

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CARLINE SANTOS BORGES

PROCESSOS FORMATIVOS, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTUDO
COMPARADO BRASIL E PORTUGAL

VITÓRIA
2019

CARLINE SANTOS BORGES

**PROCESSOS FORMATIVOS, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTUDO
COMPARADO BRASIL E PORTUGAL**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa Dra. Denise Meyrelles de Jesus

Linha de pesquisa: Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas

VITÓRIA
2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

B732p Borges, Carline Santos, 1988-
Processos formativos, Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores de Educação Especial : Estudo Comparado Brasil e Portugal / Carline Santos Borges. - 2019. 299 f. : il.

Orientadora: Denise Meyrelles de Jesus.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Aprendizagem docente. 2. Desenvolvimento Profissional. 3. Educação Especial. 4. Educação Inclusiva. 5. Estudo Comparado. 6. Formação Continuada de Professores. I. Jesus, Denise Meyrelles de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARLINE SANTOS BORGES

PROCESSOS FORMATIVOS, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTUDO COMPARADO BRASIL E PORTUGAL

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor em
Educação.

Aprovada em 20 de dezembro de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Valdete Côco
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Edson Pantaleão Alves
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Mariangela Lima de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Márcia Denise Pletsch
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

PI

Professora Doutora Maria João Mogarro
Universidade de Lisboa

A todos aqueles que apostam na potência da formação docente como mecanismo indispensável para a promoção de uma educação cada vez mais inclusiva.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo dom da vida, pela saúde, pela força e por ter me guiado durante todo o percurso do Doutorado!

Aos meus pais, André e Angela, pelo apoio, cuidado, amor, pela torcida sincera, paciência e por estarem sempre comigo! Sou eternamente grata. Amo vocês!

À minha irmã, Maria Eduarda, por ser tão amiga e me chamar por amizade. Sua alegria contagia! Obrigada por fazer meus dias mais felizes e pelo cuidado de sempre. Amo você!

À professora Denise Meyrelles de Jesus, pela aposta no meu trabalho, por ter oportunizado muitas experiências e aprendizados durante todos esses anos juntas! Obrigada pelas orientações, pelas leituras incansáveis, pelo incentivo, pelo Grupo de Pesquisa, pela amizade e pela torcida! MUITO OBRIGADA. Esta Tese é NOSSA! Admiro-te muito! Minha inspiração de dedicação e de fôlego!

À professora Maria João Mogarro, pela acolhida, pelas orientações, pelos jantares, pela amizade, por não ter medido esforços em me ajudar no processo de produção de dados e de construção do quadro teórico deste trabalho. Muito obrigada por ter contribuído para que esse estudo pudesse ser concretizado. A minha admiração!

Ao professor Edson Pantaleão Alves, por estar acompanhando o meu processo de ser pesquisadora desde quando eu era bolsista de iniciação científica. Obrigada pelas contribuições ao estudo mesmo antes do meu ingresso no Doutorado. Ainda a ideia era um embrião e esteve sempre disposto a me ajudar com sua leitura atenta e cuidadosa. Obrigada pelas sugestões durante a qualificação I e II.

À professora Valdete Côco, pelos conhecimentos compartilhados durante a disciplina Formação de Educadores, pelo diálogo e pelas contribuições durante a qualificação I e II.

À professora Márcia Denise Pletsch, pelas contribuições durante a qualificação I e II e por aceitar o convite para compor a banca como membro de avaliação, pela disponibilidade em ler o texto e discutir na banca de defesa de Doutorado.

À professora Mariangela Lima de Almeida, por aceitar o convite para compor a banca como membro de avaliação desta Tese de Doutorado e pelos diálogos potencializadores.

À Secretaria Municipal de Educação de Vitória, por ter permitido a realização da pesquisa no município.

À Associação Nacional de Docentes de Educação Especial – Pró Inclusão, por ter permitido acompanhar suas formações de curta duração. Agradeço especialmente, ao professor David Rodrigues e à professora Luzia Lima-Rodrigues pela disponibilidade em contribuir com o processo de produção de dados e pela amizade.

Aos professores, brasileiros e portugueses, participantes do estudo por aceitarem relatar suas experiências formativas. MUITO OBRIGADA!

Aos meus amigos do Grupo de Pesquisa, Alice, Karol, Lorryne, Barbara, Denis, Alessandra, Meris, Christiano, Mariana e Renata, pelas trocas e pelas contribuições acadêmicas.

Aos meus amigos, Márcia Roxana, Isabel, Sonia, Girlene, Alex, Ariadna, Alana, Amanda, Rayner, Gabriel, Cleyton, Fernanda, Islene, Cristiane Bremenkamp, Fernanda Rezende e Selma, pelo apoio de sempre.

Aos meus amigos agradeço especialmente à Barbara, Lorryne e Fernanda pela leitura incansável do texto, pelo incentivo, pelas palavras de ânimo, pelo apoio e cuidado. MUITO OBRIGADA!

Às minhas amigas Suelen, Cinthya, Marciane e Priscila pelas conversas, pelas saídas e por compartilharem comigo bons momentos!

Aos meus amigos para além mar, Victor, Celeste, Pedro, Maria Gabriela, pelas risadas, pelos jantares, pelos estudos e pela amizade. Obrigada!

Aos colegas do STudIE, pelos conhecimentos compartilhados e pelas trocas. Agradeço especialmente, à Raiolanda, Joana, Celeste e Adriana pela amizade!

Aos professores do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa por oportunizar aprendizados e leituras que agregaram à Tese.

Aos amigos “Taberneiros”, pelo convívio diário, pela amizade e pelos aprendizados. Agradeço especialmente, à Daniela, Hugo, Marta, Diego e Mariana.

Ao meu amigo Pepeu, que esteve sempre comigo durante a minha jornada em Lisboa e por ter feito os meus dias mais felizes! Muito obrigada por tudo e pela amizade sincera!

Ao meu amigo timorense, Carlito, pelos passeios, pelas conversas e pelas visitas culturais. Sua companhia alegrou os meus dias em Lisboa!

Aos meus queridos familiares, tios e primos, por fazerem parte da minha vida. Agradeço a Deus por tê-los! Agradeço especialmente, à minha tia Luzinete pela acolhida em Portugal. Muito obrigada!

À minha amiga, Juliana pelos passeios, pelas confidências e pelas partilhas em Lisboa.

À turma 13 do Doutorado em Educação pelas trocas acadêmicas.

Aos professores do PPGE/UFES, por todos os momentos de trocas e aprendizagens.

Às escolas nas quais trabalhei, por todas as experiências, afetos, aprendizados e por me inspirar a desenvolver um estudo no campo da formação docente.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro para realização do Doutorado, no período de dezembro de 2017 a dezembro de 2019.

GRATIDÃO A TODOS!

Tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana
Vigotski (2018, p. 31)

RESUMO

O presente estudo visa compreender os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores de Educação Especial que atuam no âmbito da educação inclusiva, na educação básica em Vitória/Brasil e em Lisboa e Sintra/Portugal, pela via da formação continuada. Para tanto, traça-se como objetivos específicos: caracterizar as políticas de formação continuada de professores de Educação Especial no Brasil e em Portugal; identificar os conhecimentos que os professores consideram necessários nos processos de formação em Educação Especial; analisar os modos de aprendizagem dos professores de Educação Especial, tendo em vista o reconhecimento da importância dos momentos formativos que favoreçam o desenvolvimento profissional docente; analisar as possíveis implicações dos processos de formação continuada de professores de Educação Especial, nas ações pedagógicas dos professores especializados no contexto escolar; e compreender as especificidades de formação, tendo em vista identificar aproximações, diferenças e encontrar sentidos nos processos de formação entre os lócus de estudo. Metodologicamente, optou-se pelos Estudos Comparados em Educação e como instrumento de coleta de dados utilizam-se estudos de caso, em Vitória e em Lisboa e Sintra; entrevistas individuais e coletivas; análise documental; análise de índices educacionais e a observação. No que tange à abordagem teórica, adota-se a perspectiva Histórico-Cultural em Vigotski (2000, 2007, 2018) e em Leontiev (1983, 2001). Conta-se com teóricos que embasam as discussões no campo da formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional docente (CANÁRIO, 1998, 2005; DAY, 2001; FLORES; SIMÃO, 2009; NÓVOA, 1995, 1992, 1998, 2007) e no campo da Educação Especial (KASSAR; MELETTI, 2012; KASSAR, 2014; LOURENÇO; LEITE, 2017; PRIETO, 2010) e dentre outros estudiosos. Os resultados apontam para a importância dos momentos formativos para o desenvolvimento profissional docente e para a ressonância das formações continuadas nas práticas pedagógicas dos professores. Os professores de Educação Especial participantes do estudo sinalizaram que as formações que possibilitam a partilha de experiências e o estudo de casos reais contribuem para a aprendizagem docente e desenvolvimento profissional. Em termos da formação de professores para Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, depreende-se, a partir do estudo comparado, que no que se refere à formação inicial, aposta-se em formações que valorizem os saberes pedagógicos consolidados no campo da Pedagogia, como por exemplo, disciplinas no campo da avaliação da aprendizagem, do planejamento, da didática, da alfabetização, do currículo e da gestão educacional. Quanto à formação continuada, especializada, pós formação inicial, acredita-se que é necessário abarcar conteúdos de fundamentos da educação e dos conhecimentos que precisam ser trabalhados no âmbito do atendimento educacional especializado, conforme sinalizado nos documentos oficiais brasileiros e portugueses. Quanto às formações continuadas em serviço, acredita-se que poderiam ser centradas nos desafios e possibilidades do contexto escolar e concebida no princípio da educação inclusiva, ou seja, pensada para que todos aprendam.

Palavras-chave: Aprendizagem docente. Desenvolvimento Profissional. Educação Especial. Educação Inclusiva. Estudo Comparado. Formação continuada de professores.

RESUMEN

El presente estudio visa comprender los procesos de aprendizaje y de desenvolvimiento profesional de los maestros de la Educación Especial los cuales actúan en lo ámbito de la educación inclusiva, na educación básica en Vitória/Brasil y en Lisboa y Sintra/Portugal, por medio de la formación continuada. Para eso, hay como objetivos específicos: caracterizar las políticas de formación continuada de maestros de Educación Especial en Brasil y en Portugal; identificar los conocimientos que los maestros consideran necesarios durante los procesos de Educación Especial; analizar los modos de aprendizaje de los maestros de Educación Especial, teniendo en cuenta el reconocimiento de la importancia de los momentos formativos que favorezcan el desenvolvimiento profesional docente; analizar las posibles implicaciones de los procesos de formación continuada de los maestros de Educación Especial, en las acciones pedagógicas de los maestros especializados en el contexto escolar; comprender las especificidades de la formación, teniendo también en cuenta las aproximaciones, diferencias y encuentros sentidos en los procesos de formación entre los lugares de estudio. Metodológicamente, se decidió utilizar la perspectiva de los Estudios Comparados en Educación, teniendo como instrumento de coleta de dados el estudio de caso, en Vitória, Lisboa y Sintra; entrevistas individuales y colectivas; análisis de documentos análisis de los índices educacionales y observación. Como abordaje teórico, se utiliza de la perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski (2000, 2007, 2018) y en Leontiev (1983, 2001). Se cuenta con teóricos que embazan las discusiones en el campo de la formación, del aprendizaje, así como acerca del desenvolvimiento profesional docente (CANÁRIO, 1998, 2005; DAY, 2001; FLORES; SIMÃO, 2009; NÓVOA, 1995, 1992, 1998, 2007) y el dominio de la Educación Especial (KASSAR, 2014; KASSAR; MELETTI, 2012; LOURENÇO; LEITE, 2017; PRIETO, 2010) entre otros. Los resultados apuntan para la importancia de los momentos formativos para el desenvolvimiento profesional docente y para la resonancia de las formaciones continuadas en las practicas pedagógicas de los maestros. Los maestros de la Educación Especial que participan del estudio muestran que las formaciones posibilitan el compartimiento de experiencias como también el estudio de casos reales que contribuyen para el aprendizaje docente y el desenvolvimiento profesional. Con respecto a la formación de los maestros para la Educación Especial a partir de una perspectiva inclusiva, se emprende el estudio comparado que aposta en formaciones que dan valor a los saberes pedagógicos conocidos en el campo de la Pedagogía, como las disciplinas en el campo de la evaluación del aprendizaje, del planeamiento de la didáctica, de la alfabetización, del currículo y de la gestión educacional. Sobre la formación continuada, especializada, post formación inicial, se cree que sea necesario traer aportes de los fundamentos de la educación y de los conocimientos que necesitan ser trabajados en el espacio del atendimento educacional especializado, según dicho en los documentos oficiales brasileños y portugueses. En cuanto a las formaciones continuadas en servicio, se cree que ellas podrían ser centradas en los desafíos y posibilidades del contexto escolar, concebida en el principio de la educación inclusiva, o sea pensada para que todos apréndanlo.

Palavras-chave: Aprendizaje docente. Desenvolvimento Profissional. Educación Especial. Educación Inclusiva. Estudio Comparado. Formación Continuada para Profesores.

ABSTRACT

This study aims to understand the learning and professional development processes of special education teachers working in the field of inclusive education in elementary education in Vitória, Brazil and in Lisbon and Sintra, Portugal, through the continuing education. To this end, it outlines the following specific objectives: to characterize the policies of continuing education of Special Education teachers in Brazil and in Portugal; identify the knowledge that the teachers consider necessary in the processes of special education training; analyze the ways of learning of Special Education teachers in order to recognize the importance of educational moments that favor the professional development of teachers; to analyze the possible implications of the continuing education processes of Special Education teachers, in the pedagogical actions of the specialized teachers in the school setting; and to understand the specificities of teacher education, in order to identify approximations, differences and find meanings in the educational processes between the study loci. Methodologically, we chose the Comparative Studies in Education. As data collection instrument, we employed case studies in Vitória and in Lisbon and Sintra; individual and collective interviews; document analysis; educational index analysis; and observation. As far as the theoretical approach is concerned, the Historical-Cultural perspective in Vygotsky (2000, 2007, 2018) and Leontiev (1983, 2001) is adopted. There are theorists who base the discussions in the field of teacher education, learning and professional development (DAY, 2001; CANÁRIO, 1998, 2005; FLORES; SIMÃO, 2009; NÓVOA, 1995, 1992, 1998, 2007) and in the field of Special Education (LOURENÇO; LEITE, 2017; KASSAR, 2014; KASSAR; MELETTI, 2012; PRIETO, 2010), among other scholars. The results point to the importance of educational moments for the professional development of teachers and for the resonance of continuing education in the pedagogical practices of teachers. The special education teachers participating in the study showed that the training that enables the sharing of experiences and the study of real cases contributes to teacher learning and professional development. In terms of teacher education for Special Education from an inclusive perspective and from the comparative study, it is understood that concerning initial training, education that value the consolidated pedagogical knowledge in the field of pedagogy is usually favored, as for example, subjects in the field of learning assessment, planning, didactics, literacy, curriculum and educational management. As for continuing, specialized, post-initial training, it is believed that it is necessary to encompass the fundamentals of education and knowledge that need to be worked in the context of specialized educational service, as indicated in the Brazilian and Portuguese official documents. As for continuing in-service training, it is believed that they could be focused on the challenges and possibilities of the school context and conceived on the principle of inclusive education, that is, designed for everyone to learn.

Keywords: Teacher's learning. Professional Development. Special Education. Inclusive Education. Comparative Study. Teacher's continuing education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudos acadêmicos (Mestrado e Doutorado) sobre formação inicial e continuada de professores.....	35
Quadro 2 - Estudos acadêmicos (Mestrado e Doutorado) sobre formação inicial e continuada de professores e Educação Especial/Educação Inclusiva.....	37
Quadro 3 - Artigos científicos publicados sobre a temática.....	41
Quadro 4 - Apresentação e caracterização dos profissionais colaboradores de Vitória/ES.....	140
Quadro 5 - Apresentação e caracterização dos profissionais colaboradores de Lisboa e Sintra/Portugal.....	142
Quadro 6 - Lista de Políticas e Propostas de Formação de Professores (Inicial e Continuada)	144
Quadro 7 - Políticas e Documentos em Prol da Educação inclusiva/Educação Especial.....	145
Quadro 8 - Encontros formativos acompanhados em Vitória/ES.....	147
Quadro 9 - Roteiro de Entrevista comum aos professores de Educação Especial brasileiros e portugueses.....	149
Quadro 10 - Roteiro de Entrevistas com outros profissionais da educação.....	151
Quadro 11 - Categorização de Análise de Conteúdo - documentos oficiais e entrevistas com demais profissionais da educação.....	156
Quadro 12 - Categorização de Análise de Conteúdo - documentos oficiais e entrevistas com os docentes e com os demais profissionais da educação e diário de campo.....	157
Quadro 13 - Organização da Educação Básica brasileira.....	161
Quadro 14 - Caracterização do Sistema Educativo português.....	168
Quadro 15 - Momentos formativos para os professores de Educação Especial.....	197
Quadro 16 - Habilitação para docência na modalidade Educação Especial...	219

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Região Sudeste.....	130
Tabela 2 - Caracterização da Cidade de Vitória.....	132
Tabela 3 - Caracterização NUTS II.....	137
Tabela 4 - Caracterização A. M. Lisboa – Lisboa e Sintra.....	137
Tabela 5 - Número de Matrículas na Educação Básica – 2018.....	160
Tabela 6 - Número de Matrículas por Dependência Administrativa – 2018....	160
Tabela 7 - Equipamentos Públicos da Secretaria de Educação de Vitória.....	164
Tabela 8 - Número de matrículas 2017 e 2018.....	164
Tabela 9- Quantitativo de matrículas na Rede Pública e Privada de Portugal Continental e da Área Metropolitana de Lisboa – 2016/2017 e 2017/2018.....	169
Tabela 10- Número de matrículas em Lisboa e Sintra – 2016/17 e 2017/18.....	169
Tabela 11 - Agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas públicas do Ministério da Educação, no Continente (2016/17 e 2017/18).....	173
Tabela 12- Quantitativo de estudantes matriculados no Brasil.....	179
Tabela 13- Quantitativo de Estudantes público-alvo da Educação Especial – 2017.....	182
Tabela 14 - Percentual de Funções Docentes com curso superior por etapa/modalidade de ensino nos anos de 2016, 2017 e 2018.....	186
Tabela 15 - Quantitativo de Professores de Educação Especial – 2017.....	195
Tabela 16 - Docente de Educação Especial – ano letivo 2016/2017.....	221

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Brasil e suas cinco Regiões.....	129
Figura 2 - Divisão administrativa de Portugal.....	133
Figura 3 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Vitória.....	166
Figura 4 - Funcionamento dos Agrupamentos de Escolas.....	171
Figura 5 - Quantitativo de crianças e jovens com necessidades especiais de educação matriculados nas escolas comuns portuguesas.....	209
Figura 6 - Quantitativo de docentes, por nível de ensino – ano letivo 2016/2017.....	215
Figura 7 - Distribuição dos docentes, por habilitação acadêmica e nível de ensino – ano letivo 2016/2017.....	216

LISTA DE SIGLAS

BM – Banco Mundial

CID – Classificação Internacional de Doenças

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM – índice do desenvolvimento Humano Municipal

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

PEI – Plano Educacional Individualizado

PMV- Prefeitura Municipal de Vitória

SEME – Secretaria Municipal de Educação

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA.....	20
INTRODUÇÃO.....	25
PARTE I – ESTUDOS E TEORIZAÇÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	34
1. IMPLICAÇÕES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	48
2. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS.....	56
2.1.FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: IDENTIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	56
2.2.FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E AS NECESSIDADES FORMATIVAS.....	62
2.3.FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: QUESTÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA DOCENTE.....	66
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: A LITERATURA E SEUS APONTAMENTOS.....	71
3.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTEXTOS E POLÍTICAS.....	71
3.2. CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E PRÁTICAS FORMATIVAS.....	77
3.3 FORMAÇÕES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E PRÁTICAS DOCENTES NO CONTEXTO ESCOLAR.....	84
3.4. NECESSIDADES FORMATIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANALISANDO AS DEMANDAS DO CONTEXTO ESCOLAR E DOS PROFESSORES.....	90

**4. FORMAÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....102**

4.1.A LÓGICA DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E AS
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SOVIÉTICA EM VIGOTSKI E EM
LEONTIEV PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....103

4.2.FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, MODOS DE
APRENDIZAGEM DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....112

PARTE II - O ESTUDO E SEU DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....119

**5. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO
COMPARADO INTERNACIONAL.....120**

5.1. CAMPOS DE ESTUDOS: BRASIL/ VITÓRIA/ ESPÍRITO SANTO E
LISBOA E SINTRA/PORTUGAL.....127

5.2. PARTICIPANTES DO ESTUDO.....139

5.3. MOVIMENTOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS DE
PRODUÇÃO DE DADOS.....143

5.4. PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO E DE ANÁLISE DOS
DADOS.....152

**PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS CONTEXTOS
FORMATIVOS E DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA/INCLUSÃO ESCOLAR NO
BRASIL E EM PORTUGAL.....158**

**6. CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL NOS CONTEXTOS
BRASILEIRO E PORTUGUÊS.....159**

6.1. ASPECTOS LEGAIS E CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA
EDUCACIONAL BRASILEIRO.....159

6.1.1 Sistema de Ensino da Rede Municipal de Educação de Vitória/ES.....163

6.2. ASPECTOS LEGAIS E CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO
PORTUGUÊS.....167

7. TRAJETÓRIAS POLÍTICAS EM PROL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA/INCLUSÃO ESCOLAR E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CONTEXTOS BRASILEIRO E PORTUGUÊS.....175

7.1. POLÍTICAS EM PROL DA INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....176

7.1.1 A Política de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES.....180

7.2. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO BRASILEIRO.....183

7.2.1 Formação de professores para Educação Especial no contexto brasileiro.....187

7.2.1.1 Processos Formativos de Professores de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES no ano de 2017.....192

7.3. POLÍTICAS EM PROL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL...198

7.4. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO PORTUGUÊS.....211

7.4.1. Formação de professores para Educação Especial no contexto português.....216

7.5. AS APROXIMAÇÕES, OS DISTANCIAMENTOS E OS SENTIDOS NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO E DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA/INCLUSÃO ESCOLAR ENTRE OS LÓCUS DE ESTUDO.....222

8. PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....227

8.1. FORMAÇÕES, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: IMPLICAÇÕES NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO ESCOLAR.....228

8.1.1 Articulações formação e prática.....232

8.1.2 Trabalho colaborativo no contexto escolar.....239

8.1.3 Plano educacional individualizado/Plano de Trabalho.....247

8.2. PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E OS MODOS FORMATIVOS: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....256

8.3. SABERES NECESSÁRIOS E DEMANDAS FORMATIVAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	260
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	266
REFERÊNCIAS.....	273
APÊNDICE.....	296
ANEXO PARECER COMITÊ DE ÉTICA.....	298

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

[...] é na trama social, com base no trabalho e nas ideias dos outros, nomeados ou anônimos, que se pode criar e produzir o novo. Nada se cria do nada.

Seria um milagre se a imaginação inventasse do nada ou tivesse outras fontes para suas criações que não a experiência anterior.

(VIGOTSKI, 2009)

A partir da premissa que “nada se cria do nada”, entendo ser necessário relembrar meu¹ percurso acadêmico-profissional de modo a apresentar como se deu o envolvimento com a área da Educação Especial, a implicação e o interesse com a temática de estudo “formação continuada de professores de Educação Especial”.

Ingressei no Curso de Pedagogia em 2007. Em 2008/1, tive a oportunidade de participar do projeto “A dimensão amorosa do conhecimento: a importância da filosofia na formação do educador”, como bolsista do Programa de Iniciação à Docência, atuando na disciplina Filosofia da Educação, oportunidade esta que me ajudou a compreender a importância de o educador ter uma reflexão crítica sobre a sua prática pedagógica, percebendo-se como professor-pesquisador.

Em 2008/2, estagiei em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada no município de Vitória/ES, onde vivenciei a relação entre teoria e prática e experienciei a área da Educação Especial, pois atuava com alunos público-alvo² desta modalidade de ensino. Isto me levou a buscar conhecimentos sobre a área e a pesquisar, no decorrer do curso de Pedagogia, sobre a temática e, posteriormente, ingressar no Mestrado em Educação na linha “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas”.

¹ Neste texto, usaremos o verbo na 1ª pessoa do singular, relativo a alguma experiência ou fato que se refere somente a mim, e o verbo na 1ª pessoa do plural, no que diz respeito aos momentos de produção e construção no coletivo.

² Neste texto, usaremos o termo público-alvo da Educação Especial para nos referirmos aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa conceituação está de acordo com a terminologia adotada no documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, publicado em 2008, pelo Ministério da Educação brasileiro.

O momento de estágio me oportunizou a refletir sobre o porquê do funcionamento das salas de recursos multifuncionais. Com o passar do tempo, fui compreendendo a função e os desafios assumidos pela escola para tornar esse espaço complementar ou suplementar à aprendizagem dos alunos, e não um ambiente de segregação. Assim, ao longo da graduação em Pedagogia, outras questões foram me inquietando e aguçando o interesse pelas questões da Educação Especial.

No ano de 2010, ingressei, como bolsista de Iniciação Científica, no grupo de pesquisa “Educação Especial: formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”, coordenado pela Profa. Dra. Denise Meyrelles de Jesus, participando ativamente do planejamento, da organização e do acompanhamento de duas pesquisas em nível estadual.

A pesquisa intitulada “Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: Implicações para a Formação Continuada de Gestores Públicos de Educação Especial” objetivou fomentar a formação continuada para gestores públicos da Educação Especial e procurou “[...] potencializar o diálogo teórico-prático pela via de grupos focais e da pesquisa-ação colaborativo-crítica” (PANTALEÃO, 2012, p. 17).

O segundo estudo, “Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: Questões Atravessadoras na Relação Instituição Especial e Escola Comum”, teve como objetivo analisar a política educacional de atendimento praticado nas Instituições Especializadas em Educação Especial no estado do Espírito Santo.

Ambas as pesquisas nos proporcionaram aprofundamentos, diálogos entre teoria-prática, pesquisa e experiência em trabalhar com metodologias diferentes, já que um dos estudos citados se pautava na pesquisa-ação colaborativo-crítica e o outro, na do tipo etnográfico. Desse modo, tivemos a oportunidade de lançar um olhar sobre como se tem constituído a Educação Especial no estado do Espírito Santo, bem como a chance de viver a produção de conhecimento por meio de pesquisas.

No período do Mestrado em Educação, realizado no período de 2012 a 2014, na Universidade Federal do Espírito Santo, buscamos aprofundar as questões que atravessam o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial e o atendimento educacional especializado, na tentativa de compreender o “conhecimento complementar” (BORGES, 2014) do referido atendimento pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Com a realização da pesquisa de Mestrado, fomos impulsionados a realizar reflexões acerca da formação continuada dos professores de Educação Especial que nos trouxeram pistas para um futuro estudo, como por exemplo, a investigação dos saberes e práticas dos professores de Educação Especial.

Em julho de 2015, iniciei minha atuação como professora de Educação Especial na Rede Municipal de Vitória/ES, o que me levou a pesquisar sobre a formação continuada de professores de Educação Especial no Doutorado em Educação.

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Edna Mattos Siqueira Gáudio, da Rede Municipal de Vitória/ES, pude vivenciar e experienciar a potência da formação continuada centrada na escola para a promoção de mudanças nos processos de ensino-aprendizagem que favorecem a educação inclusiva, no sentido amplo do termo.

Vale destacar que durante o Mestrado em Educação, em 2013/2, tivemos a oportunidade de cursarmos uma disciplina intitulada “Práticas educativas e formação de professores na perspectiva da educação inclusiva no Brasil e Portugal”, a qual nos levou a conhecermos a realidade no campo da formação docente em Educação Especial em Portugal e nos oportunizou um diálogo sobre as práticas pedagógicas com um professor português.

Ao cursar a referida disciplina, fomos nos interessando sobre a realidade educacional, em particular, sobre a Educação Especial naquele país. Como desdobramento da disciplina, tivemos a oportunidade de escrever um artigo para compor um livro luso-brasileiro que discute a formação docente e as práticas educativas na perspectiva da educação inclusiva.

Ademais, em 2013 participamos do III Congresso Internacional “Educação Inclusiva e Equidade”, em Almada/Portugal, onde pudemos dialogar e trocar experiências no campo da Educação Especial com pesquisadores portugueses e brasileiros. Concomitantemente, celebramos, por meio do Seminário “Educação e inclusão: perspectivas comparadas (Portugal/Brasil)”, na Universidade de Lisboa, uma cooperação acadêmica entre o Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, e a Universidade de Lisboa. A visita a Portugal, durante o Mestrado, aguçou ainda mais o nosso interesse em realizar um estudo comparado com o referido país.

No intuito de nos aprofundarmos na realidade portuguesa e de realizarmos um estudo comparado no campo da formação de professores, com foco, na formação continuada de professores de Educação Especial, em 2018, no período de janeiro a julho, realizamos o estágio doutoral em Educação, no âmbito do Programa de Doutorado Intercalar em Educação, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, sob a supervisão da Prof^a Dr^a Maria João Mogarro.

Com essa oportunidade, pudemos cursar disciplinas que versavam sobre a formação de professores, sobre a educação inclusiva e sobre metodologias de pesquisa, além de participar do Seminário Tutorial de Investigação em Educação - STudIE, pelo qual foi possível compartilharmos experiências de pesquisa e dialogar sobre o nosso trabalho com o grupo de orientandos da professora supervisora.

Também tivemos acesso às produções de autores que estudam sobre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente, o que nos ajudou na construção da presente pesquisa. Realizamos a nossa produção de dados por meio de entrevistas com profissionais da Educação, visitamos três escolas portuguesas, participamos de eventos científicos e acompanhamos cursos de curta duração.

Sendo assim, a partir da minha trajetória acadêmica-profissional no Doutorado em Educação, temos como proposta de pesquisa um estudo comparado entre

Brasil e Portugal no campo da formação de professores para Educação Especial, envolvendo entrevistas, observações, dados estatísticos e legislações.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, com advento dos movimentos internacionais em defesa da escola para todos (UNESCO, 1990, 1994, 2005; ONU, 2006), os sistemas de educação em diferentes contextos têm almejado constituir uma educação inclusiva, tendo em vista promover a presença, a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Para tanto, pressupõe-se significativas mudanças no âmbito da concepção de educação, das práticas pedagógicas e de recursos materiais.

Nesse processo, reconhece-se o desafio que nos faz caminhar em busca de novas formas de diálogo com a complexidade que envolve o processo e a construção de uma educação para todos, privilegiando a capacidade de inovação contínua e de reflexão-ação dos profissionais da educação, reconhecendo as transformações que neles precisam estar presentes, para que todos os alunos possam ter direito à educação.

Nessa direção, a formação de professores tem se constituído um dos pilares fundamentais em diversos países, como por exemplo, Brasil e Portugal, para se atender à agenda política em prol da educação inclusiva. Nas palavras de Rodrigues (2017, p. 35) “[...] a formação de professores é um mecanismo estratégico das sociedades contemporâneas para procurar atingir objetivos educacionais ambiciosos [...] e é concebida como uma “janela de oportunidade” [...] para a promoção de uma melhor educação”.

No contexto brasileiro, em termos de formação de professores, tendo em vista a inclusão escolar, na perspectiva da educação inclusiva, dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que:

Para atuar na educação especial, o professor 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 (BRASIL, 2008, p. 17-18)

Observa-se que os professores de Educação Especial³ precisam possuir formação inicial e continuada que possibilite conhecimentos para o exercício da docência, saberes específicos na área de atuação para assumir a função de professor especializado na escola comum e cumprir suas atribuições⁴.

Destacamos que, no Brasil, no que tange a formação inicial “[...] permanece o debate sobre o “lócus” [...] da formação do professor especializado” (JESUS; BORGES, 2018, p. 35), ou seja, ainda não é consensual (JESUS; BORGES, 2018; KASSAR, 2014; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018; VICTOR; PILOTO, 2016). Existem professores-pesquisadores que defendem a formação do docente em cursos de licenciatura em Pedagogia e em outras licenciaturas, acrescidos de processos de formação continuada para atuação na modalidade Educação Especial e, existem aqueles professores-pesquisadores que acreditam que a formação inicial em Educação Especial seja o mais adequado para atender a demanda que nos coloca a inclusão escolar.

Nesse contexto, vale ressaltar o nosso posicionamento quanto à formação do docente de Educação Especial. Como modo possível, acreditamos nos cursos de licenciaturas, como lócus da formação inicial, que valorizem o escopo dos fundamentos da educação, das disciplinas pedagógicas e de pelo menos duas disciplinas no campo da diversidade, e a formação continuada para atuação em Educação Especial se constitui em forma de estar na profissão docente.

³ No presente texto, os termos professores de Educação Especial, professores especialistas, professores especializados, docente de Educação Especial ou docente em Educação Especial serão tratados como sinônimos.

