticas públicas e, no campo educacional, por redirecionamento conservador das políticas para a área, pela secundarização do PNE e por expressivos cortes nos orçamentos, com especial destaque para as instituições de educação superior federais e para a educação básica pública, entre outras.

Os entraves na educação são frutos desses ajustes implementados no atual contexto. A forma é colocada em xeque, ao mesmo tempo que não garante mais a inserção do docente no mercado de trabalho. A docência não é vista como uma profissão do futuro, por isso, os cursos de licenciatura sofrem com a baixa procura e a alta evasão. Trata-se de um futuro nada promisso e desanimador!

Neste sentido, é primordial não perder de vista a singularidade dos conflitos entre diferentes indivíduos, na respectiva disputa de concepção sobre a relação sociedade, educação e direito. “Devemos ressaltar aqui o importante papel de resistência e de ação propositiva na defesa da educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social desempenhado pelo Fórum Nacional Popular de Educação [...]”, Dourado (2020, p. 20).

A despeito destas lutas, ocorreu intensa interpenetração entre as esferas pública e privada, processo que assumiu contornos ainda mais particulares em face da complexidade da educação no Brasil, envolvendo questões como novas formas de gestão e de organização, incluindo o reforço à militarização das instituições públicas de educação básica e a novas formas de gestão da escola pública; na busca de quebra da autonomia institucional e docente; no reforço da avaliação estandardizada acrescida da meritocracia; na retomada das concepções de competências e habilidades na formatação da base nacional comum curricular e dos seus efeitos nos processos curriculares, organizativos e formativos, inclusive na formação docente. (DOURADO, 2020, p. 21)

O atual (des) Governo que vivemos, já deixou bem explícito suas vontades relacionadas à educação, principalmente quando vemos os ministros indicados aos cargos, sem entendimento e preparo para administrar o setor da educação, quando os têm, seguem a mesma linha do chefe maior, cassando os direitos e trabalhando para as grandes fortunas. O desrespeito com as instituições públicas e com a ciência, infelizmente, passa por atitudes que irão causar prejuízos durante anos na área da educação do Brasil.

Dourado (2020, p. 21) aponta alguns dos importantes elementos que representam a macro agenda educacional do Brasil, dentre eles destacamos:

[...] 6) Secundarização e/ou precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação: alteração nos planos de carreira, salários e estatutos gerando, dentre outros, segmentação da carreira, intensificação do trabalho e degradação das condições de exercício profissional, contexto em que o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica segue abaixo do rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais assalariados, com o mesmo nível de escolaridade (78%). Situação intensificada no atual cenário da pandemia. 7) Forte ênfase na profissionalização, restrita à transmissão de conteúdos e à inserção do estudante no setor produtivo, dinâmica consubstanciada na Reforma do Ensino Médio e na aprovação da BNCC. No caso da formação de professores, a situação é ainda mais complexa, pois tanto a formação inicial quanto a formação continuada, expressas pelas Resoluções CNE/CP nº 02/2019 e nº 01/2020, foram submetidas à lógica da BNCC, tendo por eixo a retomada das concepções de habilidades e competências e do município prático em detrimento à garantia de uma formação ampla e crítica. 8) Utilitarismo e maior vinculação do ensino e da pesquisa às demandas do setor produtivo, produzindo alterações importantes nas prioridades institucionais, o que, em alguns casos, resultam em novos arranjos institucionais e na priorização de algumas áreas e investigações em detrimento de outras. Exemplo, nesta direção, tem sido a sistemática exclusão ou secundarização da área de ciências humanas dos editais de fomento.

Diante do retrocesso envolvendo a educação em meio a tantos pontos negativos, podemos vibrar com um ponto positivo, a recente conquista no âmbito do financiamento da educação básica, o modelo de subvinculação se ratificou sob a perspectiva da consolidação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). No entanto, de acordo com o autor do excerto, a carreira docente segue ameaçada.

Nesta espreita, Dourado (2020, p. 23) salienta:

A defesa do Fundeb, assim, tornou-se uma das pautas mais centrais das entidades e representatividades reunidas nas Conferências Nacionais de Educação (CONAE), articuladas pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), democrático, e, mais recentemente, pela Conferência Nacional Popular de Educação (Conape), articulada pelo Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), constituído após a destituição de entidades e a ingerência governamental sobre o FNE, consolidada e formalizada no ano de 2017, após o impedimento da presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff, em maio de 2016.

Para a educação ter a defesa do Fundeb é uma grande vitória, principalmente pelo reforço de valorização dos profissionais. Muitos desafios ainda existem na área da educação, como por exemplo: garantir uma concreta materialização deste fundo

como componente planejado para a consolidação da cooperação federativa em educação e para a agenda de instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE). Portanto, é fator indispensável para garantir o direito à educação básica de qualidade social, inclusive a ascensão na carreira, a partir dos processos formativos.

De acordo com Dourado (2020, p. 28-29) [...] “o Sistema Nacional de Educação, a despeito de ter suas bases garantidas na Constituição Federal, por meio da Emenda Constitucional 59/2009, e de ter sido ratificado no PNE 2014/2024, que previu o prazo de dois anos para a sua instituição, tem tramitação preliminar na atual legislatura do Congresso Nacional”. Salienta ainda o autor que não tem sido, conseqüentemente, objeto de proposição por parte do atual governo federal e pelo MEC, além de ter sua tramitação secundarizada no Conselho Nacional de Educação. No setor da sociedade civil vem sendo alvo de disputas entre interlocutores, como o Fórum Nacional Popular de Educação.

Após evidenciar alguns dos principais pontos de disputa, de afirmações de pesquisa e de retrocesso demarcados na atualidade, voltamos ao PNE 2014-2024 apresentado anteriormente. A partir daqui serão abordados os pontos principais que o PNE (BRASIL, 2014) traz sobre a Inclusão, e, mais especificamente sobre a formação de professores para a Educação Especial. Por isso nos debruçaremos na discussão sobre quais são as contribuições positivas e os pontos negativos, sobre a temática existente no PNE.

Inicialmente, importa lembrar que a meta 4 do PNE (BRASIL, 2014) que se refere a um espaço reservado para Inclusão, ou seja, Atendimento Educacional Especializado (AEE). Discutir a respeito da meta 4 é algo bem peculiar devido à dificuldade da existência, ou até mesmo de manutenção de políticas de qualidade para uma educação inclusiva de direito e de respeito, centrada no desenvolvimento do sujeito humano, algo, para além de uma perspectiva acomodada.

Em uma pesquisa realizada por Silva *et al* (2020, p. 3), os autores classificam que o Plano Nacional de Educação resulta em “um olhar sobre a coletividade, norteando perspectivas de crescimento progressivo à educação inclusiva, posto que há uma necessidade de maximizar os incentivos financeiros voltados para políticas de inclusão”. E afirmam eles que “sobretudo, priorizar as dimensões formativas do profissional, adequando-os dentro do contexto escolar e suas pluralidades”.

Após a inclusão vir ganhando espaço e passar a ganhar a garantia do seu reconhecimento, respeito e espaço, a obrigatoriedade da aceitação e Inclusão no ambiente escolar veio a ser e “é”, um desafio para grande parte dos professores que não estavam e “não estão” preparados para atender e ensinar crianças da Educação Especial em sala de aula comum. O que gerou uma maior ênfase de exigência do PNE sobre as políticas públicas, para que seja realizado um trabalho mais rigoroso sobre a formação docente para a Educação Especial. Certamente, necessita de mais recursos financeiros e isso não vem ocorrendo, devido a cortes realizados pelo governo federal, que, inclusive, em momento de promessas e politicagem, demonstrou defender e apoiar a Inclusão, voltando atrás posteriormente.

O principal intuito da meta 4 é apresentar considerações para o ingresso à educação de pessoas público-alvo da Educação Especial na faixa etária de 4 a 17 anos, na rede regular de ensino. Há prioridade de atendimento especializado que assegure educação de qualidade e inclusiva. Para Silva *et al* (2020, p. 7) esta “meta sinaliza: atender às necessidades educacionais especiais na sua globalidade”. Por se tratar de um atendimento especializado, como o próprio termo sublinha, exige-se a presença de um especialista em Educação Especial, de acordo com as áreas das deficiências ou de forma mais universal, quando se trata do especialista que atende a várias demandas. Por isso mesmo, Silva *et al* (2020, p. 8) salienta que:

É fundamental destacar dentre várias peculiaridades das estratégias, referentes a meta 4, dois eixos considerados pertinentes para potencializar a qualidade educacional tal como o PNE dimensiona: a formação para o exercício docente na educação inclusiva e os estímulos financeiros para melhoria educacional. Essas duas dimensões são pontuadas em linhas gerais e de forma específica nas mais diversas estratégias contidas nas metas.

Podemos considerar que a meta 4 demanda um reforço para a formação inicial e continuada de professores. Tais demandas induzem a implantação de salas de recursos multifuncionais, além de fomentar a formação continuada de docentes para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (BRASIL, 2014, p. 33).

A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais-9394/96 institui no artigo 59 que os sistemas de ensino assegurarão às pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou superdotação dentre outros pontos: 'III professores com 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'.
(SILVA, *et al*, 2020, p. 9)

A meta 4 do PNE está em consonância com o Artigo 59 da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) que apresenta a educação especial como uma modalidade de ensino em todos os níveis de ensino. Portanto, em todos os âmbitos da educação se exige uma formação adequada e de responsabilidade aos profissionais que atuarão /como professores, na área Educação Especial não é diferente, para que haja um ensino coerente, responsável e inclusivo, é indispensável a formação plena e/ou continuada dos professores responsáveis a ensinar e lidar em sala de aula com crianças público-alvo da Educação Especial, conforme assegura as legislações brasileiras. Partindo para os Planos Estaduais de Educação pode-se afirmar que pouco se sabe a respeito do seu processo de elaboração e aprovação, tampouco acerca da configuração regional assumida e sobre o papel que vieram a desempenhar na implementação do PNE 2001-2010 – Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001). Ferreira e Neres (2018, p. 48) apontam que:

No cenário atual em que se encontra a educação brasileira, há grandes expectativas quanto à execução do Plano Nacional. No contexto das políticas públicas, especialmente na educação especial, a cada mudança de governo percebe-se reorganização nas orientações e serviços. Essa descontinuidade apontada em pesquisas da área tem prejudicado a educação dos alunos com deficiência.

As mudanças que são realizadas nas leis já aprovadas, muitas vezes, como na atualidade, causam atrasos no cumprimento das estratégias e metas, no que se espera realizar dentro o período do plano vigente. Trata-se de uma descontinuidade que, muitas vezes, não dá sequer tempo para as instituições se organizarem para cumprir ao que é demandado. A formação fica fragmentada, parece que temos que saber tudo e sentimos não saber nada. Esses processos fragilizam a gestão e a atuação do docente na sala de aula.

De acordo com Ferreira e Neres (2018, p. 48) “considerando a Lei 13005/2014, os estados e municípios têm metas e prazos a cumprir com vistas a garantir melhorias no quadro geral da educação brasileira”. Salientam ainda que “Há necessidade de difundir as metas e as estratégias do Plano Estadual de Educação do estado do Mato Grosso do Sul (PEE-MS) e acompanhar a execução”.

A meta 4 do PEE-MS objetiva:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e a atendimento educacional especializado, 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. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, n. p.).

De acordo com o trecho do documento citado, os alunos público-alvo da Educação Especial e inclusiva devem ser matriculados, preferencialmente, na rede regular de ensino, porém, com direito ao atendimento educacional especializado, o que requer professores habilitados para tal finalidade, seja em cursos de licenciatura (formação inicial) ou de pós-graduação (formação continuada).

É pertinente ressaltar que o PEE de Mato Grosso do Sul foi um dos primeiros planos a ser aprovado em diálogo com o PNE (BRASIL, 2014). Dessa forma, apresentou em sua meta 4, 29 estratégias para práticas escolares inclusivas. No entanto, as duas primeiras se evidenciam como maior desafio de execução, sendo elas:

Estratégia 4.1: Acompanhar e participar, junto aos órgãos próprios, do cumprimento da meta 4 e das estratégias do PNE e do PEE-MS, por meio de fóruns com representação e de órgãos governamentais e não governamentais e de segmento de estudantes, pais e professores(as), durante a vigência do PEE-MS. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 36).

A estratégia citada no trecho, retrata sobre a importância da participação de todos, inclusive da família, da sociedade em geral, para que sejam amenizados os problemas da educação no Brasil, de modo que a educação é um dever de todos. Apesar de os Planos de Educação apresentarem metas que podem ser modificadas ao longo do caminho, se previu a universalização da educação básica e o atendimento educacional especializado, em todas as suas especificidades até o ano de 2020, inclusive para as crianças da educação infantil de 0 a 3 anos de idade, conforme se apresenta:

Estratégia 4.2: Atender até o sexto ano de vigência deste PEE, a universalização do atendimento escolar e atendimento educacional especializado (AEE) à demanda manifesta pelas famílias, pelos serviços de saúde, assistência social e pela comunidade, de crianças de 0 a 3 anos com deficiência, especificidades linguísticas, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação, observado o que dispõe a LDBEN/1996. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 37)

A proposta desta estratégia nos parece como um diálogo à meta 4 do PNE para a universalização do ensino voltado as pessoas com deficiência. A estratégia apresenta a impotência de implementar e complementar a Educação Especial com especialização dos serviços oferecidos, profissionais e recursos, como já previstos na LDBEN-9394/1996. Sendo assim, é imprescindível que o docente que acompanha o aluno público-alvo da Educação Especial e Inclusiva, seja na sala do ensino regular, nas salas de recursos ou especiais, tenha uma formação adequada, visto que cada deficiência exige uma atenção diferenciada, inclusive pelos aspectos da saúde e familiares do educando.

De acordo com Ferreira e Neres (2018, p. 50), “a estratégia 4.2 abrange os serviços especializados e multidisciplinares, Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviços de saúde, assistência social como imprescindível para esse novo enfoque de educação inclusiva”. Ressaltam as autoras que “esses serviços são fundamentais e devem ser oferecidos aos alunos, junto com outras possibilidades de aprendizagem e recursos necessários”. Daí a necessidade de um trabalho coletivo: escola, família e serviços de saúde.

