

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA EDUCAÇÃO BÁSICA À SUPERIOR

Denise Cristina de Sousa Oliveira¹
Samara Lamounier Santana Parreira²
Lila Louise Moreira Martin³

RESUMO

A formação de professores para a educação inclusiva é de suma importância, a crescente demanda e as leis asseguram a inclusão nas instituições de ensino. O objetivo deste estudo é analisar publicações científicas e documentos oficiais sobre formação de professores na educação básica e superior, nos últimos dez anos, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica e nos núcleos de acessibilidade na educação superior. Trata-se de artigo de revisão integrativa da literatura científica em que foram encontrados 172 artigos, 31 selecionados, e 10 artigos recuperados e analisados na íntegra. A busca foi feita nas bases de dados Lilacs, Scielo e Google Acadêmico e em documentos oficiais. O desafio é promover condições de formação, de infraestrutura, de acessibilidade e de interação, de forma a atender ao público da inclusão a contento.

Palavras-chave: Formação de Professores; Atendimento Educacional Especializado; Educação Inclusiva.

TEACHER TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION FROM BASIC TO HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

Teacher training for inclusive education is highly important, the rising demand and laws ensure inclusion in educational institutions. The goal of this study is to analyze scientific publications and official documents about teacher education in basic and higher education, in the last ten years, in the Specialized Educational Service (SES) in basic education and in the accessibility centers in higher education. This is an integrative review article of the scientific literature in which 172 articles were found, 31 selected, and 10 articles retrieved and analyzed in their entirety, the research was done in Lilacs, Scielo and Google Academic databases and in official documents. The challenge is to promote pedagogical conditions, infrastructure, accessibility and interaction, in order to serve the public of inclusion to content.

Keywords: Teacher Training. Specialized Educational Service. Inclusive education.

¹ UniEvangélica - Centro Universitário de Anápolis. Mestrado Acadêmico em Ciências Ambientais no Programa de Pós Graduação em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente

² UniEvangélica; Universidade Paulista. Doutor em Ciências pela Universidade de São Paulo.

³ UniEvangélica - Centro Universitário de Anápolis.

INTRODUÇÃO

No contexto da educação inclusiva, quer seja para educação básica ou superior, coloca-se em questão a formação de professores para atuar nestes níveis de ensino. A atuação docente ocorre pelo AEE na educação básica e pelo Programa de Acessibilidade da Educação Superior (INCLUIR) em núcleos de acessibilidade (BRASIL, 2001).

A inclusão de alunos com deficiência, em todos os níveis de ensino e o domínio dos recursos de Tecnologia Assistiva (TA), a saber produtos e metodologias que englobam recursos de baixa tecnologia: fotos, figuras, desenhos e outros, até recursos de alta tecnologia; sistemas computadorizados, vocalizadores e *softwares* específicos, além de adaptações em equipamentos em geral, oferecendo suporte técnico à inclusão escolar, contudo, observa-se o despreparo dos professores para enfrentarem a inclusão (NUNES; WALTER, 2014).

Nem sempre os professores estão preparados para a inclusão e o uso dos recursos de TA, e mesmo assim estão inseridos no AEE. Os professores do ensino comum conhecem menos os recursos e equipamentos de TA do que professores especializados, que têm experiência no AEE (VERUSSA, 2009).

O AEE atua na complementação da formação do aluno visando à sua autonomia na escola e fora dela, sendo obrigatório em todos os sistemas de ensino. Os Núcleos de Acessibilidade atuam no ensino superior com a finalidade de identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos voltados para a acessibilidade, eliminando barreiras para a participação dos alunos, conforme suas necessidades específicas (BERSCH, 2015).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2013 a) cabe aos professores que atuam em salas de aula inclusivas a adoção de novos encaminhamentos avaliativos, estratégias metodológicas, interface com profissionais da saúde, parceria com as famílias, entre outros. O confronto das práticas tradicionais em que os professores tinham como referência o princípio da homogeneização do ensino, partindo do pressuposto de que era possível padronizar as práticas pedagógicas a partir de um modelo de aluno ideal.

O presente estudo busca analisar publicações científicas e documentos oficiais sobre o processo de formação inicial e continuada dos professores na educação básica e superior, nos últimos dez anos, junto ao AEE realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), para educação básica e nos núcleos de acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior (IES).

MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo caracteriza-se como uma revisão integrativa da literatura científica, tendo por finalidade a aproximação da temática sobre a formação de professores para educação inclusiva da educação básica à educação superior, no sentido de aprofundamento teórico para estudos posteriores. Souza, Silva, Carvalho (2010, p. 103) afirmam que a opção pela revisão integrativa acontece por ser “[...] a mais ampla abordagem metodológica referente às revisões, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado”. Desse modo, foi feita a busca referente aos descritores “Educação Inclusiva and Formação de Professores” e “Atendimento Educacional Especializado and Formação de Professores” na base de dados LILACS, SciELO, e Google Acadêmico. O levantamento bibliográfico foi feito nos meses de agosto e setembro de 2017.

