

EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DOCENTE: ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

D. S. TEIXEIRA¹, D. A. B. BARRETO², C. P. NUNES³
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia^{1,2,3}
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5830-3210>¹
daiane2010@hotmail.com¹

Submetido 28/02/2021 – Aceito 11/06/2021

DOI: 10pts.15628/holos.2021.12080

RESUMO

Os movimentos que geraram esta pesquisa partiram de inquietudes e desejos que nos conduziram a realizar estudos voltados para sujeitos com deficiência intelectual e políticas educacionais, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Brasil. Esta é uma discussão complexa e ampla, mas necessária para o desenvolvimento de estudos no campo da educação e na defesa dos direitos

humanos. Desta forma, propusemos, neste artigo, a realização de uma pesquisa bibliográfica, sobre o referido tema, acreditando que estas reflexões nos possibilitará novos conhecimentos com relação ao objeto de estudo escolhido e com direito a constantes e necessárias revisitações.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência Intelectual; Educação Especial; Formação docente.

SPECIAL EDUCATION AND TEACHING TRAINING: STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AND SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE**ABSTRACT**

The movements that generated this research started from concerns and desires that led us to carry out studies aimed at subjects with intellectual disabilities and educational policies, from the perspective of Inclusive Education, in Brazil. This is a complex and wide-ranging discussion, but necessary for the development of studies

in the field of education and in the defense of human rights. In this way, we proposed, in this article, to carry out a bibliographic research on the referred topic, believing that these reflections will enable us to gain new knowledge regarding the chosen object of study and with the right to constant and necessary revisits.

KEYWORDS: Intellectual Disability; Special education; Teacher training.



1 INTRODUÇÃO

Pensar em políticas públicas, em uma acepção mais abrangente de inclusão escolar, significa planejar e implementar projetos que atendam aos diversos grupos marginalizados, seja por sua vulnerabilidade de escolha política, religiosa, orientação sexual, bem como por sua condição física, cognitiva, de cor, raça e etnia. Contudo, conforme salientam Barretta e Canna (2012, p. 03), não é suficiente a constituição de “uma política pública educacional bem definida, com conteúdo bem construído, formulado; o importante [...] é trabalhar para que a política aconteça, contemplando de forma efetiva o processo de desenvolvimento e aprendizagem do [...] aluno”.

Nessa medida, propomos, uma abordagem sobre o papel do Estado face à Educação Inclusiva e sobre a superação de alguns obstáculos presentes na sociedade, que distanciam os excluídos do acesso aos bens e serviços e do direito à educação (Matiskei, 2004). Ademais, buscamos evidenciar, também, o referencial teórico articulado para a discussão da formação docente do professor que atua na Educação Especial. Para tanto, decidimos dialogar com pesquisadores que, ao longo de sua trajetória, dedicaram anos de estudos voltados à formação e à prática docente, como Nóvoa (1995, 1999), Tardif (2014), Sacristán (1999, 2000), Gauthier et al. (2013), Veiga e Viana (2012), Moita (2013) e Tozetto (2013) Antunes, Marin e Glat (2013), entre outros. Acreditamos que esses fundamentos teóricos se revelam fundamentais na construção do caminho para nossas reflexões.

1.1 Construindo o conceito de Deficiência Intelectual

À medida que o movimento inclusivo é difundido pelo mundo, palavras e conceituações mais adequadas são incorporadas aos novos discursos, no atual patamar de valorização dos seres humanos (Schwartzman & Lederman, 2017). Para Bastos e Deslandes (2005, p. 390),

[...] a designação de pessoas com deficiência intelectual é polissêmica, e alguns trabalhos nomeiam como retardo mental, outras como pessoas portadoras de necessidades especiais, alguns como pessoas portadoras de deficiência mental ou simplesmente pessoas com deficiência mental.

Optamos, neste trabalho, pela nomenclatura Deficiência Intelectual (DI), visto que esse tipo de deficiência interfere no intelecto da pessoa, e não na mente como um todo. Além disso, alertamos que o termo DI corre o risco de ser confundido ou equiparado com a doença mental. Esta se relaciona aos distúrbios emocionais, psicoses e transtornos e DI se refere à diminuição do rendimento intelectual.

De acordo com Pletsch e Oliveira (2013, p. 62) o termo “Deficiência Intelectual” é considerado “recente na literatura e foi disseminado durante a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada no Canadá, evento que originou a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão”. Ademais, o referido termo, também vem sendo utilizado pela Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais (IASSID) e pela



Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID, 2010) “entidade que historicamente vem influenciando as classificações adotadas pela Associação Mundial de Saúde e a Associação Americana de Psicologia (APA)” (Idem).

Os termos Deficiência Mental e Deficiência Intelectual estão difundidos na literatura e são empregados por diferentes autores, de acordo com suas concepções. Por questões éticas, ao fazermos referências a essas concepções manteremos o registro da conceituação adotada pelos autores citados.

A Convenção de Guatemala, integrada à Constituição Brasileira pelo Decreto nº 3.956/2001, no seu artigo 1º, define deficiência como “[...] uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (Brasil, 2001). Partindo de uma conceituação genérica, a deficiência pode ser classificada como: física, intelectual, múltipla, auditiva e visual. (Amaral & D’Altino, 2012).

Do ponto de vista médico existem inúmeras doenças que podem causar a Deficiência Intelectual. De acordo com Gherpelli (1995, p. 24) elas “podem ser agrupadas em: alterações metabólicas, alterações cromossômicas, malformações do sistema nervoso, lesões cerebrais adquiridas e problemas relacionados a fatores socioculturais”.