⁴ As atribuições dos professores especializados/professor de educação especial estão expostas nas “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial” (BRASIL, 2009b); na Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010 (BRASIL, 2010) e na Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001).

Quanto ao desejado no processo de formação inicial nos cursos de licenciatura, acreditamos assim como Rodrigues (2017, p. 36) na “[...] necessidade de os conteúdos sobre educação inclusiva estarem “embutidos” nos demais conteúdos ministrados nos cursos de professores”, ou seja, [...] “a existência de disciplinas como Educação Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais ou disciplinas congêneres constitui, uma comprovação empírica da exclusão e mesmo um convite a ela.”

Ainda de acordo com Rodrigues (2017), a separação dentro do plano curricular dos cursos de formação inicial de professores, sobretudo, o Curso de licenciatura em Pedagogia entre as disciplinas gerais da educação e das disciplinas voltadas para educação inclusiva, “[...] contraria a perspectiva de preparar o professor para a diversidade”. O autor interroga:

Como é possível, por exemplo, lecionar Psicologia da Aprendizagem sem falar nas dificuldades de aprendizagem? Ou, noutro exemplo: Como é possível falar de Desenvolvimento Curricular sem nos referirmos explicitamente às metodologias e aos princípios da diferenciação do currículo? (RODRIGUES, 2017, p. 36).

Reiteramos a necessidade de todos os conteúdos curriculares dos cursos de formação inicial, que digam respeito à educação, sejam contemplados com olhares para a diversidade humana e que sejam integrados a eles, conforme sugerido por Rodrigues (2017).

No contexto português, na atualidade, para atuar como professor de Educação Especial, há de se realizar em termos de formação inicial, a graduação e o mestrado integrado à graduação, comprovar cinco anos de experiência como docente e realizar uma especialização em Educação Especial (PORTUGAL, 2006, 2009; RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011).

No estado do Espírito Santo, Brasil, embora seja preconizada a formação docente para a atuação na modalidade Educação Especial, pesquisas recentes realizadas na área da Educação Especial apontam os desafios apresentados pelos sistemas e pelos profissionais que respondem pela gestão da Educação Especial nos municípios do estado em construir e executar propostas de

formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar (ALMEIDA; JESUS; CRUCES, 2012; JESUS, 2009; JESUS, 2011; JESUS, 2012).

Uma das inquietações que se colocam quando nos reportamos aos processos formativos em Educação Especial, à sua construção e execução, é a indagação levantada por Kassar (2014, p. 218):

“Que tipo de conhecimento é relevante para uma formação do professor da educação básica, levando-se em conta a escolarização dos alunos com deficiências? Que tipo de conhecimento é necessário para formar o professor considerado “especialista””.

Acrescentamos ainda, outros questionamentos que nos impulsionam e nos motivam a pesquisar o campo da formação de professores de educação especial:

- Quais as implicações dos processos formativos nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Especial no contexto escolar?
- Quais são os modos e os contextos formativos que mais contribuem com a aprendizagem docente e com o seu desenvolvimento profissional?
- “[...] O que aprendem os professores (em formação e em exercício)? Como aprendem? Com quem? Em que contextos? De que modo se perspectiva a sua aprendizagem, a sua formação e o seu desenvolvimento profissional contínuo? [...]” (FLORES; SIMÃO, 2009, p. 7).

Diante da complexidade de pensar a formação de professores para a Educação Especial perspectivando uma educação inclusiva e dos questionamentos acima elencados, fomos provocados a realizar um estudo comparado em educação, envolvendo o contexto brasileiro e português. Assumimos o Estudo Comparado como perspectiva teórico-metodológica que busca “[...] colocar em evidência as diferentes práticas de apropriação dos processos educacionais e os significados que adquirem em diversos contextos históricos, sociais e culturais” (REZENDE; ISOBE; MOREIRA, 2013, p. 231).

Assim como Sobrinho et al (2015, p. 344) acreditamos que as “[...] comparações internacionais como prática social crítica e criativa que não se descuida do local e do real, podem trazer importantes contribuições na agenda de pesquisa no campo da Educação Especial”.

Outro ponto importante que justifica o porquê do estudo comparado internacional, no campo da Educação Especial, é que essa perspectiva teórico-metodológica pode contribuir, segundo Sobrinho et al (2015, p. 344) “[...] para o refinamento teórico-metodológico dos Estudos Comparados [...] sob uma perspectiva mais sistemática de comparação, conhecer e compreender como são pensadas e problematizadas as práticas educacionais, mas também o próprio conhecimento pedagógico nas instituições historicamente situadas”, ou seja, os conhecimentos das práticas educacionais brasileiras e portuguesas.

Nessa direção, cumpre justificar, nesse momento, a escolha de Portugal para desenvolvermos um estudo comparado internacional. Elegemos o referido país, pois assim como o Brasil, “[...] acompanharam as evoluções paradigmáticas sobre o atendimento de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e acolheram também recomendações feitas por organismos internacionais” (FERNANDES, 2013, p. 204) e tem desenvolvido políticas educacionais conducentes à inclusão (FERNANDES, 2013).

A tendência atual na União Européia e de seus países membros é o desenvolvimento de uma política que vise à inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais (AGÊNCIA EUROPÉIA PARA O DESENVOLVIMENTO EM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 2003). Portugal tem promulgado políticas que indicam para a inclusão total nas turmas regulares dos sistemas de ensino. No Brasil, recomenda-se a matrícula preferencial nas escolas comuns do sistema regular de ensino, ou seja, tem incentivado as matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas referidas escolas. Assim como Portugal, é signatário dos movimentos internacionais em prol da educação inclusiva.

Reconhecendo os movimentos do Brasil e de Portugal em prol da educação inclusiva, a importância da formação de professores nesse processo e os questionamentos sobre as práticas formativas em Educação Especial já apontadas, temos como **objetivo geral**: compreender os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores de Educação Especial que atuam no âmbito da educação inclusiva, na educação básica em Vitória/Brasil e em Lisboa e Sintra/Portugal, pela via da formação continuada.

Como **objetivos específicos** destacamos a necessidade de:

- Caracterizar as políticas de formação continuada de professores de Educação Especial em Vitória/Brasil e em Lisboa e Sintra/Portugal;
- Identificar os conhecimentos que os professores brasileiros e portugueses consideram necessários nos processos de formação em Educação Especial;
- Analisar os modos de aprendizagem dos professores de Educação Especial brasileiros e portugueses, tendo em vista o reconhecimento da importância dos momentos formativos que favoreçam o desenvolvimento profissional docente;
- Analisar as possíveis implicações dos processos de formação continuada de professores de Educação Especial, em Vitória/Brasil e em Lisboa e Sintra/Portugal, nas ações pedagógicas dos professores especializados no contexto escolar;
- Compreender as especificidades de formação, tendo em vista identificar aproximações, diferenças e encontrar sentidos nos processos de formação entre os lócus de estudo.

Partimos de tais objetivos por defendermos a **tese** de que os modos de aprendizado docente precisam ser levados em consideração para organização e sistematização dos momentos formativos, ou seja, necessita-se que os modos de aprendizagem docente ecoem nas estratégias metodológicas das formações continuadas.

Para tal, tivemos como metodologia de pesquisa o estudo comparado em educação, por meio de estudos de caso, em Vitória e em Lisboa e Sintra. As entrevistas individuais e coletivas, análise documental, análise de índices educacionais e a observação foram as principais ferramentas de produção de dados. Com o estudo, buscamos contribuir com a formação de professores especializados, bem como com a formação de pesquisadores no que se refere a trabalhar colaborativamente na busca por alternativas possíveis nos desafios que emergem do processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial no contexto escolar. Além disso, evidenciar as mudanças qualitativas, que se dão na atividade profissional, “[...] configurando também o desenvolvimento de seu psiquismo”, ou seja, de professores e pesquisadores (MOURA, 2008, p. 99).

No Brasil, tivemos como campo de pesquisa a Secretaria Municipal de Educação do município de Vitória no Estado do Espírito Santo, onde pudemos acompanhar os momentos formativos de professores de Educação Especial ofertado pela mesma secretaria e entrevistar os professores de Educação Especial que atuam no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Vitória. A escolha de Vitória se justifica pelo fato do referido município possuir uma organização política de Educação Especial e contar com um setor de formação e de Educação Especial.

Em Portugal, pudemos observar momentos de formação continuada destinados aos profissionais da educação e entrevistar alguns professores de Educação Especial que atuam na cidade de Lisboa e na região do Concelho de Sintra.

No que tange à abordagem teórica adotamos a perspectiva Histórico-Cultural fundamentada na lógica do materialismo Histórico-Dialético. Apoiamo-nos nas contribuições da psicologia Histórico-Cultural e em particular, da Teoria da Atividade proposta pelo psicólogo soviético Alexei N. Leontiev (1983, 2001) e dos conceitos de Mediação, de Aprendizagem e Desenvolvimento e de Imaginação propostos pelo psicólogo soviético Lev Semenovitch Vigotski (2000, 2007, 2018), visto que discutem conceitos que nos aproximam das questões acerca do processo de aprendizagem dos professores e do seu

desenvolvimento profissional, ou seja, em como e em que contextos os docentes aprendem.

Na Teoria da Atividade proposta por Leontiev (1983), compreendemos a atividade do professor como práxis pedagógica e a mesma se constituindo na unidade entre a atividade prática e atividade teórica na transformação da realidade escolar.

Em Vigotski (2000, 2007, 2018), concebemos que esse processo de aprendizagem e desenvolvimento trata-se de um movimento contínuo, visto que somos seres inacabados e estamos em processo de aprendizado e de criação a todo o momento.

Apoiamo-nos também, em pesquisadores que tem se ocupado em discutir sobre a aprendizagem e desenvolvimento profissional docente, como Day (2001) e Flores e Simão (2009).

Com o embasamento dos teóricos supracitados, pudemos pensar a aprendizagem do professor por meio de ações formativas e da atividade, ou seja, do trabalho docente, da interação e da ação que possibilita o desenvolvimento do psiquismo do adulto professor.

Considerando as questões até então explicitadas e a necessidade de sistematização deste texto, optamos por organizá-lo em três partes. Nesse sentido, vale explicitar a arquitetura da tese. Na primeira, nos dedicamos à revisão de literatura e à base teórica, tendo em vista justificar a relevância do estudo e evidenciar a importância da formação docente, bem como, embasar teoricamente a tese, que se situa na aprendizagem e desenvolvimento docente pela via da formação continuada.

Nos dois primeiros capítulos, da primeira parte, nos dedicamos em discutir questões fundantes à formação de professores, pois entendemos assim o ser estar na profissão docente e compreendemos o docente de Educação Especial dentro de uma discussão no campo da formação docente, para além da área específica.

No terceiro capítulo, nos debruçamos na literatura que versa sobre o docente de Educação Especial trazendo aspectos do campo da formação docente e também da especificidade da área de conhecimento em Educação Especial.

No quarto capítulo, abordamos a base teórica do estudo, com intuito de evidenciar a importância e relevância das formações continuadas à luz da perspectiva Histórico-Cultural; e elucidar a relação entre aprendizagem docente e desenvolvimento profissional pela via da formação continuada, apoiados nos estudos de Day (2001) e Flores e Simão (2009).

Na segunda parte, nos ocupamos em abordar a metodologia e os seus pressupostos teóricos. Apresentamos também, suas contribuições no campo da educação, os procedimentos metodológicos e como organizamos e tratamos a análise dos dados.

Na terceira parte, encontram-se três capítulos de apresentação e análise dos dados que versam sobre a caracterização dos sistemas educacionais brasileiro e português, as políticas em prol da educação inclusiva e de formação de professores nos dois contextos estudados e sobre os modos de aprendizagem docente e as suas implicações para os processos formativos. Por fim, as considerações finais do estudo.

PARTE I - ESTUDOS E TEORIZAÇÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesta parte, no primeiro momento, buscamos dialogar com a literatura acadêmica que versa sobre a formação de professores (inicial e continuada) e a Educação Especial, para compreendermos o corpus de conhecimento produzido na área e as tendências da produção científica no campo da formação de professores e evidenciarmos a relevância deste estudo de doutorado em Educação em torno da temática “formação continuada de professores de Educação Especial”.

Para tanto, realizamos o levantamento dos estudos sobre a temática na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (**Capes**); na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (**BDTD**) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (**IBICT**); no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (**RCAAP**) e em livros que versam sobre a temática formação de professores e formação de professores de Educação Especial.

Nos três primeiros espaços de levantamento, trabalhamos com as seguintes palavras-chave: **formação de professores; formação continuada de professores; formação continuada de professores de Educação Especial; formação docente; formação docente e Educação Especial; formação contínua e Educação Especial.**

Encontramos um número elevado de trabalhos acadêmicos e de artigos acerca do tema de formação de professores. Desse modo, utilizamos critérios de seleção dos estudos, como por exemplo: formação de professores que atuam em escola comum; pesquisas realizadas, preferencialmente no Ensino Fundamental, haja vista que nosso campo empírico se deu com professores que atuam no Ensino Fundamental/Ensino Básico; estudos sem foco em disciplinas/áreas do conhecimento. Já no campo da Educação Especial, optamos por estudos que tivessem como foco a formação dos professores e a Educação Especial/Educação Inclusiva ou diversidade.

A partir da seleção dos estudos acadêmicos, de acordo com os critérios supracitados, obtivemos o seguinte extrato de produção, em nível de mestrado e de doutorado, acerca da formação de professores (inicial e continuada), conforme quadro abaixo:

Quadro 1 - Estudos acadêmicos (Mestrado e Doutorado) sobre formação inicial e continuada de professores

Ano	Título	Autor (a)	Instituição	Natureza
1999	A formação continuada de professoras e suas relações com a prática docente	Geralda Aparecida De Carvalho Pena	Universidade Federal de Minas Gerais	Mestrado
2000	Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil	Cely do Socorro Costa Nunes	Universidade Estadual de Campinas	Doutorado
2003	Formação continuada de professores do município de regente Feijó: A municipalização do ensino fundamental e os Desafios da construção de uma política – 1999/2000	Augusta Boa Sorte Oliveira Klebis	Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus Marília	Mestrado
2003	Desenvolvimento Profissional de Professores: uma abordagem a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo	Graça Margarida Medeiros Teixeira e Santos	Universidade de Coimbra	Mestrado
2004	A formação contínua do docente como elemento da construção de sua identidade	Maria da Conceição Carrilho de Aguiar	Universidade do Porto	Doutorado
2004	O projecto de uma sociedade do conhecimento: de Lev Vygotski a práticas efectivas de formação contínua em Portugal	Marta Zulmira Carvalho dos Santos	Universidade do Porto	Doutorado
2005	Formação Humana como Centro do Processo de Formação Continuada de Educadores	Osmar Matiola	Universidade Regional de Blumenau	Mestrado
2006	Formação Continuada e mudanças nas práticas escolares	Maria Aparecida Hahn Turnes	Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado
2006	Práticas formativas e formação continuada: um estudo com professor em exercício	Oneida Cristina Gomes Barcelos Irigon	Universidade Federal de Goiás	Mestrado
2007	“o professor e sua formação”: o impacto do pec – formação universitária – ao professor da pessoa	Maria De Fátima Sartori Carli	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho Campus De Araraquara	Mestrado
2007	A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa? Da análise das	Teresa Maria de Sousa dos Santos Leite	Universidade de Lisboa	Doutorado

	práticas ao esboço de um modelo de formação			
2008	Um processo de formação continuada: das necessidades formativas às possibilidades de formação	Anaide Trevizan	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Mestrado
2009	Análise das necessidades de formação contínua de professores dos cursos de Educação e Formação	Carina Sofia Barata Duarte	Universidade de Lisboa	Mestrado
2011	Análise de necessidade de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação	Camila Jose Galindo	Universidade Estadual Paulista – Campus Araraquara	Doutorado
2011	Formação contínua de professores em contexto	Lina Mara Alves Gonçalves	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	Mestrado
2013	A formação contínua centrada na escola – contributos para um desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional	Natalia Maria Marques Cravo Gama	Universidade da Beira Interior – Ciências Sociais e Humanas	Mestrado
2013	Formação contínua e percursos de desenvolvimento profissional: representações de professores do Ensino Fundamental no Estado do Espírito Santo (Brasil)	Eldimar de Souza Caetano	Universidade de Lisboa	Doutorado
2013	Avaliação dos efeitos da formação a partir da perspectiva dos participantes – Estudo de uma ação de formação contínua para professores do 1º Ciclo do Ensino Básico	Cristina Isabel Fernandes Teixeira	Universidade de Lisboa	Mestrado
2015	A construção do desenvolvimento Profissional dos professores	Manuel Luís Loureiro Mariano	Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa	Mestrado
2017	Formação Contínua na escola e a aproximação de professores de diferentes segmentos	Virginia de Moraes Traldi	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Mestrado
2018	Formação continuada? A aprendizagem de diretores do município de Vitória/ES	Vinícius Medina Módolo	Universidade Federal do Espírito Santo	Mestrado

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Encontramos vinte e um trabalhos acadêmicos, sendo quinze estudos em nível de mestrado e seis em nível de doutorado. Os estudos tratam sobre: identidade profissional; desenvolvimento profissional; implicações dos organismos internacionais nas políticas educacionais; necessidades formativas dos professores e relação entre teoria e prática docente.

Acerca da formação de professores (inicial e continuada) e a Educação Especial/Educação Inclusiva, a partir da seleção dos estudos acadêmicos, obtivemos o seguinte extrato de produção, em nível de mestrado e de doutorado, conforme quadro abaixo:

Quadro 2 - Estudos acadêmicos (Mestrado e Doutorado) sobre formação inicial e continuada de professores e Educação Especial/Educação Inclusiva

Ano	Título	Autor (a)	Instituição	Natureza
1994	Formação Inicial de professores de Educação Especial: análise das práticas e necessidade	Maria Helena Ferreira Pedro Mesquita	Universidade Técnica de Lisboa	Mestrado
1997	Necessidades de formação contínua de professores em relação à integração dos alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino	Teresa Maria de Sousa dos Santos Leite	Universidade de Lisboa	Mestrado
2000	A análise da necessidade de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar	Maria Odete Emygdio da Silva	Universidade de São Paulo	Doutorado
2001	Formação Continuada para professores que atuam na Educação Especial	Maria Luiza Ferreira Valladão	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Mestrado
2007	Qualificar para a diversidade: avaliação da necessidade de formação continuada para professores na escola inclusiva	Débora Lúcia Lima Leite	Universidade Federal do Ceará	Mestrado
2007	A formação continuada de professores para o trabalho com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: a contribuição da escola	Daniella Côrtes Pereira Borges	Universidade Federal do Espírito Santo	Mestrado
2008	A construção da identidade profissional do professor de Educação Especial em tempos de Educação Inclusiva	Maria Edith Romano Siems	Universidade Federal de Juiz de Fora	Mestrado
2008	Análise de uma proposta de formação continuada de professores no contexto da diversidade	Tanya Cecília Bottas de Oliveira e Souza	Universidade de São Paulo	Mestrado
2008	Inclusão escolar e formação continuada: o programa Educação Inclusiva: direito à Educação	Juliana Pires Leodoro	Universidade de São Paulo	Mestrado
2008	Educação Especial: formação de professores e aprendizagem da docência dos professores que atuam em sala de recursos	Sérgio Carlos da Silva	Universidade Federal de Mato Grosso	Mestrado
2009	Formação de professores em Educação Especial: a experiência da Unesp – Campus Marília/SP	Eliana Silva	Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus Marília/SP	Mestrado
2009	Tecendo saberes, dizeres, fazeres em formação contínua de professores: uma perspectiva de Educação	Iara Maria Campelo Lima	Universidade Federal da Bahia	Doutorado

	Inclusiva			
2009	A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo	Andressa Mafezoni Caetano	Universidade Federal do Espírito Santo	Doutorado
2010	Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007): novos referenciais?	Fabiola Borowsky	Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado
2010	Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: desafios e perspectivas	Edison de Queiroz Junior	Universidade de São Paulo	Mestrado
2010	Necessidades de formação de professores para inclusão	Austelino Fernandes Lopes Tavares	Universidade de Cabo Verde Escola Superior de Educação de Lisboa	Mestrado
2011	Educação especial e formação de professores em Santa Catarina: vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada	Márcia De Souza Lehmkuhl	Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado
2011	Educação Especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas	Ariadna Pereira Siqueira Effgen	Universidade Federal do Espírito Santo	Mestrado
2012	Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar	Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo	Universidade Federal de São Carlos	Mestrado
2012	Educação Especial e Educação: Percepções sobre a formação docente em nível de Pós-Graduação - EaD em São Paulo e em Lisboa.	Maria Helena Bimbatti Moreira	Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho" - Campus de Araraquara – SP	Doutorado
2012	Condições de formação continuada do programa educação inclusiva: direito à diversidade	Andréa Duarte de Oliveira	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Mestrado
2012	Tornar-se professor de Educação Especial: uma abordagem biográfica	Isabel de Lacerda Pizarro Madureira	Universidade de Lisboa	Doutorado
2013	Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação de educadores	Gabriela Tannús Valadão	Universidade de São Carlos	Doutorado
2013	A formação de professores na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular: análises de propostas curriculares de cursos de formação de professores no ensino superior no Estado de São Paulo	Sirleine Brandão de Souza	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Mestrado
2013	Inserção de alunos com deficiência na escola regular: um estudo sobre formação e práticas docentes	Sofia Rabelo Marioto	Universidade de Taubaté	Mestrado
2013	Efeitos da Formação - o caso de uma ação de formação inserida no Programa de Formação Contínua de Professores em Atendimento Educacional Especializado	Giovana Rodrigues Oliveira	Universidade de Lisboa	Doutorado

2014	Formação Continuada na perspectiva da Educação Inclusiva: epistemologia e prática	Maristela Ferrari Ruy Guasseli	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Doutorado
2014	A formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva: desvelando os fios da trama	Juliana Nascimento de Alcântara	Universidade de Sergipe	Mestrado
2014	Formação e saberes: os desafios da docência na Educação Especial	Maria Elena Neves da Silva	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	Mestrado
2015	O tutor virtual na formação continuada em educação especial	Pâmella Stefânia Picinin De Mesquita	Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" - Unesp – Campus de Marília-SP	Mestrado
2015	Formação Continuada e Educação Especial: a experiência como constitutiva do formar-se	Mayara Costa da Silva	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Mestrado
2015	Educação Especial e formação inicial de professores no sistema educativo angolano: a visão de professores/formadores e de um diretor de uma escola de formação	Isabel Tchingondundu	Universidade do Porto	Mestrado
2015	Formação de professores para a educação especial: motivações, expectativas e impacto profissional	João Adelino Matias Lopes dos Santos	Universidade da Beira Interior	Doutorado
2015	Supervisão Colaborativa para uma educação inclusiva: um estudo com professores do ensino regular	Maria Catarina Canhoto Martins	Universidade de Aveiro	Doutorado
2015	Formação de professores: tecnologia educacional para o aluno deficiente visual	Angela de Oliveira Antelo Tesch	Universidade de Lisboa	Mestrado
2016	Inclusão, currículo e formação de professores: uma perspectiva para formação de professores (a)	Roberto Derivaldo Anselmo	Universidade Federal da Paraíba	Doutorado
2016	Formação Continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva na Baixada Fluminense	Daniele Francisco de Araújo	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Mestrado
2016	Identidades do professor de Educação Especial no contexto de Maceió-Alagoas	Elisangela Leal de Oliveira Mercado	Universidade Federal de Alagoas	Doutorado
2016	A formação continuada de professores do ensino comum no campo da Educação Especial	Giselle Lemos Schmidel Kautsky	Universidade Federal do Espírito Santo	Mestrado
2016	Conhecimentos, Concepções e Práticas de Professores de Educação Especial: O Modelo Médico-Psicológico Ainda Vigora?	Amanda Costa Camizão	Universidade Federal do Espírito Santo	Mestrado
2016	Casos de Ensino na formação continuada à distancia de professores do atendimento educacional especializado	Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo	Universidade de São Carlos	Doutorado
2017	Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Manaus	Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz	Instituto de Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	Mestrado

2017	Formação continuada de professores e gestores: o programa REDEFOR Educação Especial e Inclusiva em foco	Lonise Caroline Zengo de Lacerda	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Junior” – UNESP – Campus Presidente Prudente/SP	Mestrado
2017	O professor de Educação Especial, sua formação e a inclusão escolar do aluno cego: um estudo de caso	Vanessa Pita Barreira Burgos Manga	Universidade Federal do Espírito Santo	Doutorado
2017	A formação docente para a Educação Especial e a prática profissional do professor	Kelly Cristina de Sousa	Universidade Fernando Pessoa	Mestrado
2017	Necessidades e desafios de professores de Educação Especial	Sonia Regina Sobral Gonçalves	Instituto Politécnico de Beja – Escola Superior de Educação	Mestrado
2018	A formação dos professores de Educação Especial de Toledo – PR	Ana Paula Santi	Universidade do Oeste do Paraná	Mestrado
2018	Formação Continuada na perspectiva da consultoria colaborativa: contribuições no contexto da inclusão escolar	Daniele Maria Ferreira Campos	Universidade Federal de Goiás	Mestrado

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Encontramos quarenta e oito estudos acadêmicos, sendo trinta e quatro em nível de Mestrado e catorze em nível de Doutorado. Os estudos, em geral, analisam sobre: as necessidades formativas dos professores de classe comum e professores de Educação Especial; a identidade profissional do professor de Educação Especial; percepção sobre a formação docente e concepção de formação em Educação Especial; análise das articulações das formações com as práticas docentes; e análise dos Programas e das políticas de formação de professores no campo da Educação Especial no contexto nacional e internacional.

Mediante o levantamento nos Bancos de dados de estudos acadêmicos mencionados anteriormente, também encontramos e selecionamos artigos científicos que foram publicados em revistas/periódicos e em eventos científicos renomados, no que diz respeito à formação de professores e a formação de professores e a Educação Especial.

Durante o nosso percurso de construção da tese de doutorado, seja na Universidade Federal do Espírito Santo ou na Universidade de Lisboa, tivemos acesso a artigos (publicados em livros e em periódicos) e a publicações (livros) de autores especializados na área da formação de professores e da Educação

Especial que nos auxiliaram na construção desta parte do trabalho. Segue abaixo o quadro dos artigos encontrados:

Quadro 3 - Artigos científicos publicados sobre a temática

Ano	Título	Autor (es) e suas Instituições	Local de publicação do artigo
Formação de Professores de Educação Especial			
2007	Does teacher preparation matter for beginning: teacher in Either Special or general education?	Erling E. Bol Sujie Shin University of Pennsylvania Lynne H. Cook California State University	The Journal of Special education
2009	Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro	Dermeval Saviani Universidade Estadual de Campina	Revista Brasileira de Educação
2010	Special Education Teacher Quality and Preparation: Exposing Foundations Constructing a New Mode	Mary T. Brownell Paula Sindelar Mary Theresa Kiely University of Florida, Gainesville Louise. Danielson American Institutes for Research. Washington, DC	Exceptional Child
2011	Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores?	David Rodrigues Luzia Lima-Rodrigues Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada	Educar em Revista
2011	A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - Educação Especial da Anped: desvelando pistas	Denise Meyrelles de Jesus Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto Agda Felipe da Silva Gonçalves Universidade Federal do Espírito Santo	Revista Brasileira de Educação Especial
2011	O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?	Maria Helena Michels Universidade Federal de Santa Catarina	Revista de Educação Especial
2012	Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão	Daniella Zanellato Rosimar Bortolini Poker Universidade Estadual Paulista	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
2013	Honoring Voices From Beginning Special Educators for Making Changes in Teacher Preparation	Greg Conderman, Sarah Johnston-Rodriguez, Paula Hartman, and David Walker Northern Illinois University, DeKalb, USA	Education Division of the Council for Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children
2013	Professor de Educação Especial e as dificuldades do início da prática profissional	Maria Cristina Marqueline Viviane Tramontina Leonessa Rosângela Marques Bust Universidade Estadual de Londrina	Revista Educação Especial
2013	Formação de Professores Para a educação especial: uma	Márcia Greguol Universidade Estadual de	Revista Brasileira de Educação Especial

	discussão sobre os modelos brasileiro e italiano	Londrina Erica Gobbi Attilio Carraro Università Degli Studi Di Padova	
2013	Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil	Rosalba Maria Cardoso Garcia Universidade Federal de Santa Catarina	Revista Brasileira de Educação
2013	Políticas de educação especial em Portugal: uma análise a partir de um quadro de referência europeu	Preciosa Fernandes Universidade do Porto	Acta Scientiarum
2014	Professores de educação especial – socialização e identidades profissionais”	Isabel Pizarro Madureira Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa	Investigar em Educação
2016	Formação do professor no contexto do Observatório Nacional de Educação Especial	Sonia Lopes Victor Sumika Soares de Freitas Hernandez Piloto Universidade Federal do Espírito Santo	Livro: Educação Especial: políticas e formação de professores
2016	Formação de professores para a inclusão	Teresa S. Leite Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa	Conferência apresentada no Congresso Internacional Escola Inclusiva - Educar e formar para a vida independente, organizado pela CERCICA, Cascais, 3 dezembro de 2016
2017	Experiências de Formação Continuada de Professores: possibilidades para efetivar a Inclusão Escolar de alunos com deficiência intelectual	Márcia Denise Pletsch Daniele Francisco de Araújo Marcela Francis Costa Lima Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Periferia: Educação, Cultura e Comunicação
2017	Formação de professores em Educação Especial: Um estudo de educação comparada entre Brasil e Portugal	Edith Romano Universidade Federal de Roraima, Brasil Jorge Bonito Universidade de Évora. CIDTFF da Universidade de Aveiro, Portugal	Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación
2017	Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores	David Rodrigues Instituto Piaget	Livro: Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras
2017	A formação de professores para a inclusão de alunos com perturbação do espectro autista nas escolas de ensino regular	Dídia Lourenço Teresa Leite	Livro: Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras
2018	Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena a formação de professores	Anna Augusta Sampaio de Oliveira Jáima Pinheiro de Oliveira	Livro: Formação de professores e práticas educacionais inclusivas
2018	Desenho Universal para a Aprendizagem e Pedagogia Inclusiva: sua pertinência na escola atual	Isabel Pizarro Madureira	Livro: Perspectivas internacionais da educação especial e educação inclusiva
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES			
	A Formação De Professores No	Isabel Alarcão, Universidade	Documento de Trabalho do

1997	Portugal De Hoje	de Aveiro Cândido Varela de Freitas, Universidade do Minho João Pedro da Ponte, Universidade de Lisboa Jorge Alarcão, Universidade de Coimbra Maria José Ferro Tavares, Universidade Aberta	CRUP — Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas
1992	Formação de professores e profissão Docente	António Nóvoa Universidade de Lisboa	Livro: Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote. pp. 13-33
1996	Aspectos Gerais Da Formação De Professores	Edson do Carmo Inforsato	Paidéia
1997	A formação continua de professores em Portugal (antes e depois da Lei de Bases de 1986)	Ernesto Candeias Martins Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Castelo Branco Portugal	Anais da III Jornades d'Història de l'Educatió als Països Catalans
1999	Desenvolvimento profissional de professores: contributos para reflexão	Lurdes Serrazina Escola Superior de Educação de Lisboa	Conferência proferida no IX Seminário de Investigação em Educação Matemática
1999	Formação de profissionais da Educação: políticas e tendências	Revista Quadrimestral de Ciência da Educação	Revista: Educação e Sociedade
1999	Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores	Menga Ludke PUC-SP Antonio Flávio Barbosa Moreira Universidade Federal do Rio de Janeiro Maria Isabel da Cunha Universidade Federal de Pelotas	Revista: Educação e Sociedade
2000	A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação	Ana Maria Costa e Silva Universidade do Minho	Educação & Sociedade
2001	Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal	José Augusto Pacheco Universidade do Minho Maria Célia Marcondes de Moraes Olinda Evangelista – Universidade Federal de Santa Catarina	Revista Educar
2001	Currículo, cultura e formação de professore	Antonio Flavio Barbosa Moreira Universidade Federal do Rio de Janeiro	Revista Educar
2003	Reformas internacionais da educação e formação de professores	Olgaíses Cabral Maués Universidade Federal do Pará	Cadernos de Pesquisa
2003	Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo	Rosanne Evangelista Dias Alice Casimiro Lopes Universidade Federal do Rio de Janeiro	Revista Educação e Sociedade
2005	A identidade profissional dos professores	Silmara de Oliveira Gomes Papi	Livro: Professores: formação e profissionalização
2007	A (nova) política de formação de	Helena Costa Lopes De	Revista Educação e

	professores: a prioridade postergada	Freitas Universidade Estadual de Campinas	Sociedade
2007	Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores	Marli Lúcia Tonatto Zibetti Universidade Federal de Rondônia Marilene Proença Rebello de Souza Universidade de São Paulo	Revista Educação e Pesquisa
2008	Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos Docentes	Rosalinda Herdeiro & Ana Maria Silva Universidade do Minho – Portugal	Anais (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos
2008	Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década	Bernardete A. Gatti Fundação Carlos Chagas	Revista Brasileira de Educação
2009	Ética profissional e Formação de Professores	Ana Paula Caetano Universidade de Lisboa Maria de Lurdes Silva Fernando Pessoa, Lisboa	Revista de Ciências da Educação
2010	Formação De Professores No Brasil: Características E Problemas	Bernardete Gatti	Educação e Sociedade
2010	Formação docente e práticas pedagógicas: a influência das políticas educacionais	Maria Aparecida Guerra Lage Vilma Aparecida de Souza	Livro: Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam
2011	A formação de professores em Moçambique e o desenvolvimento criativo e reflexivo	Camilo Ussene Universidade Pedagógica de Moçambique	Capítulo de livro disponível em Repositório do Instituto Universitário de Lisboa
2011	A Formação Continuada de Professores no Brasil	Marcia Aparecida Alferes Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa	Seminário de Pesquisa do PPE – Universidade Estadual de Maringá
2011	Práticas de educação e de formação	José Pires Gláucia N. da Luz Pires	Livro: Práticas de educação e de formação
2011	Como as identidades configuram a formação – uma análise a partir da opinião de professores portugueses sobre efeitos da formação contínua	Maria Amélia da Costa Lopes Maria de Fátima Carneiro Ribeiro Pereira	Livro: Formação e profissão docente
2011	Iniciação à prática e desenvolvimento profissional nos cursos de Educação Básica da Escola Superior de Educação de Santarém (ESES): lógicas, configurações e dinâmicas	Gracinda Maria Nunes Costa Hamido Helena Maria Ferreira Moreno Luís Isabel Alexandra Damasceno Piscalho	Livro: Formação e profissão docente
2011	Desenvolvimento profissional de professores: uma concepção para além do conceito de formação	Cristina Mesquita-Pires Instituto Politécnico de Bragança	Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
2011	Formação de Professores para os Anos Iniciais no Brasil e em Portugal	Vagda Rocha Universidade do Estado do Rio de Janeiro Preciosa Fernandes Universidade do Porto	Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
2012	Currículos de formação de professores em Portugal	Maria João Mogarro Alda Namora Instituto de Educação da Universidade de Lisboa	Atas do XIX Colóquio da Secção Portuguesa da Arfise

2012	Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas	Cleoni Maria Barbosa Fernandes Maria Isabel da Cunha, da Universidade Federal de Rio Grande do Sul – UFRG	Revista Inter-Ação
2012	Formação continuada: significados e sentidos na prática docente	Marcos Antonio Silva Universidade do Estado do Pará	XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
2012	Do trabalho à formação de professores	Menga Lüdke Luiz Alberto Boing Universidade Estadual de Campinas	Revista Cadernos de Pesquisa
2013	Programas de formação contínua em Portugal: contributo(s) para a formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Elza Mesquita João Formosinho Joaquim Machado Instituto Politécnico de Bragança Universidade do Minho Universidade Católica Portuguesa	Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho
2013	A culpa é dos professores! Um diagnóstico que engendra uma política neoliberal de formação docente	Débora Cristina Goulart Universidade Estadual de São Paulo – Campus Marília	Revista Café com Sociologia
2013	O cenário global e as implicações para a formação continuada de professores	Fernanda Rossi Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Dagmar Hunger Universidade Estadual Paulista Bauru	Revista Educação: Teoria e prática
2014	Avaliação da Formação Contínua de Professores: uma Necessidade Emergente	Maria Prazeres Simões Moço Casanova	Revista do CFAECA
2015	Políticas de Formação de Professores no Brasil e em Portugal: aproximações	Simone Weinhardt Wither Pontifícia Universidade Católica do Paraná Teresa Sarment Universidade do Minho	Educere
2015	A formação de professores na União Européia	Florbela Rodrigues Instituto Politécnico da Guarda	Conselho Nacional de Educação
2015	Promoção de uma postura científica na formação de professores: estudo exploratório	Daniela Gonçalves Margarida Quinta e Costa UCPorto	Revista Estudios e Investigación en Psicología y Educación
2015	A Formação Contínua de Professores: uma Leitura do Decreto Lei 22/2014	Maria Prazeres Casanova	Revista do CFAEC
2015	Formação de professores: pressupostos que indicam necessidade de transformação	Wagner Aparecido Caetano Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE Arlida Inês Miranda Ribeiro Universidade Estadual Paulista – UNESP	Revista Colloquium Humanarum
2016	Formação contínua centrada na escola e desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso	Pedro Ribeiro Mucharreira Universidade de Lisboa	Revista Educação em Questão

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Foram selecionados sessenta e um artigos publicados acerca da temática em tela. Sendo vinte e um artigos na área de formação de professores e Educação Especial e quarenta artigos na área formação de professores. Os referidos artigos tratam sobre: implicações dos organismos internacionais nas políticas educacionais e formativas; identidade e desenvolvimento profissional; Necessidades formativas dos professores de Educação Especial; análise sobre a formação de professores generalistas ou especialistas.