Mediante a busca feita, delineou-se como critérios de inclusão estudos publicados com a temática sobre formação de professores para a educação inclusiva, da educação básica à superior, compreendendo revisões de literatura e relatos de pesquisa, referentes ao período de

2007-2017, em língua portuguesa; e os documentos oficiais que tratam da educação inclusiva independente de data de publicação.

Definiu-se este período de busca levando em consideração como marco o Plano de Desenvolvimento de Educação veiculado em 2007, que, entre alguns aspectos, como infraestrutura, destacou, também, a implantação das SRMs e a formação continuada de professores para a educação especial no contexto da educação inclusiva.

Entre os critérios de exclusão na etapa encontrados, considerou-se todos que não atendiam aos critérios de busca já apresentados; para a etapa dos selecionados foram excluídos todos que não estivessem diretamente relacionados aos descritores de busca (Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado e Formação de Professores), na combinação apresentada anteriormente; e para a etapa dos recuperados os que não estivessem diretamente vinculados à temática que triangulasse os três descritores concomitantemente.

A busca feita apontou para 172 referenciais teóricos que foram submetidos aos critérios de inclusão e exclusão, culminando em 31 destes que foram selecionados e 10 recuperados. Dos artigos recuperados foi feita a análise na íntegra do material para que fosse extraído o *corpus* de análise deste estudo, com posterior categorização de temáticas centrais (MINAYO, 2006).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um dos principais marcos internacionais em relação à Educação Inclusiva foi a Declaração de Salamanca de 1994, realizada na Espanha. Silva e Leme (2009) destacam que esta declaração subsidiou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica no Brasil, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A partir daí criou-se um novo conceito de escola e de educação, voltada para a redefinição do papel da escola para diversidade, valendo-se da mudança de atitude dos professores e da comunidade em geral (SCHIRMER, 2008).

Atualmente, as políticas educacionais defendem o princípio denominado “inclusão”, segundo o qual o aluno deve ser inserido no meio social independentemente de suas limitações, pautado pela igualdade, que somente pode ser assegurada em uma sociedade democrática que reconheça e respeite a diversidade e que forneça o suporte necessário para que todos tenham acesso à vida em comunidade (ANJOS e SOUZA, 2016).

Essa educação inclusiva vem se firmando na atuação do AEE nos diferentes níveis de ensino, e de acordo com os autores acima, observa-se que um dos papéis deste tipo de atendimento é promover a plena participação do sujeito no seu processo de ensino e aprendizagem, garantindo o acesso ao currículo de acordo com suas especificidades. Para isso, cabe aos sistemas de ensino matricularem os sujeitos público-alvo da educação especial na sala regular e no AEE oferecido nas SRMs.

Na Tabela 1, destaca-se a quantidade de trabalhos encontrados, selecionados e recuperados que foram analisados.

TABELA 1 - Número de trabalhos encontrados, selecionados e recuperados

Descritores	Encontrados			Selecionados			Recuperados		
	LILACS	SciELO	Google acadêmico	LILACS	SciELO	Google acadêmico	LILACS	SciELO	Google acadêmico
1. Educação inclusiva e formação de professores	32	53	01	06	16	01	03	02	05
2. Atendimento educacional especializado e	05	08	73	01	03	16			

formação de professores									
Total	172			31			10		

Fonte: elaborada pelas autoras (2017).

Na tabela 2, apresenta-se os trabalhos recuperados (n=10) quanto ao ano de publicação, título dos artigos, autores e referências.