As alterações metabólicas caracterizam-se por déficits hormonais, enzimáticos ou de oxigenação, os quais provocam desarranjos funcionais e prejuízos ao sistema nervoso. Há, como exemplos, a falta de oxigenação na hora do parto e o déficit de uma enzima que implica prejuízos neurológicos, diagnosticado por meio do “teste do pezinho”. As alterações cromossômicas envolvem os erros genéticos no processo de divisão celular que originam mudanças no número ou na estrutura dos cromossomos: é o caso da síndrome de Down. As malformações do sistema nervoso ocorrem na fase intrauterina quando o cérebro ainda está em formação, trata-se da microcefalia (baixo crescimento cerebral) e da hidrocefalia (acúmulo excessivo de líquido na cavidade craniana). As lesões cerebrais adquiridas são aquelas geradas pelas agressões sofridas pelo cérebro durante a vida do indivíduo, sendo as meningites e os traumatismos cranianos alguns desses exemplos. Por fim, os problemas ligados a fatores socioculturais envolvem os casos da desnutrição infantil severa e os problemas decorrentes da falta de estímulos sociais. (Gherpelli, 1995).

De acordo com Fierro (1995) a Deficiência Intelectual vem se destacando nos estudos dos educadores e dos médicos. Na Medicina o enfoque é dado à prevenção, uma vez que a DI apresenta déficits significativos na atividade mental daqueles que foram acometidos. Para intervir nos casos já existentes, a Psicologia e a Pedagogia adotaram o modelo *psicométrico* que tem por finalidade “medir” as capacidades do deficiente intelectual, assim como as aptidões específicas desse indivíduo.

Desse modelo, são adotados os conceitos da idade mental e do Quociente de Inteligência (QI). Segundo Fierro (1995, p. 233), a idade mental, “por contraposições à idade cronológica, é o nível de capacidade de uma determinada idade para a maioria dos indivíduos”. Dessa forma, um indivíduo com a idade mental de 05 anos, independente da sua idade cronológica, tem o



desenvolvimento de inteligência igual ao da maioria das crianças dessa idade. O Quociente de Inteligência é uma medida de avaliação da capacidade cognitiva de um sujeito comparado ao seu grupo etário. Identifica-se alguém como deficiente intelectual quando se encontra um valor do Quociente de Inteligência abaixo de 70.

Alguns mitos como a ideia equivocada de que o atraso intelectual implica a eterna fase da infância, ainda prevalecem no inconsciente popular. Conforme Fierro (1995, p. 237), “o fato de um adulto deficiente mental profundo ter uma idade mental de dois anos não quer dizer que, sob todos os aspectos, seja como uma criança dessa idade”. Nessa ótica, torna-se relevante desmitificar esses estereótipos que, por vezes, norteiam a conduta de muitos educadores, implicando no desenvolvimento intelectual desses sujeitos.

Contrariamente ao modelo *psicométrico*, a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID, 2010) define a DI em uma perspectiva multidimensional, caracterizada por uma limitação do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo expresso nas habilidades conceituais, sociais e práticas. Assim, a DI não está ligada apenas às dificuldades que resultam em prejuízos cognitivos, mas está diretamente relacionada aos fatores ambiental, social, cultural e histórico.

Concomitante a essa definição, a Associação Americana de Psicologia (APA, 2014) descreve a DI como um transtorno que tem início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, intelectuais e adaptativos que resultam em dificuldades para atingir padrões de desenvolvimento socioculturais com relação à independência pessoal e responsabilidade social. Assim, não é possível definir a DI apenas por parâmetros biológicos, “visto que o sentido para qualquer uma das condições humanas é impregnado nas relações entre os homens com sua história e tempo” (Pletsch & Oliveira, 2013, p. 64). Em outras palavras,

A deficiência intelectual não pode ser percebida de forma abstrata ou descontextualizada das práticas sociais, assim, ao falar sobre a condição de deficiência intelectual, obrigatoriamente temos algo a dizer sobre as relações entre as pessoas e o processo de mediação que se estabelecem circunscritas num contexto cultural, histórico e social, e desta forma, também no da escola, como centro gerador de interpretações que imputa significado às diferenças. (Oliveira, 2012, p. 16).

Nessa perspectiva, Vygotsky (1997) defendia a educação social que viabilizasse a formação do homem cultural, “com destaque ao trabalho socialmente útil, que possibilitasse o acesso à coletividade, à ciência, à filosofia e às artes, sendo esta a orientação principal no processo de formação e humanização da pessoa com deficiência” (Sierra & Facci, 2011, p. 131). Ademais, o pesquisador russo teceu críticas enfáticas à defectologia tradicional da sua época, denominada por ele como uma “pedagogia menor”, por limitar a educação dos sujeitos com deficiência a uma concepção puramente quantitativa.

A defectologia, a partir da perspectiva Vygotskyana baseia-se no estudo voltado a um sistema de atividades teóricas e práticas, com enfoque positivo e diferenciado, que promova a aprendizagem e o desenvolvimento humano da pessoa com deficiência. O autor supracitado (1997, p. 134) acresce que:

Para la educación del niño mentalmente retrasado es importante conocer cómo se desarrolla, no es importante la insuficiencia en sí, la carencia, el déficit, el defecto en sí, sino la reacción que nace en la personalidad del niño, durante el proceso de desarrollo, en respuesta a la dificultad con la que tropieza y que deriva de esa insuficiencia. El niño mentalmente retrasado no está constituido sólo de defectos y carencias, su organismo se reestructura como un todo único. Su personalidad va siendo equilibrada como un todo, va siendo compensada por los procesos de desarrollo del niño¹.