Ao todo foram cento e trinta trabalhos selecionados, lidos e analisados. Para realizarmos a organização desta parte da tese de doutorado, buscamos inspiração na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1997, 2011). Segundo Schreiber; Asner-Self (2011), a Análise de Conteúdo não está associada a nenhuma abordagem metodológica e pode ser usada numa grande variedade de dados (áudio; textos escritos de diversos tipos).

Segundo Bardin (1997, 2011), a Análise do Conteúdo possui três fases, a saber: pré análise; exploração do material; e interpretação. Após realizarmos a primeira fase – leitura flutuante e início da sistematização das categorias e a segunda fase – leitura aprofundada das produções e categorização, optamos por organizar ‘as categorias e as subcategorias’ em forma de capítulos e subitens. As categorias e as subcategorias, ou seja, os capítulos e os subitens que seguem, emergiram a partir da exploração do material, leitura das produções e dos nossos objetivos de pesquisa. A interpretação se configura na própria construção de escrita dos capítulos em diálogo com as produções. Organizamos os capítulos do seguinte modo:

- 1) Implicações dos organismos internacionais nas políticas de formação de professores;
- 2) Formação inicial e continuada de professores: tendências e perspectivas.
 - 2.1 Formação inicial e continuada de professores: identidade e desenvolvimento profissional.
 - 2.2 Formação continuada de professores e as necessidades formativas.
 - 2.3 Formação Continuada de professores: relação entre teoria e prática docente;
- 3) Formação de professores em Educação Especial: a literatura e seus apontamentos.
 - 3.1. Formação de professores para Educação Especial: contextos e políticas.
 - 3.2. Concepções de Educação

Especial e práticas formativas. 3.3. Formação em Educação Especial e práticas docentes no contexto escolar. 3.4 Necessidades formativas em Educação Especial: analisando as demandas do contexto escolar e dos professores.

Os referidos capítulos desta parte 'Estudos e Teorizações no Campo da Formação de Professores e Educação Especial' objetivam sistematizar a temática formação de professores e justificar o nosso estudo de doutorado, por meio do estado da arte.

No quarto capítulo desta parte discutiremos conceitos que acreditamos nos aproximar das questões acerca do processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos professores que nos ajudam a embasar a nossa tese de doutorado. Para tanto, buscamos subsídios e fundamentos na perspectiva Histórico-Cultural em Vigotski (2000, 2007, 2018) e em Leontiev (1983, 2001) e na literatura especializada na área da formação de professores que tem se ocupado em discutir a respeito da aprendizagem docente (DAY, 2001; FLORES; SIMÃO; RAJALA; TORNBERG, 2009; KORTHAGEN, 2009; MOURA; MORETTI, 2011).

Optamos por intitular o quarto capítulo de: Formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. O subdividimos em: 4.1. A lógica do Materialismo Histórico-Dialético e as contribuições da Psicologia Soviética em Vigotski e em Leontiev para a formação docente 4.2. Formação continuada de professores e os modos de aprendizagem docente e desenvolvimento profissional.

1. IMPLICAÇÕES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Podemos observar uma tendência nos estudos⁵ elencados à análise da influência das orientações internacionais nas características e finalidades da formação docente preconizada pelos organismos responsáveis pelo gerenciamento das propostas políticas colocadas em prática no Brasil e em Portugal.

A década de 1990 constitui-se como um período de reformas na educação brasileira, intensificando-se assim, a produção de documentos oficiais, leis, diretrizes embasados pelas recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais, dentre os quais destacamos: Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

De acordo com MAZZEU (2011, p. 149), a intensificação na produção de documentos oficiais e legais para Educação, sobretudo, o incentivo à formação de professores se deu pelas “[...] demandas da reestruturação produtiva para a formação ou qualificação do trabalhador, [...] e da necessidade de emprego de mão de obra qualificada [...]” e pelo fato de que para os organismos internacionais supracitados “[...] a centralidade da educação é afirmada de modo imperativo para o desenvolvimento econômico dos países.”

O autor evidencia que a educação básica foi tema da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, sendo esta financiada por UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. A síntese da Conferência – Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1993) -, apresenta orientações sobre “[...] como aumentar a escolaridade e erradicar o

⁵ (CAMPOS, 1999; CARLI, 2007; DIAS; LOPES, 2003; FERNANDES, 2012; FREITAS, 2007; GATTI, 2008; GOULART, 2013; LUDKE, MOREIRA, CUNHA, 1999; MAUÉS, 2003; MAZZEU, 2011; PACHECO, MORAES, EVANGELISTA, 2001; ROCHA; FERNANDES, 2011; RODRIGUES, 2015; ROSSI; HUNGER, 2013).

analfabetismo sem aumentar exageradamente os recursos financeiros e humanos” (MAZZEU, 2011, p. 150), haja vista que nove países participantes (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), apresentam os maiores índices de analfabetismo do mundo.

Desse modo, a partir da referida Conferência, iniciou-se nos países supracitados, as reformas político-educacionais. No entanto, Mazzeu (2011, p. 150) sinaliza que:

A vinculação entre os investimentos na educação básica e o crescimento econômico aparece de forma cristalina no discurso do Banco Mundial, quando determina que uma de suas principais finalidades é formar indivíduos funcionais, adaptáveis à demandas do mundo do trabalho e da economia.

De acordo com Gatti (2008), Dias; Lopes (2003) e nas palavras de Maués (2003, p. 91) “[...] o sistema educacional precisa passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado ao mercado”, haja vista que para os organismos internacionais “[...] a formação desses profissionais passou a ser vista como muito “teórica”, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade.”

Conforme Mazzeu (2011, p. 152), o Banco Mundial recomenda que “[...] a formação inicial deva ser realizada em menor tempo”, pois “[...] diminuiria os dispêndios com uma formação profissional mais longa”. Quanto à formação continuada, deveria ater-se “[...] a melhoria do conhecimento do professor sobre a matéria que leciona, [...] tendo como norte a atualização desses saberes e a vinculação direta com a prática da sala de aula”. Em relação ao baixo custo, “[...] o Banco Mundial recomenda as modalidades de educação a distância, tanto para a formação inicial, quanto para a capacitação em serviço” (formação continuada).

Acrescida às recomendações elencadas por Mazzeu (2011), Kuenzer (1999) destaca que segundo o entendimento do Banco Mundial, a transferência das atribuições do Estado para a esfera privada contribui para a redução dos custos

da formação, haja vista que a “[...] “flexibilização” do modelo tradicional e universidade, que articula ensino e pesquisa, acompanhada do rebaixamento dos critérios de qualidade, transferindo o controle do processo para o do produto” (KUENZER, 1999, p. 179).

No Brasil, ainda segundo Mazzeu (2011), a política educacional da década de 1990, associada à política de adequação às orientações, demandas e exigências da reestruturação econômica mundial, “[...] foi iniciada na Era Collor, ganhando força nos Governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) com o lema da ‘modernização’ e da ‘globalização’” (MAZZEU, 2011, p. 155).

O primeiro documento brasileiro que sinaliza o ajuste com as orientações dos organismos multilaterais é o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado no Governo Itamar Franco, conforme Mazzeu (2011). Mas, a primeira mudança concreta na formação docente foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/96 (Art. 61,62, 63), que “[...] além de possibilitar ações e políticas de referência para o sistema nacional de ensino, projetou a formação do professor da educação básica para o ensino superior, cujo lócus preferencial foi atribuído aos Institutos Superiores de Educação (ISE)” (MAZZEU, 2011, p. 156).

Pacheco; Moraes; Evangelista (2001, p. 189) realizaram críticas ao fato da formação do professor da educação básica ser deslocada para os Institutos Superiores de Educação, por considerarem um rompimento da relação entre ensino e pesquisa. Para os autores, “[...] o Estado não vê nessa quebra um prejuízo para a formação, dado que seu intento está marcado pelas demandas de constituição de um mercado pedagógico em um claro favorecimento à iniciativa privada no ensino superior”.

Nessa direção, Pacheco; Moraes; Evangelista (2001, p.193) analisam:

Trata-se de uma ideia generalizada que está presente no perfil de competências elaborado pelo Ministério da Educação brasileiro e que configura um nítido recuo da teoria no campo da formação dos professores. Mesmo que seja afirmado que a formação do docente deva ser realizada na relação teoria/prática, a concepção de teoria e prática presente na

proposta é fortemente reducionista: prática compreendida como experiência presa ao empírico e ao imediato e teoria como sistematização e organização dessa experiência. É por isso que a formação de docentes pode ser feita em unidades de formação sem qualquer relação com as unidades de pesquisa. Portanto, a tendência brasileira parece encaminhar-se para uma certa *fast teacher education* em que a lógica de certificação é prevalecente em relação à lógica de formação.

O Estado brasileiro tem se mobilizado para o desenvolvimento da formação inicial e continuada de professores alinhando-se aos investimentos e às recomendações do Banco Mundial, pois segundo Rossi; Hunger (2013, p. 81): “[...] a ênfase do BM está na formação em serviço e de preferência a distância (EaD), visando a diminuição dos custos” e de acordo com Freitas (2007, p. 1208), a expansão da formação inicial e continuada de professores “[...] desenvolveu-se principalmente em instituições privadas sem compromisso com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades”.

A esse respeito, Melo (1999, p. 52) destaca que o

Ministério é extremamente pragmático e, ao mesmo tempo, inteiramente submisso aos ditames do Banco Mundial. Dessa maneira, as áreas prioritárias nos programas de formação atendem às políticas traçadas pelo Banco Mundial, na forma e no conteúdo.

Nas políticas educacionais sobre formação docente, tanto no Brasil quanto em Portugal, evidencia-se nos documentos legais uma dinâmica discursiva relativa à configuração das funções, dos papéis e das competências dos professores num perfil profissional. Lógica de competência esta ajustada ao mercado e às mudanças da sociedade (DIAS; LOPES, 2003). Nessa direção, Pacheco; Moraes; Evangelista (2001, p.192) analisam a tendência da noção de competência nos dois países:

Uma interrogação pertinente, no entanto, pode ser colocada: qual a razão para que a noção de competência tenha adquirido centralidade na construção de um perfil profissional do docente? A resposta está em que ela faz parte de políticas educacionais que respondem a um duplo objetivo: de um lado, a descentralização e a responsabilização das escolas e dos docentes pelos resultados do sucesso dos alunos. A devolução de competências e a autonomia são faces de uma mesma

moeda: transfere responsabilidades da esfera pública para a esfera privada (comunidades, pais, alunos, professores e outros); de outro, o reforço do papel centralizador do Estado na definição tanto dos parâmetros curriculares nacionais quanto dos seus conteúdos, métodos e avaliação.

Nesse sentido, Goulart (2013, p. 72) salienta que esta lógica neoliberal avança pelos anos de 1980 tanto no Brasil quanto na Europa e nos EUA e com a seguinte perspectiva para Educação e para a formação de professores:

[...] crescimento da categoria, com formação aligeirada em faculdades privadas, voltada para o “aprender a ensinar”, destinado à formação de força de trabalho necessária para atividades repetitivas, simples, segmentados e sem qualificação específica. Mas, com o final dos anos de 1980, não muda só o tipo de trabalhador necessário, mas toda a organização social que o demanda.

Ludke, Moreira e Cunha (1999, p. 295) acrescentam ao debate que os movimentos de ajuste da formação de professores ao mercado e a lógica neoliberal tem ameaçado a autonomia do professor. Salientam, também, “[...] o importante papel formativo que poderia ser desempenhado por sindicatos e associações da categoria docente” e o estímulo da participação das famílias e das comunidades na escola.

A despeito do interesse em discutir as semelhanças e as diferenças existentes entre as reformas educacionais brasileira e portuguesa, não se pode perder de vista que, no caso de Portugal, tal reforma vem sendo empreendida a partir de meados dos anos 80. Ressalta-se que também sofreram influências dos organismos internacionais, como por exemplo, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e União Européia (UE).

De acordo com Rodrigues (2015, p. 230), a Europa tem investido na formação e na sua valorização porque é, sem dúvida, “a ferramenta mais forte para se tornar mais competitiva e poder impulsioná-la ao mais alto nível das economias emergentes”, pois “[...] a Europa sentiu necessidade de se unir para poder competir, não só no campo econômico, mas também no campo da educação e do saber, com os seus parceiros internacionais” (RODRIGUES, 2015, p. 223). Rodrigues (2015) sinaliza que o Processo de Bolonha iniciou-se com a

Declaração da Sorbonne em 1998, tendo se consolidado oficialmente em 1999, “[...] com o principal objetivo de construir um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado”.

Nesse sentido, em 2007, os Estados Membros da União Européia (UE) se mobilizaram no intuito de promover, na formação inicial e continuada de professores, a aquisição de habilidades permitindo aos professores ensinar de forma eficaz, independentemente dos desafios atuais e de turmas heterogêneas compostas por alunos com diferentes níveis socioculturais e com diferentes capacidades e necessidades (RODRIGUES, 2015).

A autora ressalta que para responder ao desafio lançado, a União Européia viu-se obrigada a implementar alterações e reorganizações, introduzindo reformas nos sistemas de ensino dos Estados Membros. “Esta remodelação, provocada pelo Processo de Bolonha, pretende nivelar a formação a nível europeu” (RODRIGUES, 2015, p. 223).

A respeito das reformas introduzidas na formação de professores, Campos (1999) ressalta três características advindas de estudos de caso sobre Portugal, Espanha, Islândia, Finlândia, Suécia, Estados Unidos e Reino Unido:

A primeira é o fato de as reformas estarem refletindo as transformações sociais, econômicas, culturais e políticas ocorridas nesses países, especialmente as mudanças ligadas à globalização econômica, aos novos perfis demográficos, às tensões étnicas e culturais e à organização do Estado; segundo, elas se caracterizam por uma crescente racionalização na operação dos sistemas educacionais, com ênfase em aspectos como produtividade e competência; terceiro, os diversos casos estudados mostram a importância que adquiriram os órgãos de cooperação internacional, como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Européia (EU), na implementação de tais reformas (CAMPOS, 1999, p. 133).

Em Portugal, devido à adesão ao Processo de Bolonha, em 1999 e tendo que adequar seus planos de ensino ao acordo firmado até o ano letivo de 2008/2009, a política de formação de professores “[...] desenvolveu-se tendo em conta o reconhecimento da complexidade do desempenho profissional

docente frente às prioridades políticas então definidas” (FERNANDES; DIAS, 2010, p. 238 *apud* ROCHA; FERNANDES, 2011, p. 152). Desse modo, na busca dessa qualificação, todo o quadro do sistema educacional de formação de professores é modificado no país. O professor que anteriormente era formado apenas nos cursos de licenciatura e bacharelado, passa a ser formado em cursos de mestrados profissionais e também se almeja uma maior mobilidade entre estudantes e diplomados nos países da União Européia (ROCHA; FERNANDES, 2011).

Podemos perceber como os aspectos que influenciam as políticas de formação de professores são semelhantes tanto no Brasil quanto em Portugal (ROCHA; FERNANDES, 2011) e em outros países europeus e norte americanos. Em ambos os países as transformações econômicas “criam novas demandas para o sistema educacional e o redimensionamento do Estado leva a esforços no sentido de introduzir maior racionalidade e conseguir ganhos de produtividade nos sistemas escolares” (CAMPOS, 1999, p. 133). Nos países europeus, os organismos internacionais - OCDE e UE - e no Brasil, o Banco Mundial, por exemplo, desempenham cada vez mais um papel decisivo nas reformas educacionais.

Nesse sentido, tanto o Brasil quanto Portugal, mesmo sendo realidades que apresentam demandas diferentes, Rocha e Fernandes (2011, p. 153) sinalizam que os dois países “[...] estão buscando seus próprios caminhos para alcançar objetivos e metas propostos quando das mudanças dos seus sistemas de educação”. Neste cenário, o professor está no centro das reformas e a este profissional “[...] são depositados anseios e expectativas de um povo melhor preparado para o mundo do trabalho, mas também para a própria vida e dos desafios que surgem cotidianamente” (ROCHA; FERNANDES, 2011, p. 153).

Assim como Rossi e Hunger (2013), reconhecemos a necessidade de formação inicial e continuada, mas a crítica estabelecida neste capítulo é sobre o delineamento que o processo de implementação de formação inicial e

principalmente, continuada, vem tomando vinculado aos interesses econômicos e do mercado.

A partir dos estudos analisados, evidenciamos que há implicações dos organismos internacionais nas políticas de formação de professores tanto no Brasil quanto em Portugal e em seus desdobramentos na prática. De modo geral, as influências no âmbito do texto das políticas relacionam à configuração das funções, dos papéis e das competências dos professores num perfil profissional, ou seja, lógica de competência esta ajustada ao mercado e as mudanças da sociedade. Constatamos, também, que o intenso movimento visando à redução dos custos tem ocasionado em cursos que visam à formação aligeirada, o que repercute na qualidade da formação docente.

Reconhecemos a importância dos processos formativos e o quanto o mesmo contribui com a construção identitária, desenvolvimento profissional e com o contexto escolar. Sendo assim, necessitamos trabalhar e lutar por outros caminhos em busca de formação de professor que atenda às suas demandas de forma crítica e reflexiva e que vise o seu desenvolvimento profissional. A respeito dessa questão e dentre outras acerca da formação docente, discutiremos nos capítulos seguintes.

2. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS

Neste capítulo, trataremos sobre questões que nos levam a refletir sobre a importância dos processos formativos dos professores e sobre as questões fundantes que fazem parte deste estudo de Doutorado em Educação e da discussão no campo da formação, como: identidade docente, desenvolvimento profissional, necessidades formativas e a relação entre teoria e prática.

2.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: IDENTIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Reconhecemos a impossibilidade de discutirmos formação de professores - inicial e continuada - sem abordarmos a identidade dos professores e o seu desenvolvimento profissional. Quais as relações entre identidade e desenvolvimento profissional? Como vem se constituindo e se reconstituindo a identidade docente? Tais questionamentos foram preocupações nos estudos de vários autores-pesquisadores⁶ na área.

Como observado no capítulo anterior, as sociedades contemporâneas têm passado por transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que têm exigido cada vez mais que os profissionais se qualifiquem para atender o mercado. Este cenário tem provocado a necessidade de estarem em busca de atualização em vários campos de atuação, ou seja, em constante processo de formação.

A referida exigência interfere diretamente na identidade do sujeito, pois somos indivíduos-coletivos. Os fatores externos interferem em nós e o nosso “eu”

⁶ (AGUIAR, 2004; CAETANO, 2013; CANÁRIO, 1997; DAY, 2001; GAMA, 2013; GONÇALVES, 2011; HERDEIRO; SILVA, 2008; KELCHTERMANS, 2009; LEITE, 2007; MARIANO, 2015; MESQUISTA-PIRES, 2011; MOGARRO; NAMORA, 2012; MUCHARREIRA, 2016; NÓVOA, 1992; NUNES, 2000; PAPI, 2005; PIMENTA, 2000; RAMOS; SIMONINI, 2010; SACHS, 2001; SANTOS, 2003; SANTOS, 2004; SERRAZINA, 1999; TRALDI, 2017; USSENE, 2011).

contribui para a identidade coletiva. Ou seja, a nossa identidade é construída e reconstruída num processo de interação social e nas relações históricas, políticas e culturais, como já nos sinalizavam Marx e Vigotski.

A partir dessa premissa, ainda conforme Aguiar (2004, p. 59) “[...] a identidade não pode ser vista como uma coisa fixa, como algo estático. A identidade é um processo em contínua construção, que se diferencia a partir da história de vida do indivíduo” e das relações sociais. Em termos de identidade profissional, Papi (2005) sinaliza que esta possui particularidades e configura-se como um fenômeno complexo e a define como uma construção que perpassa a vida profissional – desde a etapa de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão - alicerçada sobre ‘os saberes profissionais e sobre atribuições de ordem ética e deontológica’.

Já Ramos e Simonini (2010, p. 122) enfatizam que a identidade profissional é sempre epistemológica e para as autoras

[...] existe uma identidade profissional individual e uma coletiva. A identidade profissional coletiva é a identidade do ser professor. A identidade individual pode ser construída por dois caminhos: a) no campo de formação; b) no campo de atuação. A identidade individual é de recorte estritamente gnosiológico, ontológico e epistemológico.

Nesta linha de pensar a construção da identidade profissional no campo da formação e no campo da atuação, Aguiar (2004) em seu estudo nos mostra que os indivíduos devem entrar em relações de trabalho e participar das atividades coletivas, dentre elas os processos formativos. A esse respeito, Nóvoa (1992, p. 16) sinaliza que “a identidade é um espaço de construção da maneira de ser e de estar na profissão” e acrescenta que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 13).

Para ampliar o debate acerca da compreensão de construção identitária docente, Canário (1998, p. 10) sinaliza que

[...] afirmar que os professores aprendem a sua profissão nas escolas não deve ser confundido com a ideia segundo a qual os professores só aprenderiam a sua profissão nas escolas. Essa aprendizagem corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais, e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender.

Percebemos que Canário (1998) considera que a aprendizagem profissional e a construção identitária se sobrepõem a um processo inacabado e em constante constituição e reconstituição de uma visão do mundo profissional (Aguiar, 2004). Esta elaboração e reelaboração identitária e aprendizagem profissional advêm também do coletivo dos professores que segundo Ramos e Simonini (2010) se expressa no Conselho Profissional, Sindicato, Instituição – local de trabalho e Associação.

Por seu turno, Kelchtermans (2009, p. 72) em sua pesquisa de cunho narrativo-autobiográfico sobre aprendizagem profissional dos professores e o modo como esta se desenvolve ao longo da sua carreira, busca trabalhar com um conceito diferenciado de *Self* ou de sentido de “identidade” do professor. A autora explica que evita a noção de “identidade” “[...] devido à sua associação com uma essência estática, ignorando ou negando implicitamente a sua natureza dinâmica e biográfica (desenvolvimento ao longo do tempo)”. Utiliza o termo “autocompreensão”

[...] que se refere tanto à compreensão que alguém tem do seu *Self* num determinado momento (produto), como ao facto deste produto ser o resultado de um processo contínuo de dar sentido às suas experiências e ao impacto das mesmas no *Self*. [...]. A autocompreensão apenas se revela na altura da “narração” (ou na auto-reflexão explícita e enquanto “narração para si próprio”) (KELCHTERMANS, 2010, p. 73).

Com o conceito de autocompreensão, a autora busca relacionar o conhecimento prático do professor com a autocompreensão dos professores no quadro interpretativo que usam para dar sentido às suas próprias experiências profissionais (KELCHTERMANS, 2010).

Vale destacar neste momento uma observação autocrítica que a autora faz sobre as repercussões e feitos da hegemonia do inglês como “língua franca” para a comunicação internacional entre os pesquisadores. A referida autocrítica nos ajuda a entender melhor o porquê da utilização do conceito “autocompreensão”.

[...] Para me referir à autocompreensão dos professores na minha língua materna, o Neerlandês, uso o termo “professioneel zelfverstaan”. Em Neerlandês, a palavra corresponde tanto a um nome como a um verbo, referindo, deste modo, o processo de compreensão de si próprio de uma determinada maneira (dar sentido às experiências históricas e biográficas de cada um) e o resultado (sempre provisório e preliminar) dessa compreensão num determinado momento da vida. Nas minhas publicações em inglês, este significado - fundamental – perdeu-se quando comecei a utilizar “*Self professional*” ou até “*identidade profissional*”, acreditando que eram as traduções correctas (Kelchtermans, 1999) e contribuindo, desta forma, para uma interpretação essencialista errónea do meu trabalho (KELCHETERMANS, 2010, p. 74).

A autora trabalha com a autocompreensão por meio das narrativas dos professores, pois concorda com Sachs (2001) quando afirma que “realizar estas narrativas publicamente é uma fonte viva de desenvolvimento profissional. [...] As autonarrativas críticas sobre a identidade profissional a nível individual e colectivo tem claros objetivos emancipatórios” (SACHS, 2001, p. 148).

Podemos perceber que a constituição e reconstituição da identidade docente ocorrem ao longo da trajetória de vida e profissional dos professores em âmbito individual e coletivo e que os processos formativos, inicial e continuada, fazem parte desta construção e reconstrução coletiva. Ou seja, existe uma ligação entre identidade docente e formação – inicial e continuada. Acreditamos assim como Day (2001, p. 233), que “a formação contínua é uma área necessária e potencialmente rica do desenvolvimento profissional contínuo dos professores”. Podemos inferir, então, uma imbricação entre identidade docente, formação e desenvolvimento profissional. Processos que ocorrem ao longo da vida dos professores. O autor conceitua desenvolvimento profissional como

[...] aquilo que outros denominaram “visão alargada da aprendizagem profissional” (Lieberman, 1996). Inclui, por isso, quer a aprendizagem iminente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprendem a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas de aula e nas escolas), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas nas escolas, quer ainda nas mais formais oportunidades de aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de actividades de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas. (DAY, 2001, p. 17-18)

Ou seja, o desenvolvimento profissional está associado à construção da identidade docente – individual, coletiva e histórica de cada sujeito - e da aprendizagem profissional, como evidenciado por Nunes (2000), Santos (2003), Mesquista-Pires (2011) e Gama (2013). De acordo com Day (2001, p. 17): “os professores aprendem naturalmente ao longo da sua carreira. Contudo, a aprendizagem baseada apenas na experiência irá, em última análise, limitar o seu desenvolvimento profissional”. Um dos espaços-tempo que contribuem para construção da identidade e para o desenvolvimento profissional são os momentos formativos (formação inicial e continuada) (CAETANO, 2013).

Acerca da relação entre formação e desenvolvimento profissional, Gonçalves (2011, p.19) apoiando-se em Formosinho (2009) alerta-nos que

[...] a formação contínua e desenvolvimento profissional são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a educação permanente dos professores, associando a formação contínua a um processo de ensino/formação e considerando o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento.

Gama (2013), Mesquista-Pires (2011), Serrazina (1999) também advogam em seus estudos o desenvolvimento profissional em torno da ideia de promover oportunidades de ensinar e aprender e tomam os espaços formativos como locus que convidam a mudança e inovação educativa e de cultivo entre os profissionais de um traço de identidade profissional.

Nesta perspectiva, Day (2001, p. 293) assenta o desenvolvimento profissional

[...] na mudança do pensamento e da prática – e dos contextos onde ocorrem – no sentido de melhorar a qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, proporcionar melhores oportunidades para atingirem melhores resultados. Contudo, as decisões sobre a mudança na prática devem estar nas mãos dos professores, tal como a aprendizagem está, em última análise, nas mãos dos alunos.

Dessa maneira, a formação continuada de professores ganha força como uma das dimensões do processo formativo do professor, que poderá contribuir para que este mantenha-se sempre numa postura constante de construção e reconstrução de seu próprio conhecimento, tendo em vista atender as expectativas em torno de uma educação de qualidade (NUNES, 2000).

Neste momento, pontuamos o nosso reconhecimento também da importância da formação inicial, que de acordo com Gonçalves (2011, p. 25)

[...] a formação de professores começa antes da sua formação inicial, por lado, evidenciamos, que o momento de entrada num curso «superior», é o ponto de partida para ser professor. É através da sua concretização da formação inicial que tudo se inicia, seguida de outras etapas de formação. Reconhecemos que a formação inicial é um período fundamental para a profissão docente, quer na aquisição de conhecimento científico e pedagógico, quer ao nível das suas concepções e competências profissionais.

Embora seja reconhecida a importância da formação inicial, esta temática não será desenvolvida neste trabalho, visto que o nosso foco de estudo é a abordagem ao nível da formação continuada de professores, sobretudo, professores de Educação Especial.

Ainda sobre a importância da formação inicial e da superação da justaposição entre formação inicial e continuada, Herdeiro e Silva (2008) sinalizam a relevância das formações continuadas, visto que os conhecimentos adquiridos na habilitação profissional inicial ao longo da carreira vão se tornando insuficientes devido às mudanças no currículo, nas abordagens de ensino e nas condições de trabalho.

Nesse sentido, nas palavras de Nunes (2000, p. 40), a ideia do homem em constante construção identitária “[...] traz profundas reflexões acerca do desenvolvimento pessoal e profissional do professor e, portanto, é mais um argumento utilizado para justificar a importância de se investir na continuidade do seu processo formativo”.