TABELA 2 - Apresentação dos trabalhos recuperados

Nº	Ano	Título	Autores	Referência
01	2011	A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): Uma Análise da Produção do GT15	Rosalba Maria Cardoso Garcia e Maria Helena Michels	Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.105-124, Maio-Ago. Edição Especial
02	2014	A Formação de Professores para a Educação Inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências	Mônica de Carvalho Magalhães Kassar	Cad. Cedec, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224
03	2015	Demandas de professores decorrentes da Inclusão Escolar	Selma Norberto Matos e Eniceia Gonçalves Mendes	Rev. Bras. Ed. Esp., Marília
04	2016	A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação docente	Lídia Mara Fernandes Lopes Tavares e Larissa Medeiros Marinho dos Santos e Maria Nivalda Carvalho Freitas	Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Out.-Dez.
05	2016	Políticas de Formação de Professores em Educação Especial: das LDBN'S ao Plano Nacional de Educação	Natalia Silveira Lima	Criar Educação, Criciúma, v. 6, nº1, julho/novembro PPGE – UNESC
06	2016	Atendimento Educacional Especializado: Reflexões acerca da Formação de Professores e das Políticas Nacionais	Natália Costa de Felício, Renata Andrea Fernandes Fantacini, Keila Roberta Torezan	Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 3, p. 139-154.
07	2016	O Atendimento Educacional Especializado: Análise das Publicações do PPGE	Vanuza Pereira dos Anjos Marta Alves da Cruz Souza	Educação Especial em Debate Vitória-ES. a. 1, v.1. n. 01
08	2016	O <i>Habitus</i> Professoral e a Educação Especial: Percepção dos professores de classe comum e sala de recursos multifuncional	Norberto Kuhn Junior, Helena Venites Sardagna, Valdir Pedde, Fatima Liliane Oliveski Roth	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. 3, p.1198-1220.
09	2016	O Plano de Ações Articuladas e os desdobramentos na dimensão da formação de professores para a educação especial	Vanilda Aparecida de Souza e Lázara Cristina da Silva	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - v. 32, n. 3, p. 887 - 907 set./dez.
10	2017	As pesquisas sobre políticas inclusivas: em busca de contexto	Hildete Pereira Anjos e Ivanilde Apoluceno Oliveira	Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 3, n. 1, p. 101-115, jan./jun.

Fonte: elaborada pelas autoras (2017).

Na tabela 3, apresenta-se os documentos priorizados referentes aos descritores educação inclusiva, atendimento educacional especializado e formação de professores.

TABELA 3 - Documentos diretamente relacionados a Educação Inclusiva / Atendimento Educacional Especializado / Formação de Professores

Descritores	Ano	Documentos	Conteúdo
Educação Inclusiva/	2001	Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica	Institui as diretrizes nacionais para a educação de alunos com deficiência, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Atendimento Educacional Especializado/ Formação de professores	2005	Programa Incluir	Propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior, tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nessas instituições, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.
Atendimento Educacional Especializado/ Formação de professores	2005	Decreto nº 5.626/05	Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
Formação de professores	2007	Plano de Desenvolvimento de Educação	Estabelece princípios políticos, os fundamentos teóricos, os métodos educacionais e a administração feita pelo Ministério da Educação em vigência neste período. Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social, Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior, Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas, Programa Nacional de Informática na Educação do Campo (Proinfo Campo), Projovem Campo – Saberes da Terra e Programa Dinheiro Direto na Escola do Campo (PDDE Campo), entre outros.
Educação Inclusiva/ Atendimento Educacional Especializado/ Formação de professores	2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.
	2015	Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Fonte: elaborada pelas autoras (2017).

Dos dez artigos recuperados, mediante os descritores (Formação de Professores; Atendimento Educacional Especializado; Educação Inclusiva) constaram publicações de 2011 a 2017, sem a ocorrência de artigos entre os anos de 2007 e 2010 que contemplasse os três descritores, sendo analisados na íntegra um artigo de 2011, um de 2014 e um de 2015, seis de 2016 e um de 2017. Esse levantamento mostra que ocorreu um expressivo aumento na produção científica referente ao tema que envolve a educação inclusiva no Brasil nos últimos anos. Também foi feita uma análise quanto à formação do primeiro autor de cada artigo e dos dez trabalhos, quatro são de pedagogas, dois são de psicólogas, um de uma fisioterapeuta, um de uma graduanda em educação especial e de dois autores não foram encontrados os seus respectivos cursos, a busca das graduações foi feita na Plataforma Lattes dos autores.

Notou-se que os profissionais que mais se interessaram por essa temática foram os pedagogos, por estar diretamente ligada ao seu campo de trabalho, ou seja, a educação nos níveis de ensino, da educação básica à superior. Com relação aos periódicos e revistas científicas dos artigos recuperados e analisados, todos estão vinculados à área da educação e ligados a instituições de ensino superior dos estados de São Paulo, Santa Catarina, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, entre outros. Sendo três artigos de uma mesma revista científica e o restante de diferentes revistas. Em seis dos dez artigos estudados o método utilizado foi a revisão da literatura ou a pesquisa bibliográfica; em quatro foram feitas entrevistas semiestruturadas, questionários aplicados, observações e pesquisas de campo.

O interesse dos pedagogos nesta temática é reforçado pelo que dizem Galvão Filho e Miranda (2012) ao destacarem que os educadores e auxiliares da ação educativa necessitam de

formação específica que lhes permita entender as necessidades que seus alunos apresentam, que estratégias e recursos devem ser utilizados para conceder uma resposta educacional, em que os profissionais da educação precisam estar preparados para atuarem com a diversidade dos alunos no cotidiano da escola:

A formação permanente, é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar (GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2012, p. 34).