Não obstante, a Psicologia Histórico-Cultural não desconsidera que o fator biológico exista, contudo, propõe a transposição desta barreira através de intervenções pedagógicas que promovam o desenvolvimento de suas capacidades como um todo, de modo que esses indivíduos possam pensar e agir de forma consciente diante dos desafios impostos pela sociedade. O foco consiste em saber como o deficiente reage/responde às dificuldades advindas dessa insuficiência e como o seu organismo se reestrutura para compensar ou supercompensar as áreas ou funções afetadas.

A respeito do princípio de compensação, Vygotsky (1997) salienta que a pessoa, ao se deparar com as dificuldades, vê-se forçada a superá-las. Assim, a partir do processo de interação com o meio, cria-se uma situação que tenciona o sujeito à compensação. Para Vygotsky (Ibid., p. 136), “[...] el destino de los procesos compensatorios y los procesos de desarrollo en su conjunto depende no sólo del carácter y la gravedad del defecto, sino también de la realidad social del defecto”².

Diante desses pensamentos, o desenvolvimento da criança é duplamente condicionado pelo meio social: ora pela forma como o indivíduo se sente perante a sua deficiência (o sentimento de inferioridade), ora pela tendência social da compensação, ou seja, a busca da superação da deficiência. Com base nesse sistema, é possível dizer que toda pessoa com deficiência desenvolve estímulos de compensação provocados pelas dificuldades que intensificam a capacidade de elevar-se, integrando-se ao meio social. Todavia, em alguns casos, o indivíduo não apenas compensa o que lhe falta, ele supercompensa, ou seja, apresenta um grau de adaptação, na área em que tinha limites biológicos, a um nível acima da média para a sociedade na qual está inserido e na qual se humaniza. (Vygotsky, 1997).

A teoria Vygotskyana nos faz crer que a deficiência pode ser transformada em talento. No que tange à deficiência intelectual, ela deve ser canalizada ao seu favor em prol do desenvolvimento das funções psicológicas. Devemos “[...] encontrar las formas óptimas de acciones prácticas, para resolver la tarea histórica de superar realmente el retraso mental, esta enorme calamidad social que es una herencia de la estructura de clases de la sociedad”³.

¹ “Para a educação da criança com atraso mental é importante saber como ela se desenvolve, não é importante a insuficiência em si mesma, a falta, o déficit, o próprio defeito, mas a reação que nasce na personalidade da criança, durante o processo de desenvolvimento, em resposta à dificuldade com que tropeça e que deriva dessa insuficiência. A criança mentalmente atrasada não é constituída apenas de defeitos e deficiências, o organismo é reestruturado como um todo único. Sua personalidade está sendo equilibrada como um todo, está sendo compensada pelos processos de desenvolvimento da criança” (tradução nossa).

² “[...] o destino dos processos compensatórios e dos processos de desenvolvimento como um todo não depende apenas do caráter e da gravidade do defeito, mas também da realidade social do defeito” (tradução nossa).

³ “[...] devemos encontrar formas ideais de ações práticas para resolver a tarefa histórica de superar realmente o retardo mental, esta enorme catástrofe social que é um legado da estrutura da sociedade de classes” (tradução nossa).



(Vygotsky, 1997, p. 132). Temos que encontrar alternativas que auxiliem o discente no processo de compensação da deficiência, uma vez que [...] “el objetivo de la escuela, en din de cuentas, no consiste en adaptarse al defecto sino en superarlo. El niño retrasado necesita más que el niño normal que la escuela desarrolle en él los rudimentos del pensamiento”⁴. (Ibid., 1997, p. 151).

Ante ao exposto, assim como Vygotsky (1997), defendemos que a educação esteja direcionada para a validade social. “É preciso investir no uso de técnicas racionais que transformem a deficiência em talento cultural” (Sierra & Facci, 2011, p. 141), de modo que os limites biológicos sejam superados por meio de um ensino que propicie ao Deficiente Intelectual condições para desenvolver-se e apropriar-se do pensamento, alcançando, nesse viés, a sua forma abstrata.

1.2 A Educação para alunos com Deficiência Intelectual

A educação para alunos com deficiência e, em particular a Deficiência Intelectual, é um desafio enfrentado pelas escolas regulares, que se consideram, na maioria das vezes, despreparadas para esse tipo de atendimento. Entretanto, sabemos que a Constituição Federal de 1988, Art. 206, inc. I, garante o direito a todos à educação e ao acesso à escola. Além disso, elege, como um dos princípios para o ensino, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988).

De acordo com Batista e Mantoan (2007) alguns profissionais das escolas da rede regular de ensino ainda acreditam que o atendimento para alunos com deficiência deverá ocorrer exclusivamente nas instituições especializadas, pois, para eles, esses espaços serão capazes de acolher as dificuldades apresentadas por esses alunos, dificuldades que ainda não dão conta de assimilar. O fato é que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um “complemento”, e não um substitutivo da escolarização na rede, adaptado a oferecer conteúdos acadêmicos voltados para as Áreas do Conhecimento, tais como: Língua Portuguesa, Matemática, História, dentre outros. Para os referidos autores (Ibid., 2007, p. 26),

O Atendimento Educacional Especializado tem de estar desvinculado da necessidade típica da produção acadêmica. A aprendizagem do conteúdo acadêmico limita as ações do professor especializado, principalmente quanto ao permitir a liberdade de tempo e de criação que o aluno com deficiência mental precisa ter para organizar-se diante do desafio do processo de construção do conhecimento. Esse processo de conhecimento, ao contrário do que ocorre na escola comum, não é determinado por metas a serem atingidas em uma determinada série, ou ciclo, ou mesmo etapas de níveis de ensino ou de desenvolvimento.