No decorrer deste subitem podemos perceber a relação entre identidade docente, aprendizagem docente, desenvolvimento profissional e os processos formativos. Nosso estudo incide sobre a aprendizagem docente e desenvolvimento profissional e nesse sentido, conceitos trabalhados aqui serão resgatados ao longo desta tese de doutorado em Educação.

No próximo subitem abordaremos sobre as necessidades formativas dos docentes e a importância de se levar em consideração as demandas formativas para o processo de construção de um plano de formação continuada, para que o professor seja protagonista dos momentos formativos e que tais momentos possam contribuir com o desenvolvimento profissional.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E AS NECESSIDADES FORMATIVAS

Neste subitem abordaremos a revisão de literatura acerca da análise de necessidades de formação continuada de professores, haja vista que temos como um dos objetivos específicos ‘identificar os conhecimentos que os professores brasileiros e portugueses consideram necessários aos processos de formação em Educação Especial’ e um dos nossos lócus de pesquisa planeja os momentos formativos a partir das necessidades dos professores. Encontramos estudos⁷, predominantemente portugueses, que tiveram a preocupação de discutir e problematizar sobre o que são as necessidades de formação; quem as define e quem define o que deveriam ser necessidades de formação.

⁷ (ALARCÃO et. al (1997); CAETANO; SILVA, 2009; CASANOVA, 2015; DUARTE, 2009; GALINDO, 2011; GRILO, 2012; KLEBIS, 2003; LEITE, 1997; RODRIGUES, 1991, 2006; SILVA, 2000; TREVIZAN, 2008; VELOSO, 2011).

Casanova (2015), em seu artigo, ressalta que o processo de aprendizagem dos professores está ligado com a motivação para aprender mais e “[...] os professores terão que sentir e estar no centro da sua própria formação por desejo, por vontade ou por necessidade” (CASANOVA, 2015, p. 1).

Neste sentido, inicialmente, vale a pena conceituarmos necessidades formativas e evidenciarmos este princípio a partir da literatura. Rodrigues (1991, p. 476), por exemplo, conceitua necessidades como “[...] resultantes do confronto entre expectativas, desejos e aspirações, por um lado e, por outro, as dificuldades e problemas sentidos no cotidiano profissional [...]”. Para Rodrigues e Esteves (1993 *apud* Veloso, 2011, p. 13), a necessidade diz respeito “à natureza humana e como tal apresenta uma grande multiplicidade, que em si mesmas são infinitas, estando longe de ser um assunto unânime”.

Ao nos debruçarmos sobre os estudos acerca das necessidades formativas, deparamo-nos com trabalhos que tiveram como foco a análise de necessidades formativas. Leite (1997) em sua dissertação de Mestrado sinaliza que análise de necessidades em Educação contribui para fornecer e avaliar informações sobre os problemas e as soluções, porém não substitui a tomada de decisões em si. Evidencia a análise de necessidades formativas como ajuda para a tomada de decisões, assim como Veloso (2011). Nesse sentido, “[...] o papel da análise de necessidades em Educação é reduzir as incertezas sobre os programas a desenvolver. [...]. A incerteza relaciona-se com a selecção das acções mais adequadas para responder as necessidades” (LEITE, 1997, p. 15).

Leite (1997) complementa o pensamento dizendo que a análise das necessidades formativas surge como um apoio para a tomada de decisão a nível de planeamento e de avaliação. Reforça que o apoio ao planeamento torna-se relevante em planeamento de um currículo novo. Ou seja, a análise de necessidades constitui como um ponto de partida e o ponto de chegada para o planeamento de uma ação formativa (GRILO, 2012; SILVA, 2000; TREVIZAN, 2008).

Partindo dessa premissa, Leite (1997, p.25), baseada em diversos autores afirma que na formação continuada:

- não existem necessidades de formação objectivas, mas apenas expressões de necessidades que variam conforme os actores sociais que as definem (BARBIER; LESNE, 1986).
- a maior dificuldade da formação profissional contínua é a de conjugar o desenvolvimento dos indivíduos com o das organizações (BARBIER; LESNE, 1986; MALGLATVE, 1995).
- a maior parte das necessidades de formação não são imediatamente conscientes nos formandos no início da formação, devendo por isso a sua elaboração fazer parte integrante do próprio processo formativo (CHARLOT, 1976; CHEVROLET; GAUTUN, 1983).

Levando em consideração que as necessidades formativas fazem parte do próprio processo formativo, ou seja, permeiam a avaliação e o planejamento para que se possa elaborar uma formação continuada que faça sentido aos professores, que atendam às demandas do contexto escolar e das instituições, Rodrigues (2006, p. 121, grifo nosso) vai além e sinaliza que “as necessidades de formação são o ponto de partida e o ponto de chegada de uma **política de formação** que se pode designar contínua”.

Neste sentido, outra questão nos parece fundamental sobre necessidades de formação de professores: “[...] a decisão sobre quem define as necessidades e, particularmente, do papel específico que cabe aos professores nesse processo” (LEITE, 1997, p. 58).

Leite (1997, p. 58) nos ajuda a problematizar a essa questão ao afirmar que as necessidades de formação continuada “[...] se referem sempre a atitudes, competências e conhecimentos a desenvolver pelos professores em exercício”. Nesse caso, os professores são o centro dos processos formativos. Ainda segundo a autora, as necessidades podem ser pensadas como:

- 1) exigências do sistema educativo: a) a partir de lacunas ou carências determinadas pela evolução científica e científico-pedagógica e reformas do ensino; b) a partir da preocupação em desenvolver inovações que correspondam à evolução social, cultural e ética da sociedade.

2) percepção dos professores: a) a partir dos seus desejos e preferências, individualmente ou em grupo; b) a partir dos problemas, dificuldades e carências sentidos na escola ou na prática pedagógica.

3) sistema misto, conjugando as exigências do sistema educativo e as percepções dos professores (LEITE, 1997, p. 58).

A autora problematiza os pontos levantados sinalizando que a concepção de necessidades de formação como lacunas ou condições de melhoria pressupõe um “modelo de professor”, de ensino e de necessidades sócio-educativas dos alunos que nem sempre é consensual. Já a inclusão dos desejos e preferências dos professores na concepção de necessidades a partir das suas percepções tem um problema, haja vista que as necessidades expressas pelos professores nem sempre são necessidades de formação. Por vezes, são necessidades relacionadas à organização do trabalho, às condições materiais e/ou às relações hierárquicas no contexto escolar (LEITE, 1997).

Ou seja, percebemos que não é simples encontrar um conceito de necessidade que concilie as perspectivas de todas as organizações/instituições e professores implicados no processo formativo (LEITE, 1997). Todavia, Duarte (2009) sinaliza que a tentativa de confrontar as necessidades de formação expressas pelos professores com as necessidades institucionais impostas pelo sistema, e ainda, proposta pelas instituições, que ofertam formação continuada, pode fazer emergir as lacunas de formação. Parece que a negociação de interesses e de necessidades, pode se tornar um campo de avaliação para posterior planejamento de momentos formativos, na tentativa de minimizar a discrepância entre o estado desejado e o estado atual.

Considerando a questão sobre o papel dos professores nesse processo, Caetano; Silva (2009), Leite (1997) e Klebis (2003) advogam que professores devem ter um papel-chave na determinação das suas próprias necessidades e agindo de forma ativa, ética e interveniente na concepção, implementação e avaliação do processo formativo.

Nessa direção, Nóvoa (1992) evidencia que o fato das necessidades de formação serem identificadas pelos professores e esta implicar no desenvolvimento curricular e a organização da escola, ou seja, contribuir com o planejamento das ações formativas, "[...] favorece a participação dos diversos actores na vida da instituição e a emergência de práticas democráticas" (NÓVOA, 1992, p.29).

As pistas trazidas pelos estudos podem sustentar a noção de que as necessidades formativas estão estreitamente ligadas ao desenvolvimento profissional dos professores, haja vista que o professor passa a ser o centro desse processo de planejamento e avaliação dos momentos formativos, juntamente com os interesses das instituições que ofertam ações formativas (escola comum, sistema e/ou instituições públicas e privadas), impulsionando a aprendizagem e o desenvolvimento do professor (ALARCÃO et al, 1997; GALINDO, 2011).

Partindo dessa premissa, é que o estudo em tela traz como objetivo específico identificar os conhecimentos necessários para se tornar professor de Educação Especial, no intuito de contribuir com os planejamentos das instituições que ofertam formação continuada para professores de Educação Especial, tendo em vista o desenvolvimento profissional.

2.3. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: QUESTÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA DOCENTE

Assumimos a articulação teoria-prática como um dos pontos fundantes no processo de formação inicial e continuada de professores. Em se tratando de formação continuada de professores, esta questão realça mais, haja vista que os docentes participam, em última instância, das ações formativas, com o intuito dessas contribuírem com a sua prática docente no contexto escolar. Estudos⁸ discutiram sobre a relação teoria e prática docente e neste subitem

⁸ (ALARCÃO; TAVARES, 1997; ALFERES; MAINARDES, 2011; BARATA, 2010; CAETANO; RIBEIRO, 2015; CASANOVA, 2014; FERNANDES; CUNHA, 2013; GATTI, 2010; GONÇALVES, 2011; GONÇALVES; QUINTA; COSTA, 2015; INFORSATO, 1996; IRIGON, 2006; KLÉBIS, 2003; LUDKLE; BOING, 2012; MACHADO, 2013; MAZZEU, 1998; MESQUITA;

abordaremos acerca do que vem sendo discutido sobre a temática por meio da literatura brasileira e portuguesa.

Partimos da premissa de que trabalhar com o real é confrontar teoria e prática. A ciência precisa ser incorporada ao dia a dia da sala de aula e para isto é necessário que o professor tenha acesso à produção teórica, confirmando-a ou não em sua prática cotidiana no contexto escolar (SILVA, 2012).

Silva (2012) sinaliza em sua pesquisa que os professores percebem nitidamente a necessidade de uma base teórica para entender o que é discutido na formação continuada. Esse desejo de compreensão reflete na necessidade da reflexão crítica sobre o que e como o discurso teórico contribui para a prática pedagógica do professor. Alferes e Mainardes (2011) corroboram com essa ideia ao afirmarem que

[...] é necessário conceber uma concepção de formação continuada que valorize o conhecimento científico, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, assim, como a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (ALFERES; MAINARDES, 2011, p.8).

Reconhecemos a importância do conhecimento teórico, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, assim sendo, vale ressaltarmos como os demais autores evidenciam a relevância do equilíbrio entre conhecimento teórico e prático, ou seja, a articulação entre teoria e prática.

Em seu artigo acerca da formação de professores, suas características e seus problemas, Gatti (2010) analisa os currículos de licenciatura (formação inicial) e pontua que nas ementas das disciplinas há um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, pois há um tratamento mais teórico, o que faz com que em sua opinião, a formação tenha um caráter mais abstrato, isso devido à ausência ou reduzida presença de uma parte curricular em que se desenvolva habilidades específicas para atuação em sala de aula.

Alarcão et al. (1997); Turnes (2006); Ludke e Boing (2012); Gonçalves; Quinta e Costa (2015) com relação à formação inicial, assim como Gatti (2010), acreditam que a formação do professor se constrói por integração entre o saber acadêmico, o saber prático e o saber transversal. Alarcão (1997, p. 9) chama a atenção dos formadores dos futuros professores quando sinaliza que “a presença de um formador bem preparado junto do formando em desenvolvimento justifica-se pela necessidade de interpretação da dialéctica que se estabelece entre estes saberes e pela necessidade de análise e síntese que este processo implica”.

Nessa premissa, em busca de uma formação (inicial e continuada) que estabeleça a relação entre teoria e prática, Caetano e Ribeiro (2015) objetivaram, em artigo, ‘elucidar a comunidade docente quanto à problemática de conjugar essas duas grandes vertentes (teoria e prática), atualmente distantes na formação dos professores assim como relacionar esses conceitos a ideia de profissionalidade docente’. Contribuem ao afirmarem que relação entre saber teórico e saber prático não é entendida como consequência direta. Advogam ser necessário “[...] investir na práxis da práxis, ou seja, preparar o docente habilitando-o para selecionar o que se pretende ensinar, para quem ensinar e principalmente como ensinar”. (CAETANO; RIBEIRO, 2015, p. 90)

Fernandes e Cunha (2013, p. 55) entram no debate ao analisarem que

[...] o risco de uma teoria geral sem embate com a prática, e esta reduzida a uma ação repetida sem questionamentos, não só dicotomiza o ato de conhecer, como aliena os sujeitos de seus objetos de estudo para compreensões mais elaboradas e transformadoras. Não se está a defender o praticismo, mas, sim, uma epistemologia da prática que traga a reflexão como um processo dialético e contextualizado nas condições objetivas do mundo da vida e do trabalho.

Nessa perspectiva, Klébis (2003, p. 33) salienta que a formação de professores deve ser pensada como “[...] um processo permanente de construção, (des)construção e (re)construção de conceitos e práticas necessárias à profissão docente e às demandas educacionais”. Para tanto, torna-se interessante lutarmos por formação de professores (inicial e continuada) que

visão o professor reflexivo (MOREIRA, 2001). Parece que precisa haver a relação teoria e prática levando em consideração a formação de um professor reflexivo e crítico da realidade social e do contexto escolar, ou seja, um professor que busque ações diante das complexidades que fazem parte do cotidiano da sala de aula, da escola.

Pena (1999), Mesquita; Formosinho; Machado (2013), Irigon (2006) e Zibetti; Souza (2007) preocuparam-se em conhecer em seus estudos, de que forma os professores transformam em prática pedagógica as diferentes experiências formativas vividas ao longo da carreira profissional. Também que os saberes presentes em práticas cotidianas e sua apropriação pelos professores devem ser considerados como objeto de pesquisa para enriquecer o campo de conhecimentos até agora elaborados sobre a docência.

No que tange à formação continuada e suas contribuições para a prática do professor, Mazzeu (1998, p. 4) defende que

[...] a formação continuada do professor, por sua vez, na perspectiva histórico-social toma como base a prática pedagógica e situa como finalidade dessa prática levar os alunos a dominarem os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. [...] O professor precisa estar [...] apropriando-se desse saber e tornando-se cada vez mais autônomo e crítico.

Teixeira (2013) e Casanova (2014) corroboram com Mazzeu (1998), pois defendem que a formação continuada de professores deverá ter como centro as necessidades formativas dos professores, entendidas no seu contexto de realização profissional e reconhecem a relevância dos processos formativos. Para Casanova (2014), é importante que durante a formação os professores realizem aprendizagens que possam ser colocadas em prática com os seus alunos. Ainda sinaliza que “[...] como em toda a atividade humana deverão existir procedimentos avaliativos para aferir práticas e adequação às necessidades formativas do público alvo e atestar os benefícios ocorridos após a formação” (CASANOVA, 2014, p.1).

Gonçalves (2011) e Inforsato (1996) consideram interessante que a formação continuada seja ajustada à realidade de cada escola e do seu grupo de professores. Emerge como recomendação, decorrente dos estudos analisados, políticas educacionais que visem os interesses que se articulam com a realidade presente no contexto escolar, conforme evidenciado por Wither e Sarmiento (2015) e Barata (2010).

Observamos a partir da literatura abordada, neste subitem, a relevância de apostarmos em formação docente (inicial e continuada) pautada na práxis pedagógica e da necessidade de formação que articule teoria e prática. A presente pesquisa de doutorado visa contribuir com a área de formação de professores quando se propõe estudar a aprendizagem docente de Educação Especial, pela via da formação continuada.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: A LITERATURA E SEUS APONTAMENTOS

No presente capítulo buscaremos uma interlocução entre as discussões no campo da formação dos professores realizadas nos capítulos anteriores e a formação docente para Educação Especial. Atentaremos acerca dos assuntos que emergiram das produções acadêmicas que versavam sobre formação de professores e Educação Especial. Os assuntos abordados pelos trabalhos foram: as concepções de Educação Especial em formação de professores; momentos formativos e as práticas dos docentes de Educação Especial; e as necessidades formativas na área.

3.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTEXTOS E POLÍTICAS

O presente subitem aborda questões que emergiram da literatura⁹, como: as políticas de formação em ação, as concepções de educação especial vigentes nos momentos formativos e as experiências de formação. Tais questões podem nos possibilitar a compreensão dos sentidos de Educação Especial, Inclusão escolar e Educação Inclusiva que têm sido empreendidos em diferentes contextos internacionais e locais.

No contexto brasileiro a preocupação com a formação de professores, associada às práticas de escolarização em prol da inclusão escolar na perspectiva da educação inclusiva, intensifica-se com a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) ao estabelecer o direito à Educação a todos e é impulsionada na década de 1990 pelos movimentos internacionais que visavam à inclusão de todos estudantes nas escolas regulares, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

⁹ (BORGES, 2007; GARCIA, 2013; FERNANDES, 2013; GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013; LEODORO, 2008; LOURENÇO; LEITE, 2017; MARTINS; SIPES, 2015; ROMANO; BONITO, 2017; TCHINGONDUNDU, 2015).

Vale destacar que no Brasil o público amparado legalmente pelas políticas de inclusão escolar na perspectiva da educação inclusiva, é o público-alvo da Educação Especial – deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

No sentido de garantir a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, o Brasil tem buscado investir em programas que impulsionam ações formativas no campo da inclusão escolar em uma perspectiva da educação inclusiva em território nacional. Leodoro (2008) analisou o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade; realizado no âmbito nacional pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação a partir de 2003. Para essa análise, a autora selecionou materiais de formação, disponíveis no site do Ministério da Educação, pertencentes ao programa, publicados em 2004 e 2007.

A autora concluiu que as políticas de inclusão escolar também avançaram com a promulgação de leis e decretos visando garantir a equidade nas condições de acesso e permanência de todos os alunos nas escolas comuns do ensino regular. A própria realização do programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, em âmbito nacional, com o financiamento do governo federal, evidencia o investimento na formação continuada, visando à construção de sistemas de ensino inclusivos no país. Os resultados do programa evidenciaram a relevância desse investimento, “[...] com a ampliação e organização do atendimento educacional especializado nos municípios e com o avanço no número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em classes e escolas comuns do ensino regular” (LEODORO; 2008, p. 104).

Garcia (2013), com um olhar diferenciado, contribui com as reflexões acerca da formação docente no âmbito das políticas inclusivas, particularmente, as políticas de Educação Especial, pois analisou a redefinição das políticas de Educação Especial pós-Política Nacional de Educação e suas implicações sobre as iniciativas oficiais de formação docente no país.

A autora evidenciou que em relação às perspectivas formativas em prol da inclusão escolar “[...] é preciso pensar a quem beneficia uma formação esvaziada de base teórica e de conteúdo pedagógico e que assume feição gerencial, instrumental e a distância” (GARCIA, 2013, p. 116), haja vista que segundo Garcia (2013, p. 117) a política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e a formação de professores têm sido empreendidas no Brasil “[...] na direção da manutenção da base e dos valores da sociedade capitalista”.

Na direção de analisarmos as políticas de formação de professores em ação nos contextos locais, Borges (2007) colabora ao discutir as proposições governamentais na formação continuada de professores para o atendimento de alunos público-alvo da Educação Especial em um município brasileiro. Sua pesquisa revelou que o problema do movimento de inclusão educacional não está no sujeito em tela, mas sim na escola comum que não reconhece a diversidade presente no contexto escolar, pois “[...] a racionalidade presente na escola, na sua concepção, na sua formação e nos seus formadores a impedem de emancipar-se” (BORGES, 2007, p. 223).

Podemos observar, a partir da literatura, que no âmbito das políticas educativas e formativas, em prol da inclusão escolar na perspectiva da educação inclusiva, no contexto brasileiro, tem-se investido nessa direção. Porém, ainda buscamos caminhos de formação que possam dialogar com a prática docente a fim de contribuir com mudanças do contexto escolar.

No contexto português, Fernandes (2013) estabeleceu relações entre orientações internacionais sobre a Educação Especial e medidas lançadas no país e problematizou em que medida as políticas para a Educação Especial têm garantido o reconhecimento das diferenças, e a sua valorização em um contexto de educação inclusiva.

Antes de prosseguirmos com as contribuições de Fernandes (2013), vale ressaltar que, em Portugal, utiliza-se o termo necessidades educativas especiais que abrange não só os estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. O termo refere-se àqueles estudantes que durante

o seu percurso de ensino/aprendizagem possam demandar de algum apoio. Também, concebem educação inclusiva de forma ampla, ou seja, o termo não se restringe aos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

Segundo Fernandes (2013), em Portugal fica evidente a existência de uma influência direta entre orientações europeias para a Educação Especial e medidas que foram adotadas no sistema educativo português.

Em seu artigo, Fernandes (2013) evidenciou que embora o ideal de educação inclusiva se constitua em um traço central nos discursos orientadores da Educação Especial, a concretização deste ideal não é ainda uma realidade, no que se refere à práticas em que todos os estudantes participem ativamente do processo de ensinar e aprender dentro da sala de aula, assim como podemos observar nos contextos locais no Brasil.

Com um olhar de comparação entre Brasil e Portugal, Romano e Bonito (2017) objetivaram apresentar um estudo acerca do modo como estes países enfrentam o desafio de formar professores de Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Destacaram semelhanças e diferenças nos caminhos adotados no âmbito das políticas e do no plano da formação docente para Educação Especial.

Os autores identificaram como elemento central, as diferenças relevantes no conceito de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nos dois países. Essas diferenças atribuídas à inclusão passaram a ser determinantes em três eixos de análise, realizado por Romano e Bonito (2017): a quantidade e qualidade dos apoios especializados oferecidos aos estudantes em questão; as relações dos professores do ensino regular com os seus alunos; e a forma como os professores de Educação Especial se articulam com os seus colegas do ensino regular nos ambientes escolares dos dois países.

Em outras palavras, em termo de práticas de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, em Portugal, no contexto da legislação vigente quando os dados dos autores foram coletados, os alunos que

demandavam apoios especializados tinham um atendimento especializado nas unidades de ensino estruturado ou nas unidades de apoio especializado instaladas nas escolas, o que acarretava, na maioria das vezes, pouca aproximação desses alunos com os demais e menor tempo em sala de aula (LOURENÇO; LEITE, 2017). No entanto, existem contextos escolares em que os profissionais trabalham de uma forma que os alunos com necessidades educativas especiais permaneçam o maior tempo possível dentro de sala de aula.

Observamos que ambos os países têm investido em formação de professores e em políticas, tendo em vista potencializar o processo de escolarização dos estudantes. O texto político, as práticas e a organização escolar possuem suas nuances de diferenças que acarretam em processos distintos de conceber a inclusão na perspectiva da educação inclusiva. Acerca das aproximações e das diferenças entre os dois países, aprofundaremos no capítulo sete e oito desta tese.

Ao olharmos para outros contextos internacionais, podemos perceber que os desafios e as possibilidades também se manifestam em diferentes cenários quando se trata de formação de professores e Educação Especial. Tchingondundu (2015) buscou responder a seguinte questão de pesquisa: que princípios e características têm orientado as políticas da Educação Especial e de formação de professores no sistema educativo de Angola na transição do século XX para o século XXI? Em termos metodológicos, tratou-se de um estudo de caso realizado na Escola de Formação de Professores da Caála, Huambo/Angola.

Quanto ao que poderia e deveria ser melhorado no âmbito da educação especial, em Angola, a autora evidenciou a necessidade de construção de mais serviços e estratégias de sensibilização de toda a sociedade. Constatou que o sistema de ensino daquele país necessitava de infraestrutura, e no campo da educação especial, demandava de recursos humanos, materiais e físicos e de formação de docentes para atuarem na educação especial (TCHINGONDUNDU, 2015).

Quanto à inclusão escolar angolana, segundo a autora, existe uma tensão, pois os estudantes ainda não estão em tempo integral nas turmas regulares. Vale destacar que esta tensão ainda se encontra presente no Brasil e em Portugal, com as devidas proporções.

A autora aposta nos planos curriculares da formação de professores para que o país possa avançar na inclusão escolar. Ressalta a importância da formação de docente em se constituir como uma prioridade política, tendo em vista perspectivar o avanço no desenvolvimento do sistema educacional angolano (TCHINGONDUNDU, 2015).

Na linha de um olhar comparado, trazemos Greguol, Gobbi e Carraro (2013) que discutiram os modelos brasileiro e italiano de formação de professores para atuar na Educação Especial. Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental, analisando textos legais de ambos os países que versassem sobre o tema. Os autores em termos de análise de legislação no campo da formação de professores no Brasil e na Itália perceberam que

A lei brasileira faz apontamentos algumas vezes genéricos sobre a formação de professores e a necessidade de recursos materiais e humanos, a legislação italiana expressa claramente quais conteúdos mínimos o aspirante a professor deve ter em seu currículo de formação para poder trabalhar numa escola (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013, p. 320).

Embora os autores tenham observado esta diferença entre as legislações dos dois países, destacaram também que ambos os países discutem atualmente a necessidade de formar professores aptos a lidar com a diversidade em sala de aula e perceber a 'diferença humana' como um possível aliado no processo de construção do ensino para todos. Podemos inferir que a preocupação do contexto brasileiro e italiano se estenda também aos demais países que almejam uma educação inclusiva, como por exemplo, Portugal e Angola já discutido anteriormente.

Já Martins e Sipes (2015) se preocuparam em estudar o contexto brasileiro e argentino, no que tange à temática em tela. Os referidos autores defenderam a ideia de que

A formação de professores bem como o seu desenvolvimento profissional requer competências e habilidades para ensinar a todos os alunos de maneira diferente e essa tarefa não é característica específica de professores que atuam na educação especial, mas sim de todos os educadores (MARTINS; SIPES, 2015, p. 41).

Na Argentina, em relação à formação de professores para Educação Especial existe uma unidade curricular que faz referência específica à transmissão de saberes disciplinares (didática da matemática, das ciências sociais, das ciências naturais, da língua e a literatura, entre outros) e a intervenção junto ao estudante com necessidades educativas especiais. Quanto ao atendimento educacional especializado, essa demanda tem sido atendida em escolas especiais e também nas escolas regulares, em diferentes modalidades (MARTINS; SIPES, 2015).

Parece que na Argentina ainda não se aposta na lógica de que todos os educadores têm a responsabilidade de ensinar a todos os estudantes e que os alunos estejam matriculados em escola comum. No Brasil e em Portugal, tem se investido em políticas e formação de professores, com o intuito de atendermos a diversidade na escola comum.

Com a literatura apresentada até o momento, podemos perceber que em diferentes contextos, de acordo com a realidade político, social, histórica e econômica de cada um, tem se promulgado políticas de orientações em prol da inclusão escolar na perspectiva da educação inclusiva ou em prol da educação inclusiva e tem se apostado na formação dos docentes como uma possibilidade de se construir uma educação para todos.

3.2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E PRÁTICAS FORMATIVAS

Dando continuidade ao processo de dialogarmos com a literatura¹⁰, passamos às produções que elucidam sobre a concepção de Educação Especial que tem prevalecido em formações de professores no contexto brasileiro.

¹⁰ (BOROWSKY, 2010; CAMIZÃO, 2016; GARCIA, 2013; LEHMKUHL, 2011, 2015; MARIOTO, 2013; MERCADO, 2016; MICHELS, 2005, 2011; SANTI, 2018; SOUZA, 2013; VALADÃO, 2001).

Borowsky (2010) objetivou investigar quais os fundamentos teóricos das propostas de formação continuada do Ministério de Educação para professores da Educação Especial. Esta pesquisa constituiu-se de análise documental, na qual foram estudadas as publicações do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2007), produzidas pela extinta Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação.

Segundo a autora, a Educação Especial é fundamentada nos documentos pelas concepções médico-pedagógica e psicopedagógica (BOROWSKY, 2010). Definições da área médica e de saúde são utilizadas para tratar da deficiência. Sendo assim, percebemos que embora o país tenha investido em formações em prol da inclusão escolar na perspectiva inclusiva, não tem rompido com modelos que visa o tratamento, a correção da deficiência e no trabalho individualizado que acarreta práticas segregacionistas.

Nestas definições da área médica e de saúde é dada grande relevância às causas físicas, neurológicas e mentais da deficiência, ou seja, valoriza mais a deficiência do que ações pedagógicas que favoreçam a inclusão no contexto escolar. A mesma é vista por um viés orgânico. Além disso, é atribuída importância aos diagnósticos e às teorias de aprendizagem psicológicas que fundamentam os documentos (BOROWASKY, 2010).

Também, nos contextos locais esta lógica parece prevalecer, o estudo de Michels (2005) nos ajuda a pensar sobre a questão ao discutir a formação de professores para Educação Especial, analisando a organização curricular como expressão de uma determinada concepção de Educação Especial, deficiência e de prática educativa. Para tanto, utilizou a análise de documentos referentes à constituição e encaminhamentos do curso de Pedagogia, Habilitação em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil, no período compreendido entre 1998-2001.

Em sua análise, percebeu a permanência da compreensão do fenômeno educacional, relacionado ao aluno com diagnóstico de deficiência, pela base biológica e, de maneira mais acentuada, pela Psicologia. E problematiza: “Será

possível pensar em “inclusão” mantendo a marca da deficiência quase que exclusivamente nesse aluno, com base somente em suas características biológicas ou psicológicas?” (MICHELS, 2005, p. 271).

A autora continua suas críticas ao modelo de formação em Educação Especial, seja inicial ou continuada, pautado em características biológicas ou psicológicas ao enfatizar que a defesa é a inclusão de deficientes no ensino comum, mas é contraditório “[...] a manutenção de cursos de formação de professores para a Educação Especial tendo o modelo médico-psicológico como eixo organizador das disciplinas” (MICHELS, 2005, p. 271). Concordamos com a autora ao afirmar que a “[...] contribuição da área da Educação Especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-psicológico” (MICHELS, 2005, p. 271).

Na mesma linha de investigação, Lehmkuhl (2011) analisou a formação continuada de professores na área da Educação Especial proposta pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), no período de 2005 a 2009, e verificou quais vertentes teóricas aparecem de maneira recorrente nessas formações. Concluiu que tanto os cursos voltados aos professores das escolas especiais quanto àqueles destinados aos professores das escolas regulares, mantêm suas bases teóricas nas vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica. Ao mesmo tempo, segundo a autora, são balizados por uma perspectiva prática, instrumental e tecnicista.

Lehmkuhl (2011) afirmou que as proposições de formação continuada de professores para a Educação Especial do Estado de Santa Catarina/Brasil não têm rompido com as vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica presentes historicamente nas discussões centradas no diagnóstico, nos métodos e técnicas para os sujeitos da Educação Especial.

O mesmo se observa nas formações do município de Vitória/ES que segundo Camizão (2016), as formações continuadas têm focado nas questões patológicas a respeito das deficiências. Camizão (2016, p. 154) sinalizou que as formações “[...] tem sido, sem dúvidas, um instrumento de medicalização da

educação. A organização das formações mostra a necessidade de responder às questões sociais da inclusão pelo viés biológico.”

Percebemos até agora que a literatura tem apontado que a orientação do Ministério da Educação, por meio dos documentos disponibilizados no site, via um Programa impulsionou aumento no número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino comum, e também que ainda existem formações de professores de Educação Especial pautadas na concepção de Educação Especial médico-psicológico (BOROWSKY, 2010; CAMIZÃO, 2016).

No entanto, seguindo a crítica de Garcia (2013), não é contraditório o país que busca uma educação inclusiva mantendo a marca da deficiência nas formações de professores (inicial e continuada)? Neste momento, acrescentamos as seguintes questões: em termos de momentos formativos, especialmente, formações continuadas voltadas para especificidade de cada deficiência, não reforça a concepção de formação em Educação Especial médico-psicológico? Não é contraditório, almejarmos a educação inclusiva e termos formações continuadas por categoria de deficiências? Não seriam mais interessantes formações que potencializassem a ação pedagógica do professor de Educação Especial ou de regente de sala, trabalhando as especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto de sala de aula comum, no intuito de proporcionarmos práticas docentes que favoreçam o ensino a todos os estudantes?

Realizada a consideração a respeito da concepção de Educação Especial que tem prevalecido, hegemonicamente, em formação docente para Educação Especial no contexto brasileiro. Passamos a abordar outras formas de conceber formação em Educação Especial e a pensar como as concepções, as políticas e as formações influenciam e contribuem para a construção e reconstrução da identidade docente.

Na linha do processo de construção identitária do professor de Educação Especial e de construção de uma lógica de concepção de Educação Especial que rompa com o modelo médico-psicológico, pesquisadores em parceria com

secretarias estaduais e municipais de educação, com escolas, com os professores de Educação Especial e com professores regentes têm desenvolvido formações continuadas que visem à escolarização de todos os alunos.

Pletsch, Araújo e Lima (2017) enfatizaram que o curso que ofertaram a partir das demandas dos professores e com a fundamentação teórica baseada na perspectiva Histórico-Cultural nas redes de ensino da Baixada Fluminense necessitam ser mais disseminados, pois

[...] a abordagem na perspectiva histórico-cultural impulsionou o confronto de ideias, o diálogo sobre as realidades e a troca de experiências que muito se fizeram presentes nos debates e discussões durante o Programa, contribuindo significativamente para mudanças conceituais. Igualmente, sinalizaram que a formação continuada possibilitou ampliar caminhos e possibilidades sobre a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual (PLETSCH; ARAÚJO; LIMA, 2017, p. 308).