Os artigos recuperados trazem abordagens relacionadas aos descritores: Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado e Formação de Professores. Assim, destaca-se a prioridade de se abordar neste contexto a formação continuada do professor, pois o próprio governo nas esferas municipais, estaduais e federal tem a obrigação de favorecer esta formação permanente para o professor, como consta na LDB 9394/1996, no título VI, no Artigo 63 (BRASIL, 1996), que contempla programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diferentes níveis de ensino.

Verussa (2009) destaca que a formação inicial e continuada de professores para atender a alunos com deficiências é um assunto que vem se arrastando há décadas. Ainda reitera que estudos mostram que a maioria dos professores se mostra despreparada e caso tivesse condições adequadas assumiria os alunos com deficiências em suas salas de aulas, para que fosse alcançado o desenvolvimento integral.

Esta formação para que os professores se sintam preparados foi estudada por Matos e Mendes (2015) que levantaram três categorias, a saber: o domínio da formação; o desenvolvimento de habilidades interpessoais para melhorar relação com alunos, cuidadora e familiares; conhecimentos sobre o aluno com deficiência e processos envolvidos na aprendizagem, no desenvolvimento e no ensino qualificado.

Kassar (2014) também ressalta em suas análises a atuação do professor ante a SRM, que requer um profissional também multifuncional, que seja capaz de atuar em diferentes frentes, para atender a diferentes deficiências e sua formação não deve ser restrita e sim generalista.

Ainda sobre as atribuições do professor do AEE e sua formação inicial e continuada constantes nos documentos normativos, em relação à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, Kuhn Júnior, Sardagna, Pedde e Roth (2016) acreditam ser bastante complexa a formação do professor, pois deve envolver habilidades e conhecimentos para trabalhar com todos os tipos de alunos com deficiência.

Tais autores destacam que essa política não faz referência às funções docentes propriamente ditas e não deixa claro o papel do professor especializado, a não ser pela especificação de que não deve fazer o que o professor do ensino comum faz, ou seja, uma formação continuada, não considerando a possibilidade de formação especializada desde o processo de formação inicial.

Souza e Silva (2016) apontam as dificuldades destacadas por professores especializados, pesquisados por eles, sendo as principais a formação dos docentes que atuam no AEE e na sala comum; a falta de espaço físico adequado, de acessibilidade e de materiais e recursos didáticos; as dificuldades na avaliação da aprendizagem; a preparação do aluno do AEE para o mercado de trabalho; a falta de uma equipe especializada e multidisciplinar.

O programa Implantação das SRMs, o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade e o programa INCLUIR contribuíram para a expansão dos fundamentos inclusivos na política de Educação Especial no Brasil na última década no Brasil (GARCIA; MICHELS, 2011).

Já Matos e Mendes (2015) explicitam que alguns dos principais desafios enfrentados pelos atores educacionais no cotidiano escolar são a formação de professores, a convivência com a diversidade e a relação família-escola. Afirmam, também, que as escolas são espaços contraditórios, nos quais existem práticas de discriminação e conscientização e que ainda se encontram distantes do que preconizam os documentos oficiais sobre inclusão escolar.

Lima (2016) observa que a partir do PNE foram definidas estratégias que buscam otimizar outras áreas e serviços para a garantia da qualidade da educação para os alunos público-alvo da Educação Especial, que se referem, principalmente, às condições de acessibilidade por parte das instituições públicas; a articulação entre as áreas da saúde, assistência social e pedagogia para atuar no apoio e suporte junto aos professores, aos alunos e às famílias; garantia das diferentes formas de comunicação e linguagens; incentivo à pesquisa e à produção de equipamentos e TA, entre outros.

Entre vários documentos utilizados foram priorizados alguns, que constam da tabela 3, referentes aos descritores já mencionados. As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001) instituíram a educação especial para alunos com deficiência, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

O Programa INCLUIR (2005) passou a propor ações para o acesso de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), fomentando a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade, que deviam responder pela organização de ações institucionais e garantir a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Enquanto no decreto nº 5626/05 foi feita a inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina nos cursos de formação de professores, todos os cursos de licenciatura, normal superior, Pedagogia e o curso de Educação Especial nas universidades públicas e particulares passariam a formar professores para atender a alunos surdos (BRASIL, 2005).

O programa de implantação das SRMs, instituído pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, integrou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, objetivou:

Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; assegurar o pleno acesso dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes; disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino; promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (BRASIL, PDE, 2007).