No estado do Mato Grosso do Sul, as estratégias do Plano Estadual de Ensino (PEE-MS) são consideradas como instrumentos de gestão da Educação Especial, sendo vistas como ferramentas na espera por resultados positivos. Podendo os gestores revisar as estratégias sempre que necessário, para assim procurarem sanar as necessidades dentro do prazo estabelecido, avaliando se os objetivos foram ou não concretizados.

O acompanhamento da execução das metas no estado de Mato Grosso do Sul é realizado pelo Tribunal de Contas do Estado, Conselho Estadual de Educação e Fórum Estadual de Educação, os órgãos públicos em união, juntamente com a sociedade são meritórios, se tratando de organizações essenciais para o alcance do êxito, das metas e estratégias do plano.

Dentro das metas do PEE-MS, principalmente da meta 4, existe uma ênfase sobre a pretensão do que se espera alcançar para formação inicial e continuada de professores para a Educação Especial.

4.19. incentivar, em articulação com as IES, a inclusão, nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, dos referenciais teóricos, das teorias de

aprendizagem e dos processos de ensino e aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a partir do segundo ano de vigência do PEEMS; 4.20. promover, em articulação com as IES públicas, a formação de professores(as) em educação especial e educação bilíngue, inclusive em nível de pós-graduação lato e stricto sensu, para atuarem em todos os níveis e etapas da educação, durante a vigência do PEE-MS. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 38)

As demonstrações de interesse e necessidade em melhorar a qualidade da formação de professores para a Educação Especial, nos planos de educação são admiráveis, mas na prática não é essa maravilha, e isto é perceptível e comprovado quando visitamos escolas e conversamos com os docentes. Os descritores que fundamentam o PEE-MS apresentam dados negativos e positivos dos avanços e/ou estagnação da formação inicial e continuada dos professores dentro do decênio a ser cumprido. Vejamos:

Quadro 1 - Dados e Metas de Formação de Professores

| | Dados Brasil | Dados MS | Metas PNE | Metas PEE-MS |
|---|-------------------------|---------------------|----------------------|-------------------------|
| Docentes com curso superior | 78,1% | 92,4% | 100% | 100% |
| Docentes com licenciatura na área em que atuam | 40,5% | 56,1% | 100% | 100% |
| Docentes com pós-graduação (lato e stricto sensu) | 29% | 37% | 50% | 60% |
| Docentes com mestrado ou doutorado | 1,5% | 1,3% | --- | 20% |

Fonte: Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul - PEE-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014)

. <http://www.sed.ms.gov.br/wpcontent/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf> (CAMPO GRANDE-MS/2014)

Por meio dos dados apresentados, podemos constatar que um trabalho rigoroso por meio de políticas públicas deve ser realizado, voltado para a formação de professores, principalmente a formação continuada, para que se cumpram as metas e estratégias previstas nos planos educação. Acreditamos que o presente momento em que vive a educação em nosso país, é pouco provável o alcance das metas dos respectivos planos, pois os cortes de recursos financeiros são muitos, o investimento na carreira docente escasso e o cumprimento de leis, como a do pino nacional do magistério, vai sendo ocultado por muitos gestores públicos, em todas as esferas. Seguindo com as atribuições presentes nos planos de educação de

nível estadual e nacional, o Plano Municipal de Educação de Paranaíba/MS (PARANAÍBA, 2018) segue a mesma linha do PEE-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014) e PNE (BRASIL, 2014), visando alcançar as estratégias previstas para o cumprimento da meta 4. O PME de Paranaíba/MS demonstra insatisfação em relação ao cumprimento das estratégias para atender o público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas comuns do município, alegando:

[...] a inserção do aluno PAEE no ensino comum, ainda no que refere ao acompanhamento individual do mesmo em sala de aula na Rede Municipal de Ensino não é feito por profissionais com especialização na área, somente por acadêmicos de cursos de licenciatura. Diferente da Rede Estadual, que esse acompanhamento individual é feito por um professor licenciado e especialização na área. (PARANAÍBA, 2018, p. 22)

Observamos por meio do excerto que a Inclusão nas escolas do município ainda sofre com muitas fragilidades, inclusive a respeito da formação dos professores responsáveis por atender o PAEE em sala de aula, o município ainda não dispõe de profissionais devidamente instruídos e especializados ao cargo, diferente da Rede pública estadual. Ao nosso ver, trata-se do barateamento da mão de obra, pois considerando o piso Nacional do Magistério que atualmente foi reajustado para o valor de R\$ 3.845,63 e o ganho dos estagiários da rede municipal contratados via CIEE – Centro de Integração Empresa Escola que, atualmente é de R\$ 600,00, há um prejuízo de mais de 80%, sem contar que alunos de qualquer graduação podem desempenhar tal função. Além de tudo, não valoriza as licenciaturas.

As autoras Mantoan e Baptista (2018, p. 765) reforçam essa fragilidade na formação de professores e afirmam que os cursos voltados a formação de professores deixaram de “ter sua atuação voltada exclusivamente para a formação de professores para a inclusão escolar de alunos da educação especial”, de acordo com as autoras:

[...] preenchido por concepções e práticas distorcidas, longe do que se propõe para que um ensino seja, de fato, inclusivo. Isso deu margem a movimentos em favor da volta às escolas e classes especiais e outros retrocessos gravíssimos para o ensino de todos os alunos. A necessidade de se continuar propiciando aos professores de educação comum e especial uma retaguarda para seus trabalhos nas escolas se prolonga até nossos dias.

É indispensável frisar o quanto a formação continuada para professores seja de educação comum ou especial é importante, para o acompanhamento e qualidade do ensino. Porém, sem o auxílio dos programas e, acima de tudo, das políticas públicas voltadas para a formação docente, somente terá retrocessos na educação, principalmente, na área da Inclusão. “Sem financiamento do MEC e de órgãos públicos estaduais e municipais poucas iniciativas relacionadas à efetivação da inclusão nas escolas estão acontecendo”. (MANTOAN; BAPTISTA, 2018, p. 765) De acordo com o PME de Paranaíba (PARANAIBA, 2018, p. 17), “O município de Paranaíba conta com o atendimento especializado por meio das salas de recursos multifuncionais que atendem os alunos do PAEE, como também a comunidade escolar na sensibilização sobre a inclusão [...]”. Ainda em processo de adaptação (pois algumas salas de recursos são adaptadas em salas provisórias, como por exemplo, nas bibliotecas), as escolas do município oferecem ensino especializado por meio das salas de recurso.

O PME de Paranaíba/MS assegura o compromisso de cumprir até 2024 com a implantação de “salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (estratégia 4.3)”, assim como previsto no PNE e PEE-MS. Muitos municípios já possuem uma rede de educação básica bem sistematizada, com propostas já implementadas. Como exemplo, podemos citar o município de Taquarussu – MS que, em 2019, abriu inscrições para processo seletivo para contratação de professores da educação especial e libras, por meio do edital 001/2019, no entanto, vale ressaltar que o requisito mínimo para atuação se dava por meio da habilitação em Pedagogia ou Normal Superior, com especialização na Educação Especial e/ou Certificado de Intérprete de Libras. Isso comprova a importância da atuação do professor pedagogo e da necessidade da formação continuada.

No município de Paranaíba/MS, não é diferente de muitos municípios brasileiros, está evidente a falta de preparo físico da rede e de profissionais habilitados nas escolas para atender o PAEE, apesar de a Educação Especial vir ganhando seu espaço por lei, principalmente em instituições escolares públicas, podemos afirmar por meios de inúmeras pesquisas já realizadas, que a inclusão

ainda está distante de conseguir o mínimo, para gerar educação de qualidade para o PAEE, Paranaíba divaga nesse caminho de “pedras”.

O município de Paranaíba e tantos outros, precisam, além de apresentar o atendimento educacional especializado como um direito, fomentar ações que habilitem e instruem os gestores escolares, os profissionais da educação e toda a sociedade sobre o direito universal à educação básica e o atendimento educacional especializado, numa perspectiva de currículo, diálogo em equipe multidisciplinar e desenvolvimento humano. Ao contrário, a lei será um mero conjunto de palavras impressas, que não serve a quem precisa dele.

2.3 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EQUITATIVA, INCLUSIVA E COM APRENDIZADO AO LONGO DA VIDA (2020): AVANÇOS OU RETROCESSOS?

Apresentamos aqui uma breve síntese sobre a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE/2020), Decreto 10.502/2020 para a Educação Especial. Salientamos que se trata de uma breve síntese devido ao fato de o presente Decreto estar temporariamente suspenso, por determinação do STF (Supremo Tribunal Federal), que sabiamente avaliou a nova política como um retrocesso para a Educação Especial.

2.3.1 Nova Política Nacional de Educação Especial: Decreto 10.502/2020

Em 30 de Setembro de 2020, uma nova política para Inclusão foi lançada por meio de um Decreto 10.502/2020 (BRASIL, 2020). O Presente Decreto Instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da Vida. Teve como assinantes o senhor Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, o Ministro da Educação (MEC) – Milton Ribeiro e a Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) – Damares Regina Alves.

A nova política instituída pelo Decreto 10.502/202 assim chamada, causou grandes e diversos questionamentos aos defensores da Educação Especial, sendo a nova política um progresso ou um retrocesso? Nitidamente ao lermos o documento é possível identificar um retrocesso que causa indignação e ofensa aos direitos já

alcançados pela Educação Especial e a Inclusão de pessoas deficientes em escolas “comuns”, fazendo com que a segregação retorne para este público.

Para Lima; Moraes; Lima (2021, p. 210), em relação a Educação Especial “apesar do aparato legislativo, esse segmento sofre constantemente com a violação ao direito à educação inclusiva frente ao risco do retrocesso nas políticas públicas através de normativas promulgadas pelo atual governo federal [...]”. No início de seu mandato, o atual presidente da república fez toda uma “maquiagem” alegando ser um apoiador e defensor da Educação Especial, porém, no decorrer do tempo, ele foi capaz de mostrar o oposto do que pregava em campanhas e no início do mandato, prova disso é que o Decreto 10.502/2020 retrocede toda a história vivida pela Educação Especial, seus autores e toda a comunidade.

De acordo com Lima; Moraes; Lima (2021, p. 215) a nova política afirma que o retorno às escolas especiais seria um bem maior ao público-alvo da Educação Especial, como cita:

Para os defensores do decreto nº 10.502/2020, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE, 2020) se apresentaria como desejável à população com deficiência e as suas famílias, na defesa de que as Escolas Especiais seriam mais adequadas para atender as necessidades das pessoas com deficiência, eximindo o sistema educacional inclusivo de suas obrigações.

Para afirmar este absurdo alegado nas páginas desta nova política (PNEE, 2020, p. 16), é ainda citado que “[...] com relação à problemática da escola regular, no sentido de que a sala de aula comum não promoveria o acesso aos processos de ensino e aprendizagem, já que não responderam às demandas específicas dos estudantes[...]”, levando a crer que lugar de deficientes é nas escolas especiais.

Nesta toada, segundo o argumento de que a segregação já acontece dentro de escolas regulares e não há prática do princípio da inclusão trazido na LBI (2015), a PNEE (2020) sugere ser interessante separar as pessoas com deficiência em escolas especiais. Essas escolas especializadas iriam focar no aprendizado específico relativo a este grupo populacional, promovendo acessibilidade e aprendizado ao longo da vida. (LIMA; MORAES; LIMA, 2021, p. 215)

Considerando a segregação em que o presente decreto preconiza, importa salientar que os alunos da Educação Especial quando matriculados em escolas regulares, foi um processo de lutas e de conquista da sociedade educacional e civil brasileira. Devolver esse público às escolas especiais, poderia, dentre outros

prejuízos, encurtar a sua socialização e acesso ao mesmo conhecimento sistematizado e construído na história da educação.

De acordo com Hashizume (2020, p. 2) o Decreto também se coloca em oposição à Organização das Nações Unidas – ONU, no tocante:

[...] os adjetivos ‘equitativo’ e ‘inclusivo’ que constam no decreto são utilizados de maneira diferente do proposto pela ONU, ressaltando que, em verdade, a equidade é o movimento de diferenciar estratégias para gerar inclusão e participação nos espaços comuns de convívio, o oposto da proposta que se apresenta no Decreto.

É perceptível o quão a nova política ignora os avanços alcançados de inclusão, incluindo os compromissos firmados internacionalmente em agendas e eventos de educação, pois o Brasil, assim como outros países em desenvolvimento, é signatário de documentos que promulgam a inclusão. Outros dois pontos cruciais apresentados no decreto é:

O Decreto menciona o aprendizado ao longo da vida e não trata da transversalidade da educação especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior, da Educação de Jovens e Adultos ou da Educação Técnica e Profissionalizante. Além disso, há uma limitação da função de prestadora de serviços/produtora de conhecimento sobre deficiência à universidade, o que não inclui, necessariamente, pessoas com deficiência. Não considera a implementação das cotas e dos núcleos de inclusão e acessibilidade dos estudantes universitários com deficiência, desconsiderando a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD), que garante o aprendizado ao longo da vida sem exclusão. (HASHIZUME, 2020, p. 3-4)

O atual governo, totalmente em desfavor da educação, se acha autossuficiente para propor leis em que somente beneficia seu ego e favor. Desrespeitando e infringindo leis já existentes (as quais já não são muitas) que favorecem a setor da educação, principalmente da Educação Especial, o que se torna lamentável e causa indagações se realmente teremos um dia educação de qualidade em nosso país.