As autoras estimularam a realização de formações continuadas de professores com vistas à participação ativa dos docentes e à autoanálise, cujo próprio professor é pesquisador da sua prática (PLETSCH; ARAÚJO; LIMA, 2017). Destacaram “[...] a importância de propostas de formações continuadas que articulem pesquisa e extensão a partir da interação entre a Universidade e a Educação Básica” (PLETSCH; ARAÚJO; LIMA, 2017, p. 307).

Assim como Pletsch, Araújo e Lima (2017), Araújo (2016), Kautsky (2016) e Campos (2018) compreendem que a articulação entre universidade e escola possibilita espaços para reflexões coletivas e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e reconhecem as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação dos professores que atuam em ambientes inclusivos e Campos (2018) percebe que “[...] essa teoria contribui com a forma de compreensão da deficiência, bem como a organização do trabalho pedagógico junto aos alunos” público-alvo da Educação Especial (CAMPOS, 2018, p. 134).

Destacamos, neste momento, a importância do lugar das universidades públicas em relação à formação de professores, pois sua parceria com as

escolas e com as secretarias de educação têm evidenciado pontos positivos (ZANELATO; POKER, 2012). As universidades como vimos, têm trabalhado no que tange à formação continuada de professores de Educação Especial, na busca da relação entre teoria e prática. Os estudos até então abordados tem apostado na abordagem Histórico-Cultural, em contraponto aos documentos publicados pelo Ministério da Educação, como aporte teórico, que visa romper com o modelo médico-psicológico predominante nas formações como concepção de Educação Especial.

Esta abordagem postula que somos sujeitos sociais e históricos e que produzimos e construímos cultura e que as pessoas com deficiência aprendem e demandam de um investimento pedagógico para que se desenvolvam a cada dia mais, ou seja, esta abordagem valoriza a ação pedagógica do docente, como podemos perceber por meio dos estudos analisados.

Outros pesquisadores têm apostado em metodologias de formação que tem contribuído para o aprendizado do professor, em outras palavras, experiências formativas que têm trabalhado em prol da inclusão escolar na perspectiva da educação inclusiva. Rabelo (2016, 2012) apostou nos casos de ensino como estratégia de formação que têm efetivos impactos positivos nas práticas dos professores e no ensino colaborativo e desejou que o mesmo fosse reconhecido como uma das diversas alternativas que pode compor as políticas de formação de professores e assim contribuir com a construção de sistemas de ensino inclusivos.

Já Marquezine, Leonessa e Busto (2013) contribuem com a discussão ao afirmar que o caminho para a inclusão escolar tem que passar pelo apoio pedagógico dado pelo pedagogo ou pelos outros profissionais da escola, ao professor novato que está recebendo o aluno. É possível que esta segurança possa ser encontrada no profissional novato pela presença diária do referido profissional, ou ainda do diretor ou professor mais experiente.

Por seu turno, em se tratando de formação inicial, Caetano (2009) e Silva (2009) acreditam que as questões da Educação Inclusiva/Educação Especial devam ser inseridas ao longo de todo o curso de formação inicial,

independentemente do caráter de formação generalista e/ou especialista. Caetano (2009) recomenda que a Educação Especial não seja descolada do processo de escolarização, da alfabetização, da didática, das questões que tratam do movimento, da Filosofia, da Matemática, dos processos de avaliação da aprendizagem, da pesquisa e da prática pedagógica, da infância, das disciplinas específicas da área. Silva (2009) destacou a forma reducionista com que foi tratada a Educação Especial pela legislação brasileira vigente (habilitação generalista). O referido autor é a favor do antigo currículo de Pedagogia (opção em habilitação em Educação Especial).

Enquanto Caetano (2009) e Silva (2009) se dedicaram a pensar a formação inicial, no contexto brasileiro, na modalidade presencial, Moreira (2012) e Mesquista (2015) estudaram a Educação a Distância. Acreditam que a Educação a Distância tem potencial para promover uma aprendizagem mais participativa e integrada, unindo conteúdo, interação, produção individual e grupal. Porém, em muitos casos, é preciso separar quais são os limites da educação a distância em si, enquanto modalidade de acesso à educação e quais os limites institucionais frente a uma organização pedagógica “debilitada” dos cursos ofertados (MOREIRA, 2012; MESQUISTA, 2015).

Pletsch (2009) contribui com os elementos para a formação de professores ao destacar que o professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o docente, na opinião da autora, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino que envolva a todos no processo de ensinar e aprender, pois assim, diminui a segregação, a evasão e o fracasso escolar. Por outro lado, alerta-nos que “limitar-se a oferecer uma disciplina com conteúdos sobre crianças com necessidades especiais, sem maior reflexão e aprofundamento acerca das capacidades e individualidades humanas, pode acabar auxiliando a manutenção de práticas segregacionistas” (PLETSCH, 2009, p. 150).

Anselmo (2016) complementa as ideias de Pletsch (2009) ao constatar em seu estudo que um dos maiores desafios postos em tempos de educação escolar é

encaminhar todo o seu trabalho político pedagógico e curricular em direção da formação do ser humano.

Nessa direção, torna-se relevante estudos sobre as práticas de formação de professor em Educação Especial, conforme sugerido por Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) e Tesch (2015) e sobre o lugar da Educação Especial nas políticas públicas (SAVIANI, 2009).

A partir da literatura especializada observamos que no contexto brasileiro o modelo médico-psicológico permanece hegemônico como concepção de Educação Especial nas formações de professores. No entanto, diversos pesquisadores de universidades públicas em colaboração com os sistemas de ensino e com as escolas têm proporcionado formações pautadas na aprendizagem e na ação pedagógica favorecedora do processo de escolarização dos estudantes com deficiência e transtorno globais do desenvolvimento.

No subitem seguinte, atentaremos a dizer como as formações têm contribuído com as práticas dos docentes de educação especial nos contextos brasileiro e português.

3.3. FORMAÇÕES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E PRÁTICAS DOCENTES NO CONTEXTO ESCOLAR

O presente subitem busca abordar as implicações das formações em Educação Especial nas práticas educativas dos professores especializados no contexto escolar. O que os estudos¹¹ têm evidenciado a respeito das práticas cotidianas no campo da Educação Especial? Quais relações têm se estabelecido entre teoria e prática? Quais as contribuições das formações?

Iniciaremos o nosso subitem trazendo a literatura que aborda a formação inicial em Educação Especial e a sua relação com as práticas docentes. Em seu

¹¹ (ALCÂNCATARA, 2014; EFFGEN, 2011; GUASSELLI, 2014; LACERDA, 2017; LIMA, 2017; MADUREIRA, 2012; MANGA, 2017; MARIOTO, 2013; MARTINS, 2015; MESQUITA, 1994; OLIVEIRA, 2012; OLIVEIRA, 2013; OLIVEIRA; SOUZA, 2008; PLETSCH; ARAÚJO; SOUZA, 2017; RABELO, 2015; RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011; SANTOS, 2015; SILVA, 2015; SILVA, 2008; SOUZA; NAUYORKS, 2005).

estudo desenvolvido em Portugal, Mesquista (1994) procurou analisar as opiniões tanto de professores responsáveis pela formação inicial de professores, quanto de professores que estão no campo do ensino sobre a formação inicial de professores em necessidades educativas especiais. Concluiu que os dois grupos estão em total acordo quanto à necessidade de que todos os cursos de formação inicial poderiam conter nos seus currículos disciplinas ligadas à Educação Especial.

Verificou ainda que os sistemas de formação de professores e o de atendimento à crianças com necessidades educativas especiais parecem funcionar de uma forma articulada, embora autônomos. Ou seja, a autora concluiu que os professores participantes de sua pesquisa reconhecem a importância das disciplinas trabalhadas na formação inicial abordarem a área Educação Especial e a importância da parceria Universidade e escola.

Nessa direção de analisar a formação inicial e as implicações nas práticas docentes, Souza (2017) analisou o processo da formação do professor na universidade com relação à Educação Especial e a realidade encontrada na prática de ensino, ou seja, procurou avaliar quais as percepções dos docentes sobre sua formação inicial e seu impacto na prática profissional. No campo da abordagem qualitativa, utilizou a coleta de dados, por meio de narrativas escritas dos professores do 1º ao 4º ano do ensino fundamental. A pesquisa de campo realizou-se em duas escolas localizadas no município de Fortaleza/Ceará/Brasil. A autora percebeu que os professores acharam a sua formação incompleta e inconsistente, deixando uma lacuna que futuramente refletiu em suas práticas. Pelos relatos dos docentes, a prática tornou-se uma forma de aprendizado, ou seja, por meio do trabalho diário com os alunos e de cursos de capacitação e pós-graduação, as atividades vão sendo desenvolvidas e melhoradas, seja por iniciativa da escola ou do próprio professor.

Considerando os dados obtidos, Souza (2017) verificou a necessidade de se pensar uma formação inicial que estimule uma reflexão constante por meio de práticas curriculares que contemplem o exercício reflexivo diário do professor

sobre suas ações, afinal, o papel desse profissional é bastante amplo, ao mesmo tempo em que lida com vivências bem particulares, portanto, seu exercício em essência é político e envolve a transformação da sociedade. Assim podemos pensar a importância dos estágios supervisionados acompanhados de perto pelo docente universitário para estimular a reflexão e as ações em situação reais, haja vista que visam à construção de uma práxis.

Na busca em proporcionar a relação teoria-prática, Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) defendem o isomorfismo como alternativa, pois significa que os cursos de formação de professores devem ser concebidos de forma a ensinar os seus estudantes, usando estratégias e experiências semelhantes àquelas que se espera que eles venham a usar como profissionais.

Em se tratando de uma educação que visa à inclusão escolar, Rodrigues (2017) alerta para a necessidade dos conteúdos sobre educação inclusiva/educação especial perpassar durante todo o curso e em todas as disciplinas no contexto da formação inicial. Em suas palavras: “A infusão pressupõe, assim, que todos os conteúdos que digam respeito à educação e ao ensino de alunos com dificuldades sejam integrados nas disciplinas “regulares”” (RODRIGUES, 2017, p. 36).

No que tange a pensarmos as ações formativas para os professores de Educação Especial e as suas influências nas práticas pedagógicas dos professores e nas mudanças de concepções, Oliveira e Souza (2008), Oliveira (2012), Oliveira e Souza (2008), Lacerda (2017), Manga (2017) por meio dos seus estudos puderam apreender que os momentos formativos contribuem para a práxis na sala de aula, para as mudanças de concepção em relação à Educação Especial e possibilitam momentos de reflexão acerca de suas práticas pedagógicas dos professores participantes de suas pesquisas.

Os respectivos estudos supracitados sinalizam o quanto a formação continuada de professores favorece e contribui para prática pedagógica dos professores de Educação Especial no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Martins e Sipes (2015) e Silva (2008) advogam que o professor necessita de formação constante, para que possa refletir sobre seu

trabalho, buscando melhor o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar.

Por seu turno no intuito de colaborar com a discussão da imbricação entre teoria-prática e a importância de uma prática reflexiva, Effgen (2011), Marioto (2013), Oliveira (2013), Guasseli (2014) e Silva (2015) buscaram estudar como se processam mudanças nas concepções e práticas dos professores participantes de ações de formação e apostam em formações em contexto, haja vista que alimentam nos professores posturas mais reflexivas e o reconhecimento de si mesmos como pesquisadores e profissionais críticos.

Nessa direção, Alcântara (2014) contribui com outros modos formativos que potencializam as práticas docentes ao evidenciar que as trocas de experiência, a escuta ao outro e a possibilidade de falar sobre suas vivências e anseios potencializaram o aprendizado docente, o que foi avaliado como positivo pelos participantes de sua pesquisa.

Podemos perceber até então que as formações continuadas têm suas contribuições no desenvolvimento profissional dos docentes de Educação Especial, no âmbito, da constituição identitária docente e das mudanças de concepções. Quando se trata de formações que tratam da realidade escolar e do acompanhamento do fazer docente percebemos contribuição nas práticas cotidianas.

Observamos que as formações, de modo geral, têm tido uma relação com as práticas no que se refere às mudanças de concepções. Almejamos transformações significativas no cotidiano escolar, haja vista que os professores, embora afirmem participar de formações continuadas, permanecem a responder às questões cotidianas e aos seus desafios, a partir da prática e pela experiência, sem buscar nos aportes teóricos trabalhados nas formações auxílio para tomadas de decisões.

Dessa forma, podemos nos perguntar: a dificuldade de estabelecer a relação teoria-prática pode ter como uma de suas explicações os modos formativos? Reconhecemos que não há uma relação de causa e efeito no que tange as

implicações das formações no cotidiano escolar. No entanto, necessitamos por meio das formações continuadas colaborar com a tradução dos conceitos teóricos em atos cotidianos, pois segundo Luckesi (2011, p. 30) “[...] aprender conceitos é fácil, o difícil mesmo é passar da compreensão para a prática”.

Santos (2015) nos traz mais elementos para pensarmos formações continuadas que colaborem com o desenvolvimento profissional do docente e com suas práticas pedagógicas. O autor teve como tema central de sua pesquisa a formação dos professores para a educação especial, tendo como objetivo geral de sua tese de doutorado, desenvolvida em Portugal. Pôde inferir que a formação de professores para a Educação Especial pareceu privilegiar essencialmente a ‘componente teórica’, predominando a incidência no ‘domínio do saber’ e a carência de ‘componente prática’.

Assim, como no contexto brasileiro, os dados do autor apontam no sentido de que a formação de professores para a Educação Especial contribui para a alteração de atitudes e de valores relação à educação inclusiva e aos alunos com necessidades educativas especiais. Em outras palavras, as influências das formações incidem ao nível da sensibilização e mudanças de concepções.

Como já elucidado neste subitem, as referências dos entrevistados reforçam a importância da introdução de ‘componente prática’ na formação de professores para a Educação Especial, proporcionando-lhes contato com situações reais de atividade profissional como àquelas que irão encontrar no futuro, e, deste modo, garantindo uma adequada preparação para a docência nesta modalidade (SANTOS, 2015). Segundo Santos (2015, p. 214) “[...] no plano metodológico, os elementos do grupo focal apontaram unanimemente a necessidade de introdução da componente prática na formação de professores para a Educação Especial, designadamente desenvolvida em contexto real.”

Os resultados apresentados pelo autor parecem evidenciar que a formação de professores para a Educação Especial teve uma repercussão muito reduzida na prática docente (SANTOS, 2015). Percebemos que no contexto português encontramos os mesmos desafios que encontramos no contexto brasileiro: a dificuldade, de modo geral, dos cursos de formação em proporcionar a relação

teoria-prática. Continuamos neste subitem a perseguir a seguinte questão: Quais modos formativos mais contribuem para proporcionar a relação teoria-prática, ou seja, para tradução do conceito teórico para o ato prático?

Outro estudo desenvolvido no contexto português, de autoria de Martins (2015), se propôs desenvolver uma formação em contexto, na modalidade de oficina, procurando investigar a existência de dinâmicas de trabalho colaborativo entre os participantes, bem como as repercussões dessas dinâmicas nas práticas dos professores, tendo em vista a promoção de práticas curriculares inclusivas, e no seu desenvolvimento profissional.

Os resultados da análise parecem evidenciar a existência de dinâmicas colaborativas que caracterizaram a interação ocorrida na formação, em torno de casos concretos, os quais tiveram implicações significativas sobre o pensamento e a prática dos participantes. A autora concluiu ter existido um processo desenvolvido em torno da análise reflexiva das situações cotidianas no contexto de sala de aula e da prática, dando lugar à partilha de ideias e de saberes, bem como à procura conjunta de soluções para os desafios. Tiveram oportunidade de repensar e rever as suas práticas, conseguindo compreender a sua natureza e predispondo-se a melhorá-las e a transformá-las.

Pudemos perceber que os estudos desenvolvidos em Portugal assim como os estudos desenvolvidos no Brasil, nos sinalizam para a importância de formações continuadas que trabalhem em torno de casos reais e sobre a reflexão crítica e teórica a respeito dos casos para que assim haja transformação no contexto escolar. Santos (2015) nos trouxe a relevância dos estágios e Martins (2015) reitera o que os demais estudiosos até então dialogaram a respeito das formações em serviço e dos estudos de casos reais com vista a reflexão crítica das práticas docentes.

Sobre o reconhecimento do potencial da análise dos casos reais com a finalidade de potencializar a teoria e a prática docente do professor de Educação Especial, Rabelo (2016) em sua tese de doutorado, pôde elucidar que ao elaborar casos de ensino, os professores puderam vivenciar a prática

de construção de conhecimentos e exercício reflexivo, que deveria fazer parte do cotidiano dos profissionais.

Rabelo (2016) confirma o potencial dos casos de ensino que podemos lê-los como o estudo de casos reais, como:

Confirmamos o potencial dos casos de ensino ao criar condições para as professoras da educação especial aprenderem, aprimorar seus conhecimentos teóricos, práticos, refletindo sobre como tem ensinado, como pode ensinar a partir do que demandam seus alunos PAEE [público-alvo da Educação Especial] (RABELO, 2016, p. 238).

Observamos a partir dos estudos analisados a importância dos processos formativos em Educação Especial para o desenvolvimento profissional dos professores e bem como para o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial e com necessidades educativas especiais e percebemos a necessidade de pesquisas que objetivem a relação entre as formações continuadas e as práticas cotidianas dos docentes de Educação Especial.

Nesse sentido, o nosso estudo visa contribuir com a área da Educação Especial quando se propõe analisar as possíveis implicações dos processos de formação continuada de professores de Educação Especial, em Vitória/Brasil e em Lisboa/Sintra/Portugal, nas ações pedagógicas dos professores especializados no contexto escolar.

3.4. NECESSIDADES FORMATIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANALISANDO AS DEMANDAS DO CONTEXTO ESCOLAR E DOS PROFESSORES

O presente subitem busca problematizar a especificidade do trabalho do professor de Educação Especial e evidenciar suas necessidades formativas a partir da literatura¹² especializada. Em outras palavras, se ocupa em discutir: Há uma metodologia específica para o trabalho com os alunos público-alvo da

¹² (GONÇALVES, 2017; KASSAR, 2014; LEITE, 1997, 2016; LEITE, 2007; MADUREIRA, 2012, 2014; MARTINS; SIPES, 2015; MESQUISTA, 2015; OLIVEIRA, 2012; PLETSCH, 2009; QUEIROZ JUNIOR, 2010; QUEIROZ, 2017; RABELO, 2012; SIEMS, 2008; SILVA, 2000; TAVARES, 2010; VALADÃO, 2013).

Educação Especial? Há um conhecimento específico para o trabalho com os estudantes público-alvo da Educação Especial? Se há, quais são os conhecimentos necessários para tornar-se professor de Educação Especial?

Para iniciarmos o debate contamos com a contribuição de Leite (2016) que problematiza a necessidade de uma formação específica para a inclusão, no que refere ao trabalho do professor regente, trazendo reflexões acerca da seguinte pergunta: '*Será desejável uma formação específica para a inclusão?*' Em resposta afirma que "[...] não creio que exista um conhecimento profissional específico para se trabalhar em contextos inclusivos e, mais especificamente, em contextos escolares com alunos com necessidades educativas especiais (NEE)" (LEITE, 2016, p. 2).

Embasada em Ainscow e Miles (2016, p. 154) que advogam que "as escolas não se tornam inclusivas transplantando o pensamento e as práticas da educação especial para contextos regulares de ensino", a autora sustenta a sua afirmação de que não há conhecimento profissional específico para se trabalhar em escolas que se propõem inclusivas. Em outras palavras, Leite (2016) nos diz que

Apesar das boas intenções subjacentes, a criação de respostas individualizadas no contexto do grupo – que normalmente surgem como as únicas respostas individualizadas na turma – são uma transposição dos procedimentos típicos da educação especial para o contexto de sala de aula regular, tendendo a perpetuar e por vezes agudizar as diferenças pré-existentes (LEITE, 2016, p. 2).

Segundo a autora, a inclusão não exige do professor regente saberes-fazer de educação especial, mas sim "[...] requer as competências profissionais características da docência e um conhecimento profissional sólido nas suas diferentes dimensões" (LEITE, 2016, p.2), ou seja, demanda que o professor tenha uma formação inicial e continuada sólida para ser um bom professor.

Vigotski (1995) contribui com a importância do saber-fazer docente ao afirmar sobre as funções psicológicas superiores, inerentes aos seres humanos, que só se desenvolvem no exercício de seu funcionamento e estímulo, ou seja, tais funções se desenvolvem por meio de atividades que objetive ensinar os

conhecimentos clássicos assumida na prática pedagógica, pois Vigotski (2005, p. 28) postula que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Em outras palavras, o bom ensino é aquele que se faz a aprender a todos e, conseqüentemente, acarreta o desenvolvimento dos estudantes.

Leite (2016) nos alerta que não existe uma didática das diversas disciplinas (Matemática, Geografia, Ciências, etc.) para os estudantes público-alvo da Educação Especial e parece que os professores, de modo geral, estão à espera “[...] de uma didática própria para o ensino de determinada disciplina ou para ensinar determinado conteúdo ao aluno X, que tem determinada problemática e determinadas características” (LEITE, 2016, p.2) e com isso os professores costumam dizer que não têm formação ou não estão preparados para trabalhar com os referidos estudantes.

Em sua dissertação de mestrado, Leite (2007) revela que os professores das escolas da rede estadual de ensino da cidade de Fortaleza/Brasil expressaram desejos de conhecer mais sobre os aspectos que se referem à inclusão, planejamento e avaliação; identificação de alunos com Necessidades Educativas Especiais e **metodologias a serem desenvolvidas para o trabalho com alunos público-alvo da Educação Especial**. “Os professores declaram-se **despreparados** para atender aos alunos especiais incluídos em sala de aula regular e sem o devido treinamento/ capacitação, inapto e sem favorecimento ao seu ofício para essa atividade” (LEITE, 2007, p. 96, grifo nosso).

Observamos que embora os professores regentes se declarem despreparados, pois acreditam em algo específico para ensinar os estudantes em questão, percebemos que demandam de conhecimentos inerentes da docência, no caso em tela, avaliação e planejamento. Nessa direção, faz sentido quando Leite (2016) advoga sobre a real necessidade do professor para que possa trabalhar numa perspectiva inclusiva:

[...] é o conhecimento sólido e aprofundado dos conteúdos e das formas de os ensinar que permite ao professor encontrar a melhor forma de fazer um determinado aluno aprender um

determinado conteúdo, porque consegue perceber dificuldades, decompor procedimentos e voltar a articulá-los por outros caminhos, relacionar conceitos com a vida cotidiana, tornar o currículo relevante para o aluno e passível de apropriação por ele (LEITE, 2016, p.2).

Em relação a isso, podemos perceber nos estudos Leite (1997), Leite (2007) Silva (2000), Tavares (2010) e Queiroz (2017) que os professores ainda carecem de conhecimentos sólidos e aprofundados no campo da docência e puderam nos evidenciar demandas formativas no âmbito: dos conceitos de inclusão escolar e de necessidades educativas; das políticas públicas; da prática pedagógica que têm de desenvolver com os alunos com público-alvo da Educação Especial e com necessidades educativas especiais e com o grupo/turma; de habilidades de ensino, da avaliação e do planejamento, e do relacionamento com outros atores, como pais dos alunos .

Em relação aos conhecimentos pedagógicos e curriculares que a Inclusão exige são, antes de tudo, conhecimentos sobre planejamento e gestão curricular: “a gestão do grupo, o planejamento e gestão das atividades, a gestão do tempo... e é preciso ter consciência que a heterogeneidade atual da população escolar requer diferenciação, existam ou não alunos com NEE nas turmas” (LEITE, 2016, p. 3), haja vista que “definitivamente, acabou o tempo em que podíamos “ensinar todos como se fossem um só” (BARROSO, 1995 *apud* LEITE, 2016, p.3)”.

Partindo dessa premissa, a aceitação da diferença por um professor não depende apenas de fatores emocionais, pessoais, sociais ou sensibilização pela diversidade: depende para além disso, das concepções sobre o currículo, visto que, segundo a autora, “um professor com uma perspectiva aberta de currículo terá sempre muito mais facilidade em aceitar as diferenças entre os alunos, diferenciar percursos de aprendizagem, encontrar novas estratégias para fazer aprender” (LEITE, 2016, p. 3).

Nesse sentido, a ‘diferenciação pedagógica’ apenas para o aluno com necessidades educativas especiais/público-alvo da Educação Especial – “o único aluno dentro da turma a fazer um trabalho diferente dos outros – não

pode continuar a ser considerada uma boa prática de inclusão” (LEITE, 2016, p.3).

Dentro dessa perspectiva, em termos de formação de professores regentes e de Educação Especial, é importante levarmos em conta o alerta que Leite (2016, p. 4) nos faz ao dizer que “toda a formação é para a inclusão e não é desejável falar de uma formação específica para a inclusão.” Quando tratamos de formação continuada dentro dessa lógica de concebermos a inclusão escolar na perspectiva inclusiva seria útil o desenvolvimento de ações centradas nas escolas (LEITE, 2016; OLIVEIRA, 2012; VIEIRA; JESUS, 2017), conforme sinalizado em capítulos anteriores, e nos casos específicos das crianças que as frequentam, “mas orientadas para o **trabalho com toda a turma** e não apenas para o aluno com NEE – sem isso, a potencial situação de inclusão transforma-se numa exclusão encapotada” (LEITE, 2016, p. 7, grifo nosso).

Ao pensarmos a inclusão no contexto escolar em que todos estejam envolvidos no processo de ensinar e aprender, concordamos e entendemos com Leite (2016, p. 3) que “não há métodos milagrosos para alunos com NEE [Necessidades Educativas Especiais]. Há algumas técnicas específicas, mas que ficam a cargo dos docentes especializados em Educação Especial e dos terapeutas”.

Na busca de compreendermos as referidas técnicas específicas, ou seja, os conhecimentos específicos aos docentes de Educação Especial, contamos com a contribuição de autores que se preocuparam em estudar sobre os conhecimentos necessários na área da Educação Especial. Siems (2008), no que tange ao aspecto formação, seu estudo aponta a necessidade de aprofundamento de saberes em áreas específicas, em especial no sentido de produzir conhecimento acerca de estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de alunos com deficiências. Em outras palavras, a autora sinaliza para a necessidade de estudos que evidenciam práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão e o aprendizado de todos no contexto da sala de aula.

Por seu turno, Queiroz Junior (2010) buscou identificar, em sua dissertação de mestrado, quais são as necessidades formativas apontadas pelo grupo de professores que atuam no atendimento aos alunos com deficiência intelectual, na modalidade de sala de recursos, na rede pública municipal de São Bernardo do Campo e investigar que ações formativas foram oferecidas no período de 2005 a 2009 pela Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo/SP/Brasil, a qual estão vinculados.

Os professores que participaram de sua pesquisa indicaram como necessidades formativas:

Conhecimentos pedagógicos – aqueles que se referem à ação pedagógica e que deveriam ser contemplados na formação inicial de todos os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental;

Conhecimentos clínicos – que estão relacionados a outras áreas de formação e que, apesar de se constituírem em conhecimentos que podem auxiliar o professor no seu dia a dia, não está diretamente à prática pedagógica; e

Conhecimentos específicos – que dizem respeito às características e necessidades dos alunos atendidos muitas vezes pelos professores de educação especial, constituindo frequentemente a sua atuação com os alunos (QUEIROZ JUNIOR, 2010, p. 78-79).

Ademais, Queiroz Junior (2010) indica os conhecimentos necessários que fazem parte de cada categoria:

- a) Conhecimentos pedagógicos: alfabetização, utilização de jogos pedagógicos e avaliação;
- b) Conhecimentos clínicos: alimentação (aspectos clínicos – fonoaudiologia), terapia ocupacional (estimulação física), psicomotricidade, processamento auditivo central, dislexia, síndromes, transtorno global do desenvolvimento, deficiência múltipla.
- c) Conhecimentos específicos: comunicação alternativa, softwares de comunicação, currículo funcional, acessibilidade, tecnologia assistiva, LIBRAS e BRAILE (QUEIROZ JUNIOR, 2010, p. 79).

Queiroz Junior (2010) sinaliza que quanto à categoria conhecimentos clínicos, os professores precisam ter clareza quanto a sua atuação no âmbito das ações pedagógicas, não confundindo os seus trabalhos com outros profissionais, como médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais etc.

Levando em consideração que quem elencou as categorias supracitadas foram os professores, isto nos indica a concepção de Educação Especial adotada por eles. Parece que valorizam mais os aspectos clínicos em detrimento das ações pedagógicas e ações de acessibilidade que favoreçam o acesso do estudante ao currículo trabalhado em sala de aula. Indo nesta perspectiva de conceber a Educação Especial, isso não favorece práticas educacionais inclusivas, como observamos no subitem 3.2.

No contexto português, Gonçalves (2017) investigou as necessidades de formação dos professores, bem como as modalidades de formação consideradas mais adequadas pelos mesmos e apresentou um plano de formação continuada que contemplou o 'domínio cognitivo e motor' da Educação Especial. Para tanto, contou com a participação de 485 professores de Educação Especial de Portugal que responderam ao 'inquérito por questionários'. Foram enviados, via correio eletrônico, os questionários para os diretores de todas as escolas e agrupamentos registrados no portal da Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares, bem como nos portais de escolas das regiões autônomas, Madeira e Açores, respectivamente, solicitando-se a divulgação dos questionários entre os professores de Educação Especial.

Os professores de Educação Especial participantes da pesquisa elegeram a seguintes áreas com maiores necessidades de momentos formativos: avaliação especializada em Educação Especial, perturbações do espectro do autismo, transição para a vida ativa, dislexia, tecnologias de apoio, adequações curriculares individuais e também, sistemas aumentativos e alternativos de comunicação. Em relação às modalidades de formação continuada consideradas mais adequadas pelos professores de Educação Especial, os cursos foram os mais citados pelos professores (GONÇALVES, 2017).

Podemos inferir, a partir dos estudos abordados, que as ‘algumas técnicas específicas’ ou conhecimentos específicos do professor de Educação Especial que Leite (2016) nos apontou em seu artigo dizem respeito às técnicas de acessibilidades, como por exemplo, comunicação alternativa e aumentativa, softwares de comunicação, tecnologias de apoio, dentre outros. Também, conhecimentos de acessibilidade para os estudantes cegos, como por exemplo, Braille, Sorobã e outras tecnologias de acessibilidades e conhecimento de Libras para o trabalho com estudantes surdos.

Acrescido a isso, no que tange aos estudantes com deficiência intelectual, os conhecimentos específicos podem se referir à concepção de currículo como uma possibilidade de “desenvolvimento cultural”, que segundo Vigotski (2011, p. 869), “[...] é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. [...] para a criança intelectualmente atrasada [...] um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito.”

Já os conhecimentos voltados para terapia da fala, terapia ocupacional, psicomotricidade, processamento auditivo central, questões específicas inerentes às diferentes deficiências, são conhecimentos específicos/técnicas da área clínica que conta com o trabalho dos terapeutas, dos fonoaudiólogos, dos fisioterapeutas, dos médicos e dentre outros profissionais habilitados para atender educandos com necessidades educativas especiais ou público-alvo da Educação Especial que demandam de tais apoios.

O estudo de Queiroz Junior (2010) contribui com a área ao nos fornecer pistas de possíveis temas que podem ser abordados nos cursos de formação continuada de professores de Educação Especial. Ressalta a falta de um direcionamento nítido e de uma linha de formação, pelo menos parcialmente, como responsável, pela avaliação feita pelos professores em relação às ações formativas ocorridas no período estudado pelo autor (QUEIROZ JUNIOR, 2010).

Segundo o autor, a legislação brasileira necessita de maior nitidez em relação aos conhecimentos que preconiza como necessários à ação pedagógica dos

professores de Educação Especial, sob o risco de que as instituições responsáveis pela formação tenham diferentes entendimentos sobre sua responsabilidade na formação desses profissionais, mantendo o distanciamento já apontado entre universidade escola ou entre teoria e prática.

Dando continuidade ao debate, Rabelo (2012) aponta em seu estudo como necessidades formativas dos professores de Educação Especial: Atividades didáticas que fossem desafiadoras e compatíveis com as possibilidades dos alunos alvo, no contexto de uma escola inclusiva; Compreensão das singulares do comportamento autístico; interpretação crítica dos pressupostos legais e diretrizes que fundamentam a política de educação inclusiva; Processo colaborativo de avaliação e construção de relatórios para acompanhamentos dos alunos, identificando conquistas e potencializando a superação de dificuldades; Flexibilização e adaptação do currículo escolar, para oportunizar o acesso ao conhecimento pelos alunos; Produção e exploração didática conjunta de materiais pedagógicas que pudessem mediar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Pudemos abstrair que Rabelo (2012) por meio de seu estudo evidencia a necessidade de maior sistematização do trabalho com os alunos público-alvo de Educação Especial e reitera o que nos sinalizou Leite (2016) a respeito do ensino que envolva a todos os alunos. Já como demanda formativa, Rabelo (2012) sinaliza a falta de participação dos professores, restritas oportunidades de formação, como também à natureza e qualidade dos cursos que já haviam participado.