Para atingir tais objetivos, o MEC/SECADI realizou as seguintes ações:

Aquisição dos recursos para as salas; Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados; Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas; Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE; Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas; Promoção da formação continuada de professores para atuação no AEE; Publicação dos termos de Doação; Atualização das salas de recursos multifuncionais implantadas pelo Programa; Apoio financeiro, por meio do

PDDE Escola Acessível, para adequação arquitetônica, tendo em vista a promoção de acessibilidade nas escolas, com salas implantadas (BRASIL, PDE, 2007).

Conforme Milanesi (2012), as SRMs têm sido o ambiente preferencial de oferta do AEE, de 2005 a 2010, período em que foram disponibilizadas 24.301 SRMs, sendo 17.679 para a Rede Municipal, 6.532 para Rede Estadual e as demais para a Rede Federal de ensino. Estas salas foram implantadas para seu bom uso, uma vez que os profissionais da educação necessitam estar capacitados para sua utilização, principalmente em razão da crescente demanda de alunos com deficiência em todos os níveis de ensino.

De acordo com o relatório do Censo Escolar do INEP apresentado anualmente, evidencia-se um progressivo aumento no número de matrículas no atendimento aos estudantes com deficiência, entre os anos de 2008 e 2016; na educação infantil passou de 30.000 para 59.000, no ensino fundamental de 300.000 para 600.000, no ensino médio de 20.000 para 72.000 (BRASIL, 2016).

Na educação superior, os dados mais atualizados disponíveis no sítio do MEC são de 2012, os quais mostram que a quantidade de matrículas de pessoas com deficiência aumentou 933,6% entre 2000 e 2010, e o número de estudantes com deficiência passou de 2.173 para 20.287, sendo 6.884 alunos da rede pública e 13.403 da rede particular (BRASIL, 2012).

Ocorreu também um aumento de 198% no número de professores com formação em educação especial no portal do MEC (BRASIL, 2014): em 2003, eram 3.691 docentes e em 2014 já eram 97.459. Nesse sentido, observando o aumento da demanda pela educação inclusiva no país nos últimos anos, a atuação do professor é essencial.

A formação de professores para atender à educação inclusiva é muito atual e tem inquietado pesquisadores dessa área, sendo notória a preocupação das políticas públicas nesse quesito. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta os sistemas de ensino no sentido dar respostas às necessidades dos estudantes com deficiência, garantindo “[...] formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2007, p. 5).

Bersh e Sartoreto (2014) defendem que a formação efetiva dos professores deve proporcionar condições de estudos que lhes possibilitem apreensão dos currículos e dos processos de ensino e aprendizagem. Os educadores que trabalham no AEE oferecido nas SRMs devem ter uma formação específica, que deve acontecer no contexto da escola onde o professor atua, partindo das suas reais necessidades.

As mesmas autoras salientam que toda a equipe escolar também é responsável pela educação que ela oferece, cabe a ela conduzir, coordenar e avaliar o processo pedagógico desenvolvido na escola pelo corpo docente, para que os resultados sejam positivos. Em relação à formação de professores, alguns estudos têm revelado que este tema pode ser um desafio para que a inclusão ocorra de fato.

Galvão Filho e Miranda (2013) afirmam que

Os professores especialistas em um tipo de deficiência, como a TA e os recursos pedagógicos específicos a ela, certamente têm o seu papel particular e importante nesse projeto. Entretanto, são fortes as sequelas do modelo tradicional, por tanto tempo hegemônico, que percebia as pessoas com deficiência como uma responsabilidade da atenção única dos especialistas, os quais deveriam ter as respostas para os seus problemas, ou até mesmo responder por elas. Por isso, é possível perceber sinais de que a SRM também seja utilizada para que os gestores e professores das salas comuns não se sintam corresponsáveis pela busca de soluções para as dificuldades de seus

alunos com deficiência, remetendo automaticamente essa busca de soluções unicamente para os especialistas da SRM (GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2012, p. 16).

O processo de formação de um profissional não deve se encerrar nos limites de um curso de graduação, como na formação dos professores, e sim deve ser realizada em nível de pós-graduação, em uma área específica para a Educação Especial. Segundo Verussa (2009), o movimento da inclusão indica que os professores de ensino regular são os maiores responsáveis pela inclusão dos alunos com deficiência.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), regulamentada com intuito de promover o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visa sua inclusão social e cidadania plena. Tavares, Santos e Freitas (2016) observam que as mudanças nas legislações trouxeram os alunos com deficiência para as escolas, gerando discussões sobre o processo de inclusão, como a própria LBI que torna crime recusar ou cobrar valores extras para as matrículas destes, mesmo assim, ainda há muito que se avançar no que diz respeito a qualidade dessa inclusão.