Apesar da tentativa de retrocessos na Educação Especial pela atual proposta de lei PNEE, houve um movimento voltado contra esta nova política que fez com que o STF revesse as condições presentes no do Decreto a e reavaliassem como imprópria. O Supremo Tribunal Federal – STF julgou que a nova PNEE:

[...] não condiz com a realidade, pois as construções dos princípios presentes no documento infringem o direito à educação inclusiva desse grupo, incentivando a retomada do modelo antigo que é segregacionista e

discriminatório ao estimular a criação de escolas e classes especializadas, desconsiderando as experiências positivas constatadas por meio da observação convivência de estudantes com e sem deficiência (STF, 2021a). (LIMA; MOREAS; LIMA, 2021, p. 221)

Constatando sua ineficácia, no dia 01/12/2020, poucos meses depois da apresentação da nova política, o STF suspendeu o Decreto 10.502/2020 por meio do relator Ministro Dias Toffoli, “[...] posteriormente submetida a referendo plenário, o qual a referenciou conforme publicado em 21/12/2020. (LIMA; MORAES; LIMA, 2021, p. 221)

Sobre a decisão de suspensão do relator Ministro Dias Toffoli:

dentre os argumentos e fundamentações levantados pelo relator, apesar de o objetivo ser regulamentar a Lei nº 9.394/1996, estabelecendo Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), acabou-se estabelecendo uma modificação na estrutura no ordenamento jurídico pátrio no momento em que foi trazida uma nova política educacional nacional dispendo de direcionamentos os quais não estão na lei da educação do Brasil, a exemplo da instalação de institutos, serviços e obrigações (STF, 2021a). Outro argumento destacado pelo ministro Dias Toffoli foi o de que o referido decreto fere o modelo de educação inclusiva ao desconsiderar o princípio da prioridade absoluta de matrícula realizada na rede regular de ensino, assegurado por lei (ibidem). (LIMA; MORAES; LIMA, 2021, p. 221)

Estando o mundo vivendo um período pandêmico que impossibilitou o convívio entre pessoas, essa realidade atingiu muito mais as pessoas deficientes, que sofreram ainda mais com a vulnerabilidade, o distanciamento social e o ensino remoto. Levando a pandemia em consideração e relacionando-a com a PNEE/2020, é possível considerar que a nova lei teve a finalidade de aproveitar do momento para agravar a situação de exclusão deste público, ao orientar “que as pessoas com deficiência serão beneficiadas em seu desenvolvimento por terem acesso à uma educação ‘personalizada’ nas escolas e classes especiais”. (LIMA; MORAES; LIMA, 2021, p. 221) Não podemos dizer que leis como esta que se configura como retrocesso e o retorno da segregação voltada às pessoas com deficiência seja uma surpresa, principalmente por se tratar do atual governo que administra nosso país e em várias ocasiões já se posicionou contra a educação. Portanto, no campo da educação, consideramos que este tenha sido o maior ato de discriminação social vivida nos últimos anos que viola os direitos alcançados com tanta luta.

3 A PESQUISA

Nesta seção apresentamos os resultados da pesquisa realizada com professores da rede municipal do município de Paranaíba/MS. O início da pesquisa se deu em pleno período de pandemia de COVID-19, deste modo, devido às restrições existentes e por não ter ocorrido aulas presenciais nas escolas pesquisadas, no período dessa pesquisa, a coleta de dados foi realizada por meio de questionário através da plataforma digital *google forms*.

Para dar início à pesquisa, inicialmente, foram realizados formalmente os pedidos para a realização da pesquisa nos órgãos públicos, como: Secretária de Educação do município e em três escolas municipais escolhidas para a realização da pesquisa com os professores. Em posse dos documentos assinados e autorizados, estivemos nas três escolas escolhidas sendo: uma escola de educação infantil, e outras duas escolas de anos iniciais e finais do ensino fundamental.

A escolha dos participantes se deu por meio de conversa com as diretoras e coordenadoras das escolas, elas indicaram quais profissionais poderiam responder ao questionário de pesquisa, sendo que os profissionais indicados são professores que tem em sala de aula crianças público-alvo da Educação Especial. Inicialmente a intenção era de realizar a pesquisa com o total de quinze professores, sendo cinco de cada escola, porém, alguns profissionais não concordaram em participar, o que resultou na quantidade de dez professores participantes.

A pesquisa foi realizada de forma voluntária, o que levou aos profissionais escolhidos optarem por participar ou não dela. Na pesquisa não será exposta a identidade dos participantes, somente aqui importa as respostas das perguntas presentes no questionário, para análise dos objetivos, por isso usaremos nomes estudiosos da educação.

Destarte, foi enviado via e-mail, um formulário para cada participante, contendo na primeira parte treze questões, porém, quatro das treze questões não apareceram aqui por dados pessoais dos participantes, endereços, número de telefone e e-mail, a segunda parte do questionário contém vinte questões sobre formação inicial e continuada de professores, inclusão escolar e políticas públicas. Os professores da primeira escola que visitamos, todos responderam ao

questionário. Da segunda escola, os cinco professores aceitaram participar, porém, somente três responderam ao questionário. Da terceira e última escola somente três professores aceitaram participar, assim como, também responderam ao questionário.

Mesmo com as desistências de alguns docentes, consideramos que houve uma boa resposta à nossa pesquisa, considerando que ela foi realizada parcialmente em 2021 quando as aulas haviam retornado parcialmente ao sistema presencial e início letivo de 2022, quando houve o retorno de 100% os alunos às atividades escolares presenciais, somados aos prejuízos que o ensino remoto e a pandemia trouxeram a todos, alunos e professores.

Em conversa com os professores que haviam aceitado participar da pesquisa e desistiram, uns justificaram a falta de tempo para responder ao questionário, outros disseram que o questionário era extenso, propusemos, então, fazermos uma entrevista pessoalmente onde a entrevista fosse gravada, porém, mesmo assim, os professores não manifestaram interesse na nossa proposta. Isso nos causou, de certa forma, grandes frustrações, visto que também atuamos na educação básica e sabemos o quanto a pesquisa pode contribuir para a proposição de políticas educacionais.

Por se tratar de uma pesquisa em que a identidade dos participantes não será explicitada e, por conter um participante do sexo masculino, continuaremos usando os pronomes e o gênero no masculino, em respeito às normas da língua portuguesa tradicional, no entanto, os identificaremos com nomes de pesquisadores que consideramos de suma importância para a educação brasileira (nomes fictícios) como: Paulo Reglus Neves Freire (Freire); Maria Tecla Artemisia Montessori (Montessori); Emilia Beatriz María Ferreiro Schavi (Ferreiro); Magda Becker Soares (Soares); Johanna Mansfield Sullivan Macy (Sullivan); Dorina de Gouvêa Nowill (Nowill); Êda Luiz (Luiz); Maria Tereza Eglér Mantoan (Mantoan); Jaqueline Moll (Moll) e Vera Maria Ferrão Candau (Candau).

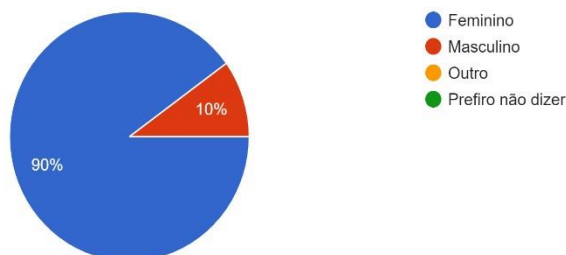
3.1 PARTE 1 - DA COLETA DE DADOS

Esta parte da pesquisa teve o objetivo de apresentar algumas características dos participantes, como sexo, idade, local de residência, formação e vínculos

empregatícios. Para facilitar a visualização e compreensão dos dados, além de apresentá-los de forma descritiva, utilizaremos gráficos que resumem os números.

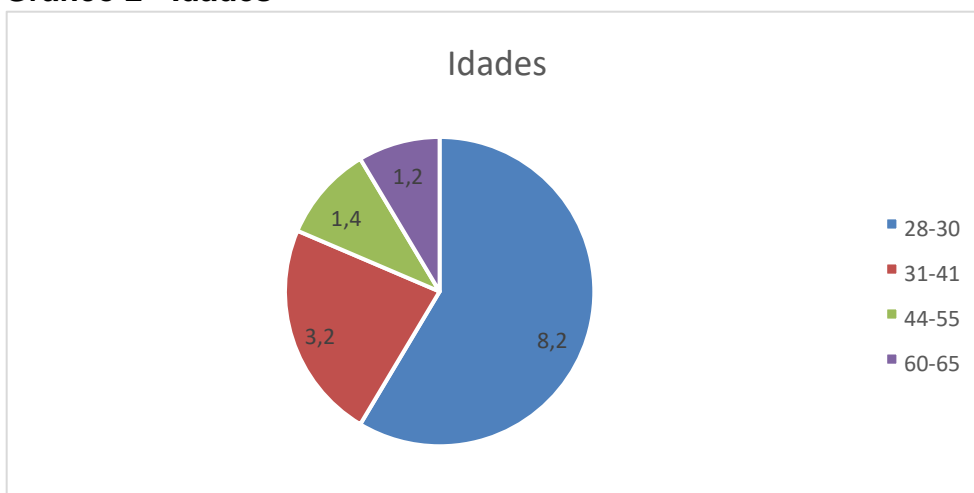
Gráfico 1 – Sexo dos participantes.

Sexo:
10 respostas



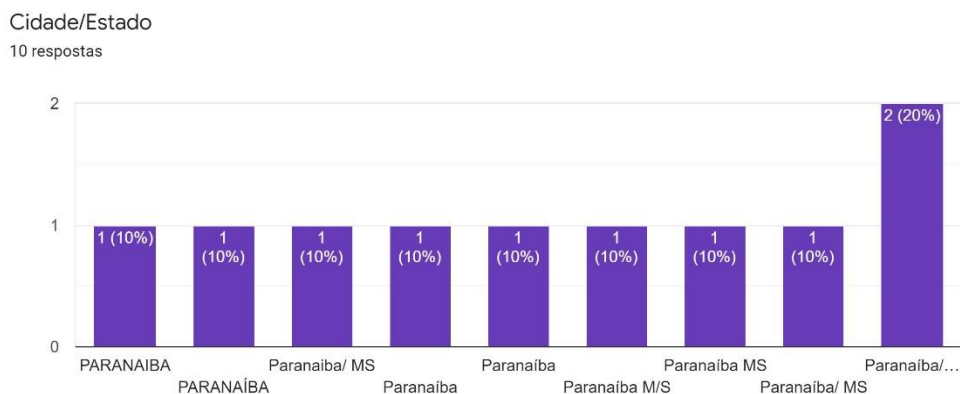
Podemos constatar por meio do primeiro gráfico que o maior percentual de participantes professores é do sexo feminino com 90,9%, e posteriormente masculino com 9,1%. É possível observar que ainda hoje a figura masculina como professor na educação infantil e ensino fundamental é pouco percebida, assim como nos cursos de pedagogia, as mulheres ainda ocupam maior parte deste público.

Gráfico 2 - Idades



O gráfico nos mostra que a maior porcentagem de professores está com idade entre 25-30 anos, em seguida de 31-41 anos, logo após 44-55 anos e por último de 60-65 anos, o que nos mostra uma maior quantidade de professores mais novos atuando na educação.

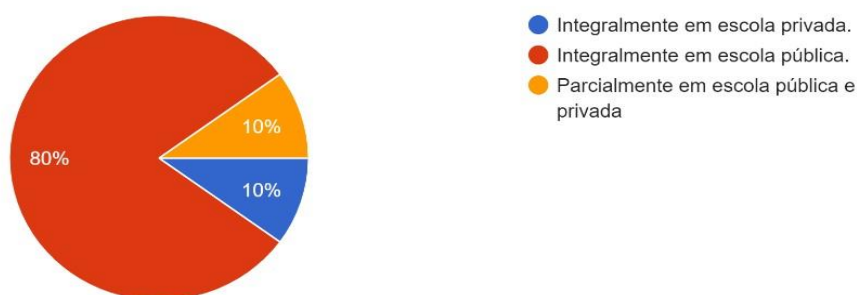
Gráfico 3. Cidade/Estado em que os professores entrevistados habitam atualmente.



Como podemos observar todos os professores participantes da pesquisa moram no município de Paranaíba, estado de Mato Grosso do Sul.

Gráfico 4. Realização dos estudos dos professores se deram na educação básica ou privada.

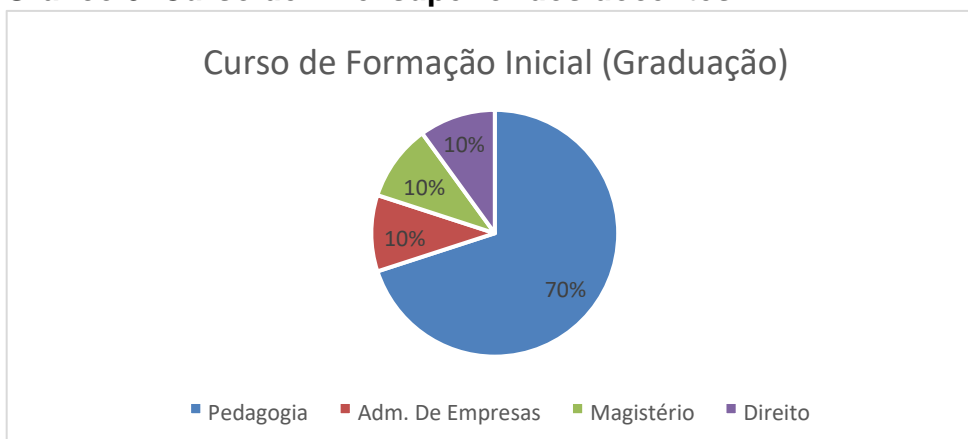
Sobre a realização dos estudos na educação básica, se deram em:
10 respostas



De acordo com o gráfico, é possível constatar que a maioria dos professores iniciaram e concluíram seus estudos na rede pública de ensino, com 81,8% dos entrevistados, posteriormente com 9,1% dos participantes estudaram em escolas privadas e 9,1% dos participantes estudaram parcialmente na rede pública e privada de ensino. Isso nos mostra que a rede pública ainda é a que mais forma professores no Brasil, normalmente estudantes da rede privada de ensino que possuem um poder aquisitivo melhor optam por outras profissões.

Por outro lado, considerando que indiscutivelmente o maior percentual de estudantes se encontram nas escolas públicas, a maioria dos cursos de licenciaturas e das matrículas em licenciatura está nas instituições privadas de ensino superior, o crescimento das matrículas que formam professores vem sendo proporcionalmente muito menor do que o crescimento dos demais cursos de graduação. (GATTI, 2014)

Gráfico 5. Curso de nível superior dos docentes.