Sobre a sistematização e a documentação do trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial, a tese de doutorado de Tannús-Valadão (2013) contribui com a reflexão ao realizar a sua pesquisa sobre desenvolvimento, implementação e avaliação de um programa de formação continuada para educadores de Educação Especial, com foco no Plano Educacional Individualizado para estudantes em situação de deficiência.

Seu estudo nos chama a atenção para a necessidade de documentarmos o trabalho feito e a aprendizagem do aluno em situação de deficiência. Defende a

ideia da instituição e da exigência do Plano Educacional Individualizado para os alunos público alvo da Educação Especial, de modo que, no futuro, as ações educacionais direcionadas a esses estudantes possam ser definidas com menor arbitrariedade e para se ofertar uma educação de melhor qualidade de todos. Enfatiza que os futuros estudos poderão ser conduzidos com o intuito de ampliar o conhecimento sobre como o Plano Educacional Individualizado vem sendo implementado na prática em outros países e no Brasil.

Nessa direção, os tutores participantes do estudo de Mesquista (2015) consideraram o Plano de Desenvolvimento Individualizado como um instrumento de grande valia para o planejamento pedagógico no Atendimento Educacional Especializado. Segundo Mesquista (2015), o Plano de Desenvolvimento Individual

[...] é capaz de coletar dados sobre as dificuldades do aluno, no que tange os processos cognitivos subjacentes aos diferentes conteúdos, bem como outros aspectos: sociais, familiares, emocionais e escolares, permitindo o planejamento de estratégias pedagógicas individualizadas a fim de promover o desenvolvimento do aluno (MESQUISTA, 2015, p. 95).

Acreditamos que o Plano Educacional Individualizado contribua para a sistematização e para a documentação do trabalho do professor especializado no âmbito do atendimento educacional especializado e de sala de aula comum para que possa acompanhar o aprendizado e o desenvolvimento de cada estudante público-alvo da Educação Especial. No entanto, o referido Plano na perspectiva inclusiva não pode estar a serviço de um 'processo de exclusão encapotado' (LEITE, 2016), mas sim que esteja em consonância com o currículo trabalhado em sala de aula. Apostamos em Plano Educacional Individualizado que esteja a favor e seja um facilitador do processo de ensinar e aprender de TODOS.

Continuando com a reflexão, destaco a importância de trabalharmos pela concepção da educação inclusiva e não da deficiência ou da individualização das práticas. Martins e Sipes (2015) sinalizam que oito professoras, participantes do estudo deles, que atuam como responsáveis pelo Atendimento

Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais do município de Dourados/MS apontaram que

[...] seria mais útil uma especialização e/ou formação específica para o trabalho com cada uma das deficiências. As professoras manifestaram desejo e necessidade em aprofundar seu conhecimento sobre temas específicos da área de Educação Especial, como por exemplo, especificidades de cada deficiência, estratégias e técnicas para o atendimento educacional especializado. As principais dificuldades levantadas estão relacionadas com o trabalho com alunos com Deficiência Intelectual e com a avaliação dos alunos com NEE (MARTINS; SIPES, 2015, p. 42).

A demanda formativa dessas professoras denota a ideia de uma metodologia e técnicas específicas para o trabalho com os alunos com deficiência. Não apontaram a necessidade e a importância da articulação do trabalho desenvolvido no atendimento educacional especializado, que acontece no contraturno, com o currículo trabalhado em sala de aula (BORGES, 2014). Concebem, ainda, o atendimento educacional especializado desvinculado de um trabalho em sala de aula, que produz conhecimentos e esses conhecimentos que precisam orientar o que será desenvolvido no contraturno.

Sem esta articulação, segundo Ainscow e Miles (2016) as escolas estariam transplantando o pensamento e as práticas da Educação Especial para contextos regulares de ensino, ou seja, não haveria uma superação da história de exclusão das pessoas com deficiência e da lógica médico-psicológico nas escolas inclusivas.

Diante do exposto acerca dos processos formativos e dos conhecimentos produzidos no campo da Educação Especial, Pletsh (2009, p. 148) contribui ao considerar que o grande desafio posto para os cursos de formação de professores, sobretudo, para a formação continuada de professores de Educação Especial

[...] é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.

A partir dos estudos abordados neste subcapítulo, parece que podemos elucidar que se torna necessário que os professores regentes e especializados tenham os conhecimentos sólidos acerca da docência para que tenham elementos pedagógicos para fazer aprender a todos. No que se refere aos conhecimentos específicos dos professores de Educação Especial, vale destacar que se tratam de saberes pedagógicos, assim como os demais professores necessitam dominar, como, por exemplo, avaliação da aprendizagem, planejamento, currículo, aprendizagem e desenvolvimento e alfabetização e também tratam das técnicas de acessibilidades que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos no contexto de sala de aula e da escola já descritas neste subitem e que também estão apontadas nas políticas nacionais (BRASIL, 2006, 2008, 2010).

Para exemplificar, evidencio a Nota Técnica nº 11/2010 que sinaliza as atividades que deveriam ser desenvolvidas no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em articulação com o currículo comum trabalhado em sala de aula. Tais atividades podem ser sinalizadas como os conhecimentos específicos do professor de Educação Especial:

[...] **ensino da Língua Brasileira de Sinais** – Libras para alunos com surdez; **ensino da Língua Portuguesa escrita** para alunos com surdez; ensino da **Comunicação Aumentativa e Alternativa** – CAA; ensino do **sistema Braille**, do uso do **soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade** para alunos cegos; ensino da **informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva** – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e **promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores** (BRASIL/MEC/SEESP, 2010, grifo nosso).

Tendo em vista cooperar com as perguntas evocadas no início deste subitem e com a questão levantada por Kassir (2014, p. 218) “[...] que tipo de conhecimento é necessário para formar o professor considerado “especialista”?”, a nossa tese de doutorado visa identificar os conhecimentos que os professores brasileiros e portugueses consideram necessários aos processos de formação em Educação Especial.

4. FORMAÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O presente capítulo busca sustentar teoricamente o estudo, sobretudo, contemplar os seguintes objetivos específicos da presente tese de doutorado: analisar os processos e os modos de aprendizagem dos professores de Educação Especial, brasileiros e portugueses, tendo em vista o reconhecimento da importância dos momentos formativos e do desenvolvimento profissional e; analisar as possíveis implicações dos processos de formação continuada de professores de Educação Especial, em Vitória/Brasil e em Lisboa e Sintra/Portugal, nas ações pedagógicas dos professores especializados no contexto escolar.

Discutiremos conceitos que acreditamos nos aproximar das questões acerca dos processos de aprendizagens dos professores, ou seja, em como os docentes aprendem e em que contextos aprendem. Para tanto, buscamos subsídios e fundamentos na perspectiva Histórico-Cultural em Vigotski (2000, 2007, 2018) a partir dos conceitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, Mediação e de Imaginação; e em Leontiev (1983, 2001), por meio da Teoria da Atividade.

A literatura especializada na área da formação de professores que tem se ocupado em discutir a respeito da aprendizagem docente também nos auxiliaram na construção deste capítulo (DAY, 2001; FLORES; SIMÃO; RAJALA; TORNBERG, 2009; KORTHAGEN, 2009; MOURA; MORETTI, 2011).

Organizamos este capítulo em dois subcapítulos, a saber: 4.1) A lógica do materialismo histórico-dialético e as contribuições da psicologia soviética em Vigotski e em Leontiev para a formação docente; 4.2) Formação continuada de professores, modos de aprendizagens docente e desenvolvimento profissional.

4.1. A LÓGICA DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SOVIÉTICA EM VIGOTSKI E EM LEONTIEV PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Quando se fala do trabalho, está-se tratando, imediatamente, do próprio homem.

(MARX, 2010)

O método dialético que Karl Marx desenvolveu, chamado de método materialista histórico dialético, é método de interpretação da realidade, de visão de mundo e de práxis (PIRES, 1997).

No nosso estudo, o conceito de trabalho em Marx (2010) ganha força, pois trataremos do trabalho docente. Nesse sentido, vale destacar o referido conceito como princípio fundante do método materialismo histórico-dialético, visto que para Marx, o trabalho se constitui como princípio da transformação social e do pleno desenvolvimento humano.

É no trabalho que se manifesta a superioridade humana sobre os demais seres vivos e pelo trabalho que é a realização do próprio homem e da criação do bem material. Marx (2004) afirma que o trabalho distingue o homem do animal. Nesse momento, é preciso considerar “[...] que o conceito de trabalho em Marx não se esgota no conceito cotidiano de trabalho, na concepção do senso comum de trabalho que se aproxima da ideia de ocupação, tarefa, um conceito puramente econômico” (PIRES, 1997, p. 88). Outrossim, em uma concepção mais filosófica do que econômica, o trabalho seria uma atividade pela qual os homens e as mulheres garantem sua sobrevivência e por meio da qual a humanidade conseguiu produzir e reproduzir a vida humana.

Para Marx, as relações de trabalho acontecem nas relações sociais, na sociedade civil e na relação dos homens e das mulheres com a natureza, porque esta é a sua atividade vital. Sendo assim, o ser humano não é um ser isolado e sim um ser de relações intersubjetivas, pois

[...] quando o homem está frente a si mesmo, defronta-se com ele o outro homem. O que é produto da relação do homem com o seu trabalho, produto de seu trabalho e consigo mesmo, vale

como relação do homem com outro homem, com o trabalho e o objeto do trabalho de outro homem (MARX, 2010, p. 86).

É nessa relação com a natureza e com os demais homens e mulheres, mediada pelo trabalho, que o ser humano [re]constrói sociedades, reconfigura a história e, simultaneamente, molda a sua essência. Ele transforma “[...] a realidade natural que o circunda e, ao modificá-la, cria uma nova realidade, da qual os demais homens usufruem, engendrando assim um feixe de relações sociais” (OLIVEIRA, 2010, p. 75).

A atividade vital consciente é uma característica da espécie humana, visto que “[...] o homem faz a sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem uma atividade vital consciente” (MARX, 2004, p. 84). É essa capacidade que diferencia a atividade produtiva humana da mera atividade animal. Enquanto o animal produz sob o domínio da carência física, o homem produz universalmente. Marx afirma:

É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira [...] O animal forma apenas segundo a medida e a carência da species à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer species, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza. (MARX, 2010, p. 85)

Nesse processo de produção por meio do trabalho – atividade vital - o ser humano age sobre a sociedade, transforma-a, reconstrói realidades, produz cultura, engendra relações, cria a realidade sócio-histórica. Nas palavras de Marx (2010, p. 128):

[...] o homem não é apenas um ser natural, mas um ser natural humano, isto é, ser existente para si mesmo (fürsichselbstseiendesWesen), por isso, ser genérico, que,

enquanto tal, tem de atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber. Consequentemente, nem os objetos humanos são objetos naturais assim como estes se oferecem imediatamente, nem o sentido humano, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade humana, objetividade humana. A natureza não está, nem objetiva nem subjetivamente, imediatamente disponível ao ser humano de modo adequado.

Nessa perspectiva da lógica do materialismo histórico-dialético de conceber o trabalho como atividade vital do ser humano e que por meio do trabalho e das relações sociais o ser humano produz cultura, conhecimento e constrói novas realidades, buscamos elementos que nos embase para pensar a possibilidade de formação continuada de professores que priorize a atividade prática do professor – trabalho docente – e a atividade teórica e a experiência acumulada como mediação para aprendizagem docente.

Para tal, nos apoiamos nas contribuições da psicologia Histórico-Cultural em particular, da Teoria da Atividade proposta pelo psicólogo soviético Alexei N. Leontiev (1983, 2001) e dos conceitos de Aprendizagem, Desenvolvimento, Mediação e de Imaginação propostos pelo psicólogo soviético Lev Semenovitch Vigotski (2000, 2007, 2018).

No seu sentido mais amplo, a atividade é associada ao movimento, à ação e à capacidade de realizar alguma coisa, o que nesse caso não seria necessariamente uma atividade apenas do humano. A atividade humana, por sua vez, embora envolva também a articulação dos atos e de movimentos, possui a especificidade de ter a sua determinação por meio da intervenção da consciência (MARX, 2010). A atividade humana é movida por uma intencionalidade “[...] que busca responder à satisfação das necessidades que se impõe ao homem em sua relação com a natureza. Ao criar novas necessidades e buscar satisfazê-las, o homem, por meio da atividade, produz uma nova realidade e produz a si mesmo nesse processo” (MORETTI; MOURA, 2011, p. 438).

De acordo com Moretti e Moura (2011) essa ideia da atividade humana é fundamental para compreendermos o processo de formação de professores

dentro de uma perspectiva Histórico-Cultural. Isso porque, nesse referencial, o conhecimento se constitui na práxis, ou seja, o conhecimento se configura na relação entre 'atividade prática' e 'atividade teórica'.

A relação entre a atividade prática e a atividade teórica tornou-se, também, objeto de estudo da psicologia (MORETTI; MOURA, 2011). Na psicologia Histórico-Cultural, na escola de Vigotski, Leontiev (1983) se debruçou sobre a Teoria da Atividade e postulou que a atividade teórica interna e a atividade prática externa dos sujeitos mantêm a mesma estrutura geral, sendo que a atividade interna “[...] que se origina a partir da atividade prática externa, não se separa dela, mas conserva uma relação fundamental e bilateral com a mesma” (Leontiev, 1983, p. 83).

Nesse momento, faz-se necessário conceituar atividade a partir de Leontiev (2001, p. 68). Segundo o autor, atividade pode ser entendida como:

Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele.(...) Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo como um todo se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.

De acordo com Moretti e Moura (2011), baseado em Leontiev (1983), uma atividade só se constitui como tal se partir de uma necessidade. No entanto, a necessidade não é entendida por Leontiev como o motivo da atividade. “A necessidade que deu origem à atividade objetiva-se materialmente no motivo, dentro das condições consideradas, e é este que estimula a atividade, o que lhe confere direção” (MORETTI; MOURA, 2011, p. 439).

Desta forma, segundo Moretti e Moura (2011), um sujeito encontra-se em atividade quando o objetivo de sua ação é o mesmo do motivo de sua atividade. “Assim, o que diferencia uma atividade de outra é o seu *objeto*, ou seja, o seu *motivo real*, uma vez que ambos necessariamente devem coincidir dentro da atividade” (MORETTI; MOURA, 2011, p. 439). Esse motivo que

impulsiona a atividade “[...] pode ser tanto externo como ideal, tanto dado perceptualmente como existente só na imaginação, na ideia” (LEONTIEV, 1983, p. 83).

Considerando que de acordo com a perspectiva Histórico-Cultural o homem constitui-se na atividade especificamente humana, é preciso destacar que essa atividade dialeticamente interna e externa – é sempre uma atividade mediada e significada (MORETTI; MOURA, 2011). Essa mediação baseia-se nos instrumentos, nas interações sociais e nos “[...] sistemas de signos construídos pelo homem [...] os quais estão amparados no signo básico de todos os grupos culturais: a linguagem” (LONGAREZI; ARAÚJO; FERREIRA, 2007, p. 68).

Sendo assim, ao falarmos da formação continuada de professores, no presente estudo, adotamos como pressuposto a busca do conhecimento por meio da atividade, embasados em Leontiev (1983). A atividade do professor será entendida como práxis pedagógica e se constituirá na unidade entre a atividade prática e atividade teórica na transformação da realidade escolar (MORETTI; MOURA, 2011).

A práxis pedagógica ao ter como fundamento a prática docente, “[...] busca a teoria de modo que esta possa esclarecê-la e servir-lhe de guia ao mesmo tempo em que, num processo contínuo, permite o enriquecimento da teoria pela prática” (MORETTI; MOURA, 2011, p. 441).

Nesse sentido, compreendemos baseados em Leontiev (1983), que dentro da perspectiva Histórico-Cultural, o homem se constitui pelo trabalho, entendendo esse como atividade humana adequada a um fim e orientada por objetivos. Desse modo, concordamos com Moretti e Moura (2011, p. 443, grifo nosso) que o

[...] professor constitui-se professor pelo seu trabalho – **a atividade de ensino** – ou seja, o professor constitui-se professor por meio da atividade de ensino. Em particular, ao objetivar a sua necessidade de ensinar e, conseqüentemente, de organizar o ensino para favorecer a aprendizagem.

Destacamos também, que o conceito de atividade permite ao sujeito professor a reflexão e a ação sobre o seu objeto de trabalho – o ensino, “[...] buscando objetivá-lo na materialidade escolar, tendo como motivo primeiro a humanização dos sujeitos envolvidos no processo educativo dentro da escola” (MORETTI; MOURA, 2011, p. 441).

Acreditamos em formação continuada que o professor possa refletir sobre a sua atividade de ensino, pela vida da atividade prática e da atividade teórica. Os momentos de reflexão-ação que incidem sobre a realidade escolar, nos momentos formativos, proporcionam processos de aprendizagem no docente e contribuem para o seu desenvolvimento profissional.

Sendo assim, vale iniciarmos a discussão sobre a aprendizagem do adulto e para tanto, faz-se necessário ressaltarmos que embora a investigação de Vigotski sobre aprendizagem de adultos não tenha tido tanta repercussão nos meios acadêmicos, quanto teve sobre a aprendizagem da criança e do adolescente, em diferentes situações, aponta como a seria no adulto (MOURA, 2008).

Podemos localizar um exemplo no estudo que Vigotski realizou sobre a formação de conceitos. Em sua obra *Pensamento e linguagem*, ao tratar da capacidade dos adolescentes de formar conceitos e de defini-los, afirma:

O adolescente formará e utilizará um conceito com muita propriedade numa situação concreta, mas achará estranhamente difícil expressar esse conceito em palavras, e a definição verbal será, na maioria dos casos, muito mais limitada do que seria de esperar a partir do modo como utilizou o conceito. A mesma discrepância também ocorre no pensamento dos adultos, mesmo em níveis muito avançados (VIGOTSKI, 1991, p. 69).

Outro exemplo sobre a formação de conceitos em adultos encontramos na obra *A construção do pensamento e da linguagem*.

No pensamento do adulto também observamos a cada passo um fenômeno sumamente importante: embora o pensamento do adulto tenha acesso à formação de conceitos e opere com eles, ainda assim nem de longe esse pensamento é inteiramente preenchido por tais operações. [...] No

pensamento do adulto, observamos a cada passo a passagem do pensamento por conceitos para o pensamento concreto, por complexos, para um pensamento transitório. Os pseudoconceitos não são apenas uma conquista exclusiva da criança. Neles também se verifica com grande frequência o transcorrer do pensamento no nosso dia a dia. Do ponto de vista dialético, os conceitos não são conceitos propriamente ditos na forma como se encontram no nosso discurso cotidiano. São antes noções gerais sobre as coisas. Entretanto, não resta nenhuma dúvida de que representam um estágio transitório entre os complexos e pseudoconceitos e os verdadeiros conceitos no sentido dialético desta palavra (VIGOTSKI, 2000, p. 217-218).

Ambas citações explicitam que o adulto está em um nível mais avançado de formação de conceitos em relação à criança e ao adolescente, mas podemos conceber que os processos de desenvolvimentos são contínuos e para toda vida. Nesse sentido, Moura (2008, p. 88, grifo nosso) levanta duas questões pertinentes para pensarmos o desenvolvimento do adulto professor: “[...] **Não serão as aprendizagens realizadas no percurso profissional, mesmo que sustentadas por desenvolvimentos anteriores, seguidas por outros processos de desenvolvimento? Será que existe desenvolvimento “já elaborado e completo?”**”.

Assim como Moura (2008), consideramos válida para a aprendizagem do adulto, a afirmação de Vigotski (1991, p. 17) de que “[...] o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual” e da mesma maneira, ele considera “[...] que a função primordial da fala, tanto nas crianças quanto nos adultos, é a comunicação, o contato social”. Concordamos com Moura (2008, p. 17) ao reconhecer, baseado em Vigotski, as diferenças em relação ao desenvolvimento cognitivo da criança e do adulto, e “[...] acreditamos que a escola [e os momentos formativos] constituem-se, também para o professor, num espaço social de aprendizagem e, portanto, de desenvolvimento”.

Nesse sentido de discutir sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento, Vigotski defendeu que a aprendizagem desencadeia os

processos internos de desenvolvimento, pois afirmou que “[...] de fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VIGOTSKI, 2007, p. 95). Assim como Moura (2008, p. 88-89) “[...] completamos que essa inter-relação perdura por toda a vida, razão pela qual acreditamos ser esse entendimento aplicado ao processo de desenvolvimento profissional”.

De acordo com Moura (2008, p. 90), a pesquisa sobre formação docente fundamentada em pressupostos teórico-metodológicos da teoria Histórico-Cultural “[...] há de se considerar a atividade prática do professor como fenômeno a ser investigado em seu desenvolvimento. Nesse sentido, o objeto de estudo é, também, o próprio processo”.

Podemos observar que esse processo de aprendizagem e desenvolvimento se trata de um movimento contínuo, visto que somos seres inacabados e em processo de aprendizado a todo o momento. O que justifica a importância de formação continuada ao longo da trajetória profissional dos docentes, ou ainda, nos termos de Korthagen (2009, p. 39) “*aprendizagem profissional ao longo da vida*” ou de acordo com Day (2001): *aprendizagem permanente*.

Ao tratar do adulto como sujeito de aprendizagem, Oliveira (1999, p. 60, grifo nosso) destaca algumas questões que diferenciam da criança e do adolescente:

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. **Traz consigo uma história mais longa** (e provavelmente mais complexa) **de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas**. Com relação a inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Percebemos que o acúmulo de experiências do adulto faz com que o mesmo tenha uma maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e de criação

por meio de atividades. Ademais, segundo Vigotski (2018, p. 24), o acúmulo, a riqueza e a diversidade de experiência da pessoa tornam rica a imaginação, o que possibilita a sua atividade de criação, pois a imaginação é o impulso para a criação e “[...] há uma dependência dupla, mútua entre imaginação e experiência”. Vigotski (2018) também postula que

A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando a experiência histórica ou social alheias com a ajuda da imaginação. Assim, configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana (VIGOTSKI, 2018, p. 27)

Nessa perspectiva, nos momentos formativos, a partir das trocas de experiências, das teorias e conceitos trabalhados e no exercício de se pensar e realizar atividades voltadas para prática pedagógica, o professor tem a possibilidade de imaginar e de ampliar o seu ‘círculo de ideias’ (VIGOTSKI, 2010) e de, posteriormente, no contexto escolar, criar novas outras práticas pedagógicas, mediadas pelas ideias e pelas experiências de outros professores. Ou seja, formações que oportunizam o protagonismo docente favorecem a atividade de ensino que possibilitam o aprendizado dos alunos na escola.

A partir dos conceitos trabalhados neste item, como por exemplo, o conceito de atividade, de mediação, de aprendizagem e desenvolvimento e de imaginação, vislumbramos como os professores estão em constante aprendizado e desenvolvimento profissional e quão importante são as formações continuadas para impulsionar a aprendizagem docente e o seu desenvolvimento profissional docente, pois o contexto escolar constantemente nos coloca diante de desafios que necessitamos por meio da atividade de ensino buscar minimizá-los, tendo em vista proporcionar o ensino a todos os estudantes.

A partir da premissa defendida neste subcapítulo, de que os professores estão em constante aprendizado e desenvolvimento profissional, no subcapítulo seguinte nos atentaremos acerca dos modos de aprendizagens docente e sua relação com a formação continuada. Para tanto, lançaremos mão de estudiosos (DAY, 2001; FLORES et al., 2009; MOURA; KORTHAGEN, 2009;

MORETTI, 2011) que têm se dedicado a estudar os contextos formativos favorecedores à aprendizagem docente e ao desenvolvimento profissional.

4.2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, MODOS DE APRENDIZAGEM DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor (NIAS, 1991 *apud* NÓVOA, 1995, p. 15)

A epígrafe do presente subcapítulo nos sinaliza para a ideia do eu profissional e do eu pessoal que nos remete ao processo identitário da profissão docente desenvolvido no capítulo dois desta tese de doutorado. Nesse sentido, vale lembrar que identidade “[...] é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. [...] É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (NÓVOA, 1995, p. 16).

Nesse sentido, reconhecemos que a formação continuada é um dos componentes importantes da construção e reconstrução da identidade do professor e do seu desenvolvimento profissional. Sendo assim, “[...] os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (ativamente). É, portanto, vital que participem na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem” (DAY, 2001, p. 7).

Apostamos em processos formativos que proporcionam aos docentes a reflexão na, sobre e acerca da ação e que “[...] empenham-se numa investigação com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista a melhoria do seu ensino” (DAY, 2001, p. 47-48).

Nesta perspectiva de concebermos o professor como pesquisador, nos leva a afirmar assim como Day (2001, p. 48) que

[...] ensinar é mais do que um ofício. É uma ciência educacional e uma arte pedagógica em que a prática, o conhecimento sobre a prática e os valores são tratados como problemas [de pesquisa] – “Cada sala de aula é um laboratório, cada professor um membro da comunidade científica” (STENHOUSE, 1975, p. 142).

Concebendo o ensino como arte pedagógica, o conceito de atividade – atividade de ensino -, ou seja, a atividade de fazer ensinar ganha força ao concebermos a formação continuada de professores de Educação Especial centrada na escola, no qual exista a práxis pedagógica (atividade teórica-atividade prática) em que se incidam processos de aprendizagem docente que possam potencializar as ações pedagógicas para o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Nas palavras de Moura et al. (2010, p. 213)

Na busca de organizar o ensino, recorrendo à articulação entre a teoria e a prática é que se constitui a atividade do professor, mais especificamente, a atividade de ensino. Essa atividade se constituirá como práxis pedagógica se permitir a transformação da realidade escolar por meio da transformação dos sujeitos, professores e alunos.

Assim como Moura (2010), Nóvoa (1992) aposta na formação continuada de professores como um dos componentes da mudança na realidade do contexto escolar, porém

[...] em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. **A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante**, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um **novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas** (NÓVOA, 1992, p. 17, grifo nosso).

Ao pensarmos a formação de professores como possibilidade para a transformação da escola, não se vale apenas o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira profissional, mas sim a valorização de uma forma educativa coerente e inovadora (NÓVOA, 1992).

Remetermo-nos à aprendizagem docente e a sua implicação na transformação da realidade escolar nos leva a preocuparmos com as seguintes questões elencadas por Flores e Simão (2009, p. 7): “O que aprendem os professores (em formação e em exercício)? Como aprendem? Com quem? Em que contextos?” As autoras se ocupam em estudar tais problematizações, pois

reconhecem “[...] a importância da formação e do desenvolvimento profissional de professores como um dos elementos determinantes no contexto das mudanças em educação [...]” (FLORES; SIMÃO, 2009, p. 8). Nas palavras de Day (2001, p. 17) “[...] o êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor”, ou seja, incide no aprendizado do professor.

Nessa lógica, é de suma importância debruçarmos sobre as práticas de formação de professores que proporcionam o aprendizado docente levando em consideração as condições de trabalho docente e os contextos sociais e políticos das realidades locais. Korthagen et al. (2001) tem impulsionado o desenvolvimento da Pedagogia da formação de professores, no sentido de ajudar os formadores a articular ensino e pesquisa e a criar oportunidades de aprendizagem sobre o ensino de forma crítica e reflexiva (LOUGHRAN, 2009).

Como se tratam de adultos com experiências e conhecimentos acumulados, Korthagen (2009) propõe assim como Day (2001) e Nóvoa (1992) que os professores sejam agentes ativos nos processos formativos. Nas palavras de Korthagen (2009, p. 44)

Se queremos promover a aprendizagem contínua dos professores, temos de desenvolver a sua competência de desenvolvimento. Por conseguinte, teremos de investir mais no desenvolvimento da sua capacidade para dirigir a sua própria aprendizagem, estruturar as suas próprias experiências e construir as suas próprias teorias da prática.

Por isso é tão importante investir na pessoa e valorizar o saber da experiência (NÓVOA, 1992) apostando na concepção de professores como profissionais críticos e reflexivos, Nóvoa (1991, p. 17) enfatiza que

[...] é preciso rejeitar tendências recentes que apontam no sentido de separar a concepção da execução, tendências que procuram pôr nas mãos dos professores pacotes curriculares pré-desenhados prontos a serem aplicados, que procuram sobrecarregar o quotidiano dos professores com atividades que lhes retiram o tempo necessário à reflexão e à produção de práticas inovadoras.

Para Korthagen (2009, p. 57) aprender a partir da experiência de forma reflexiva e sistemática contribui para a aprendizagem permanente ou ao longo

da vida e ressalta que “[...] a reflexão eficaz e sistemática é algo a ser aprendido: as pessoas podem desenvolver a sua forma de reflectir, melhorando, deste modo, a qualidade da sua aprendizagem a partir da experiência”.

Nessa direção, Moura (2008) nos alerta que para assumirmos a formação do professor como um processo de aprendizagem, implica pensarmos como ele aprende a ensinar ao construir seus conhecimentos, sem nos esquecermos de que o professor é uma pessoa, como nos sinalizam Nias (1991) e Nóvoa (1995).

Korthagen (2009, p. 44) também aponta para a aprendizagem colaborativa, ao dizer que

[...] se queremos que as escolas se tornem comunidades de prática, com professores que desenvolvam ainda mais o seu conhecimento especializado de forma conjunta, teremos de ajudá-los a habituarem-se às formas de aprendizagem colaborativa ou cooperativa durante a formação de professores.

Nessa direção, Moura (2008) reitera ao afirmar que “[...] ninguém se forma para si, porque nos formamos com os outros, formamo-nos para nós e para os outros” (MOURA, 2008, p. 98), ou seja, concebemos formação como projeto coletivo, no qual “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1992, p. 14).

As práticas de formação que tomam como referência as dimensões coletivas, segundo Nóvoa (1992, p. 15), contribuem para “[...] a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”, ao passo que as práticas de formação continuada organizadas em torno dos professores individuais “[...] favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão” (NÓVOA, 1991, p. 17).

A formação continuada na dimensão coletiva de produção de conhecimentos e de potência para as práticas pedagógicas busca incidências na vida das escolas, nas práticas de ensino, na reformulação da formação inicial e continuada e na (re) configuração da profissão docente (NÓVOA, 1991). Nessa direção, enfatiza-se que as escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes, por sua vez, não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham, ou seja, “[...] desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projectos” (NÓVOA, 1992, p. 17).

A nossa base teórica sustenta a importância do aprendizado via às dimensões coletivas, pois assume que produzimos cultura a partir das relações sociais, como observamos no subcapítulo anterior.

Na tentativa de contribuir com a discussão acerca do aprendizado docente e desenvolvimento profissional, (FLORES et al., 2009) objetivaram analisar e compreender as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores no local de trabalho em Portugal, na Finlândia, na Sérvia e em Montenegro. As pesquisadoras puderam perceber que as experiências de aprendizagem dos docentes estavam ligadas à interação com os pais e com os outros professores.

Por meio das entrevistas realizadas durante o estudo, os professores se referem a momentos em que aprendem a partir dos outros e enumeram aprendizagens como “[...] conhecimento do conteúdo, métodos de ensino, destrezas de cooperação”. Já quando mencionam a aprendizagem com os outros incluem a “[...] planificação do ensino, novos métodos de ensino, novas formas de pensar a escola e o ensino, o que é o ensino” (FLORES et al., 2009, p. 130).

As autoras sinalizam que “[...] a aprendizagem profissional e posterior desenvolvimento do professor pode ocorrer em vários contextos tais como: a instrução direta, a aprendizagem realizada na escola e ainda a aprendizagem realizada fora da escola” (FLORES et al., 2009, p. 136), haja vista que o desenvolvimento profissional dos professores não ocorre única e

exclusivamente via ações de formação, como sinalizado no subcapítulo 2.2 desta tese de doutorado.

O estudo desenvolvido pelas autoras corrobora com Moura (2008) e Nóvoa (1992), ao evidenciar os elementos centrais na promoção do desenvolvimento profissional dos docentes:

[...] a cultura da escola, a colaboração entre docentes, a visão partilhada sobre o sentido do seu trabalho, as oportunidades para aprender no local do trabalho, o grau de autonomia, a tomada de decisão partilhada e a liderança [...] a motivação intrínseca, a consideração das necessidades pessoais, o relacionamento interpessoal e a subida na carreira [...] (FLORES et al., 2009, p. 137).

Os fatores elencados evocam a questão das condições do trabalho docente, pois para que o professor possa desenvolver profissionalmente demanda de condições de trabalho favorecedoras de aprendizagem e de desenvolvimento profissional. Para que possam participar ativamente dos momentos formativos, é de suma importância que haja investimento de políticas que garantam este direito aos professores, direito ao seu desenvolvimento profissional, visto que “[...] planificar e apoiar o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é uma responsabilidade conjunta dos professores, das escolas e do Governo” (DAY, 2001, p. 17).