A questão norteadora da pesquisa de Felicio, Fantacini e Torezan (2016) consta da observação de como vem sendo produzido cientificamente a formação de professores de AEE, a respeito das políticas educacionais e sua real funcionalidade e aplicabilidade nas redes de ensino. Percebe-se como Anjos e Oliveira (2017), que fizeram uma revisão bibliográfica em relação à educação inclusiva, concluíram nesse estudo que a temática voltada para a formação de professores para o AEE vem se disseminado no Brasil nos últimos anos, principalmente de 2007 em diante.

O documento do INEP (BRASIL, 2013) aponta para a necessidade da “pesquisa-ensino-extensão” voltada para a resolução de problemas e demandas, com isso, a educação inclusiva passa a assumir o princípio da transversalidade em todos os níveis de ensino, esta configuração pode ser representada da seguinte maneira:



Fonte: Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in Loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), parte 1 – Avaliação de Cursos de Graduação, de 2013.

A configuração deste documento posiciona a educação especial no contexto da educação inclusiva que, por meio do AEE, garante os recursos necessários à participação e aprendizagem do aluno com deficiência, durante sua trajetória educacional em todos os níveis de ensino.

No Brasil, o panorama geral que se apresenta em relação à formação inicial e continuada de professores para atuarem na educação inclusiva, da educação básica à superior, vem

ocorrendo respaldada em legislações que asseguram tal fato, mas necessitam de um maior comprometimento dos agentes públicos e atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Apresenta-se, a partir de então, uma categorização voltada para o contexto da educação inclusiva, de acordo com os níveis de ensino: educação básica e educação superior.

Educação Básica

Em acordo com a afirmação de Garcia e Michels (2011) existe um movimento que implica a presença do Estado na criação de equipamentos públicos de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva para o AEE na educação básica. Greguol, Gobbi e Carraro (2013) ainda afirmam que o professor especializado é aquele que presta o AEE aos alunos com deficiência nas SRMs e deve possuir formação que o habilite a atuar na educação especial.

A formação continuada do professor deve ser pré-requisito para o trabalho pedagógico do AEE e pressupõe-se que

O AEE organizado para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns, constitui parte diversificada do currículo dos estudantes da educação especial. Devido a sua importância para os estudantes público alvo da educação especial, o AEE deve integrar os Projetos Pedagógicos dos Cursos e estar articulado com a proposta curricular desenvolvida pelos docentes, embora os propósitos e atividades realizadas se diferenciem das realizadas em sala de aula. Nesse sentido convém ressaltar que algumas atividades ou recursos próprios do AEE devem ser utilizados, de acordo com a necessidade, dentro das salas de aula comum, como por exemplo, serviços de tradutor e intérprete de Libras e disponibilização de ajudas técnicas e tecnologia assistiva (BRASIL, 2013, p. 16).

Kassar (2014) afirma que, em 2001, a Resolução n. CNE/CEB 02/2001, que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabeleceu dois tipos de professores aptos a assumir o magistério para os alunos com deficiências, em seu artigo 18: os “capacitados” e os “especializados”, esses docentes têm atribuições diferenciadas, para receber os alunos em classes comuns, devem ser capacitados; para assumir as atividades do AEE, devem ser especializados.

Dantas (2012) afirma que a inclusão escolar evidenciada na educação básica é interrompida quando as pessoas com deficiência chegam à fase adulta, havendo, muitas vezes, um retorno às instituições especializadas ou a permanência em casa, uma vez que todos os adultos se encontram, de alguma forma, envolvidos com a formação educacional e com o trabalho.

Educação Superior

Ao fazer a análise dos artigos recuperados, percebe-se que todos abordam o AEE, no que se refere aos descritores observa-se que abordam pouco quanto à Educação Superior. Acredita-se por ser uma temática contemporânea que ainda se encontra em processo de análise em relação a seus efeitos.

Castro e Almeida (2014) mencionam que a chegada de alunos com deficiência ao ensino superior é cada vez mais evidente e que o ensino superior precisa estar preparado para receber esse alunado. Algumas IES no Brasil já estão oferecendo a graduação específica em Educação Especial na modalidade presencial e a distância, além de diversos cursos de especialização neste sentido.

O documento do INEP (BRASIL, 2013) esclarece que

Dotar as IES de condições de acessibilidade é materializar os princípios da inclusão educacional que implicam em assegurar não só o acesso, mas condições plenas de participação e aprendizagem a todos os estudantes. Na educação superior o debate sobre a inclusão se inscreve na discussão mais ampla do direito de todos à educação e na igualdade de oportunidades de acesso e permanência, com sucesso, nessa etapa de ensino. Paradoxalmente, apesar de um crescente ingresso do alunado que demanda atendimento especial, o que confronta as práticas discriminatórias e a cultura seletiva e elitista da educação superior (BRASIL, 2013, p. 04).