Esse tipo de atendimento deve respeitar o “tempo” do aluno com DI, privilegiar o “desenvolvimento e a superação de seus limites intelectuais” (Batista & Mantoan, 2007, p. 22) exatamente como acontece com as demais deficiências: o deficiente visual que tem a possibilidade de ler por meio do Braille, o deficiente auditivo que pode comunicar-se pela Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

⁴ “O objetivo da escola, afinal, não é se adaptar ao defeito, mas superá-lo. A criança atrasada necessita, mais do que a criança normal, que a escola desenvolva nela os rudimentos do pensamento” (tradução nossa).



Vygotsky (1997) salienta a importância de não priorizar a deficiência, mas procurar meios para a “superação” da criança com necessidades especiais. Para o pesquisador russo, a criança com deficiência não é “menos desenvolvida”, contudo é uma criança que se “desenvolve de forma diferente”. O fio condutor da concepção Vygotskyana consiste na importância do outro, no valor do social e em seu esforço para compreensão dos estudos cognitivos com base na ação mediadora, na exploração das técnicas de compensação através dos sentidos que estão intactos. Dessa maneira, as crianças que foram diagnosticadas como “incapazes” podem compensar a deficiência, demonstrando avanços surpreendentes, desmistificando, assim, alguns mitos a respeito desses sujeitos. Nessa linha de pensamento, o AEE atua de forma diferenciada, criando condições para que o discente com deficiência intelectual possa desenvolver-se.

Com o intuito de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes da educação especial no ensino regular, foi implantado o Programa de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), instituído pelo MEC/SECADI por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, integrado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e ao Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Viver sem Limite), (Brasil, 2010a). Desse modo, fica permitido pelo Decreto nº 6.571/2008 o duplo cômputo da matrícula dos estudantes da Educação Especial, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no AEE.

Essa concepção está expressa nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, conforme disposto no Parágrafo 1º do Art. 29:

§ 1º - Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (Brasil, 2010b).

Destarte, fica definido que todos os estudantes da Educação Especial devem ser matriculados tanto nas classes comuns, quanto no AEE ofertado na SRM no turno oposto ao do ensino regular. Tais salas dispõem de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização e no desenvolvimento, “eliminando barreiras que impedem a plena participação dos estudantes público alvo da Educação Especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social”. (BRASIL, 2010b).

Nesse âmbito, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e realiza o Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, discriminados no quadro a seguir:

Quadro 1: Discentes das Salas de Recursos Multifuncionais

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO	ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO
------------------------	---	--

Possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.	Apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo psicose infantil.	Apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.
---	---	---

Fonte: Brasil, 2010a.

Embora existam classificações para distinguir os diferentes tipos de alunos atendidos na SRM, é preciso estar atento que tais definições “não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem” (BRASIL, 2008), exigindo, dessa forma, uma ação pedagógica pautada no dinamismo e na superação da exclusão. (BRASIL, 2008).

Nesse aspecto, Milanez e Oliveira (2013, p. 17) pontuam que o AEE necessita,

[...] superar velhas práticas e implementar uma nova concepção do suporte pedagógico especializado, visto que, muitas vezes, as salas de recursos assumiam um papel de “reforço escolar”, atuando nos limites e dificuldades dos alunos com deficiência intelectual, o que não os impulsionava a acessar novas formas de funcionamento intelectual e, portanto, novas formas de aprendizagem.

E acrescentam que:

A política atual impõe uma visão complementar do AEE e uma proposta de trabalho que estimule e favoreça suas possibilidades de iniciativa e autonomia de pensamento e ações. Todavia, quando falamos na eficiência intelectual, certamente, estamos nos referindo a processos bastante complexos do desenvolvimento, principalmente, do ponto de vista escolar. Se, por um lado, a perspectiva atual é não centrar o foco na deficiência – e é mesmo o que deve ocorrer – por outro lado, não se pode desprezá-la. Assim, de partida, já se anuncia uma problemática: o equilíbrio entre a condição primeira – a da deficiência intelectual – e a condição secundária – a dos processos de mediação, no caso, educacional. (Milanez & Oliveira, 2013, p. 17).

Por esses comentários podemos depreender que, sem desconsiderar a condição da Deficiência Intelectual, a escola deve centrar a sua atenção na aprendizagem do aluno e criar possibilidades para que isso ocorra. É necessário interpor “[...] uma substancial mudança de foco, onde as dificuldades não são aprendidas simplesmente como fatores inerentes a condição biológica, mas como, também, provenientes das limitações do contexto social, no caso, escolar”. (Oliveira, 2012, p.18).

A escola brasileira ainda não foi capaz de lidar com a diferença e, sobretudo, com a condição do sujeito com Deficiência Intelectual. “As barreiras da deficiência mental diferem das barreiras

encontradas nas demais deficiências. Trata-se de barreiras referentes à maneira de lidar com o saber em geral, fato que reflete preponderantemente na construção do conhecimento escolar” (Batista & Mantoan, 2007, p. 22).

É preciso saber desafiar os limites colocados pela condição da Deficiência Intelectual, ou seja, superar as concepções, percepções e os valores (sociais e culturais) presentes no sujeito com DI. Não se trata, portanto, de superar a deficiência em si, a condição biológica, mas, sim, ressignificar as velhas concepções históricas, cristalizadas em nosso pensamento e em nosso modo de agir que perpetuam valores que, muitas vezes, desqualificam esses sujeitos.