Flores; Simão; Rajala; Tornberg (2009) reiteram Moura (2008) e Nóvoa (1992) ao afirmarem que a aprendizagem assumida como um trabalho coletivo e com interações entre os professores, onde os mesmos podem partilhar e refletir sobre as suas próprias práticas no cotidiano escolar desencadeia o desenvolvimento profissional docente.

Reiteram a relevância das oportunidades de trocas de experiências e partilha ao afirmarem que “[...] para o desenvolvimento profissional dos professores, o contexto e as relações interpessoais são fundamentais, uma vez que o professor regula o seu processo de aprendizagem não só através de processos mentais, mas também através da interacção social” (FLORES et al., 2009, p. 147). Neste momento, nos remetemos a Vigotski (2010) que postula que as

relações interpessoais, como um dos processos de mediação, contribuem para o aprendizado e posterior desenvolvimento do ser humano.

As autoras acrescentam que em se tratando de aprendizagem de adultos “[...] é necessário ter em conta a preparação e **disposição** dos professores para aprender, as **suas necessidades pessoais e profissionais**, as suas **motivações** e os **contextos** em que trabalham” (FLORES et al., 2009, p. 147, grifo nosso). Como salienta Day (1999, p. 97 *apud* FLORES et al., 2009, p. 147) “[...] o desenvolvimento profissional não é algo que se possa ser forçado, porque é o professor que se desenvolve (activamente) e não é desenvolvido (passivamente)”.

Em outras palavras, “[...] o modo como os professores aprendem e se desenvolvem depende de factores idiossincráticos e contextuais, reflectindo a interdependência das biografias pessoais e das características dos contextos educacionais nos quais trabalham” (FLORES et al., 2009, p. 148), o que segundo as autoras, afeta o modo como alteram os seus pensamentos e as suas ações.

Neste sentido, a presente tese de doutorado visa colaborar com a discussão acerca do aprendizado e desenvolvimento profissional dos docentes de Educação Especial, brasileiros e portugueses, ao objetivar a análise dos modos de aprendizado docente e dos contextos formativos favorecedores de aprendizado.

Nos capítulos seguintes, trataremos dos aspectos metodológicos do estudo e apresentação e discussão dos dados que evidenciam sobre o que os professores de Educação Especial aprendem em formação e na escola, como aprendem e em quais contextos formativos.

PARTE II - O ESTUDO E SEU DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A partir da parte I que situou 'Estudos e teorizações no campo da formação de professores e Educação Especial', abordando a revisão de literatura e as teorizações acerca do tema de estudo e do objeto de pesquisa, na presente parte II, trataremos da metodologia de pesquisa e os seus movimentos metodológicos e procedimentos, com intuito de explicitarmos como o estudo se delineou no contexto brasileiro e português e como procedemos do ponto de vista do processo de organização e análise dos dados.

A parte II se organiza em um capítulo que se desdobra em quatro subcapítulos: 5. Fundamentos teórico-metodológicos do estudo comparado internacional; 5.1. Campos de estudo: Vitória/Espírito Santo/Brasil e Lisboa e Sintra/Portugal; 5.2. Participantes do estudo; 5.3. Os movimentos metodológicos e procedimentos de produção de dados; 5.4. Procedimentos de organização e de análise dos dados.

5. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO COMPARADO INTERNACIONAL

Este estudo objetiva compreender os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores de Educação Especial que atuam no âmbito da educação inclusiva, na Educação Básica em Vitória/Brasil e em Lisboa e Sintra/Portugal, pela via de formação continuada.

Para tanto, elegemos a abordagem qualitativa para realizarmos a pesquisa, pois, segundo Michell (2009, p. 36-37), esta abordagem “[...] considera que há uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo. [...] Na pesquisa qualitativa, o pesquisador participa, compreende e interpreta”.

Assumimos o Estudo Comparado como perspectiva teórico-metodológica, visto que busca “[...] colocar em evidência as diferentes práticas de apropriação dos processos educacionais e os significados que adquirem em diversos contextos históricos, sociais e culturais” (REZENDE; ISOBE; MOREIRA, 2013, p. 231).

Silva (2016, p. 212, grifo nosso), inspirada em Bereday (1968, p. 12), expõe que “[...]o estudo comparado não é um simples método, e sim **uma ciência** ‘cujo objeto é deslindar as semelhanças e diferenças dos sistemas educacionais’”. Nessa direção, faz sentido explicitarmos os contextos históricos e os fundamentos teóricos dessa perspectiva teórico-metodológica.

Estudiosos dos Estudos Comparados sinalizam que as pesquisas de educação comparada são recentes no Brasil e têm sua origem no estudo dos sistemas educacionais constituídos a partir do final do século XIX e reaparece na última década do século XX, no meio acadêmico e nas pesquisas em história da educação (FERREIRA, 2008; NÓVOA, 2009; REZENDE; ISOBE; MOREIRA, 2013; CARVALHO, 2014; SOBRINHO et al., 2015; SILVA, 2016).

As pesquisas, naquela época, eram marcadas por uma visão de solução de problemas concretos, envolvendo a reforma parcial ou global dos sistemas de ensino, e a análise se reduzia à dimensão quantitativa dos processos

educativos e sua descrição. A matriz teórica positivista balizava os estudos, tendo a neutralidade e objetividade como concepção de ciência (REZENDE, ISOBE; MOREIRA, 2013). Nas palavras de Franco (2000, p. 203), os estudos comparados eram baseados

[...] nos estudos estatísticos, nos grandes *surveys*, voltados para uma descrição quantitativa do fenômeno, e não para uma análise das relações de poder e de cultura implícitas na realidade educativa. Os estudos que se cristalizaram nesta metodologia, e não tiveram um outro tipo de desenvolvimento, estão superados, quando não obsoletos, e não constituem fontes fundamentais de informação, porque suas análises não vão além de uma visão dos problemas fora de seu contexto, sem explicar as causas dos mesmos.

De acordo com Carvalho (2014, p. 130), após a Primeira Guerra Mundial, os estudos comparados iniciaram uma nova fase. Diferentemente da anterior, denominada de fase descritiva, os estudos de Educação Comparada passaram “a ter uma finalidade ‘analítico-explicativa’, ou seja, não se buscava apenas a descrição da estrutura e da organização da educação, mas também a explicação de aspectos que a mera descrição deixava ocultos”. Assim iniciou-se a fase interpretativa.

Entre os anos de 1920 e 1940, com novos enfoques teórico-metodológicos no campo da História e da Antropologia e tendo objeto, objetivos, campos de ação, procedimentos e métodos definidos, os estudos comparados da educação adquiriram um “enfoque explicativo histórico”, interessando-se não apenas pelos fatos educativos, mas, sobretudo, por suas causas (CARVALHO, 2014).

Segundo Rezende, Isobe e Moreira (2013), a recorrência de novos referenciais teóricos e metodológicos distanciou os estudos comparados da perspectiva tradicional e homogeneizadora ancorada na abordagem positivista-funcionalista, pois

[...] a partir da década de 1970, a abordagem funcionalista e os modelos de análise positivista passaram a enfrentar muitas críticas. Considerava-se que o seu caráter microssociológico restringia a pesquisa e levava a Educação Comparada a

desconsiderar aspectos relevantes da realidade social (CARVALHO, 2014, p. 134).

Na década de 1980, a Educação Comparada sofre uma perda de prestígio, em decorrência das intensas críticas, seja do ponto de vista de seus métodos, de sua validade científica e de suas bases teóricas, seja de seus resultados. “Por isso, nesse mesmo período, os comparatistas iniciam um movimento para fortalecer e dar nova relevância a esse campo de estudos, especialmente no meio acadêmico” (CARVALHO, 2014, p. 137).

Nesse sentido,

A partir da década de 1990, com a reorganização da ordem mundial, especialmente em face dos processos de globalização, de desnacionalização da economia, de enfraquecimento do Estado-nação e da forte influência das agências especializadas internacionais sobre as políticas nacionais de educação, retomou-se o interesse pelo conhecimento da realidade educacional de outros países. Nesse contexto, surgem novas possibilidades de pesquisa que dão um novo destaque à Educação Comparada (CARVALHO, 2014, p. 137).

Nessa direção é preciso considerar que a Educação nos diferentes países passa a ser discutida em conferências internacionais, nas quais se destaca a crescente influência dos organismos internacionais, como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Fundo Monetário Internacional, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Banco Mundial e Comissão Econômica para América Latina e Caribe, nas políticas educacionais, sobretudo nas políticas de formação de professores, conforme pudemos observar no capítulo um desta tese. É nesse bojo que “[...] esse processo de reorganização nos sistemas educativos nos diferentes países, segundo padrões sem fronteiras, que dá nova importância à Educação Comparada e coloca seus investigadores diante de novos desafios” (CARVALHO, 2014, p. 135).

Diante disso, na atualidade, as discussões sobre Educação Comparada expressam as mudanças inerentes ao processo de globalização e de

mudanças do cenário mundial, “[...] acompanhando esse movimento e confrontada com os novos desafios que o acompanham, a Educação Comparada vem discutindo seu objeto, suas bases, seus enfoques e seus temas” (CARVALHO, 2014, p. 129).

O processo histórico da Educação Comparada revela a relevância desta metodologia como forma de conceber o saber nos processos de discussões educacionais e na produção de conhecimento na área da Educação e nos ajuda a apontar os principais fundamentos epistemológicos baseados em alguns estudiosos:

- A comparabilidade emerge da capacidade humana de conhecer fazendo analogias, singularizando os objetos, identificando suas diferenças e deixando emergir as semelhanças contextualizadas, suas particularidades históricas (FRANCO, 2000, p.207).
- Definir a comparabilidade não como um pressuposto adquirido, mas como um processo de construção daquilo que é comparável. Não há comparação sem “comparáveis”. Por isso, a comparação não é uma relação de A com B, mas sim uma relação de A e B com C, em que C é a própria condição de comparabilidade de A e B (BARROSO, 2009, p.10)
- O que importa é que o estudo das problemáticas ou das realidades se faça tendo em conta contextos diferentes para se poder estabelecer o que há de diferente e de semelhante, o que diferencia e aproxima, na tentativa de compreender as razões que determinam as situações encontradas (FERREIRA, 2008, p.125).
- Oferecer subsídios para sistematizar e encaminhar políticas que contemplem as particularidades e especificidades das diferentes culturas que compõem a sociedade, de forma a lhes oferecer alternativas. Por isso, suas análises se voltam para a vida cotidiana, para o estudo de caso, para a descrição da realidade na perspectiva dos que as vivem, para a diversidade de culturas, para as diferenças locais e regionais (CARVALHO, 2014, p. 136).
- A Educação Comparada não pode só relacionar o que aconteceu. O seu objectivo último não deve ser o de encontrar semelhanças ou diferenças, mas o de encontrar sentido para os processos educacionais (FERREIRA, 2008, p.136).

- É preciso dar sentido ao que pode ser resultado de uma identidade histórico-cultural ou geopolítica que nos aproxima, mas, ao mesmo tempo, nos distingue dos “outros” que nos são igualmente “comparáveis” (BARROSO, 2009, p. 14).

Em se tratando dos Estudos Comparados Internacionais, Nóvoa e Catani (2000) enfatizam que o estudo das especificidades da gênese e do desenvolvimento da escola universalizada em diferentes países possibilita a produção de conhecimentos sobre as maneiras pelas quais a “escola para todos” vem alcançando legitimidade em âmbito mundial.

Assumindo a perspectiva teórico-metodológica dos Estudos Comparados Internacionais, desenvolvemos a pesquisa ultrapassando os limites das comparações tradicionais que se ocupam exclusivamente em apontar similaridades e diferenças entre as realidades educacionais em estudo. Investimos numa perspectiva de Estudo Comparado que toma como referência um constante “[...] exercício crítico que permita criar categorias férteis na apreensão das peculiaridades [...]”, destacando que o estudo comparado deve ter como condição primeira, “o esforço de compreender o outro” (NÓVOA; CATANI, 2000, p. 1).

Em outro artigo intitulado “Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa”, António Nóvoa coloca como princípio do seu texto que “[...] a educação comparada seja um meio de compreender o outro, sobretudo o outro que é tão diferente e que olha o mundo com outros sentidos e com outros sentimentos” (NÓVOA, 2009, p. 53). Acrescenta que a Educação Comparada “[...] é uma história de sentidos, e não um arranjo sistematizado de fatos: os sentidos que as diferentes comunidades dão às suas ações e que lhes permitem construir e reconstruir o mundo” (NÓVOA, 2009, p. 53).

Nessa ótica,

O princípio da comparação é a questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo através do outro. A comparação é um processo de perceber diferenças e as semelhanças e de assumir valores nesta relação de reconhecimento de si próprio e do outro. Trata-se de compreender o outro a partir dele próprio e, por exclusão, reconhecer-se na diferença (FRANCO, 2000, p. 200).

Para Nóvoa (1998, p. 82, apud NÓVOA; CATANI, 2000, p. 2), o pesquisador, nessa perspectiva teórico-metodológico,

[...] deve olhar o mundo como um texto buscando compreender como os discursos fazem parte dos poderes que partilham e dividem os homens e as sociedades, que alimentam situações de dependência e lógicas de discriminação, que constroem maneiras de pensar e de agir que definem nossas relações com o saber e a pesquisa.

O estudo busca, pela via da sistematização de informações, análises e reflexões, contribuir para o avanço do estado da arte no campo da Educação Especial, no fluxo das tensões que narram a concretização do direito das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação à educação escolar, pois, assim como Sobrinho et al. (2015, p. 344), “consideramos absolutamente pertinente produzir conhecimento em Educação Especial no campo dos Estudos Comparados Internacionais”.

Assumimos que a compreensão do estudo das políticas educacionais e das práticas cotidianas adotadas em outro país pode nos ajudar a compreender diferentes aspectos dos processos de continuidades e de descontinuidades, de consolidação ou de ressignificação das concepções e de crenças relativas à educabilidade das pessoas público-alvo da Educação Especial em nossas sociedades recentes. Dessa forma, “[...] temos insistido na expectativa de que as comparações internacionais como prática social crítica e criativa que não se descuida do local e do real, podem trazer importantes contribuições na agenda de pesquisa no campo da Educação Especial” (SOBRINHO et al., 2015, p. 344).

Apostamos nos Estudos Comparados, visto que nos pautamos em uma perspectiva que recusa apenas a realizar denúncia ou constatação. Ela pretende ser proativa, contribuir para um conhecimento, para políticas e práticas mais conscientes e para a construção de novos saberes no campo da Educação. Acreditamos que a “[...] Educação Comparada seja portadora de um

saber com sentido que incorpore a esperança de um mundo melhor” (FERREIRA, 2008, p. 137).

Assim, entendemos que os Estudos Comparados nos incentiva a buscar as origens das diferenças e semelhanças entre os países nos processos sociais e históricos, não de forma isolada, mas sim em uma totalidade, levando-se em conta uma realidade social contraditória e conflituosa, cuja transformação pode se dar pela ação dos sujeitos sociais e nas suas relações. Como também “[...] consiste na utilização do conceito de mediação que se sobrepõe ao conceito de variável” (REZENDE; ISOBE; MOREIRA, 2013, p. 239).

Esses princípios teórico-metodológicos dos Estudos Comparados nos aproximam dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural a partir das contribuições de Lev Vigotski. De acordo com Vigotski (1998), aprendemos e inovamos na relação com o outro, pois por meio de instrumentos externos [a ideia do outro] podemos nos transformar internamente. Essa mudança interna provoca um novo olhar para a realidade concreta, ou seja, a sociedade e a realidade estão em constante transformação.

Ademais, para Vigotski (1991), uma das metas da pesquisa é conservar a concretude do fenômeno estudado, “sem ficar nos limites da mera descrição”, isto é, sem perder a riqueza da descrição, avançar para a explicação e possíveis mudanças. Sendo assim, este estudo buscou ultrapassar os limites das pesquisas apenas descritivas e das comparações que se ocupam, exclusivamente, em apontar similaridades e diferenças entre as realidades educacionais.

Nessa linha das novas perspectivas de estudos comparados em utilizar o conceito de mediação para se compreender a realidade, vale destacar que o percurso investigativo desta pesquisa está relacionado à ideia da mediação que encontramos nos estudos de Vigotski. Esse conceito é fator central na Psicologia Histórico-Cultural, que concebe o psiquismo humano como uma construção estabelecida pelas apropriações culturais por meio das interações sociais. A esse respeito, Pino (1991, p. 32, grifos do autor) afirma:

A apropriação implica um processo de *interiorização* das funções psíquicas desenvolvidas ao longo da história social dos homens. A interiorização ocorre numa rede complexa de inter-relações que articulam a *atividade* social dos indivíduos. Num sentido amplo, mediação é toda a intervenção de um terceiro “elemento” que possibilita a interação entre os “termos” de uma relação.

A mediação nos Estudos Comparados envolve uma perspectiva de análise a partir da própria definição do objeto, ou seja, [...] a mediação é o campo da historicidade do objeto, do conhecimento dos processos sociais que o produzem sob ação de sujeitos sociais, é o campo da história (FRANCO, 2000, p. 219). Significa também, “[...] no campo educacional, situar os discursos e práticas educativas no âmbito das mediações históricas singulares da sociedade onde se realizam” (REZENDE; ISOBE; MOREIRA, 2013, p. 239).

Explanados os fundamentos teórico-metodológicos dos Estudos Comparados, passaremos para os campos de estudo, delimitação dos sujeitos e os movimentos e procedimentos metodológicos de pesquisa em tela. Logo após, abordaremos acerca do processo de organização e análise dos dados.

5.1. CAMPOS DE ESTUDOS: BRASIL/ VITÓRIA/ ESPÍRITO SANTO E LISBOA E SINTRA/PORTUGAL

Os cenários de pesquisa são o município de Vitória, no estado do Espírito Santo, no Brasil e os municípios de Sintra e de Lisboa, em Portugal, haja vista que os docentes de Educação Especial participantes do estudo atuavam nesses locais. Nesse sentido, acreditamos ser oportuno situarmos os dois países e os seus respectivos municípios supracitados para que possamos conhecer em que contextos o estudo se delineou.

O **Brasil**, oficialmente República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), é o maior país da América do Sul, sendo o quinto maior do mundo em área territorial (8.510.820,623 km²). Sua capital é a cidade Brasília. O país possui, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019,

209.762.846 (duzentos e nove milhões e setecentos e sessenta e dois mil e oitocentos e quarenta e seis) de habitantes.

Formada pela união de 26 estados, de 1 Distrito Federal, dividido em 5 regiões (Região Norte, Região Nordeste, Região Centro-Oeste, Região Sudeste e Região Sul). A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, todos autônomos, nos termos da constituição.

Vale destacar que no Brasil a universalização do acesso ao ensino fundamental com duração de nove anos está praticamente consolidada, chegando a atingir uma taxa de escolarização da população entre 6 e 14 anos de 99,2 % (IBGE, 2017).

No que tange ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que avalia três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde, segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano de 2015, o Brasil apresentou em 2014, um índice de 0,755 e manteve-se no grupo de países com alto desenvolvimento humano.

Com os dados apresentados, podemos perceber que o Brasil vem investindo em políticas que garantem a escolarização de crianças e adolescentes, haja vista que historicamente a educação não era um direito de todos. Após a Constituição Federal de 1988, promulgada no dia 5 de outubro, que marcou o processo de redemocratização do país após período de ditadura (1964 a 1985), a educação foi postulada como direito de todos e dever do Estado e da família.

De 1988 em diante, políticas públicas têm sido implantadas em território nacional, no intuito de impulsionar ações locais (estados e municípios) para garantir educação, saúde, moradia e segurança para a toda população. No entanto, como podemos perceber, o Brasil é um país continental e a garantia de direitos tem sido propiciada de formas diferenciadas e desiguais, devido às razões sociais, históricas, geográficas, políticas e econômicas das regiões.

Em termos de país, para compreendermos a realidade atual e reconhecermos os avanços em algumas esferas, como por exemplo, as duas explicitadas no

texto (taxa de escolarização e IDH), não podemos nos esquecer do processo histórico. Passamos pelo colonialismo entre o século XVI e o início do século XIX, em que o Brasil naquele período era colônia do Império Português. Após esse processo, o país passou por períodos autoritários, regime militar, findados em 1985, final do século XX. A síntese do resgate histórico que contribui para explicarmos a luta pela garantia de direitos e as desigualdades regionais e sociais do país.

Neste momento, vale apresentarmos as cinco regiões brasileiras e destacarmos a Região Sudeste e o estado do Espírito Santo, que compõe a referida região, visto que o município de Vitória é a capital do estado do Espírito Santo e nela localiza-se a Secretaria Municipal de Educação em que atuavam os professores de Educação Especial, participantes do estudo.

Figura 1 - Mapa do Brasil e suas cinco Regiões



Fonte: <https://www.todoestudo.com.br/geografia/regioes-e-estados-brasileiros>

A Região Sudeste ocupa aproximadamente 924.620 km² do território nacional, ou seja, 10,85% do total. Compõem essa região os estados: Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. É a região que apresenta maior desempenho econômico do país, responsável por 55,2% do Produto Interno

Bruto brasileiro e também a mais populosa. A tabela abaixo evidencia os dados que caracterizam os estados em termos de quantitativo de habitantes, de dimensão territorial e de Índice de Desenvolvimento Humano.

Tabela 1 - Região Sudeste

Estados	Capitais	Habitantes dos estados 2019	Dimensão territorial dos estados	IDH dos estados 2010	Posição do IDH relação aos demais estados brasileiros -2010
Espírito Santo	Vitória	4. 008. 252	46.074, 444 km ²	0,740	7 ^o
Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	17. 239. 602	43.750,423 km ²	0,761	3 ^o
São Paulo	São Paulo	45. 832.035	248. 219, 481km ²	0,783	2 ^o
Minas Gerais	Belo Horizonte	21. 141. 014	586.521, 121 km ²	0,731	10 ^o

Fonte: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Tabela elaborada pela autora.

Observamos que, embora a Região Sudeste seja a mais populosa, o contingente de habitantes se concentra, majoritariamente, no estado de São Paulo e de Minas Gerais, seguido do Rio de Janeiro. O estado do Espírito Santo é o menos populoso com pouco mais de quatro milhões de habitantes.

Passamos a conhecer melhor o estado do **Espírito Santo**. O estado do Espírito Santo foi fundado por Vasco Coutinho, que desembarcou na capitania, atual Prainha de Vila Velha, no dia 23 de maio de 1535, século XVI. Naquela data, era oitava de Pentecostes¹³, segundo o catolicismo, e com isso, o capitão-donatário batizou a terra de Espírito Santo, em homenagem à terceira pessoa da Santíssima Trindade. Aqui já habitavam os índios que lutaram por seu espaço-território até o dia 8 de setembro de 1551, quando os portugueses obtiveram vitória nessas lutas entre os habitantes e o colonizador (GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO).

Durante o período de colonização portuguesa disseminou-se o idioma e a fé católica no estado do Espírito Santo. Os colonizadores queriam a terra “[...] para explorar, plantar e produzir, e, produziu também cultura deixada por tradição nas cantigas de roda, nas brincadeiras infantis, na vestimenta, na culinária e, na arquitetura” (GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO).

¹³ Oitavo dia depois da Páscoa.

O legado cultural do período colonial é, sem dúvida, para o estado do Espírito Santo, um patrimônio herdado do continente europeu. A partir de meados do século XIX, quando o Espírito Santo recebia grandes contingentes de imigrantes europeus, este patrimônio se enriquece ainda mais, somando-se com a cultura indígena, que aqui já permaneciam e a africana, advindos dos africanos que foram escravizados.

O Espírito Santo tem uma identidade cultural peculiar, caracterizada pelas diversidades culturais, pois sua população é um encontro de índios, negros, portugueses e imigrantes italianos, alemães, pomeranos, austríacos, espanhóis, holandeses, suíços, poloneses, libaneses, entre outros. Sua cultura popular é a soma do encontro das variadas expressões e tradições desses povos, adicionadas às manifestações surgidas ou reinventadas a partir das interfaces aqui estabelecidas (GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO).

Em termos educacionais, o Governo do Estado do Espírito Santo é responsável político-administrativamente pelas escolas da Rede Estadual de Ensino, que majoritariamente, oferta o Ensino Médio, e já as prefeituras dos municípios ofertam e são responsáveis, político-administrativamente, pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental, por meio das Redes Municipais de Educação. A respeito desta organização educacional brasileira e da quantidade de escolas e de estudantes matriculados no Brasil e no Espírito Santo, abordaremos com mais detalhes no próximo capítulo que trata sobre os sistemas educacionais brasileiro e português.

Como já sinalizado, a cidade de **Vitória** é a capital do estado do Espírito Santo e localiza-se na Região Metropolitana. O seu contexto histórico é atravessado pela história do estado. A fundação do Espírito Santo e de Vitória começa 34 anos depois de o Brasil ter sido “descoberto” no século XVI. Explorando a região, os portugueses buscaram um local mais seguro para se guardarem dos índios que lutavam pelo espaço e de outros estrangeiros, principalmente de holandeses e franceses. Os portugueses seguiram, então, pela baía de Vitória e, contornando a ilha, chegaram em Santo Antônio, em 8 de setembro de 1551.

Como vimos anteriormente, os portugueses venceram a acirrada batalha contra os índios Goitacazes e, entusiasmados pela vitória, passaram a chamar o local de Ilha de Vitória, atual nome da capital. Já os índios “[...] chamavam a Ilha de Vitória de Guaninira ou "Ilha do Mel" pela beleza de sua geografia e amenidade do clima com a baía de águas tranquilas e manguezal repleto de moluscos, peixes, pássaros e muita vida” (PREFEITURA DE VITÓRIA, 2017).

A data de emancipação política do município é 24 de fevereiro de 1823, quando um Decreto-Lei Imperial concedeu Fórum de Cidade à Vitória. No século XX, em função da ocupação dos morros que refletem as luzes das casas nas águas da baía, Vitória passou a ser chamada de "Cidade Presépio do Brasil" e depois "Delícia de Ilha" (PREFEITURA DE VITÓRIA, 2017).

A partir de meados do século XX, a cidade se transformou em função das mudanças econômicas e sociais ocorridas no Espírito Santo. A ocupação urbana se estendeu por grande parte da ilha e avançou, definitivamente, em direção à porção continental do município.

A Tabela 2 a seguir, visa caracterizar a cidade no âmbito do quantitativo de habitantes, da extensão territorial, de taxa de escolarização e de índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM).

Tabela 2 - Caracterização da Cidade de Vitória

Cidade de Vitória			
Habitantes – 2018	Extensão territorial – 2018	Taxa de escolarização 6 a 14 anos de idade – 2010	IDHM – 2010
358.267	97, 123 km ²	97,6 %	0,845

Fonte: IBGE. Disponível: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/vitoria/panorama>. Tabela elaborada pela autora.

A cidade tem o quinto melhor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) entre todos os municípios brasileiros, como podemos observar na tabela 2, o IDH de Vitória supera ao IDH do Brasil. Em 2015, foi considerada a segunda melhor cidade para se viver no Brasil, pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Vitória sedia as principais instituições de ensino superior público do estado do Espírito Santo: a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e a Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES).

Para administrar o município, a Prefeitura de Vitória conta com 19 Secretarias que são responsáveis por gerir e desenvolver a cidade em várias esferas. Uma dessas Secretarias é a Secretaria Municipal de Educação (SEME). Na referida Secretaria desenvolvemos o estudo.

Passamos a conhecer o contexto geopolítico de **Portugal**. Nome oficial é República Portuguesa, localizado no sudoeste do continente europeu. Sua capital é a cidade de Lisboa. A área territorial portuguesa, no total, é de 92.225,61 km² (noventa e dois mil e duzentos e vinte e cinco e sessenta e um quilômetros quadrados), dividida por 18 distritos no continente e 2 Regiões Autônomas, Açores e Madeira, conforme podemos observar na figura 2 que segue:

Figura 2 - Divisão administrativa de Portugal



Fonte: Página do Google Imagens (2019)

Portugal é uma nação democrática, cuja constituição da República Portuguesa aprovada em 1976, consagra os direitos fundamentais dos cidadãos, os princípios essenciais que rege o Estado português e define a estrutura do

Estado, ou seja, as funções dos quatro órgãos de soberania, a saber: Presidente da República (Chefe de Estado); Assembleia da República (Parlamento Nacional); Governo (conduz a política geral do País) e Tribunais (administram a justiça) - e dos órgãos de poder político - regiões autónomas e autarquias -, assim como a forma como se relacionam entre si (REPÚBLICA PORTUGUESA).

A população portuguesa é de 10.291.027 (dez milhões e duzentos e noventa e um mil e vinte e sete) habitantes, no total. Sendo que, no Continente somam-se 9.792.797 (nove milhões e setecentos e noventa e dois mil e setecentos e noventa e sete) pessoas e na Região Autónoma dos Açores, 243.862 (duzentos e quarenta e três mil e oitocentos e sessenta e duas) pessoas e na Região Autónoma da Madeira, 254.368 (duzentos e cinquenta e quatro mil e trezentos e sessenta e oito) pessoas, segundo dados do Instituto Nacional de Estatística Statistics Portugal, de 15 de junho de 2018.

Portugal obteve uma taxa de escolarização de 97,6 % da população entre 6 e 14 anos, no ano letivo 2016/2017. No que se refere ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que avalia três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde, segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano de 2015, Portugal apresentou em 2014, um índice de 0,830 e manteve-se no grupo de países com um índice muito alto desenvolvimento humano.

Nesse momento, vale destacar o processo histórico de Portugal para compreendermos a realidade atual do país e sua relação com o Brasil. O país é remoto da Baixa Idade Média e de processos de visitas de diversos povos. Em 1143, durante a reconquista cristã, foi fundado o Reino de Portugal por Dom Afonso Henriques, primeiro rei. O referido rei fez nascer uma nova nação e a alargou conquistando território para alargar o País. Após a estabilidade e a conquista de espaços, Portugal iniciou a exploração marítima – a Era dos Descobrimentos, durante os séculos XV e XVI. Nessa época, era uma potência mundial economicamente, socialmente e culturalmente, por constituir impérios

coloniais de amplitude global, na África, na América do Sul, na Ásia e na Oceania (CONSULADO GERAL DE PORTUGAL).

Chegaram ao Brasil, no século XVI (1500). As riquezas adquiridas dos Impérios possibilitaram a construção de monumentos que podemos admirar até os dias atuais. Em 1580, devido às crises de sucessão Portugal se viu incorporado à Espanha, outra nação com vasto Reino e Império. Com essa Unificação Ibérica com a Espanha, Portugal perdeu autonomia para defender as suas posses e com isso, o Reino de Portugal perdeu muita riqueza e status (CONSULADO GERAL DE PORTUGAL).

Em 1640, reconquistou a sua independência do Reino da Espanha e com o passar dos anos Portugal foi enfrentando dificuldades que resultaram em instabilidade política e econômica. Para exemplificar, em 1755 ocorreu um terremoto que vitimou milhares de pessoas e destruiu Lisboa e, além disso, somou-se as invasões espanhola e francesa. Devido essas crises, em 1820, por meio de revolta, aprovou-se a primeira constituição portuguesa que a partir daí iniciou-se a Monarquia Constitucional que enfrentou a perda da maior colônia, o Brasil, e já no final do século XIX, contou com a perda de estatuto de Portugal na Partilha da África (CONSULADO GERAL DE PORTUGAL).

Com as crises políticas e econômicas, em 1910, já no século XX, ocorreu uma revolução que depôs a Monarquia Constitucional. A partir de então, instaurou-se a I República de Portugal que procurou resolver os problemas econômicos e sociais acarretados pelo processo histórico e garantir uma estabilidade política. No entanto, a I República não conseguiu minimizar as dificuldades de um país imerso em conflitos, corrupção e confrontos com a Igreja. Sendo assim, um golpe de Estado em 28 de maio de 1926 deu lugar a uma ditadura e o país entrou em um regime ditatorial, II República, com partido único e autoritário que durou até 25 de abril de 1974. A referida data ficou conhecida como a Revolução dos Cravos, movimento político e social que depôs o regime militar e até nos dias atuais é celebrada como uma data de lutas pelos direitos e pela libertação do período ditatorial. A pesquisadora teve a oportunidade de participar da celebração, em forma de movimento social, no dia 25 de abril de

2018. Pude perceber a importância e o significado desta data para os portugueses (CONSULADO GERAL DE PORTUGAL).

Em 1975, Portugal declarou independência de todas as suas posses na África. Em 1976, a Constituição da República Portuguesa define o país como democrático, conseguindo consolidar um regime parlamentar e democrático até os dias atuais. Em 1986, reforçou a modernização e a inserção no espaço econômico europeu com a adesão à Comunidade Econômica Européia. A partir de 1986, o país impulsionou mudanças significativas em diversas esferas da sociedade, sobretudo da Educação. Veremos nos próximos capítulos as mudanças no âmbito educacional, com destaque para os processos de formação de professores e de inclusão escolar.