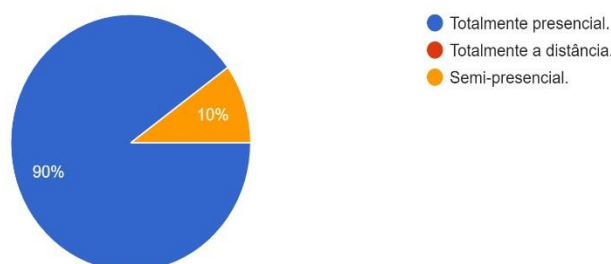
A graduação em Pedagogia é a que predomina como demonstra o gráfico, com 70% dos participantes formados inicialmente em neste curso. Os demais participantes possuem como formação inicial o curso de administração de empresas, direito e magistério.

De acordo com Pereira (2016) a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, apesar de mudanças nas leis considerarem a licenciatura como principal formação para a atuação na docência, o art. 62 da LDBEN admite para atuação o nível médio, na modalidade normal como exigência mínima para exercício do magistério. Isso justifica ainda haver professor habilitado apenas em nível médio, atuando na educação infantil e ensino médio, no Brasil, há uma média de 5000 docentes nessa situação.

Gráfico 6. Graduação presencial ou a distância.

O curso de graduação foi realizado em modalidade presencial ou a distância?

10 respostas



De acordo com o gráfico 90,9% dos professores participantes da pesquisa realizaram a graduação de modo presencial, totalizando apenas 9,1% de profissionais que realizaram a graduação de modo semipresencial. Esta porcentagem nos leva a indagar se nos dias de hoje seria mesma, devida a grande procura por cursos à distância que oferece uma grade mais facilitada e flexível, que demora menos do que os cursos presenciais.

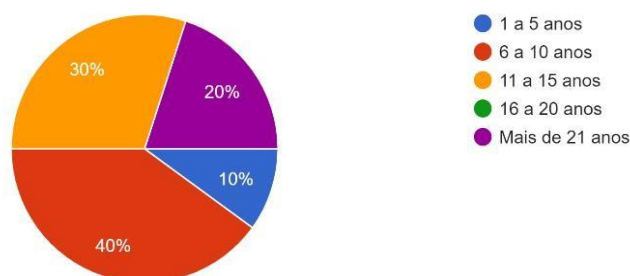
Esses dados não refletem a situação nacional, pois de acordo com Gatti (2013-2014) a Educação a Distância vem crescendo no Brasil e se delineando com grande presença em praticamente todo o território nacional. Para a autora esse crescimento não implica em qualidade, pois muitas vezes, os cursos são avaliados sem critérios, pelo Ministério da Educação – MEC.

No entanto, o quadro apresentado nessa pesquisa se configura na contramão do que vem ocorrendo no Brasil. Os entrevistados não possuem a experiência da Modalidade EaD 100% a distância, porém, apenas um professor possui formação em formato de curso semipresencial.

Gráfico 7. Tempo de atuação na docência

Há quanto tempo você atua na docência?

10 respostas



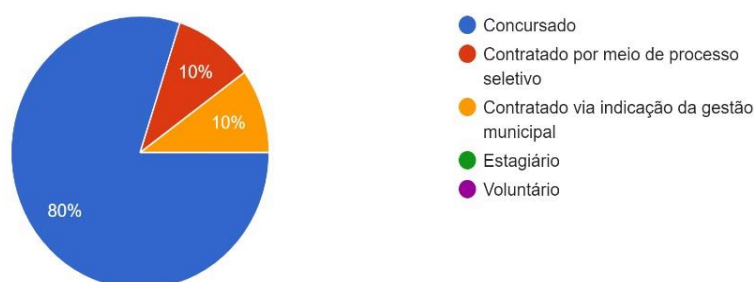
Como apresentado no gráfico existe variação de tempo de docência entre os participantes da pesquisa, sendo: 36% dos docentes atuam em sala de aula de 6 a 10 anos; 27,3% atuam entre 11 e 15 anos; 18,2% dos docentes atuam de a mais de 21 anos e 18,2% atuam na docência com um menor período, de 1 a 5 anos.

Para Mizukami (2013) os primeiros anos da docência são os mais difíceis, quando os professores encontram maiores desafios, inclusive, muitos abandonam a profissão devido a motivos inerentes à adaptação. Os sujeitos aqui representados, em sua maioria possuem de 6 a 10 anos, o que representa certa estabilidade profissional.

Gráfico 8. Vínculo empregatício

Com relação ao seu vínculo de trabalho, responda:

10 respostas



Grande parte dos professores participantes são concursados, como podemos observar no gráfico: 80% dos professores são concursados; 10% contratados por meio de processo seletivo e 10% são contratados via indicação da gestão municipal.

Ao nosso ver, quando uma rede possui a maioria dos seus docentes concursados, como no caso apresentado no gráfico 8, o sistema se fortalece, pois há a possibilidade de continuidades nas práticas pedagógicas, melhores relações com a gestão escolar e os familiares dos alunos.

Aos participantes foi questionado se eles possuem alguma formação complementar, o professor **Paulo Freire** respondeu que possui uma especialização, porém não especificou qual; **Maria Montessori** possui três especializações, não especificou quais; **Emília Ferreiro** é formada em Direito e Pedagogia, e possui especialização em Educação Infantil séries iniciais; **Magda Soares** graduada em Pedagogia e Arte, e possui especialização em Coordenação e Gestão, e Alfabetização e Letramento; **Anne Sullivan** apenas relatou que possui três especializações, mas não as especificou; **Dorina Nowill** possui pós-graduação em Educação Especial e Alfabetização e Letramento; **Éda Luiz** disse que possui apenas a graduação e não possui especialização; **Maria Tereza Mantoan** diz disse possuir quatro especializações, mas não as especificou; **Jaqueline Moll** é graduada em Pedagogia e Direito, e possui quatro especializações, não especificou quais são; e **Vera Maria Candau** é graduada em Ciências Sociais e pós-graduada em Ensino fundamental e Educação Inclusiva e Especial.

3.2 PARTE 2 DA PESQUISA: DISCUTINDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DO AEE

Nesta parte da pesquisa entramos em um contexto mais específico e relacionado às práticas docentes, o dia a dia em sala de aula e sobre as políticas públicas na visão dos participantes, como está sendo a atuação das políticas públicas do município em relação a inclusão no ambiente escolar. Sendo assim, apresentamos primeiramente as perguntas, posteriormente as respostas dos participantes e, em seguida, as discussões seguidas de nossas considerações. Ressaltamos que na segunda parte da pesquisa não apresentamos todas as respostas dos participantes, foram selecionadas as que mais deram ênfase ao que foi questionado, considerando que nem todos responderam de maneira satisfatória se resumindo por exemplo a um “sim” ou “não”, não permitindo uma análise reflexiva.

Esclarecemos que o período em que a pesquisa foi realizada, (considerando que a pesquisa deveria ser realizada com professores que atuam em sala de aula comum e que possuem crianças da Educação Especial em sala), o questionário online foi enviado aos participantes no mês de novembro de 2021, mas apenas cinco deles responderam antes do ano de 2021 se finalizar. Posteriormente, o mesmo foi reenviado aos demais participantes no mês de janeiro e no mês de fevereiro, o que resultou em alguns participantes responderem que ainda não estava com nenhum aluno “laudado” em sala de aula, devido ao ano letivo estar se iniciando e não ter ainda toda organização em dia na escola.

A parte 2 da pesquisa buscou se debruçar em questões voltadas para a reflexão sobre a formação continuada e a atuação docente, como na seguinte questão:

Questão 1, durante a sua trajetória, certamente você aprendeu a ser professor em diversos momentos da sua vida, como aluno e como professor. Comente sobre essa trajetória.

Freire, *muito difícil, pois ainda estou aprendendo a ser professor.*

Soares, *Consigo afirmar, que não aprendi e sim estou em constante processo de aprendizagem, costumo fazer uma pergunta aos meus alunos, quem ensina aqui? Na primeira resposta eles dizem você professora, eu digo, negativo, é uma troca vocês me ensinam e eu tento ensinar a vocês o que eu sei. As formações continuadas também são importantes e a busca do professor em sempre melhorar suas práticas também é de suma importância no processo de ensino/aprendizagem.*

Nowill, *eu sempre fui muito ligada a educação falando de uma forma geral. Talvez pelas condições precárias da minha família durante toda a minha infância, sempre vi na educação um meio de transformação para a minha realidade social. Enquanto aluna, tive professores maravilhosos que marcaram positivamente a minha vida e contribuíram grandemente na minha formação pessoal e profissional. A pedagogia não foi a minha primeira opção de curso, confesso, mas sempre tive comigo muito respeito pela docência e admiro os profissionais que desempenham esta função. Eu ainda estou iniciando a minha jornada enquanto professora da educação básica, mas quando olho para trás e penso em tudo o que me conduziu até o presente momento, tenho orgulho por ter escolhido me tornar uma educadora, mesmo com tantos desafios.*

Mantoan, *na minha trajetória escolar, aprendi muito com o dia a dia na escola com os alunos e com os professores, são muitos colegas que desmotivava e menosprezava o meu entusiasmo em realizar atividades diferenciadas, aprendi*

também com os alunos que é tudo no tempo deles e que muitas vezes as atividades propostas precisam ser revistas/reorganizadas. É uma aprendizagem constante.

Moll, *na expectativa de compreender às histórias de vida dos alunos juntamente com a aprendizagem, relacionando com às dificuldades meio ao âmbito social. (Uma das dificuldades que encontrei na minha trajetória como aluna)*

De acordo com as respostas podemos observar que nem todos relataram uma dificuldade ou aprendizado já vivido, porém a maioria expos a colaboração de seus professores durante a vida que resultou em boas contribuições para atuarem hoje em dia em sala de aula. Houve também relatos de que a docência é um constante aprendizado em sala de aula no dia a dia, e não podemos negar que de fato é, pois todos os dias alunos e professores trocam experiências em sala de aula.

Para Peixoto (2018) a aprendizagem da docência também se dá nas relações professores e alunos. Enquanto alunos, tendemos a seguir trajetórias, metodologias e formas de trabalho dos nossos professores, ou seja, nos espelhamos neles.

Questão 2. Na sua opinião o estágio supervisionado contribuiu para a aprendizagem da docência? Por quê?

Soares, *Sim para mim, foi de extrema valia, após um dos estágios eu nem formada estava e consegui meu primeiro trabalho como regente na rede privada. Ou seja, além de você colocar em prática seu aprendizado teórico, acredito que o desempenho do estagiário pode contribuir com oportunidades.*

Nowill, *Sim, com certeza! É nos estágios que os alunos passam a ter uma real dimensão do trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula. Logicamente que o que aprendemos na Universidade fundamenta a nossa prática docente, mas é na sala de aula que temos a oportunidade de colocar em prática o que nos foi ensinado. Um dos meus maiores receios enquanto estudante de pedagogia era ir para a sala de aula, eram tantas expectativas e tamanha a ansiedade e nos estágios tive a oportunidade de sanar um pouco dessa inquietação.*

Mantoan, *sim, porque nos possibilita unir os conhecimentos adquiridos na universidade e também conceitos teóricos e práticos na sala de aula. Além de proporcionar uma ideia do funcionamento e organização da sala de aula.*

Candau, *Sim. Iniciei a vivência de sala de aula ainda no ensino médio cursando CEFAM. A contribuição do estágio supervisionado permite vivenciar os conteúdos teóricos aprendidos na Universidade em uma situação de prática no chão da escola.*

Por meio das respostas, é perceptível que o estágio supervisionado é sem dúvidas essencial para o processo de formação dos professores. Através do estágio

é possível conhecer como funciona a rotina da escola e como se dá a profissão docente em sala de aula. É óbvio que o curto período de estágio não é o suficiente para que os estagiários saiam sabendo de tudo, porém permite que os estagiários tenham conhecimento e clareza sobre os desafios que os esperam quando se formarem professores e forem para a sala de aula.

As narrativas apresentadas vêm ao encontro dos estudos de Gatti (2013-2014), a autora deixa claro sua insatisfação a respeito dos estágios alegando a falta de planejamento dos estágios, que deixe explícito como os professores-estudantes iriam articular teorias e práticas. Para a autora as orientações nos estágios são pouco claras aos estagiários, o que deixa os estágios oferecidos frágeis.

Na questão 3. questionamos aos docentes participantes quais foram suas maiores dificuldades e desafios ao iniciarem na profissão, vejamos as respostas:

Soares, *Maior desafio acredito que para o professor construtivista como acredito que é meu perfil, a maior dificuldade é a cada início de ano, identificar os alunos, suas especificidades, as questões socioemocionais, a realidade onde eles estão inseridos, e a partir dessa coleta de informações traçar a melhor metodologia a ser trabalhada, acredito que seja uma dificuldade do início até hoje. O referencial proposto vem para nortear o professor, mas também acaba engessando seu trabalho, já que cada turma é única e não podemos generalizar todos.*

Nowill, *olha, acho que a minha maior dificuldade não foi relacionada ao conteúdo ou planejamento ou algo do tipo. Acredito que as minhas maiores dificuldades ao iniciar estão mais relacionadas as questões burocráticas que permeiam o trabalho docente. Colocando em termos mais claros, o que mais incomodou no primeiro momento foi a cobrança excessiva de coisas que a meu ver não são essenciais ao processo de escolarização, que estão mais relacionados a questões políticas e administrativas. Eu iniciei a minha jornada enquanto professora em um período atípico que foi na pandemia do COVID-19, então acredito que todos tivemos que passar por um processo de adaptação à nova realidade do momento, mas ainda com todas as dificuldades que tive ainda considero que está tenha sido a minha maior ressalva.*

Mantoan, *quando iniciei minha atuação em sala de aula no ano de 2015, já havia se passado 3 anos da conclusão da graduação. Minha maior dificuldade era em saber se eu iria conseguir, se daria conta de ter atenção dos alunos, se o conteúdo e a prática eram apropriados e se dariam certo, muita insegurança.*

São diversos os desafios que os professores encontram quando iniciam na vida profissional. Como alguns citados pelos participantes, uns se manifestam dizendo que as condições impostas pelas escolas, para outros o desafio foi como lidar

com os alunos em sala, alguns com dificuldades com os planos de aulas a serem elaborados. Na realidade assim como citado também por alguns participantes, sempre existirão novos e diferentes desafios na realidade de um professor, todos os dias sucedem diferentes situações no ambiente escolar que requer atenção e cuidado não só dos professores como de todos os profissionais existentes na escola. Infelizmente, como relatado em um caso, existe o fato de as políticas não só restritas a um município, mas acredito que na grande maioria também aconteça de autoridades que estão no poder exigir e impor coisas que não fazem parte da educação para se promoverem, deixando a real importância do ensino de lado.