1.3 Formação Docente: contribuições teóricas

A formação dos professores é, certamente, a área mais vulnerável a mudanças no curso do setor educativo, isso porque se trata de uma área em que não se formam apenas profissionais, mas também, se produz uma profissão. No decorrer da história, a formação docente tem se firmado em “*modelos acadêmicos*, centrados nas instituições e em conhecimentos ‘fundamentais’, e *modelos práticos*, centrados nas escolas e em métodos ‘aplicados’” (Nóvoa, 1999, p. 26, destaque do autor). Contudo, conforme salienta o referido autor, tais modelos são totalmente descabíveis e necessitam ser superados através dos modelos profissionais, os quais apresentam soluções baseadas no parceria entre instituições de nível superior e escolas. (Idem).

Veiga e Viana (2012) advertem que as Universidades e os Institutos têm formado, cada vez mais, licenciados, em um contexto de Educação Superior caracterizada pela perda da identidade social remodelada a uma instância burocratizada, operacional e administrativa, que atuam em prol do poder público, obedecendo a um conjunto de regras e normas. A habilitação aligeirada dos professores, por meio do “adestramento” e de um fazer acrítico e alienado, tem fortalecido as relações individualistas e restringido o papel do professor a um mero reproduzidor dos saberes já existentes.

A respeito disso, Sacristán (2000) propõe a análise da ação pedagógica, de modo a superar o ponto de vista instrumental oferecido pela racionalidade técnica. A saída para a promoção de mudanças educacionais é a descoberta do sentido do que já existe e o desmascaramento do caráter histórico herdado do *habitus*⁵ e das instituições para desenvolver aos agentes a consciência de suas ações. “Eu quero professores [...] que se comprometam (e reflitam) na educação das crianças numa nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que os valoriza [...]; professores que não são apenas técnicos, mas também criadores”. (Lawn, 1991, p. 39 apud Nóvoa, 1999, p. 26).

Outrossim, Tardif (2014) expressa a relevância de concedermos aos professores, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o *status* de sujeitos do conhecimento, isto é, os “verdadeiros atores” e, de modo algum, os simples executores técnicos das reformas educacionais. “Pessoalmente, não vejo como posso ser sujeito do conhecimento se não sou, ao mesmo tempo,

⁵ “*Habitus* é um sistema de disposições aberto, permanentemente afrontado a experiências novas e permanentemente afetado por elas. Ele é durável, mas não imutável”. (Bourdieu, 2002, p. 83).



o ator da minha própria ação e o autor do meu próprio discurso” (Idem, 2002, p. 243). Ademais, Tardif (Idem) anuncia que a desvalorização dos saberes docentes, pelas autoridades educacionais, é um problema político ligado historicamente à ideia de subordinação, em que os poderes maiores e mais fortes delegam ao professorado o papel de executores.

Nessa medida, a formação docente precisa ser repensada e reestruturada como um todo. De acordo com Moita (2013, p. 114, destaques da autora),

A preocupação pela “eficácia” da formação inicial e contínua aparece normalmente ligada às questões dos modelos e estratégias utilizados, da sua adaptação à evolução do papel do professor e educador e à diversidade dos contextos em que a ação educativa se vai desenvolver, da preparação para a investigação e para a inovação. Constata-se que os formadores não têm suficientemente em conta outras questões centrais – que o educador é o principal “utensílio” do seu trabalho e que é o agente principal da sua formação.

Por esse comentário, o conceito de formação não se circunscreve apenas à aprendizagem de conhecimentos adquiridos em tempos e espaços limitados e precisos, mas compreende também, a construção de si próprio. Essa construção é um processo de formação; é o modo como cada pessoa se concebe a partir da sua singularidade, da sua história e, sobretudo, da forma como se descobre diante das interações e dos contextos sociais. “O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a si mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em sua interação”. (Moita, 2013, p. 115).

Tardif (2014) sugere algumas mudanças substanciais nas concepções e práticas vigentes em relação à formação dos professores. Para o autor, é preciso reconhecer o docente como sujeito do conhecimento, ou seja, ele deveria ter o direito de dizer algo sobre a sua própria formação e ter o poder de determinar, juntamente com outros atores da educação, seus conteúdos e formas. Na formação de professores, “ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício do professor” (TARDIF, 2014, p. 241). Essas teorias provocam, no grupo docente, repulsa, por descaracterizarem as realidades cotidianas, pedagógicas e escolares, consideradas, pelos professores, demasiadamente triviais. Assim, muitos docentes que formam os futuros professores de profissão costumam, em sua grande maioria, desconhecer o ofício deste trabalho, provocando, naqueles que atuam nas salas de aula o efeito de descrédito, ou seja, sem nenhuma eficácia e valores simbólico e prático.

Sobre a formação e os possíveis papéis a serem assumidos pelos docentes, Veiga e Viana (2012, p. 17, destaques das autoras) apresentam estudiosos com os quais dialogaram em sua pesquisa:

- a) Freire (1975), por exemplo, deixa claro o papel do professor no âmbito da “educação bancária” como instrumento de reprodução social;
- b) Bernstein (1997) enfatiza que os professores em seu trabalho são *tradutores* do saber científico produzido por outros. O papel do professor é o de mero transmissor de conhecimentos acumulados pela humanidade;

- c) Tardif (s.d., p. 38) foca o papel do professor como o de tecnólogo do ensino. Sua ação centra-se no “plano dos meios e estratégias de ensino; procura o desempenho na consecução dos objetivos escolares”. O tecnólogo do ensino considera a competência núcleo definidor do processo didático [...];
- d) Lyotard (2002) assume uma posição mais radical. Ele prevê para os professores um destino mais sombrio, ou seja, a substituição do docente pelos recursos tecnológicos.