Outro ponto importante analisado é a formação continuada do professor, devendo esta proporcionar habilidades e competências inerentes às atribuições destinadas a este profissional, sendo:

Realizar as atividades curriculares específicas que constituem o AEE dos estudantes; Promover as condições de inclusão do estudante em todas as atividades acadêmicas; Deliberar na interface com profissionais da saúde, professores e gestores institucionais, acerca do atendimento a ser dado a cada estudante, considerando o tipo de deficiência e a especificidade de cada caso; Articular com os gestores institucionais e professores para que o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) contemplem os pressupostos epistemológicos, filosóficos, legais e políticos da educação inclusiva. Entre outros (BRASIL, 2013, p. 18-19).

Pieczkowskip (2012) enfatiza que a educação inclusiva é um tema debatido no mundo há vários anos, sendo inegável o aumento no número de matriculados e debates no que tange à inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior. Desse modo, aponta algumas barreiras em relação aos docentes:

Alguns docentes se mostram receosos no contato com pessoas com deficiências. Relatos apontam que eles assumem posturas inclusivas quando alertados para a necessidade, mas parecem se esquecerem delas passado algum tempo, o que revela que tais conhecimentos não foram incorporados. Isso se aplica quando o docente se dirige aos intérpretes de LIBRAS, relegando ao segundo plano o estudante surdo; quando esquece de ampliar textos para alunos com baixa visão; quando utiliza inadequadamente o quadro; quando se movimenta de forma inapropriada no ambiente da sala, perdendo o contato visual com o universitário surdo que faz leitura labial; quando utiliza filmes sem legenda ou dublagem, deixando de contemplar as necessidades discentes (PIECZKOWSKI, 2012, p. 10).

Para Garcia, Rodriguero e Mori (2011), salienta-se que o AEE deve ser oferecido nas universidades, nos núcleos de acessibilidade. A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) garante educação para todos, em ambientes não-segregados. Assim, as pressões corporativas, a ignorância dos pais e a acomodação dos professores impossibilitam uma caminhada mais decisiva na direção da inclusão.

A realização adequada do AEE nos núcleos de acessibilidade nas IES beneficia o estudante com deficiência no processo educacional. Assim, destaca-se que, apesar dos

progressos alcançados nessa área, é urgente que estes avanços aconteçam de forma eficiente e que inclua de fato essa crescente demanda.

CONCLUSÃO

O presente estudo debruçou-se sobre as publicações científicas, dos últimos dez anos, e documentos oficiais, a fim de que fosse lançado um olhar sobre a temática da formação inicial e continuada dos professores na educação básica e superior, realizada no âmbito do AEE que acontece nas SRMs, na educação básica e nos núcleos de acessibilidade nas IES. Desse modo, os principais achados perpassaram a formação do professor para que haja, de fato, esta inclusão.

A formação, seja ela inicial ou continuada dos professores, é essencial: formar, alcançar habilidades e competências. Essa formação deve garantir condições de capacitação que os possibilitem apreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Os professores do AEE oferecido nas SRMs precisam ter formação específica.

Na escola, a equipe gestora também é responsável pelo sucesso ou fracasso da educação que ela oferece e deve conduzir, coordenar e avaliar o processo pedagógico desenvolvido na escola, para que os resultados desse processo sejam satisfatórios.

A partir da análise dos artigos científicos e dos documentos pesquisados, verifica-se que em todos os níveis de ensino, principalmente na educação superior, o direito à educação inclusiva nem sempre tem sido respeitado, os estudantes necessitam de recursos, de atendimento realizado por profissionais qualificados e comprometidos com a aprendizagem nos espaços educativos.

As instituições de ensino necessitam apresentar novos posicionamentos e procedimentos baseados em práticas pedagógicas mais evoluídas. O percurso é longo, portanto, a legislação, a teoria e o exercício da prática precisam caminhar juntos.

Percebeu-se, ainda, a necessidade de adequações teóricas e práticas, atribui-se aos professores investimento contínuo na sua formação, é também preponderante o compromisso político e ético de governantes com a educação inclusiva. Não é o aluno que precisa se adequar à escola e sim a escola precisa adaptar-se para garantir que os todos os alunos tenham o direito de aprender, e o fato de apenas inserir uma pessoa com deficiência em um ensino regular não garante *per si* que esta seja inclusiva, devendo atender com qualidade às necessidades educacionais de todos os estudantes.

AGRADECIMENTOS

À CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e ao CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, instituições incentivadoras desta pesquisa científica.

REFERÊNCIAS

ACESSIBILIDADE. Disponível em: < <https://www.acessibilidade.ufg.br/p/4641-legislacao>. >. Acesso em: 10 de set. 2017.

ANJOS, Hildete Pereira; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **As pesquisas sobre políticas inclusivas: em busca de contexto**. Crítica Educativa, Sorocaba/SP, v. 3, n. 1, p. 101-115, jan./jun.2017.