Retomamos as ideias de Mizukami (2013) que apregoa que os desafios dos anos iniciais da profissão docente são muitos. A autora elenca, inclusive, as necessidades de compreensão das políticas educacionais e da gestão educacional. Ao longo da carreira, essas aprendizagens vão acomodando as necessidades da profissão.

Questão 4. Sobre o curso de licenciatura, perguntamos aos participantes se eles acham que é o suficiente para o desenvolvimento profissional:

Freire, não. *Ele nos dá sim um bom embasamento teórico que nos ajuda. Mas a experiência na atuação só vem com os anos de atuação.*

Montessori, não, pois o professor deve estar sempre adquirindo novos conhecimentos e habilidades.

Ferreiro, não, precisa fazer uma junção com a prática e o estágio é uma ótima opção.

Soares, é uma pergunta muito interessante e minha resposta seria talvez. *Em nossa caminhada as práticas nos ensinam bem mais que muitos cursos, percebemos especialistas, mestres e doutores, que nunca pisaram em chão de sala, em ensino fundamental, no ensino médio e querem propor teorias que na prática não são eficientes. A teoria é muito diferente da prática. Ai além disso, tem o perfil do profissional, suas crenças, suas linhas e até seu conhecimento empírico. Diante de tudo isso o profissional opta pelo caminho que quer percorrer e se a licenciatura é suficiente ou não. Eu por exemplo, entrei no mestrado da UEMS e não consegui me encaixar no sistema, que na minha opinião prevalece o senso comum, apesar de na teoria devesse prezar pelo conhecimento científico. Então optei em abrir mão desse título e continuar com a minha essência e em que acredito.*

Nowill, não! O conhecimento não é algo estático e mutável está sempre em transformação. Acredito que um professor que não tem a capacidade de avaliar e revisar sua prática, acaba por se tornar obsoleto.

Mantoan, não é suficiente. O curso é insuficiente para toda a demanda que ocorre em sala de aula, além das atividades extraclases, acredito que é necessário mais estágio em práticas pedagógicas, pois saímos com conhecimento superficial da universidade, após precisamos nos especializar, estudar para complementar as lacunas.

Moll, é suficiente como forma de aprendizado inicial, em sala de aula precisamos estar buscando novos conhecimentos e formas de lidar meio aos problemas que vão surgindo.

Candau, sim, o curso de licenciatura e o estágio supervisionado prepara os novos profissionais de educação que ao ser inseridos na rede de ensino particular, municipal e estadual, mas deve sempre estar buscando cursos de formação em busca de cada vez melhorar seu fazer pedagógico e acompanhar a evolução da sociedade.

Como podemos observar na opinião dos participantes o curso de licenciatura é apenas a base inicial para a carreira profissional, é importante que os professores estejam sempre em busca de novos conhecimentos, para ir enriquecendo suas práticas e conhecimentos com eficácia. Por esta razão é que devemos lutar cada vez mais por formação continuada de qualidade, para que a classe de professores tenha suporte e estejam sempre atualizados.

Para Gatti (2013) a formação inicial é crucial, porém, não se deve deixar de lado a relevância da formação continuada “pois não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos aliados a formas de ação. [...] donde a importância de uma sólida formação inicial [...].

Na questão 5 foi questionado aos professores quais aprendizagens importantes houve após sua inserção na docência, como elas se deram, com quem aprendiam e quais ferramentas utilizavam:

Montessori, sim, a cada dia surge uma situação diferente, aprendi dentro da aula trocas de experiências com minhas colegas de trabalho, curso de capacitação, livros didáticos e atualmente com o uso da tecnologia que contribui bastante.

Soares, com certeza, como te disse estamos em processo de construção do conhecimento e que bom, não é? Imagina se a cada ano não mudássemos e evoluíssemos, em nossas práticas, nossas metodologias, nossas ações. Seria bem frustrante e chato a meu ver. Uma coisa que tenho como prioridade é entender meu

aluno, saber o porquê, escutar ele, saber suas dificuldades, cultura e o meio onde está inserido. Acredito que esse conhecimento me proporcione coletar e registrar muitas informações, dos motivos que o aluno possa ter dificuldades ou a não realização de algum comando, e através disso tentar melhorar ou ajudar este aluno e não simplesmente puni-lo com nota. A aproximação do professor com a família também é muito importante para envolver aluno/professor/escola/família.

Nowill, *sim, muitas! Algo que me ajudou e tem me ajudado muito na minha prática é a possibilidade de trabalhar em conjunto com outros professores. É muito legal e interessante para mim com pessoa e como profissional essas trocas de conhecimento. Eu sou uma pessoa muito comunicativa, então tento usar isso a meu favor, além dos cursos, palestras, simpósios etc., gosto de pensar que estes momentos de trocas com os colegas me permitam dinamizar a minha prática docente.*

Luiz, *sim, no meu primeiro emprego como docente tive uma coordenadora que muito me ensinou, pois ainda não tinha muito domínio de conteúdos, e não sabia como lidar com a educação infantil, por meio de historinhas infantis e joguinhos foi como aprendi a desenvolver um bom trabalho.*

Mantoan, *sim, ocorreram novas aprendizagens tanto durante as aulas com os alunos sobre minha prática em sala de aula, com experiência de outros colegas professores e também com estudos, pós-graduação e conteúdo na internet.*

Moll, *na prática com alunos. Buscava conhecimentos por meio de estudos sobre os temas que surgiam. (Realizando pós-graduação).*

Sempre temos algo que nos influencia a aprender mais, seja em sala com os alunos, com o compartilhamento de experiências com os demais colegas, coordenadores ou cursos de especialização. Estar em busca de descobrir coisas novas, novas metodologias nos levam à excelência, ou talvez, próximo dela, mesmo que isso leve um bom tempo para acontecer, porém, mesmo com tantas dificuldades, sempre encontramos bons profissionais que nos ensinam algo a mais, assim como existem também ótimos cursos de especialização disponíveis atualmente.

Perrenoud (2000) ressalta que algumas práticas pedagógicas avançam sobre o tempo, enquanto outras são dignas de museu. Isto nos leva a pensar sobre a necessidade do aprender a aprender, estar em constante busca pelo novo, por novos aprendizados e conhecimentos para não estacionar em um único aprendizado.

Na questão 6 perguntamos aos entrevistados: Em relação à formação continuada, considerando a sua experiência docente, você considera importante os cursos de formação continuada? Por qual motivo?

Freire, *sim, são importantes. Afinal nos permite aprender algo mais que nos ajuda no trabalho pedagógico.*

Soares, *sim e não (risos). Acredito que as formações deveriam estar voltadas as especificidades da escola e não ser feita por formadores que não conhecem a realidade que a escola está inserida. Acredito que a formação entre os pares é mais importante que a formação com um doutor que vem de uma cidade de fora e não sabe a realidade de Paranaíba.*

Nowill, *sim, claro! São essenciais! Os cursos de formação continuada enriquecem a base teórica dos professores, ampliam o seu repertório e dinamiza a prática do docente.*

Mantoan, *sim, pois precisamos sempre estar nos atualizando, a formação continuada é uma extensão do conhecimento universitário, é um apoio e complementação do nosso trabalho pedagógico.*

Os cursos de formação continuada devem ser oferecidos com o intuito de renovar e estar sempre atualizando os conhecimentos dos professores, por isso, devem atuar a partir das urgências escolares. Assim como os participantes, e os diversos autores que fundamentam essa pesquisa, acreditamos que as formações continuadas trazem mudanças, para uma educação de qualidade, que esteja voltada para atender os desafios do cotidiano escolar. Infelizmente nem todos os cursos de formação continuada são valorizados, assim como dada a atenção necessária. Para Gatti (2013), é na formação continuada que os professores tentam se saciar de aprendizagens e caminhos mais fundamentados que não foram possíveis na formação inicial, para que possam obter um bom desempenho profissional.

Em continuidade ao questionário, a partir da questão 7, perguntamos sobre área da Inclusão. Questionamos aos participantes: A escola e a rede municipal que você atua são inclusivas?

Soares, *atuo em duas escolas, estado e município. No Estado as escolas são inclusivas, no município infelizmente não.*

Nowill, olha, eu acredito que no momento atual o termo correto seria "tecnicamente sim"! Não posso desconsiderar que de fato haja momentos de inclusão, que existem diversos projetos na rede municipal de ensino que visam um melhor atendimento das crianças que são público-alvo do AEE, mas as vezes, me parece que ainda há, um pequeno resquício de um trabalho que mais se assemelha ao assistencialismo do que de fato a um trabalho inclusivo. Reforço que a minha fala não é uma crítica aos projetos, que as crianças com necessidades especiais não precisam de assistência, mas é uma ressalva. Acredito que ainda temos muito o que aprender e digo isso de a forma geral, para de fato afirmar com 100% de certeza que o trabalho desenvolvido nas escolas da rede pública de fato promove a inclusão.

Mantoan, elas incluem os alunos no que refere à matrícula, inserção na escola, porém é totalmente exclusiva, tanto em relação a alunos com deficiência quanto aos sem deficiência. Não a formações ou investimentos em formação de qualidade, estudos e qualificações para os professores, quando não são superficiais, as estruturas físicas das escolas não possuem acessibilidade. Se preocupam em cumprir um determinado cronograma de atividades sem se preocupar de fato com o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Podemos dizer que a Inclusão chegou nas escolas, há pelo menos uma década e as encontrou em total despreparo. Talvez as principais e mais urgentes providencias tenham sido tomadas e realizadas, para que as escolas pudessem receber com o mínimo possível de "preparo" as crianças público-alvo da Educação Especial, porém pensamos que isso tenha ocorrido de maneira ainda frágil, ainda que, na medida do possível, os alunos público-alvo da Educação Especial se façam presente nas escolas *lócus* da pesquisa.

Acreditamos que ainda há muito que mudar para que esta Inclusão seja satisfatória, principalmente por parte das políticas públicas, de onde vem o financiamento, as garantias do direito educacionais e da formação continuada de professores, alinhadas às necessidades educacionais e profissionais.

De acordo com Mantoan (2013, p. 14) a escola só se tornará inclusiva quando extinguir velhos hábitos tradicionalistas de distinção, como, iguais e diferentes; normais e deficientes. Para a autora, "se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças". É indiscutível a necessidade de mudança das escolas desde seu currículo até seu espaço físico, para que haja inclusão, e isso requer também a mudança de pensamentos tradicionais de professores e todos que atuam na instituição, inclusive, nas estruturas políticas e nas políticas educacionais.

Na questão 8 inquirimos: Considerando as políticas públicas do município de Paranaíba/MS, na sua opinião existe um suporte considerável que auxilia os professores no desenvolvimento da aprendizagem, de crianças com deficiência?

Freire, não. Ainda a pouco recurso material e humano.

Soares, não. As crianças hoje apesar da Lei 13.146/2015, artigo 27, indicar a necessidade do professor especialista, na realidade isso não é feito no município de Paranaíba, hoje os alunos são atendidos por estagiários em formação, que não tem experiência com esse tipo de aluno, o que impede sua evolução escolar. As atividades desses alunos são preparadas pelos professores, que um exemplo, no meu caso não sou especialista, o que impede que seja um material adequado a especificidade do aluno. As formações específicas para Educação Especial, são poucas e superficiais. E além de tudo isso, a orientação é que seja feito um material de alfabetização ou coordenação motora, depende do aluno, o que impede que ele se sinta incluso na turma. Já que o que é abordado com ele é um material totalmente diferente dos demais.

mantoan, não existe. Há uma coordenadora responsável pela Educação Especial, porém não nas formações específicas para o professor e o monitor que possui aluno com deficiência. Existe duas deliberações do Conselho Municipal de Educação, nº007 e 008, deliberam sobre o funcionamento e organização da educação infantil, nestas deliberações determina a quantidade de alunos permitido em sala quando há aluno com deficiência, porém não é respeitado, as salas são superlotadas com alunos com deficiências diferentes e apenas um monitor para auxiliar estes alunos, outro fato importante é que os monitores que a Secretaria de Educação contrata são estagiários, aluno em formação de cursos diversos de graduação.

Candau, sim a rede municipal disponibiliza professores especialistas para atuar com crianças que necessitam de um suporte especializado.

Podemos observar por meio das respostas que na visão de alguns professores existe sim um suporte, enquanto para outros não existe ou ainda é insuficiente. O fato é que o suporte das políticas públicas vai muito além de apenas oferecer as salas de recursos ou colocar estagiários em formação como monitores em sala de aula, é estar constantemente oferecendo cursos de qualidade de formação continuada e procurar buscar por monitores e professores que realmente se prepararam para tal atividade. Para que a inclusão ocorra é necessário contar com uma equipe de suporte observando como está sendo desenvolvido o trabalho com crianças público-alvo da Educação Especial.

Referente às políticas públicas Mantoan (2013, p. 26) afirma em suas palavras com tom de revolta que, “[...] não estamos caminhando decisivamente na direção da inclusão, seja por falta de políticas públicas de educação apontadas para estes novos rumos, seja por motivos menos abrangentes, como pressões corporativas, ignorância dos pais, acomodação dos professores”. Segue a autora dizendo que “sou clara ao afirmar que falta muita vontade de virar a mesa”. Infelizmente, concordamos com a autora, pois é por obrigação que as políticas públicas acatam a inclusão, e isto faz com que outros órgãos e as escolas se acomodem em dizer que fazem o possível, quando na verdade fazem o mínimo, são forçados, não por questão de mudança colaborativa com a educação de pessoas deficientes, mas por força da legislação.

Na questão 9 indagamos aos professores participantes se a escola em que eles atuaram em 2021, oferecia material pedagógico apropriado para trabalhar com alunos público-alvo da Educação Especial?