Sendo assim, várias perspectivas e funções foram e, ainda, são atribuídas ao professor: “educador bancário”, tradutor do saber, tecnólogo do ensino, entre outras. Cada uma destas atribuições perpassa por uma ideologia, um momento político-social e cultural do país e vem refletindo, substancialmente, na organização dos projetos pedagógicos de formação de professores. Segundo Sacristán (1999, p. 37),

[...] a educação não é algo espontâneo na natureza, não é mera aprendizagem natural, que se nutre dos materiais culturais que nos rodeiam, mas uma intervenção dirigida, uma construção humana que tem sentido e que leva consigo uma seleção de possibilidades, de conteúdo, de caminhos.

Nesse ângulo, o autor coloca em evidência o ato educativo do professor e a sua intencionalidade.

Sob a ótica de Tozetto (2013), o papel do professor seria equivalente ao de um agente social e cultural que teria como função transpor os obstáculos dos alunos na construção do seu saber. “É preciso, sobretudo, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades” para a sua construção. (Freire, 1996, p. 24-25).

Dessa maneira, nas situações concretas da sala de aula é que o professor “demonstra suas habilidades e competências, expõe os conhecimentos acumulados e transforma o seu saber em saber escolar”. (Tozetto, 2013, p. 28). Para melhor compreensão dos diferentes saberes que regem a prática docente, procuramos identificar e definir, conforme a proposta de Tardif (2014), as relações estabelecidas entre eles e os professores.

Quadro 2: Os saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais

Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2014, p. 63).

O Quadro acima apresenta as diferentes fontes do saber profissional: história de vida individual, social, escolar, acadêmica de outros atores educativos etc. Por intermédio desta súmula, podemos notar que a prática docente está marcada pelo uso e apropriação dos mais variados saberes, mesmo que de forma inconsciente, “[...] ora, quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa no momento” (Tardif, 2014, p. 64), se traduzem na prática.

Considerando a existência de um repertório de conhecimentos e saberes que envolvem a prática docente, lançaremos mão, também, das contribuições oferecidas por Gauthier et al. (2013), pesquisador norte-americano que realizou estudos conhecido como *knowledge base* (base de conhecimento).

De acordo Gauthier et al. (Idem), os saberes docentes são obtidos no contato direto com o trabalho ou para o trabalho e exigem da atividade docente uma reflexão prática. O autor e os seus colaboradores dialogam com o repertório de seis (06) saberes, os quais são mobilizados pelo professor e a sua prática: 1) Saberes disciplinares que referem aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas e ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo; 2) Saberes curriculares assegurando que uma disciplina nunca é ensinada tal qual, ela sofre inúmeras transformações para se tornar programa de ensino; 3) Saberes das ciências da educação que são determinados conhecimentos profissionais que informam o professor a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação, de um modo geral; 4) Saberes da tradição pedagógica que são os saberes anteriores à formação do professor; 5) Saberes experienciais vistos como saberes que se apreendem através da própria experiência; e, 6) Saberes da ação pedagógica, os quais referem-se ao saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula. (Gauthier et al., 2013).

Nota-se, então, uma nova fundamentação da pedagogia e do professor, que passa a ser concebido, nas palavras de Gauthier et al. (2013, p. 331), como um “profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa [...] deve deliberar, julgar



e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico”. Assim, reconhecer a existência de um repertório de saberes reflete um olhar que ressignifica o professor.

Para Mantoan (2003) essa ressignificação requer um direcionamento para o estudo de práticas pedagógicas que valorizem a diferença na escola; suscita do professor uma preparação com um novo *design* e de uma formação em serviço que rompa com o paradigma tradicional da educação.

Placco (2010, p. 01) define formação em serviço como um “processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, necessários ao exercício profissional, em que se toma a escola como *lócus* privilegiado para a formação”. Nesse entendimento, o professor é visto “como sujeito capaz de criar e recriar sua própria formação, assumindo-se como protagonista desse processo”. Ademais, Placco (2010, p. 02) adverte que a formação em serviço precisa se atentar para:

a) a consideração e valorização das formas de trabalho didático e vivências do professor de modo a lhe permitir – e ao coletivo de professores – a reinvenção de suas ações, de suas crenças, de suas práticas, de suas histórias. E isso exige uma troca entre eles, uma partilha de acertos e dúvidas, uma superação das dificuldades, além da reflexão sobre os referenciais teóricos escolhidos como subsídios aos princípios de formação e educação propostos; b) a reflexão e o estudo da natureza do fazer pedagógico, confrontando-o com crenças, representações e teorias subjacentes à prática cotidiana e às falas de cada um, de modo que, a partir do contato com suas reais crenças e posturas, as mudanças possam acontecer nos professores e em suas práticas.

Através dessas palavras, podemos depreender que os processos coletivos entre os professores, desencadeados pela formação em serviço, são momentos de grande valia, pois “permitem a todos e a cada um se envolver e se comprometer com o avanço da aprendizagem de seus alunos e com a transformação da escola e do sistema de ensino” (Placco, 2010, p. 02). Ainda que o docente seja considerado um sujeito protagonista e responsável por criar-se e recriar-se conscientemente como profissional da educação, não se pode olvidar a importância desses processos, no que concerne à reflexão e ao estudo da natureza do fazer pedagógico.

Embora a formação em serviço tenha sido um tema pouco discutido no meio acadêmico, é um termo “muito encontrado em documentos oficiais desde a década de 1990 com ações diretas do governo por meio do MEC, secretarias estaduais e municipais de educação, universidades” (Santos, 2017, p. 51). Na LDBEN nº 9.394/96, Artigo 61, inciso II fala-se explicitamente da formação em serviço:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a *associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço*; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Brasil, 1996, destaque nosso).