ANJOS, Vanuza Pereira dos; SOUZA, Marta Alves da Cruz. **O Atendimento Educacional Especializado: Análise das Publicações do PPGÉ**. Revista Educação Especial em Debate, Vitória-ES, v. 1. n. 01, 2016.

BERSCH, Rita de Cássia. **O atendimento educacional especializado**, 2015. Disponível em: Assistiva Tecnologia e Educação. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
BRASIL. **Decreto Nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

BRASIL. INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in Loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**, parte 1 – Avaliação de Cursos de Graduação. Ministério da Educação; INEP; Diretoria de Avaliação da Educação Superior e Coordenação-Geral de Avaliação de Cursos de Graduação; IES, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/vawP7R>>. Acesso em: 18 out. 2017.

BRASIL. INEP. **Censo da educação básica 2013: resumo técnico**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

BRASIL. INEP. **Censo da educação básica 2016: resumo técnico**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matrícula de Estudantes com Deficiência no Ensino Básico 2012**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/7v7XLR>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Número de Professores com Formação em Educação Especial 2014**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/1LEPby>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Resolução nº 02/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.

CASTRO, Sabrina Fernandes; ALMEIDA, Maria Amélia. Ensino superior e deficiência. Relato de Pesquisa. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, abr.-jun., 2014.

CENSO ESCOLAR. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>>. Acesso em: 30 de ago. 2017.

DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos - EJA: um estudo de caso**. 2012. 288f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

ENSINO SUPERIOR DO BRASIL. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/10/ensino-superior-do-brasil-tem-recorde-de-matriculas-nos-ultimos-anos>>. Acesso em: 02 de set. 2017.

FELICIO, Natália Costa de; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; TOREZAN, Keila Roberta. Atendimento Educacional Especializado: Reflexões acerca da Formação de Professores e das Políticas Nacionais. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, p. 139-154, 2016.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; MIRANDA, Theresinha Guimarães. **Tecnologia assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo**. Salvador: Edufba, 2012.

GARCIA, Dorcelly Isabel Berlanda; RODRIGUERO, Celma Regina Borghi; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Inclusão no Ensino Superior: o olhar do aluno. **Anais...** VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina, de 08 a 10 novembro de 2011.

- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): Uma Análise da Produção do GT15. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, Edição Especial, p. 105-124, maio-ago., 2011.
- GREGUOL, Márcia; GOBBI, Erica; CARRARO, Attilio. Formação de Professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, jul.-set., 2013.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A Formação de Professores para a Educação Inclusiva e os Possíveis Impactos na Escolarização de Alunos com Deficiências. **Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014.
- KUHN JUNIOR, Norberto; SARDAGNA, Helena Venites; PEDDE, Valdir; ROTH, Fatima Liliane Oliveski. O *habitus* professoral e a educação especial: percepção dos professores de classe comum e sala de recursos multifuncional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 3, p.1198-1220, 2016.
- LIMA, Natalia Silveira. Políticas de Formação de Professores em Educação Especial: Das LDBN'S ao Plano Nacional de Educação. **Criar Educação**, Criciúma, v. 6, n. 1, julho/novembro 2016.
- MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan.-mar., 2015.
- MILANESI, Josiane Beltrame. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. 183 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. rev. e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.
- NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. A Comunicação Alternativa para além das Tecnologias Assistivas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem, v. 22, n. 83, 2014.
- PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Inclusão no Ensino Superior: barreiras relatadas pelos estudantes com deficiência. **Anais... IX ANPED SUL**, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Unochapecó, 2012.
- SCHIRMER, Carolina Rizzoto. **Acessibilidade na comunicação é um direito – comunicação alternativa é um caminho**. Rio de Janeiro: Teias, 2008.
- SILVA, Cláudia Lopes da; LEME, Maria Isabel da Silva. **O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva**. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, 2009, 29 (3), 494-511, Universidade de São Paulo: SP, 2009.
- SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Revista Einstein**, v. 8, n. 1, p. 102-6, 2010.
- SOUZA, Vanilda Aparecida de; SILVA, Lázara Cristina da. O Plano de Ações Articuladas e os desdobramentos na dimensão da formação de professores para a educação especial. **RBP AE**, v. 32, n. 3, p. 887 – 907, set./dez. 2016.
- TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS e Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, out.-dez., 2016.
- VERUSSA, Edna de Oliveira. **Tecnologia Assistiva para o ensino de alunos com deficiência: um estudo com professores do ensino fundamental**. 2009. 96f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-graduação em Educação, Unesp, Marília, 2009.

Recebido em 01 de junho de 2018.

Aprovado em 18 de agosto de 2018.