Montessori, as crianças quando são diagnosticadas com necessidades especiais são encaminhadas para a sala de recursos em outra escola, para atender no contraturno com professor especializado.

Soares, olha não posso te afirmar. O que temos é uma sala de recursos que atendem os alunos em horários agendados.

Nowill, a escola tem sim alguns materiais que auxiliam no desenvolvimento de algumas atividades, mas em vista do que se consideraria a meu ver como sendo algo ideal, ainda estamos distantes de alcançar essa meta. A minha escola é pequena e talvez por conta disso, com pouco que temos ainda conseguimos fazer a diferença, mas acredito que se tivéssemos materiais mais conservados, uma melhor estrutura física e uma maior diversidade de materiais o trabalho seria muito melhor.

Mantoan, não oferece, nós professores se quisermos material pedagógico precisamos produzir ou comprar do próprio bolso.

Apesar de não ser esse o objetivo da nossa pesquisa, em uma das escolas na qual realizamos a pesquisa, tivemos a oportunidade de ir até a sala de recursos e por isso, podemos afirmar que, infelizmente, a escola não dispõe de materiais suficientes, a sala de recursos era em um pequeno espaço dentro da biblioteca, o que, além de nos entristecer, revelou como os “puxadinhos” vão se tornando ambientes de atendimento do aluno especial. Certamente, não eram as condições

necessárias que as crianças precisavam, para uma sala de recursos. Perante as outras respostas, podemos observar que ainda é pobre a parte de materiais pedagógicos existentes nas escolas, por mais que existam, são poucos, ou necessitam ser trocados por melhores ou mais novos. Alguns participantes afirmam que em suas escolas não tem materiais pedagógicos, é onde entra a questão das políticas públicas, para a manutenção e observação do que falta para a Educação Especial.

Mendes (2017) reafirma que para que haja uma educação inclusiva de qualidade é indispensável que os alunos, desde crianças até os jovens e os professores, recebam todo apoio que precisam, no contexto de sala de aula comum e também no AEE, para que os educandos sejam devidamente escolarizados. Neste sentido, implica a disposição de materiais pedagógicos, respeitando as especificidades de cada deficiência.

Na questão 10 perguntamos aos participantes qual é a maior dificuldade em sala de aula para trabalhar com crianças público-alvo da Educação Especial e o que poderia ser melhorado.

Freire, *nossa! Derrubar e fazer uma escola nova seria o ideal. Porém se houver mais pessoas especializadas na área e com mais recursos já é bom.*

Montessori, *a maior dificuldade é a socialização e a quantidade de alunos na sala de aula, impede que haja um melhor aproveitamento da aprendizagem.*

Soares, *na minha opinião é a quantidade de alunos laudados em uma única sala, meu exemplo, quatro laudos e dois em processo e só um(a) monitor para uma aluna autista severa. A primeira coisa que deveria ser mudado é a contratação de professores especialistas para que os alunos possam ter uma educação específica e de qualidade.*

Nowill, *acho que a maior dificuldade é montar estratégias de ensino que inclua o aluno do AEE com recursos limitados para desenvolver esse trabalho.*

Mantoan, *minha maior dificuldade é conseguir trabalhar de forma correta com o aluno com deficiência para que consiga aprender de fato, mas pra isso ser melhorado tenho consciência de que preciso estudar sobre, e tenho feito isso, pois tenho aluno com deficiência e tenho estudado e pesquisado as melhores formas para que ele tenha aprendizagem.*

Moll, *salas com superlotação. Desta forma, ficamos limitados com a questão do tempo para confecção de material de apoio para os alunos.*

Os problemas que os docentes enfrentam são de muitas ordens, inclusive pelo fato de que as salas de aula das escolas públicas trabalham, quase sempre, com o número máximo que cabe na sala de aula, o que acaba causando sérios problemas de aprendizagem, conforme demonstra Arroyo (2004, p. 132), quando admite que “se crianças não aprendem ou é porque não temos competência para ativar suas mentes ou porque os conteúdos não são motivadores, ou porque faltam condições de ensino, ou excesso de alunos nas salas”.

Acreditamos que de uma forma geral, perante as respostas, a Educação Especial ainda impõe grandes desafios aos professores, principalmente para aqueles que não tem a mínima noção, nem habilidade para trabalhar nesta área. Infelizmente a realidade dos professores, principalmente de escolas públicas, é lidar com salas de aula numerosas, que mal conseguem ensinar para os alunos considerados “normais”, imaginamos o quão difícil deva ser conseguir conciliar, elaborar material diferenciado e ensinar crianças da Educação Especial.

Na questão 11 questionamos aos participantes se eles já realizaram algum curso rápido ou até mesmo em nível de pós-graduação na área da Educação Especial. E caso tenham realizado, que comentassem sobre como se deu essa formação e se ela é suficiente para a atuação como professor.

Soares, não, é uma área que particularmente não gosto. Mas tento dar meu melhor para meus alunos.

Sullivan, sim. Já fiz LIBRAS.

Nowill, sim, realizei, recentemente uma pós-graduação de Educação Especial Inclusiva em uma faculdade privada. Eu tive interesse no curso justamente por não me sentir preparada para atuar em sala de aula com os alunos público-alvo do AEE. O curso me rendeu alguns conhecimentos muito importantes para a fundamentação da minha prática, entretanto acho que poderia ter sido um pouco melhor. Ainda não me sinto 100% preparada e pronta para atuar com um aluno do AEE, mas me sinto mais segura do que estava quando iniciei na docência.

Mantoan, tenho curso de curta duração na área da Educação Especial, porém é insuficiente. Acredito que para trabalhar com a Educação Especial é necessário que o professor faça uma pós-graduação na área, que não seja feita em 3 ou 4 meses e sim um curso de qualidade.

Moll, *sim. Atendimento Educacional Especializado. Não é suficiente, porém, me faz buscar formas para compreender às aprendizagens dos alunos (por mais que o tempo seja limitado).*

Atualmente estamos vivenciando a era da internet, podemos encontrar à nossa disposição tudo com muita facilidade, inclusive cursos rápidos e promissores de aprendizagem em um tempo mínimo. Porém, sabemos que infelizmente a maioria do que se diz não condiz com a realidade, é apenas marketing para venda do produto. Mas com o nível de educação que estamos lidando, onde o que vale não é o que você carrega de conhecimentos, mas sim a quantidade de títulos (papéis) que você possui, já está de bom para as instituições.

De acordo com as narrativas docentes, até por motivo de tempo (pois o imediatismo está predominando), há professores que se dedicam a estudar em decorrência das suas necessidades diárias, enquanto há também, aquele que não possui interesse nessa área da educação. Para Peixoto (2018) a formação continuada vai sendo buscada pelos docentes por vários motivos: necessidades de aprender aquilo que não sabe, mas precisa ensinar, melhor compreensão das políticas educacionais e do dia a dia da sala de aula, como também por avanços salariais na carreira.

Para Mantoan (2003) o investimento na formação continuada de professores deve ser contínuo, por isso, as políticas educacionais não podem descuidar da realização dessa formação, deve estar atenta ao que o professor aprende, para se profissionalizarem e aperfeiçoarem seus conhecimentos pedagógicos, é necessário observar como esses professores reagem às novidades. Para a autora uma formação continuada de qualidade não é aquela que se realiza o mais rápido possível, com conhecimentos pontuais, pois esses não preparam nenhum professor para inclusão escolar.

Na questão 12 inquerimos aos professores se eles concordam com a inclusão das crianças com deficiência na escola comum, ou se acreditam que essas crianças deveriam permanecer em escolas especiais. As que destacamos são as seguintes:

Freire, *Devem ser inclusas. Mas as escolas precisam mudar muito para isso acontecer.*

Soares, *sim, o aluno com deficiência deve sim ser incluído, interagir, brincar e aprender com os demais. Com materiais especializados e professores e*

especialistas, tem ótimas chances de o aluno aprender até mais rápido do que em escolas especiais.

Nowill, *Claro! Concordo plenamente. É muito importante para as crianças público do AEE estarem na escola regular. Para além de aprender o conteúdo, as crianças necessitam dessa interação com os demais para desenvolver suas potencialidades.*

mantoan, *concordo com a inclusão dos alunos com deficiência em escolas de ensino regular (comum). Discordo veementemente em inserir os alunos com deficiência em escolas especiais, isso é retrocesso, segregação e exclusão, pois se ensina e aprende a respeitar as particularidades, diversidades, diferenças a partir do convívio e não os separando dos demais.*

Os participantes da pesquisa estão de comum acordo com a educação de crianças com necessidades especiais nas escolas de ensino regular, mesmo quando ilustram o desafio que isso implica. A inclusão exige mudanças para além do campo da legislação, perpassa pelas barreiras físicas, sociais, emocionais e pessoais.

Assim como os professores participantes, nós também acreditamos que as crianças da Educação Especial devem sim ocupar os espaços dentro da escola comum, não faz sentido, após anos e tantas lutas, concordar que este público retorne ou permaneça em escolas especiais. Não desmerecendo as escolas especiais, pois acreditamos no poder de transformação que hoje em dia ela pode causar nas crianças deficientes, mas porque a escola comum é de fato o ambiente que proporciona a inclusão a essas crianças, pelo fato de possibilitar o convívio com as outras não especiais, conforme foi conferido na legislação educacional.

Porém, vale ressaltar que se não estivesse suspenso o Decreto de lei nº 10.502/2020 que propunha o retorno das crianças deficientes para escolas especiais, alegando ser uma opção a mais aos pais, talvez estaríamos assistindo a mais uma triste cena da educação brasileira, da exclusão. Perante a Lei que foi suspensa, a exclusão de alunos público-alvo da Educação Especial voltaria, o que levaria a educação brasileira ao maior e cruel retrocesso.

Na questão 13 investigamos o que os professores pensam sobre a aceitação das demais crianças da sala de aula comum com as crianças portadoras de necessidades educacionais especiais. Sendo assim, selecionamos as seguintes respostas:

Montessori, *normal. Entre as crianças não tem distinção, elas são solidárias.*

Soares, eles amam ajudar, sabem das necessidades e com isso auxiliam sempre os alunos especiais e tem um cuidado em eles. É linda a relação dos alunos comuns com os alunos especiais.

Nowill, olha, na escola em que eu trabalho não temos problemas com a não aceitação das crianças com alguma necessidade especial. Na minha sala este ano inclusive, tenho um aluno autista e acho muito legal a forma como os colegas o tratam. Eles entendem as dificuldades do colega, tentam ajudá-lo quando percebemos que ele não está bem.

Mantoan, neste ano de 2022 que estou tendo a experiência de ter um aluno com laudo de Transtorno Global do Desenvolvimento, a aceitação é 100%, entre eles a um bom relacionamento de amizade, convívio. No início alguns alunos só questionaram e isso não fez ter nenhuma mudança ou interferiu no bom relacionamento.

Sabemos que criança não nasce com preconceito, ela adquire por meio da convivência em sociedade e com pessoas que não as ensinam sobre a empatia. Apesar de discordar com a forma errônea que alguns professores citam sobre a criança deficiente, como por exemplo “problema”, é satisfatório saber que não existe, pelo menos nas narrativas analisadas, nenhum tipo de exclusão por meio das crianças com os colegas público-alvo da Educação Especial, e que esses docentes influenciam para uma boa convivência, o que é um sinal positivo de progresso, acolhimento e maior respeito entre os seres humanos.

Briant e Olivier (2012), entendem que a inclusão de crianças com deficiência em uma sala de aula Heterogênea, que contenha crianças com e sem deficiência, pode ser vista como um estímulo, que provoca a adoção de estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos, inovar nas metodologias e organização da classe, isto favorece aos alunos deficientes e suas limitações, além de favorecer a todos ou outros envolvidos no processo ensino e aprendizagem.

Na questão 14 interrogamos aos professores se eles se sentem preparados para atenderem crianças público-alvo da Educação Especial, levando em consideração suas formações. As respostas apresentam o grande desafio que vivemos quando trabalhamos com alunos especiais:

Montessori, dependendo da situação nunca estamos preparados, mas somos profissionais e procuro fazer o melhor que posso.

Soares, não, mas pesquiso e faço o meu melhor, mesmo com as minhas limitações, vou atrás, tenho ajuda com colegas especialistas. Mas acredito que a eficácia é bem menor em relação se fosse um professor especialista.

Nowill, não plenamente preparada! Acredito que meu maior receio hoje é não conseguir fazer o melhor para que essas crianças possam desenvolver suas potencialidades. E isso não é apenas sobre o meu trabalho docente, me refiro a tudo que engloba o trabalho de escolarização dessa criança que vai desde o suporte em sala, as condições físicas da escola para receber estes alunos, a disponibilidade de materiais, acessibilidade etc.

Mantoan, pela minha formação na graduação e de cursos de curta duração, não me sinto preparada, porém não por isso vou deixar de estudar e pesquisar sobre o assunto. Afinal é importante para mim e para que dê o meu melhor para meu aluno, por isso, por conta própria busco estudar sobre Educação Especial.

Candau, sinto-me despreparada para desenvolver as habilidades educacionais em crianças surdas e/ou cegas.

A partir das respostas dos participantes, acreditamos que estando em sala de aula, preparado ou não, os professores tentam passar algum ensinamento aos estudantes com deficiência, seja de forma sintética e superficial ou salvo alguns professores que realmente se esforçam para que haja um ensino básico, mais colaborativo, porém, acreditamos que se houver um melhor preparo profissional, o desenvolvimento tanto do aluno quanto do professor será melhor.

O sentimento de despreparo dos professores caminha em direção ao que diz Castro (2002) ao admitir que os professores não se sentem capacitados para atender alunos com deficiência em sala de aula, embora acreditem nos méritos da inclusão. Mas a realidade vivida no dia a dia, principalmente de salas de aulas superlotadas, como citado pelas participantes, e a falta de investimentos na formação integral do professor, faz com que o medo e o sentimento de despreparo estejam sempre presentes.

A questão 15 buscou investigar, em relação ao curso de graduação realizado pelos participantes, se constava na grade curricular disciplinas voltadas para a Educação Especial. A maioria dos entrevistados admitiram que sim, conforme segue:

Freire, sim, três.