Assim, a preocupação com a formação dos professores está, comumente, ligada às deficiências e lacunas herdadas de uma formação inicial inconsistente. Em se tratando da Educação Especial, esse déficit ganha dimensões ainda maiores, pois a maioria dos cursos de graduação não trata das particularidades desse público. A formação continuada e em serviço vem, então, para preencher essa lacuna.

Mantoan (2003), por sua vez, com base na sua experiência como formadora e nas suas pesquisas sobre formação docente, em particular para a Educação Inclusiva, vem discutindo questões pertinentes à preparação do professor inclusivo. De acordo com a autora supracitada, há uma cisão entre o que se aprende e o que é posto em prática nas salas de aula. Na formação em serviço⁶, os professores chegam familiarizados com os modelos essencialmente instrucionais e com a aprendizagem fragmentada,

[...] eles esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Grande parte desses profissionais concebe a formação como sendo mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a capacidade de ser um professor inclusivo. (Ibid., p. 42).

Nesse seguimento, há uma concepção equivocada da formação em serviço e do significado de inclusão escolar. “A imprecisão de conceitos distorce a finalidade de ações que precisam ser concretizadas com urgência e muita clareza de propósitos, retardando a inclusão” (Mantoan, 2003, p. 42). Além disso, não basta, apenas, investir na formação de profissionais qualificados, é preciso também, cuidar da efetivação dessa formação e do modo pelo qual os professores aprendem. “Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis” (*Idem*, p. 43).

O êxito dessa proposta de formação nas escolas está no compartilhamento de ideias, ações e saberes entre professores, diretores e coordenadores; está na atuação consciente da prática; e, sobretudo, na cooperação entre todos os atores envolvidos, que possibilitem a construção coletiva do conhecimento.

Destarte, a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, especialmente, para as Salas de Recursos Multifuncionais no contexto de uma Educação Inclusiva, é, sem dúvida, um dos grandes desafios dispostos no campo da Educação Especial. Se por um lado, os docentes precisam ter competência para desenvolver práticas pedagógicas com alunos que apresentam diferentes condições de desenvolvimento e aprendizagem, necessitam, ainda, dar suporte para o professor da sala comum em que os seus alunos estão matriculados. (Antunes, Marin & Glat, 2013).

⁶ Mantoan (2003, p. 44) idealizou, em 1991, “um projeto de formação em serviço que tem sido adotado até então por redes de ensino públicas e escolas particulares brasileiras. A cooperação social e a aprendizagem ativa são condições que propiciam o desenvolvimento global de todos os professores, no processo de aprimoramento profissional”.



À vista disso, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI, Brasil, 2008, p. 18) prediz que para atuar na Educação Especial, o docente,

[...] deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial.

Nesse contexto, além da formação inicial em quaisquer licenciaturas, faz-se necessária a formação do professor especialista para a inclusão, uma vez que a ausência desta traz implicações diretas no trabalho pedagógico cotidiano desses profissionais e causa, muitas vezes, a sensação de impotência, do não saber como agir frente às necessidades educacionais dos indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Na concepção de Pimentel (2012, p. 141),

A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender.

Concomitante a essa colocação, Bueno (1999) adverte que a precária qualificação dos profissionais da educação tem refletido no êxito do processo de inclusão, sobretudo, para alunos com a DI. Para o referido autor, há quatro tipos de necessidades referentes à formação de professores da Educação Especial que reverberam, consideravelmente, no movimento da inclusão: a oferta de uma formação docente teórica sólida/adequada, que envolvam procedimentos pedagógicos, tanto no “saber” como no “saber fazer”; a disponibilização de uma formação inicial que possibilite o pensamento crítico do educador de modo que ele possa analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento do processo de escolarização para a diversidade; a oferta de uma formação específica para atender as necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação; e uma proposta de formação que discuta sobre as características, necessidades e procedimentos pedagógicos específicos para acolher os alunos que reclamem de tal atendimento.

Contudo, o que podemos notar, por via de regra, são cursos de formação de professores deficitários com uma organização curricular que versam sobre a Educação Inclusiva de forma fragmentada, isto é, os alunos que têm contato com tais conteúdos nos cursos de licenciatura, não conseguem correlacioná-los com as demais disciplinas; isso porque, grande parte dos professores não teve acesso a conhecimentos para trabalhar em prol de uma classe inclusiva, como apontam os estudos de Antunes, Marin e Glat (2013, p. 86):

Essa situação e, em grande medida, oriunda da formação docente tradicional, que privilegia uma concepção estática dos processos de ensino e aprendizagem. Por muito tempo, acreditou-se num processo linear e padronizado de aprendizagem e desenvolvimento “normal” e “saudável” para todos os sujeitos. Aqueles que apresentassem algum tipo de dificuldade, distúrbio ou deficiência e/ou que não conseguissem acompanhar o ritmo e o padrão “certo” eram considerados anormais (isto é, fora da norma), eufemisticamente denominados “alunos especiais” e alijados do sistema regular de ensino. Tal concepção, por sua vez, acabou por gerar dois tipos de práticas pedagógicas distintas e dois sistemas educacionais paralelos: o “normal” ou regular – para os alunos considerados normais, pelo padrão de aprendizagem para o qual ele foi preparado, durante sua formação; e o “especial”, para os alunos que não se adequam a norma, isto é, os alunos “especiais”.

Surge então, a visão dicotômica entre os alunos ditos “normais” e os “especiais”, gerando, conseqüentemente, duas categorias de professores: os das classes comuns e os das classes especiais. Todavia, com o advento das políticas de inclusão escolar e a premissa da matrícula para os diferentes tipos de alunos, Glat e Pletsch (2011) pressupõem a preparação de todos os professores, visto que receberão, em algum momento da sua trajetória, discentes com alguma especificidade ou com algum tipo de deficiência.