Soares, sim.

Sullivan, não.

Mantoan, sim, no 2º ano cursei na grade uma disciplina de LIBRAS e no 3º ano a disciplina de Educação Inclusiva, apenas. Para minha atuação em sala de aula foram insuficientes e busco estudar para complementar minha formação.

Candau, na graduação discutiam sobre inclusão, mas não preparava os novos profissionais para efetivamente atender alunos com necessidades educacionais especiais.

Na atualidade, mesmo com uma carga horária curta, muitos cursos de licenciatura estão oferecendo nas grades curriculares disciplinas voltadas para a Educação Inclusiva. É uma aprendizagem e um ensino muito básico, porém, que indica ajuda no esclarecimento de dúvidas iniciais e que faz a diferença na formação.

Acerca do currículo dos cursos de formação inicial, Pletsch (2009) concorda dizendo que os currículos de formação de professores necessitam de melhorias, para essenciais condições que visem uma eficaz condição de inclusão dos alunos em escolas comuns. O que torna necessário também para a confiança e o sentimento de capacidade do professor perante um aluno especial em sala de aula.

Na questão 16 buscamos entender sobre a gestão educacional e sua colaboração na proposição de políticas voltadas às necessidades especiais. Por isso, perguntamos: de que maneira a escola ou a gestão municipal poderiam colaborar mais, para promover um ensino de qualidade que realmente incluía as crianças com necessidades especiais?

Montessori, no ambiente escolar, direção, coordenação, professores e toda equipe trabalham com muita dedicação, mas em alguns casos não depende só da escola, depende de outros órgãos competentes.

Soares, formações específicas e contratação de professores especialistas.

Nowill, acho que poderiam talvez investir em cursos de formação continuada voltadas para esta temática.

Mantoan, com formações continuadas eficazes e de qualidade, que não seja apenas uma live ou uma palestra de 1h, na Semana Pedagógica que ocorre uma vez por ano. E sim ações efetivas e duradouras.

Moll, professor especializado para acompanhar os alunos diariamente em sala de aula. E recursos financeiros para material pedagógico e demais necessidades. E também, palestras e reuniões que possam levar informações e aceitação aos pais.

Analisando as respostas, podemos observar que alguns docentes estão satisfeitos com a maneira que está seguindo a gestão, enquanto para outros é necessário a melhoria nas formações continuadas, não somente para os professores, mas para todos envolvidos na escola.

Enquanto docentes que somos, acreditamos que as formações específicas continuadas são de total importância para a continuidade da formação inicial docente, pois sempre temos algo novo a aprender, principalmente na questão da inclusão. Sabemos que não somente em Paranaíba, mas que de uma forma geral, a realidade do país exige mais formações, mais cursos com a finalidade de melhor preparar os profissionais da educação para o trabalho com as crianças deficientes. As políticas públicas, de acordo com Rattner (2002), devem ser inovadoras e transformadoras, para que gerem resultados combinados com uma aprendizagem social, para que seja mais bem compreendida a elaboração da construção de conhecimentos e valores nas práticas sociais.

Na questão 17 perguntamos aos participantes como eles avaliam o desenvolvimento das crianças público-alvo da Educação Especial, estando elas em sala de aula comum. As narrativas revelaram que as políticas educacionais precisam ser mais efetivas:

***Freire**, poderia ser melhor se o poder público se interessasse em melhorar as escolas.*

***Montessori**, dependendo do grau da deficiência a aprendizagem não é igual, pois cada criança tem sua limitação.*

***Nowill**, eu sou muito exigente, então acredito que sempre poderia ser melhor.*

***Mantoan**, acredito que o desenvolvimento desse aluno está diretamente ligado à prática pedagógica do professor, de como esse professor irá trabalhar com esse aluno as atividades propostas. Um professor com conhecimento e estudo na área da Educação Especial gera bons resultados no aluno.*

É satisfatório saber que mesmo com todas as dificuldades os professores avaliam positivamente o desenvolvimento dos alunos especiais em sala de aula comum. Sem sombra de dúvidas, devemos considerar o grau da dificuldade que os alunos têm e suas particularidades. Mas, se levado a sério e com consciência de que

está lidando com uma criança com mais limitações do que os demais, a aprendizagem e o desenvolvimento são de fato satisfatórios para ambos, aluno e professor.

Vitta, Vitta e Monteiro (2010) relataram em uma pesquisa que os professores investigados alegam que a inclusão não é para todos, que alunos com deficiência física mais comprometedoras e deficiência mental grave não atingem o mesmo nível de aprendizagem dos demais alunos, por isso, esses sujeitos deveriam receber atendimento especializado e apropriado.

No caso dos participantes dessa pesquisa, parece que as deficiências dos alunos que estão em suas salas de aula, não chegam a comprometer a interação e o desenvolvimento. Talvez esses sujeitos estejam na APAE, em outras instituições especializadas, ou até mesmo fora da escola.

Em outra parte da pesquisa, foi revelado que há alunos com comprometimentos mais sérios, conforme seguem as respostas da questão 18.

Na questão 18 indagamos aos professores se eles poderiam descrever um pouco sobre como é a rotina diária em sala de aula. Destacamos algumas narrativas:

Soares, autista severa: *chega em sala e fica na última carteira com a monitora, são aplicadas atividades diferentes a essa aluna, faço algumas intervenções para não tirar a relação dela com a monitora, mas sempre vou até a carteira, brinco, converso, elogio, mas acredito não seja o mínimo que ela precise. Me deixa triste escrever isso, mas é o meu sentimento. Lanche coletivo com todos, ela participa, interage, em 'sala sempre peço para os amigos conversarem com ela, se está no final da aula as alunas ficam juntas a ela.*

Nowill, o meu aluno é um autista grau leve, então no geral ele não tem muita dificuldade na realização das atividades propostas em sala de aula. Visto que saímos de um período de dois anos de pandemia e observando o nível de desenvolvimento dos demais alunos da turma, as vezes eu acredito que ele esteja melhor do que alguns dos outros alunos.

Luiz, normal, pois as crianças com necessidades educacionais especiais têm a sua disposição monitor, então o professor precisa somente adequar o conteúdo para esse estudante, de maneira que ele possa acompanhar o conteúdo juntamente com seus colegas de sala.

Mantoan, em todas as aulas, iniciamos com as atividades de rotina, como música, leitura deleite, quantos somos, chamada, escolhemos o ajudante do dia, etc. Fazemos uma roda de conversa para explicar a atividade do dia, sempre gosto de trabalhar com atividades lúdicas, jogos e brincadeiras. Cerca de 1 hora após o início

da aula os alunos vão merendar, meu aluno com deficiência se alimenta com independência, depois de 2 horas e meia eles vão para o intervalo, em seguida eles têm outras duas aulas que há dias que é “Traços, sons, cores e formas” (Arte) ou “Corpo, Gestos e Movimento” (Educação Física) e por fim, à volta pra casa. Ainda que meu aluno tenha laudo de Transtorno Global do Desenvolvimento, pesquisando a deficiência e observando o aluno, ele não possui as características de tal deficiência, não foi preciso adaptar as atividades pois ele compreende e faz as atividades corretamente precisando de intervenção mínima.

Moll, no período matutino tenho um aluno com paralisia cerebral, as dificuldades que tenho é com a falta de espaço da instituição e sala superlotada. O aluno consegue acompanhar os demais, e com o auxílio da monitora, conseguimos cumprir com parte do papel da inclusão (ex: no parque o aluno brinca como os demais alunos). E ainda, lidamos com as crianças que apresentam características de alguma deficiência sem laudo e aceitação dos pais, o que dificulta a aprendizagem não só do aluno, como dos demais alunos da turma. (Superlotação). No período vespertino, tenho um aluno autista que consegue ter um bom desempenho em sala de aula, porém, novamente a superlotação, nos limita a realizar um trabalho que possa de fato promover inclusão.

A importância da rotina interfere diretamente na adaptação e inclusão dos alunos com deficiência, eles necessitam disso tanto quanto os alunos denominados “comuns”. Quanto mais rotina, melhor é a adaptação e desenvolvimento dessas crianças, pois elas sentem maiores dificuldades relacionadas a mudanças. Fazer com que as demais crianças interajam com as crianças especiais também é de suma importância, visto que assim os alunos inclusos se sentem como membros do grupo, como pertencentes da escola. As rotinas escolares estão diretamente ligadas aos resultados positivos no desenvolvimento dos alunos, “da união dos esforços do aluno e da escola espera-se um bom resultado, no âmbito da aquisição de conhecimentos e no da participação na rotina escolar”. (ABE; ARAÚJO, 2010, p. 285)

A Questão 19 buscou compreender se as políticas públicas do município para a inclusão estão ou não satisfatórias, os participantes responderam:

Freire, não, são apenas para dizer que tem.

Soares, não, porque muitos monitores não gostam da área da Educação Especial, o que é normal, tem áreas que gostamos e outras não gostamos. Essa área precisa além de tudo, muito amor, como em tudo que nos propomos fazer. Além de ter que achar um monitor que se identifique com o aluno, e aceite ficar com ele (só esse processo troca/troca já é ruim para o aluno), eles estão em processo de formação

para assumir uma atribuição tão específica. As formações deveriam ser conforme as especificidades dos alunos de cada sala, exemplo: não tenho aluno deficiente intelectual severo, mas tenho autista, então formações para cada uma das especificidades dos alunos das nossas turmas.

Mantoan, *não são satisfatórias, pois não há formações continuadas para Educação Especial. Os alunos com deficiência frequentam uma sala de atendimento educacional especializado no contraturno que funciona como uma espécie de reforço de aprendizagem para os alunos.*

De acordo com as respostas, não podemos generalizar que é somente no município de Paranaíba/MS que as políticas públicas não prestam total apoio e não dão a devida importância para a área da Educação Especial. Mesmo que não sejam totalmente satisfatórias, é perceptível que está sendo feito algo, ainda pequeno e que necessite urgentemente ser melhorado, o papel do monitor e das salas de recursos já são uma realidade, porém é preciso avançar ainda mais, para um atendimento educacional especializado, também na sala de aula do ensino regular.

Nos parece que as poucas ações que já ocorrem se dão no viés da obrigação e determinação da lei. Não podemos concordar que assim permaneça! Queremos acreditar que tudo o que está sendo feito é para o bem-estar e a inclusão de crianças da Educação Especial, assim como os professores também merecem ter o apoio necessário para atuar em sala com este público. As Leis, não apenas as voltadas para área da Educação Especial, nos parece não sair do papel, não sendo cumpridas na realidade, por isso ainda existem muitas lutas.

Na questão 20, para finalizar a entrevista, perguntamos, por fim, se os professores buscam superar as dificuldades que o processo educativo com alunos portadores de necessidades educacionais especiais vai apresentando no dia a dia. Os professores parecem estar em busca de novas aprendizagens, conforme relatam:

Soares, *estudando e pesquisando, fazendo consultas com Nágina (responsável pela Educação Especial nas escolas do município) ou a sala de recursos, e com muito amor.*

Nowill, *sempre busco avaliar minha prática, busco novos cursos relacionados às temáticas do AEE, troco experiências com outros colegas professores que também atuam na área, procuro entender as necessidades dos alunos.*

Mantoan, *busco superar as lacunas na minha formação com estudos complementares sobre a Educação Especial para me auxiliar na minha prática pedagógica.*

Moll, auxiliando às monitoras sobre às formas de lidar com os alunos/inclusão. E ainda, no auxílio de materiais pedagógicos confeccionados para cada aluno. Os alunos que apresentam características de determinadas deficiências, encaminhado para o apoio do município.

Como já citado anteriormente, salientamos a extrema necessidade de os professores, tanto de outras áreas, quanto da Educação Especial, continuarem em busca por novos conhecimentos, até porque, segundo Mizukami (2013), isso se dá por toda vida, porém exige uma efetiva participação das políticas educacionais. Nesse caso, do município de Paranaíba MS.

Pletsch e Glat (2010) também concordam afirmando que somente ocorrerá mudanças significativas na Educação Especial se pensarmos na formação continuada. Todos os dias surgem novos desafios no mundo e principalmente na educação. Buscar novos conhecimentos por meio de formações continuadas e especializações, é essencial para novas possibilidades, para que a classe de professores faça a diferença na vida de seus alunos e estejam sempre preparados para os desafios diários dentro da escola.

Pensar a educação de forma horizontal já não é uma tarefa fácil e, por sua complexidade, a Educação Especial ocupa um lugar “especial”. Deve haver comprometimento dos gestores públicos, da sociedade e de toda a classe de trabalhadores da educação. Ao contrário, essa modalidade perecerá e não fará a diferença na vida de todos aqueles que tanto dela precisam.

O município de Paranaíba deu alguns passos ao cumprimento da legislação educacional, no entanto, precisa investir em espaços formativos, contratar professores especialistas e promover uma inclusão responsável. Uma educação de qualidade, é o que almejamos enquanto educadores, estudantes e seres humanos.

Em análise às falas dos participantes, foi notório a insatisfação apresentada pela maioria deles, quanto à formação continuada para a área de Educação Especial e inclusiva. Falta de capacitação, salas de aulas superlotadas que impedem a dedicação necessária e mínima do professor para seus alunos especiais, a exigência apenas pelo “papel” (diploma) de uma especialização, sem o cuidado de identificar se o professor está realmente preparado para o atendimento educacional especializado. Faltam recursos e os que têm não oferecem qualidade. São algumas das pontuações feitas pelos participantes que, sem dúvida, exigem um olhar voltado para essas questões para que a escola comum, não apenas insira no ambiente

escolar, crianças com deficiência, mas sim, dê de fato a atenção e o ensino digno e de qualidade que este público exige, merece e tem por lei o direito.

A contratação de professores especialistas na área de Educação Especial é indispensável, pois estes se preparam para este tipo de atendimento. O exemplo citado, da experiência do município de Taquarussu – MS, que abriu edital para professor especialista em LIBRAS e Educação Especial no ano de 2019, demonstra que esta modalidade de ensino exige cuidado, cautela e formação específica na área, pois como já discutimos, trata-se de um atendimento complexo, com muitas configurações da deficiência e seu trato.

Forçar os professores regentes, que não são especializados a assumirem essa demanda, além de causar frustração como alguns entrevistados citaram, gera mais motivos para alimentar o fracasso escolar já existente e acentuado nos diversos níveis de ensino, tanto para o professor quanto para o aluno. Muitas lutas ainda devem ser enfrentadas pela Educação Especial e por todos que a defendem, e para que vitórias ocorram, essa modalidade precisa de contar com pessoas esclarecidas e qualificadas o suficiente, pois além de representação é preciso fazer a diferença diante das políticas públicas de inclusão e de formação continuada de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a escrita desta dissertação buscamos alcançar os objetivos traçados para contribuir com a educação na área da formação de professores para a Educação Especial e Inclusiva. O presente texto teve como objeto de pesquisa, as políticas públicas para a formação de professores no município de Paranaíba-MS. Buscou-se por meio da pesquisa de campo e, considerando a importância das narrativas docentes, entrevistar professores da rede municipal de ensino de Paranaíba – MS, de três escolas da zona urbana, para que pudéssemos entender e analisar como essas políticas são executadas no campo prático e se agregam, ou não, resultados positivos para a formação docente como propõem as políticas de educação atuais.

Como metodologia foram utilizadas as pesquisas de abordagem qualitativa e quantitativa, por meio de pesquisa de campo para coleta de dados e informações, em escolas municipais do município de Paranaíba-MS, com a finalidade de identificar, inicialmente, quais e quantos são os professores (da amostra – total de 7) que possuem formação em Educação Especial. E, para complementar e enriquecer esta pesquisa, utilizamos as pesquisas documental e bibliográfica, as quais foram prescritas por meio de livros, revistas, artigos e fontes documentais sobre formação docente e a Educação Especial e Inclusiva.

Nessa espreita, dividimos o trabalho em três principais seções. Na primeira, foram abordadas, de forma breve, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, as políticas públicas para a formação inicial e continuada de professores no Brasil. Diante de recorrentes problemas na educação e, mais especificamente sobre o fracasso escolar que é visto como falha, também das políticas educacionais, muitas vezes atribuídas somente aos profissionais da educação, percebemos que o Estado brasileiro sentiu a necessidade de implantar políticas públicas que garantissem a ampliação do acesso ao ensino superior (formação inicial) e à educação continuada (cursos de qualificação/aperfeiçoamento profissional). As principais políticas para a formação inicial e continuada de professores se encontram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, como também em legislações complementares, como o PNE – Plano Nacional de Educação Lei nº 13005/2014 (BRASIL, 2014), a Resolução 02/19 (BRASIL, 2019) e 01/2020 (BRASIL, 2020).

Na segunda seção, também por meio de revisão bibliográfica, discutimos e apresentamos aspectos sobre políticas públicas para Educação Especial e Inclusão desde a política de 2008. A nova política de 2008 trouxe seu foco voltado para o AEE – Atendimento Educacional Especializado, já que elas afirmam que, “a escolarização de alunos com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação passou a ser responsabilidade tanto do professor da classe regular, no que se refere à apropriação do currículo, quanto do professor especializado que atua no AEE [...]”, sobretudo, com a certeza de condições que visem as principais carências educacionais dos alunos e promovam a superação de obstáculos.

Para finalizar, na terceira seção, apresentamos o resultado da pesquisa realizada com dez professores da rede municipal de ensino de Paranaíba, buscando suas contribuições sobre como as políticas públicas do município vem propondo a formação continuada, contribuindo ou não, para a Educação Especial e a Inclusão de crianças deficientes na escola comum. A pesquisa se deu relacionando as práticas docentes, o dia a dia em sala de aula à satisfação dos sujeitos com relação às políticas públicas que concernem a atuação e a formação desses professores.

A pesquisa realizada teve como intuito evidenciar as necessidades de melhoria por parte das políticas públicas para a formação de professores, seja inicial ou continuada na área de Educação Especial e Inclusiva, no entanto, essa formação é entendida por nós e outros pesquisadores citados, como a garantia de uma educação justa, inclusiva, com foco no aluno e com consciência do fazer docente, por meio dos professores.

Foi possível observar por meio da maioria das narrativas dos entrevistados, o quão a inclusão necessita de cuidados e atenção das políticas públicas, para que possam atender e oferecer ensino de qualidade às crianças com deficiência em sala de aula comum. Principalmente, na preocupação em oferecer formações apropriadas e que garantam aos professores segurança no desenvolvimento do seu trabalho com a Educação Especial, pois nem sempre as formações continuadas estão de acordo com as necessidades dos professores no dia a dia escolar.

Devido aos retrocessos evidenciados ao longo do texto e, considerando a necessidade de uma inclusão justa e responsável, além da apropriação do conhecimento profissional pelos professores que atuam com alunos de inclusão, percebemos que ainda levará uma boa caminhada até que no Brasil se concretize a ideia de educação inclusiva, de qualidade e para todos que dela necessitam, porém,

não se pode negar que muitas e boas vitórias foram alcançadas e é isto que gera a esperança por novas mudanças que venham agregar bons resultados na inclusão de alunos na escola comum.

Os professores e as escola muito podem, porém, esse esforço não pode ser um fardo a se carregar somente nos ombros daqueles que fazem o dia a dia da escola. Exige conhecimento e atuação política e social de todas as partes: políticos, sociedade civil, professores, gestores escolares, familiares e profissionais da saúde. Assim, a Lei se cumprirá!

REFERÊNCIAS

- ARROYO G. Miguel. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.
- ABE, Patrícia Bettiol; ARAÚJO, Rita de Cássia Tibério. A participação escolar de alunos com deficiência na percepção de seus professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 2, p. 283-296, 2010.
- AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016.
- ARAUJO, M. Lei de 15 de outubro de 1827. **Revista Educação Em Questão**, 2009, 36(22). Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3975>
- AZEVEDO, J. M. L. Reflexões sobre políticas públicas e o PNE. **Retratos da Escola**, Brasília-DF, v. 4, n. 6, p. 27-35, jan./jul. 2010.
- BRASIL. (1996b). **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008.
- BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. 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, 2012. Acesso em 05 Mai 2022.
- CASTRO, S. **A representação social de professores de alunos incluídos em rede regular de ensino**. Monografia (Conclusão de curso de especialização em Educação Especial na área da Deficiência Mental) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2002.
- _____. Decreto 6.571/2008 que institui o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008.
- DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional De Educação 2001-2009: Questões Estruturais e Conjunturais de uma Política. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em: www.inep.gov.br/cibec/online.htm. Acesso em: 25 nov. 2019.
- DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Revista Retratos da Escola**,

Brasília, v. 14, n. 30, p. 842-857, set./dez. 2020. Disponível em:
<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em 02 nov 2021.

FERREIRA, M. C.; NERES, C. C. Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul- Meta 4 - Organizações Necessárias para um Cenário de Inclusão Escolar. **Geofronter**, [S. l.], v. 3, n. 4, 2018. Disponível em:
<https://periodicosonline.uems.br/index.php/GEOF/article/view/3033>. Acesso em: 29 dez. 2021.

FLORENCIO, L. R. S.; FIALHO, L. M. F.; ALMEIDA, N. R. O. Política de formação de professores: a ingerência dos organismos internacionais no Brasil a partir da década de 1990. **Holos**, Natal, v.5, p. 303-312, 2017. Disponível em:
<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/holos/article/view/5757>. Acesso em: 7 set. 2021

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial [online]**. 2011, v. 17, n. spe1, p. 105-124. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400009>. Acesso em 27 març. 2022.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. do C. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 463–477, 2016. DOI: 10.22633/rpge. v20.n3.9755. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9755>. Acesso em: 7 set. 2021.

GATTI, B. A. Análises das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: Características e Problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 5 set. 2021.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em
<https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 ago. 2021.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, [S. l.], n. 100, p. 33-46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 8 maio. 2022.

GATTI, B. A. Formação de Professores: Condições e Problemas Atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>. Acesso em 29 ago 2021.

GATTI, Bernardete A. Formar professores no Brasil: contradições, políticas e perspectivas. *In*: SANGENIS, L.F.C.; OLIVEIRA, E.F.R.; CARREIRO, H.J.S. **Formação de professores para uma educação plural e democrática**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 163 - 176, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao. **Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas**. As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília: Oficina Universitária, 2012.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, p. 20-29, 1995.

GUEDES, M. Q. A nova política de formação de professores no Brasil: enquadramentos da base nacional comum curricular e do programa de residência pedagógica. **Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional**, 9(1), 2009, p. 90–99. Disponível em: <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.174>. Acesso em 05 set 2021.

HASHIZUME, Cristina Miyuki. Resenha. **Eccos -Revista Científica**, São Paulo, n. 56, p. 1-7, e18627, jan./mar., 2021. Resenha da obra de MEC-Brasil, decreto 10.502. Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, de 30 de setembro de 2020. Brasília: MEC, 2020. <https://doi.org/10.5585/eccos.n56.18627>.

HERNECK, H. R; MIZUKAMI, M. G. N. Formação Continuada e Aprendizagem Docente: Reflexões Sobre a Implementação de uma Política Educacional. **Revista de Ciências Humanas**, v. 4, n. 1, p. 9-18, jul. 2004. <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3830> acesso em: 29 ago 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Trad. de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP. Ensino a distância se confirma como tendência. Publicado em 23/10/2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacaosuperior/ensino-a-distancia-se-confirma-como-tendencia>. Acesso em 20 abr 2022.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálysis**. Florianópolis. 2007, vol. 10, p. 37-45. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004> Acesso em 05 nov 2021.

MORAES, L. M. Maciel; LIMA, T. M. Pereira de; LIMA, R. A. Siqueira Campos Os impactos da Nova Política Nacional de Educação Especial no direito à Educação Inclusiva para as pessoas com deficiência. **SCIAS. Direitos Humanos e Educação**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 203–225, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/5514>. Acesso em: 11 abr. 2022.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 08, 2009, p. 7-22. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em set, 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna; 2006.

MANTOAN, M. T. E.; BAPTISTA, M. I. S. D. Inovar para fazer acontecer: como estamos fortalecendo redes de apoio à educação inclusiva. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 763–777, 2018. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11911. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11911>. Acesso em: 31 mar. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Diário Oficial, Campo Grande, MS, 2014. Acesso em: 20 dez 2021.

Manifesto das entidades educacionais sobre a política de formação de professores. (2017). Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/noticias/396-2017-10-22-0119-40>. Acesso em: 05/08/2021.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da Inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A.B.; OLIVEIRA, I. M. de. (Org.). **Educação especial inclusiva: conceitualizações, medicalizações e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. p.58-81. Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/fileld/anexo/educacao_especial_inclusiva.pdf#page=58. Acesso em: 08 mai 2022

MIZUKAMI, Maria da Graça N. APRENDIZAGEM DA DOCENCIA: PROFESSORES FORMADORE. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 12 jul 2021.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. **Por uma política nacional de formação de professores**, p. 23-54, 2013.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães et al. Estado e políticas sociais no Brasil. **Cascavel: Edunioeste**, 2001.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE/UFES**. Vitória-ES. 9,18,35, 11-22, Jan-Jun 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/download/4927/3772>. Acesso em 06 set 2021.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições [online]**. 2019, v. 30. e20170086. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086>. Acesso em 13 Fev. 2022.

_____. **Professores são importantes**. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006.

PEREIRA, J. E. D. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum**, 42 set - dez 2016 – CEMOrOC - Feusp / IJI - Univ. do Porto DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.42.10>. Acesso em: 08 de Mar. 2022.

PEIXOTO, R. **Programa de desenvolvimento educacional (PDE):** contribuições para o desenvolvimento profissional de professores da rede estadual de educação básica do estado do Paraná. 213 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura. São Paulo, 2018. Acesso em 20 Mar. 2022.

PERRENOUD, P. As práticas pedagógicas mudam e de que maneira. **Revista Impressão Pedagógica**. Mai 2000, p. 14.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. (Orgs.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.11-33.

Plano Municipal de Educação do Município de Paranaíba. Aprovado para o decênio 2015/2024 por meio da Lei nº 2030/2015 em 25 de junho de 2014.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 08 Abril 2022.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. Pesquisa-ação: estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. **Revista Espaço**, p. 5060, 2010. Disponível em: <http://seer.ines.gov.br/index.php/revistaespaco/article/view/1481>. Acesso em: 08 Mai 2022

PORTELA, G.L. Abordagens teórico-metodológicas. **Projeto de Pesquisa no ensino de Letras para o Curso de Formação de Professores da UEMS**. 2004.

RATTNER, H. Sobre exclusão social e políticas de inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 2, n. 18, 13 jan. 2019.

REIS, A.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 33-52, 21 fev. 2020. Acesso em: 13 de fevereiro de 2022.

RIBEIRO, R. D. B. Da proposição à materialização do PNE 2014-2024: contextos e desafios das políticas de expansão da educação superior e de formação dos profissionais da educação. **Revelli**, v. 12. 2020. Dossiê: Políticas para educação superior e Plano Nacional de Educação. ISSN 1984-6576. E-202021.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, n. 1, 2009. P. 1-15. Disponível: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6>>. Acesso em 05 nov. 2021.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 14. jan/abr. 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 29 ago 2021.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica** - v.9, n.1 jan/jun.2011; pp.07-19. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 29 ago 2021.

SAVIANI, Demerval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020 | e21512 |E-ISSN 2177-6059. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 29 ago 2021.

SOUZA, Donaldo Bello de; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Planos de educação no Brasil: projeções do sistema nacional de educação e suas variantes subnacionais. **Revista Educação Online**, n. 15, jan./abr. 2014, p. 174-194.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 nov 2021.

SOUZA, Donaldo Bello de; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Elaboração e aprovação de planos de educação no Brasil: do nacional ao local. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, p. 901-936, 2015.

TAQUARUSSU. Edital 001/019. Disponível em: https://www.taquarussu.ms.gov.br/novo_site/departamento_pessoal/processoseletivo/2019/20190215125800.pdf. Acesso em 10 abr 2022.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenções. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 97- 108, set. 2002.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; VITTA, Alberto de; MONTEIRO, Alexandra SR. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 3, p. 415-428, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/PsNC5CVH8MCHPRccP3tvKJS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 05 Mai 2022.