Essa situação nos leva a refletir sobre a reestruturação dos currículos dos cursos de formação de professores de modo que “[...] sejam realizadas discussões acerca dos processos de ensino e aprendizagem de alunos com diferenças qualitativas de desenvolvimento” (Antunes, Marin & Glat, 2013, p. 86). Ademais, o currículo deve possibilitar maiores debates sobre o atendimento às necessidades educacionais de um enorme contingente de alunos com significativos problemas cognitivos, emocionais, psicomotores e sensoriais nas SRM ou na complexidade de uma turma regular.

A esse respeito, Macedo, Carvalho e Pletsch (2011) apontam que o baixo quantitativo de cursos de licenciatura em Educação Especial no Brasil tem levado a maioria dos professores do AEE a realizar cursos de formação continuada para além da instrumentalização da formação inicial (conhecimentos sobre didática, desenvolvimento humano, processos de ensino e aprendizagem) em busca do aprimoramento profissional neste campo. Nesse âmbito, Antunes, Marin e Glat (2013) reforçam ações voltadas para a formação de professores especialistas, tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

2 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Em sùmula, podemos depreender que o professor é, sem dúvidas, um dos pontos mais relevantes no movimento a favor das políticas de inclusão, isso porque ele é a peça chave para “o fazer” e o “saber fazer” na escola; não há inclusão desacompanhada de suportes pedagógicos adequados para o aluno e a devida orientação ao professor.

Em relação à atuação na SRM, não há dúvidas de que a formação é condição indispensável para uma prática crítica, capaz de realizar mudanças exitosas na vida das docentes, dos alunos e da sociedade, em geral (Santos, 2017). É por meio da formação que podemos conferir a verdadeira inclusão nas escolas, visto que a falta de conhecimentos pode se configurar como um entrave na garantia dos direitos de uma educação de qualidade prevista nas legislações vigentes do país.



Comungamos com Antunes; Marin e Glat (2013, p. 89) quando eles afirmam que “se a formação de professores não for repensada nos contextos educacionais que vêm se delineando na atualidade, continuaremos enfrentando grandes dificuldades para construir, efetivamente, uma escola democrática e inclusiva”. Desta forma, torna-se necessário repensar a formação de professores para atender as demandas que surgem no campo da inclusão. Nesse âmbito, há a necessidade de que os profissionais busquem, cada vez mais, cursos que proporcionem novos conhecimentos e novas discussões teóricas capazes de oportunizar a melhoria da sua ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

- Antunes, K. C. V., Marin, M. & Glat, R. (2013). Formação de professores para atuar no atendimento educacional especializado com alunos com deficiência intelectual: competências e atribuições. In: Milanez, S. G. C., Oliveira, A. A. S. de & Misquiatti, A. R. N. (Org.). *Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 83-100.
- Barreta, E. M., & Canan, S. R. (2012). Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Avanços e recuos a partir dos documentos legais. *IX Anped Sul*. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.
- Brasil. (2008). Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)*. Brasília: MEC/SEEP.
- Bueno, J. G. S. (1999). Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: Generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*. Piracicaba, editora UNIMEP, v. 3, n. 5, Set/1999.
- Gauthier, C.. *et al.*(2013) *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí.
- Glat, R. & Pletsch, M. D. (2011). *Inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. Rio de Janeiro: Editora EduEFJ.
- Glat, R. & Blanco, L. M. V. (2011) . Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras.
- Macedo, P. C., Carvalho, L. T. & Pletsch, M. D. (2011). Atendimento educacional especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: Pletsch, M. D. & Damasceno, A. (Org.). *Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Seropédica, Rio de Janeiro, Edur.
- Mantoan, M. T. É. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003, p. 55-78.
- Matiskei, A. C. R. M. (2004). Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. *Educar em revista*. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n.23, p. 185-202.



Placco, V. M. N. de S. Verbete 'formação em serviço'. In: Oliveira, D. A., Duarte, A. C. & Vieira, L. F. (Orgs.). *Dicionário "Trabalho, profissão e condição docente"*. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes>. Acesso em 12 dez. 2017.

Pimentel, S. C. (2012). Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. IN: Miranda, T. G. & Galvão Filho, T. A. (Orgs.): *Formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.

Santos, L. S. (2017). *Formação continuada e em serviço de professores da educação de jovens e adultos: a experiência do Centro Estadual de Educação Magalhães Neto – Salvador/BA*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal da Bahia, 152 f.

Tardif, M. (2014). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

D. S. TEIXEIRA¹, D. A. B. BARRETO², C. P. NUNES³

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Teixeira, D. S., Barreto, D. A. B., Nunes, C. P. (2021). Educação especial e formação docente: alunos com deficiência intelectual e atendimento educacional especializado. *Holos*. 37(2), 1-19.

SOBRE OS AUTORES

D. S. TEIXEIRA

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UESB de Vitória da Conquista-BA, especialista em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2013), graduada em Pedagogia pela UESB (2011), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. Atualmente faz parte do grupo é professora da Universidade Tiradentes - UNIT.

E-mail: daiane2010@hotmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5830-3210>

D. A. B. BARRETO

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil; Líder do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas (Gelforpe/CNPq).

E-mail: deniseabrito@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3448-5109>

C. P. NUNES

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Professor Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq), Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

E-mail: claudionunesba@hotmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1514-6961>



Editor(a) Responsável: Francinaide de Lima Silva Nascimento

Pareceristas *Ad Hoc*: José Da Paz, Sara Amorim e Francinaide Nascimento