Dando continuidade ao processo de conhecermos o contexto dos locais de estudo, a partir deste momento daremos atenção à **Área Metropolitana de Lisboa (A. M. Lisboa)**, haja vista que os professores de Educação Especial participantes da pesquisa atuavam como docentes na cidade de Lisboa e no Concelho de Sintra. Ademais, tive a oportunidade de visitar três escolas que se localizam nos locais supracitados para conhecer o contexto de atuação dos docentes participantes do estudo.

Os lócus de estudo fazem parte do Distrito Administrativo de Lisboa, como se pode observar na figura 4. Em Portugal, existem três Unidades Territoriais para fins estatísticos, divididas segundo a Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins Estatísticos (NUTS)¹⁴. A tabela abaixo caracteriza uma das Unidades Territoriais:

¹⁴Existe a NUTS I, II e III. As NUTS são as divisões regionais existentes em todos os estados-membros da União Européia, sendo utilizadas para a elaboração de todos os dados estatísticos regionais e pela União Européia na definição de políticas regionais e atribuição dos fundos de coesão.

Segundo informações do Pordata – Base de Dados de Portugal Contemporâneo, as NUTS I, II e III correspondem: NUTS I - território do continente e cada uma das Regiões Autônomas dos Açores e da Madeira; NUTS II- sete unidades, as regiões, das quais cinco no continente e os territórios das Regiões Autônomas dos Açores e da Madeira; NUTS III - 25 unidades, as sub-regiões, das quais 23 no continente e 2 nas Regiões Autônomas dos Açores e da Madeira, e correspondem às Entidades Intermunicipais. A Área Metropolitana de Lisboa permanece com a mesma divisão regional, para fins estatísticos, na NUTS I e II.

Tabela 3 - Caracterização NUTS II

Unidades Territoriais	População	Extensão Territorial	Taxa de Escolarização – 6 a 14 anos (Ano Letivo 2016/2017)
A.M. Lisboa	2.833. 679	3. 015 km ²	96,0%.
Norte	3.576.205	21. 286 km ²	99, 1%
Centro	2.231.346	28. 199 km ²	97,7%
Alentejo	711.950	31. 605 km ²	98,7%
Algarve	439.617	4. 997 km ²	96,0%
R.A. dos Açores	243 862	2.321,96 km ²	Dado não obtido
R. A. da Madeira	254 368	801,51 km ²	85,46%

Fonte: DGEEC e Secretaria Regional de Educação – Direção Regional de Inovação e Gestão (Região Autónoma da Madeira). Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/home> e em <https://www.madeira.gov.pt/drigr/pesquisar/ctl/ReadInformcao/mid/2173/Informacaoid/44119/UnidadeOrganicald/26>

A Área Metropolitana de Lisboa é a segunda região mais populosa (NUTS II) e a mais populosa do país e altamente industrializada, responsável pela produção de 45% do Produto Interno Bruto português. A maioria das empresas multinacionais concentra-se na referida área. Isso ajuda a explicar a sua grande densidade populacional (relação território e população).

A Área Metropolitana de Lisboa conta com 18 municípios e 118 freguesias e é onde se localiza a capital do País, Lisboa. Dentre os municípios da A. M. de Lisboa, destacamos **Lisboa** e **Sintra**. A tabela abaixo os caracteriza:

Tabela 4 - Caracterização A. M. Lisboa – Lisboa e Sintra

Municípios	População	Extensão Territorial	Freguesias	Taxa bruta de Escolarização – 6 a 14 anos Ano letivo 2016/2017
Lisboa	505. 526	100 km ²	24	139,7 %
Sintra	384.992	319 km ²	11	92,8 %

Fontes: Pordata e DGEEC. Disponíveis em: <https://www.pordata.pt> e <http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>. Não conseguimos dados da taxa real de escolarização de Lisboa e Sintra, mas possuímos dados referentes ao ano letivo de 2016/2017 de Portugal Continental 97,6% e da A. M. de Lisboa 96%.

Lisboa, sendo a capital de Portugal, é o centro político, sede do Governo – Chefe de Estado e dos principais órgãos políticos, como os ministérios e os tribunais. É considerada como cidade global devido à sua importância em

aspectos financeiros, comerciais, culturais e turísticos. A cidade tem o maior setor de meios de comunicação do país e é sede de empresas relacionadas às redes de televisão, às estações de rádio e à grandes jornais nacionais e internacionais. É o município/concelho mais populoso de Portugal.

A Cidade de Lisboa sedia duas universidades públicas, a Universidade de Lisboa e a Universidade Nova de Lisboa, como também, o Instituto Universitário de Lisboa, o Instituto Politécnico de Lisboa e a Universidade Aberta de Portugal.

Sintra, como observamos na Tabela 4, é composta por 11 freguesias, e neste momento, aproveitamos para ressaltar que os participantes da pesquisa atuavam em um Agrupamento de Escolas situado em uma das onze freguesias e não na sede do concelho/município, Sintra.

O município de Sintra é o segundo mais populoso de Portugal. Destaca-se no contexto nacional por concentrar um significativo número de empresas tecnológicas e por ser um dos principais centros de decisão econômica do país. Ganha importância nacional e repercussão internacional por concentrar aspectos históricos, culturais e paisagísticos que agregam ao patrimônio cultural mundial.

Para definirmos o encanto da cidade, fazemos das palavras do site oficial da Área Metropolitana de Lisboa as nossas, quando diz que: "Sintra é o único lugar do país em que a História se fez jardim. (...) E a memória do que foi mesmo em tragédia desvanece-se no ar ou reverdece numa hera de um muro antigo. Em Sintra não se morre - passa-se vivo para o outro lado. Porque a morte é impossível no vigor da beleza. E a memória do que passou fica nela para colaborar" (REPÚBLICA PORTUGUESA/ AML).

Apresentado os contextos locais com suas particularidades históricas, sociais, econômicas e políticas em que os dados foram produzidos, no próximo subcapítulo nos ocuparemos a caracterizar os participantes da pesquisa e como se deu o processo de encontro com os mesmos.

5.2. PARTICIPANTES DO ESTUDO

Iniciamos a nossa produção dos dados depois que obtivemos a aprovação do nosso projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil. Recebemos o parecer favorável, número: 2.457.196

Em março de 2017, para darmos início ao processo de produção de dados em Vitória/ES, solicitamos autorização junto à Secretaria Municipal de Educação (SEME) para que pudéssemos observar os momentos formativos dos professores de Educação Especial e entrevistar àqueles que tivessem o interesse em participar do estudo e que atuassem no Ensino Fundamental.

Com a pesquisa autorizada pela Secretária de Educação e pelo Setor de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, em abril de 2017, marcamos uma reunião com a coordenadora do Setor de Educação Especial da SEME para explicarmos o nosso estudo e as suas possíveis contribuições para a área da Educação Especial e de formação de professores.

Combinamos que eu poderia observar todas as formações planejadas para o ano de 2017, destinadas para os professores de Educação Especial que atuavam no Ensino Fundamental e nos momentos formativos, convidar os docentes para participar da pesquisa. Assim se deu o meu processo de aproximação com os docentes e com cada ação formativa daquele ano, a partir do mês de abril de 2017.

Como a SEME segue a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) que especifica os alunos público-alvo da Educação Especial no Brasil, as ações formativas ofertadas pelo Setor de Educação Especial se organizam em áreas, a saber: Deficiência Intelectual (Deficiência Intelectual, Deficiência múltipla e Transtornos Globais do Desenvolvimento); Altas Habilidades/Superdotação; Surdez e Deficiência Visual.

Nesse sentido, acompanhamos as formações de todas as áreas e entrevistamos os profissionais que atuam nas referidas áreas. No total,

acompanhamos 22 encontros formativos e entrevistamos 14 docentes e a coordenadora do Setor de Educação Especial.

No entanto, para fins de comparação e de elaboração deste texto, nos ocupamos aos dados produzidos por meio das entrevistas com os **docentes da Educação Especial que atuavam na área da deficiência intelectual** e da observação dos momentos formativos para os referidos profissionais, haja vista que em Portugal não conseguimos entrevistar profissionais que atuavam com alunos surdos e cegos. Tivemos acesso aos docentes que trabalhavam com estudantes com deficiência que se aproximava da 'área de deficiência intelectual' organizada pela SEME. O quadro 4 que segue, nos mostra e caracteriza os participantes do estudo em Vitória/ES, que atuavam como docentes de Educação Especial, na 'área designada de deficiência intelectual':

Quadro 4 - Apresentação e caracterização dos profissionais colaboradores de Vitória/ES

NOME FICTÍCIO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	VÍNCULO EMPREGATÍCIO	ÁREA QUE ATUA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
Melina	Graduação em Pedagogia Especialização em Artes	Designação temporária	Deficiência Intelectual, deficiência múltipla e Transtornos Globais do Desenvolvimento
Renata	Graduação em Artes Visuais Especialização em Arteterapia; em Educação Inclusiva; em Arte e Inclusão.	Designação temporária	
Milena	Graduação em Pedagogia; Especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva; em Gestão Educacional Integrada	Designação temporária	
Mayana	Graduação em Pedagogia Especialização em Gestão Estratégica do Terceiro Setor; em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Mestrado Profissional Ensino de Humanidades	Efetivo	
Diogo	Graduação em Pedagogia Especialização em Alfabetização e Letramento nas Séries Iniciais e na EJA; em Informática na Educação; em Educação Especial e Transtornos Globais do Desenvolvimento	Designação temporária	
Paula	Graduação em Pedagogia Especialização em Supervisão Escolar; em Atendimento Educacional Especializado	Efetivo	
Total	6 profissionais		

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Já em Portugal, produzimos os dados em 2018. Não acompanhamos de forma sistemática ações formativas, pois em Lisboa e em Sintra as formações continuadas se dão por meio dos Centros de Formação das Associações de Escolas, que são formações centradas nas escolas e para todas as áreas do conhecimento; das Instituições privadas que ofertam formação continuada de curta duração na área da Educação Inclusiva e em outros campos do conhecimento; dos eventos científicos e palestras, etc.

Desse modo, observamos ações formativas de curta duração, que ocorreram em um município da Área Metropolitana de Lisboa, promovidas pela Associação Nacional de Docentes de Educação Especial e também participamos e observamos eventos que discutiam sobre inclusão no contexto escolar que contava com professores de Educação Especial, em sua maioria.

A participação em espaços-tempos de formação e também a entrevista com uma especialista no campo da formação de professores e da Educação Especial nos ajudaram a compreender os diferentes modos de formação continuada existentes no país e como se tem abordado o campo da Educação Inclusiva em Portugal.

No que tange às entrevistas aos profissionais que atuavam na Educação Especial e no Ensino Básico, diferente do que ocorreu em Vitória, em que convidamos os profissionais que estavam presentes nas ações formativas para docentes de Educação Especial, em Lisboa fomos conquistando a amizade e a confiança dos profissionais e a partir de uma maior aproximação, contávamos da pesquisa e os convidava para nos conceder uma entrevista.

No Concelho de Sintra, conseguimos entrevistar um diretor de um Agrupamento de Escolas. O conhecemos em um dos eventos científicos que participávamos e a partir dessa entrevista e da visita à escola, vieram novas oportunidades de produção de dados e de aprofundamento do cotidiano educativo. Dias depois marcamos uma nova visita para realizarmos uma entrevista coletiva com as docentes de Educação Especial que atuavam naquele Agrupamento de Escolas.

O quadro 5 apresenta e caracteriza os profissionais que tivemos a oportunidade de entrevistar e que contribuíram para a construção do presente estudo.

Quadro 5 - Apresentação e caracterização dos profissionais colaboradores de Lisboa e Sintra/Portugal

NOME FICTÍCIO	CONCELHO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	VÍNCULO EMPREGATÍCIO	CAMPO DE ATUAÇÃO
Celina	Lisboa	Bacharelado em Filosofia e Licenciatura em 1º ciclo do Ensino Básico. Especialização em Educação Especial e em Direção de Escolas. Mestrado em Ciências da Educação – Especialidade: Teoria e Desenvolvimento Curricular Doutoranda no campo de Formação de Professores e Educação Especial	Efetivo	Grupo de Recrutamento 910 Apoio a estudantes com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância
Christiano	Lisboa	Licenciatura em Educação Básica – 1.º Ciclo. Mestrado em Ciências da Educação – Especialidade: Educação Especial. Doutorando em Formação de Professores	Efetivo	
João	Lisboa	Bacharelado em Ciência da Educação com foco na Infância. Especialização em Educação Especial e em Psicomotricidade. Mestrado em Educação Especial. Doutorado em Ciências da Educação.	Efetivo	
Vinícius	Lisboa	Licenciatura em Filosofia. Especialização em Formação Educacional - Ensino de Filosofia. Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo Motor. Doutorando em Ciências da Educação – especialidade: Educação Especial	Efetivo	
Maria	Sintra	Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo. Especialização em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor	Designação Temporária	
		Bacharelado –		

Euarda	Sintra	Educadora de Infância. Licenciatura – Problemáticas de Risco. Especialização em Educação Especial	Efetivo	
Carolina	Sintra	Bacharelado-Educadora de Infância. Licenciatura em Cognitivo Emocional. Mestrado em Multideficiência	Efetivo	Coordenadora de Educação Especial de um Agrupamento de Escola (A.E)
Hugo	Sintra	Efetivo Pós-Graduado em Administração Escolar e Educativa e em Gestão Escolar		Diretor do Agrupamento de Escolas
Rosana	Lisboa	Efetivo em Ensino Superior – Professora Universitária		Especialista em Educação Especial e Formação de Professores
Total de profissionais	9			

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Vale destacar que os participantes que atuavam no município de Vitória, em sua maioria, são contratados em regime temporário e os participantes portugueses, são contratados em regime permanente, em sua maioria. As implicações desse fato aparecerão na análise dos dados do estudo que serão discutidos nos capítulos da parte III.

Apresentado os participantes deste estudo, no subcapítulo seguinte, abordaremos acerca dos movimentos e dos procedimentos metodológicos para a construção e a produção dos dados de pesquisa.

5.3. MOVIMENTOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Os movimentos explicitados foram realizados concomitantemente, mas para fins de maiores detalhamentos, optamos por trazê-los separadamente como segue:

1º movimento: Identificação e análise de documentos relativos às políticas nacionais e locais que viabilizassem a compreensão acerca das políticas e dos projetos de inclusão e de formação continuada de professores, considerando as singularidades dos mesmos (leis, decretos e resoluções; planos e diretrizes).

Os quadros que seguem explicitam os documentos legais consultados e analisados nos dois contextos estudados para que pudéssemos caracterizar as políticas de formação continuada de professores de Educação Especial no Brasil e em Vitória e em Portugal, como também compreender como tem se dado, por meio das políticas, os processos de inclusão escolar nos dois países.

Quadro 6 - Lista de Políticas e Propostas de Formação de Professores (Inicial e Continuada)

Brasil	Tema	Vitória	Tema	Portugal	Tema
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Inicial Continuada	Política de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (2007)	Continuada	Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro	Inicial Continuada
Nota Técnica Nº 020/2014. Indicador de adequação da formação do docente da educação básica	Inicial	Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (2016)	Continuada	Decreto-Lei n.o 95/97 de 23 de Abril. Define o âmbito dos cursos de formação especializada relevantes para o desenvolvimento do sistema educativo e estabelece os princípios gerais a que deve obedecer a respectiva estrutura e organização curricular, bem como os requisitos do seu funcionamento.	Inicial
Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	Inicial e Continuada	Propostas de Formação Continuada de 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017	Continuada	Portaria n.º 345/2008 de 30 de Abril Estabelece as condições em que podem ser concedidas dispensas para formação ao pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.	Inicial
Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.	Inicial e Continuada			Decreto-Lei n.o 15/2007 de 19 de Janeiro Altera o regime jurídico da formação contínua de professores, de modo a assegurar que a formação.	Inicial
Plano Nacional de Educação (2011-2020)	Inicial e Continuada Educação Especial			Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário	Inicial
Plano Nacional de Educação	Inicial e			Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro.	Continuada

(2014 –2024)	Continuada Educação Especial		Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respectivo sistema de coordenação, administração e apoio.	
			Decreto-Lei n.º 127/2015 de 7 de julho. Aprova as regras a que obedece a constituição e o funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas	Continuada
			Despacho n.º 5741/2015. Fixa o processo de reconhecimento e certificação das ações de formação de curta duração	Continuada
			Decreto-Lei n.º 27/2006 de 10 de Fevereiro. Cria e define os grupos de recrutamento para efeitos de seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.	F. Continuada de P. de Educação Especial
			Portaria n.º 212/2009 de 23 de Fevereiro. Identifica os requisitos que conferem habilitação profissional para a docência nos grupos de recrutamento da educação especial	F. Continuada de P. de Educação Especial

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Quadro 7 - Políticas e Documentos em Prol da Educação inclusiva/Educação Especial

Brasil	Vitória	Portugal
Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da Rede Pública Municipal de Ensino de Vitória (2016)	Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro. Define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória
Documento Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado (2006)	Documento Orientador para o Atendimento aos Estudantes nas Altas Habilidades/Superdotação (2017)	Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto. Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais.
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	Documento Orientador para a Educação de Surdos na Rede Municipal de Ensino de Vitória	Despacho nº 105/97, de 30 de Maio.

	(2017)	Estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior.
Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.		Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, alterado pela Lei nº 21/2008, de 12 de Maio. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo
Nota Técnica-SEESP/GAB/ nº 11/2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.		Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de Julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

2º movimento: Estudos de caso, pois nos permite conhecer o particular, “[...] considerando todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p, 17). Além disso, há de se considerar que esta perspectiva investigativa pretende não só descrever e interpretar a realidade, mas também, propor possíveis mudanças, a partir das informações que emergem durante o estudo.

O Estudo de Caso em Vitória/ES/Brasil:

Acompanhamos as ações formativas organizadas e ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória, no ano de 2017, para os professores de Educação Especial que atuavam no Ensino Fundamental. Entrevistamos também, os referidos docentes. No entanto, apresentamos a seguir os momentos formativos que participamos e o quantitativo de entrevistas, voltados para os profissionais que atuavam com os estudantes com deficiência intelectual, deficiência múltipla e transtornos globais do desenvolvimento no contexto escolar. O motivo foi explicitado no subcapítulo anterior.

Quadro 8 - Encontros formativos acompanhados em Vitória/ES

ENCONTROS FORMATIVOS - VITÓRIA/ES BRASIL		
ÁREA	MESES	DATA
Reunião geral 2017	Março	21/03/2017
Deficiência intelectual, deficiência múltipla e transtornos globais do desenvolvimento	Abril	19/04/2017
	Maio	10/05/2017
	Maio	24/05/2017
	Junho	27/06/2017
	Julho	Recesso escolar
	Agosto	24/08/2017
	Setembro	21/09/2017
	Outubro	24/10/2017
	Novembro	23/11/2017

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Acompanhamos nove momentos formativos com duração de quatro horas cada um. Como instrumento de produção/coleta de dados, utilizamos a observação participante, pois esta “[...] consiste não apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar; permite perceber aspectos que os indivíduos não têm consciência, mas manifestam involuntariamente” (MICHELL, 2009, p. 66). Os momentos formativos observados foram registrados em diário de campo, totalizando trinta e seis horas registradas.

No decorrer dos meses fomos realizando entrevistas com os participantes do estudo, com intuito de construirmos dados acerca da aprendizagem, dos contextos formativos favorecedores de aprendizagem e desenvolvimento profissional desses professores e das contribuições das formações nas suas práticas cotidianas. Nesse sentido, elaboramos um roteiro de entrevista comum a todos os entrevistados, tanto em Vitória quanto em Portugal. No caso de Vitória, como pudemos acompanhar os processos formativos, tivemos a oportunidade de resgatarmos o que foi trabalhado nas formações e problematizar com os docentes para compreendermos as possíveis articulações com as práticas cotidianas no contexto escolar ao longo do ano formativo.

Sendo assim, realizamos oito entrevistas, sendo duas coletivas e seis individuais. Ressalto que optamos majoritariamente pelas entrevistas individuais, pois acreditamos que os docentes poderiam se expressar a partir de suas ações pedagógicas e nos relatar mais detalhes a respeito das

formações e dos seus aprendizados. Quanto às entrevistas coletivas, a primeira foi no intuito de apresentarmos o estudo coletivamente e iniciarmos o roteiro da entrevista. Já a segunda entrevista coletiva aconteceu para otimizar os nossos espaços-tempos de produção de dados, visto que se deu em uma escola em que duas professoras trabalhavam no mesmo horário e com a mesma disponibilidade. As entrevistas foram gravadas e totalizaram catorze horas de áudio, que foram transcritas.

O Estudo de Caso em Portugal:

Em Portugal, participamos e observamos ações formativas de curta duração, sem cunho sistemático e com caráter de visita, objetivando conhecermos um dos modos de formação continuada que aconteceu na Área Metropolitana de Lisboa. Vale destacar que as referidas ações foram oferecidas pela Associação Nacional de Docentes de Educação Especial e que em cada ação formativa se fazia presente um público diferente, ou seja, não eram os mesmos professores em todos os encontros. Outro ponto a ressaltar é que a formação de curta duração era aberta aos profissionais da Educação que tivessem interesse em participar. Sendo assim, não havia apenas docentes de Educação Especial presentes.

As ações formativas de curta duração tiveram como tema geral “Desafios para uma escola inclusiva” e foram seis momentos formativos com duração de três horas cada. Registramos em diário de campo os encontros para que pudéssemos ter dados de como se dão as formações continuadas em formato de cursos naquele país.

Também realizamos entrevistas com professores de Educação Especial que atuavam em escolas do Ensino Básico. Foram realizadas cinco entrevistas, sendo quatro individuais com professores que atuavam em escolas localizadas na cidade de Lisboa e uma coletiva com professores que atuavam em um Agrupamento de Escolas que pertence ao Concelho de Sintra.

Em Portugal, no total foram aproximadamente oito horas de áudio gravados e transcritos, sendo seis horas de entrevistas com os docentes de Educação

Especial e duas horas com o diretor de um Agrupamento de Escolas e com a Professora Universitária especialista em Educação Especial e Formação de Professores.

Optamos pelas entrevistas, nos contextos de estudo, enquanto instrumento de produção/coleta de dados, pois o referido instrumento objetiva “[...] captar as representações e impressões subjetivas, mais ou menos elaboradas dos participantes, a partir de sua própria perspectiva” (GÓMEZ, 1998, p. 109). Além disso, a entrevista “[...] possibilita manter um contato direto permitindo investigar fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos” (SZYMANSKI, 2004, p. 11). Nas entrevistas, tanto o pesquisador quanto os colaboradores “[...] podem ser vistos como dois atores: um pretende conhecer o fenômeno, mas é o outro que detém a experiência do mesmo, a qual faz parte de sua constituição, de sua subjetividade (COLOMBO; LEITE, 2015, p. 128).

O Quadro 9, a seguir, nos mostra o roteiro de entrevista utilizado com os docentes de Vitória e de Lisboa e Sintra. Destaco que antes de utilizarmos o roteiro que segue, realizamos uma avaliação do mesmo para sabermos se o instrumento estava de acordo com os objetivos da pesquisa e inteligível para os participantes do estudo. Para tal, contamos com avaliação individual da pesquisadora e também com a análise da orientadora desta tese e, posteriormente, com a supervisora do estudo no âmbito do Programa Intercalar de Doutorado, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Quadro 9 - Roteiro de Entrevista comum aos professores de Educação Especial brasileiros e portugueses

ROTEIRO DE ENTREVISTA			
OBJETIVOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	PERGUNTAS
Analisar as possíveis implicações dos processos de formação continuada de professores de educação especial, em Vitória/Brasil e em Lisboa/Sintra/Portugal, nas ações pedagógicas dos professores especializados no contexto escolar;	Formação de professores	Formação inicial e continuada	Tendo em vista a sua trajetória acadêmica e profissional, quais seriam as implicações desse processo formativo em suas práticas pedagógicas? Quais foram as contribuições?

Compreender as especificidades de formação, tendo em vista identificar aproximações, diferenças e encontrar sentidos nos processos de formação entre os lócus de estudo.			Os impactos? Quais são as demandas formativas? As formações têm atendido a sua expectativa?
Analisar os modos de aprendizagem dos professores de Educação Especial brasileiros e portugueses, tendo em vista o reconhecimento da importância dos momentos formativos que favoreçam o desenvolvimento profissional docente;	Processo de aprendizagem	Aprendizagem do adulto professor	Como você aprende? Qual relação é possível estabelecer entre o que você aprendeu nos momentos formativos e a sua prática pedagógica na escola? Como busca estabelecer a relação entre teoria e prática?
Identificar os conhecimentos que os professores brasileiros e portugueses consideram necessários nos processos de formação em Educação Especial.	Saber pedagógico	Saber pedagógico do docente de Educação Especial	Que tipo de conhecimento é relevante para uma formação do professor da educação básica, levando-se em conta a escolarização dos alunos com deficiências? Que tipo de conhecimento é necessário para formar o professor considerado “especialista em educação especial”? (KASSAR, 2014).
Analisar as possíveis implicações dos processos de formação continuada de professores de educação especial, em Vitória/Brasil e em Lisboa/Portugal, nas ações pedagógicas dos professores especializados no contexto escolar.	Atuação pedagógica	Atuação pedagógica do docente de Educação Especial	Como se dá o trabalho colaborativo na escola? Como se dá a organização do seu trabalho junto aos alunos com necessidades educativas especiais/público-alvo da Educação Especial? E no contexto com a turma em que o estudante com NEE/público-alvo da Educação Especial está inserido?

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Também no âmbito da formação de professores e de processos formativos em Educação Especial, como mencionado, realizamos entrevistas com a Coordenadora do Setor de Educação Especial da SEME - Vitória, com o Diretor do Agrupamento de Escolas - Sintra e com uma Professora Universitária especialista em Educação Especial e Formação - Lisboa.

Vale destacar que as entrevistas com tais profissionais se deram a partir da necessidade de aprofundar aspectos que emergiram ao longo do processo de produção de dados. Por esse motivo, a estrutura do quadro 9 se diferencia do quadro 10, ou seja, o roteiro do quadro 9 foi elaborado a priori e com categorias previamente estabelecidas. Já o roteiro do quadro 10, foi elaborado a posteriori e não possuía categorias pré-estabelecidas. As perguntas emergiram da necessidade de compreender a realidade estudada. Abaixo segue o quadro 10 com o roteiro das entrevistas.

Quadro 10 - Roteiro de Entrevistas com outros profissionais da educação

ROTEIRO DE ENTREVISTAS		
Profissionais	Local de atuação	Perguntas
Coordenadora do Setor de Educação Especial	SEME/Vitória	Como é a articulação do Setor de Educação Especial com o Setor de Formação? Quais as diferenças entre os processos formativos de 2017 em relação aos dos anos anteriores? Como percebe ofertar formações para professores que em sua maioria estão em desígnio temporário? Quais as implicações em suas práticas? Quais são as bases teóricas para se pensar as formações? Como avalia os processos formativos de 2017 e quais as expectativas para 2018? Como percebe a 'área de deficiência intelectual', do ponto de vista da atuação do professor, agregar estudantes com autismo, deficiência intelectual e deficiência múltiplas? O que pode nos dizer sobre os modos de formação favorecedores do aprendizado do professor? Como é pensar em formação continuada levando em consideração a rotatividade de professores? Como o Setor de Educação Especial concebem os Planos de Trabalho? O que tem a dizer sobre o ano de 2017 no que tange as formações continuadas?
	Agrupamento de Escolas/Concelho de	O porquê de agrupar escolas em Portugal? Como funciona a organização dos agrupamentos? Como é a relação entre as escolas e os Centros de Formação? As formações são organizadas a partir da necessidade dos professores? Das escolas? Tem observado impactos nas práticas dos

Diretor do A. E. de Escolas	Sintra	professores? Na sua opinião, o que precisa melhorar no que diz respeito a formação dos professores, sobretudo dos professores de Educação Especial? As formações têm atendido as expectativas dos professores? Da escola? Como se tem desenvolvido o trabalho na perspectiva inclusiva? Quais os recursos que a escola/agrupamento conta para atender aos alunos com NEE? Como acontece o trabalho dos professores de Educação Especial?
Professora Universitária Especialista em Educação Especial e em Formação de Professores	Lisboa	Como tem avaliado o processo das as políticas de formação de professores em Educação Especial? E em relação aos planos curriculares de curso de formação em Educação Especial? Quais os modos de formação continuada em Educação Especial em Portugal? Como avalia as implicações dos processos formativos nas práticas pedagógicas dos professores? Quais as potencialidades e as fragilidades nos processos de escolarização dos sujeitos com as necessidades educativas especiais no contexto da escola regular? Como se dá a Intersetorialidade? Em relação, a escola de todos e para todos, quais foram os avanços do ponto de visto histórico para romper com as escolas especiais? Como você considera os estudos comparados sobre na modalidade Educação Especial? Que tipo de conhecimento seria necessário para um professor considerado especialista em educação especial? Aqui em Portugal existem professores para trabalhar com alunos superdotados?

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Apresentado o delineamento do ponto de vista metodológico, no subcapítulo a seguir apresentaremos como organizamos os dados produzidos por meio das entrevistas, das observações e do estudo documental para analisarmos nos capítulos seguintes, ou seja, trataremos do procedimento de organização e de análise dos dados.

5.4. PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO E DE ANÁLISE DOS DADOS

Reconhecemos que quando se trata de um estudo acadêmico científico, não basta apenas produzirmos/recolhermos os dados de pesquisa. Há de se

organizar e analisar os dados produzidos. Partindo dessa premissa, optamos pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977, 2011; ESTEVES, 2006) como técnica de tratamento de dados, com intuito de desenvolvermos uma análise pautada no rigor científico.

A escolha pela técnica Análise de Conteúdo justifica-se por se tratar de um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens e que pretende interpretar o sentido do que foi dito (BARDIN, 1977, 2011).

Nas palavras de Esteves (2006, p. 108) a análise de conteúdo é

[...] uma “descrição com regras”, que prossegue com a realização de inferências pelo investigador, inferências essas que, por se apresentarem com um fundamento explícito, possam ser questionadas por outros, e possam ser corroboradas ou contrariadas por outros procedimentos de recolha e de tratamentos de dados, no quadro de uma mesma investigação ou de investigações sucessivas.

Percebemos que a técnica que elegemos para analisarmos os dados, nos possibilita descrever, interpretar e nos posicionar por meio das nossas inferências, da literatura especializada e do referencial teórico. Mas, até chegarmos ao momento de inferências dos dados, antes a análise de conteúdo conta com um momento central chamado de ‘categorização’. Nesse momento, os dados são ‘classificados’ e ‘reduzidos’, após serem identificados como pertinentes de acordo com o objetivo de pesquisa, conforme Esteves (2006).

Segundo Esteves (2006), os dados contidos nos materiais (documentos oficiais, diário de campo e transcrição das entrevistas, no nosso caso) que foram julgados pertinentes vão ser agrupados em categorias e tais podem ser criadas segundo dois tipos fundamentais de procedimentos: os procedimentos fechados e/ou os procedimentos abertos.

Esteves (2006) caracteriza os procedimentos fechados como aqueles em que possuam categorias prévias que se adéquam aos objetivos de estudo. Já os procedimentos abertos se referem àqueles em que as categorias emergem a partir dos materiais e que são passíveis de reformulações.

Este estudo pauta-se em ambos os procedimentos, haja vista que as entrevistas com os docentes foram elaboradas a partir dos objetivos de estudo e com categorias explícitas, conforme quadro demonstrado no quadro 9. Já as entrevistas com outros profissionais da educação e os documentos oficiais pautam-se nos procedimentos abertos, ou seja, as categorias emergiram a partir do material, conforme quadro 10. Destaco que embora as entrevistas com os docentes tivessem categorias prévias, com a leitura aprofundada, em alguns casos, os dados foram reagrupados.

Nessa direção, elegemos a ‘Análise Categorial’ proposta por Bardin (1977) para procedermos com a técnica Análise de Conteúdo. A referida técnica decorre dos objetivos ou das questões motivadoras do estudo e da natureza dos dados, pois sem um objetivo de pesquisa, a utilização da Análise de Conteúdo não tem sentido.

Vale destacar que o nosso objetivo geral de estudo é ‘compreender os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores de Educação Especial que atuam no âmbito da educação inclusiva, na educação básica em Vitória/Brasil e em Lisboa e Sintra/Portugal, pela via da formação continuada’ e foi construído a partir de questões motivadoras, conforme explicitadas na introdução deste texto.

Levando em consideração o objetivo de pesquisa, passamos a explicitar os momentos da análise de conteúdo (BARDIN, 1977, 2011; ESTEVES, 2006) e como procedemos com os dados em cada momento.

O **primeiro momento** é a constituição/produção dos dados. No intuito de atendermos aos objetivos do estudo, os dados foram constituídos por meio dos seguintes instrumentos: análise de documentos oficiais, entrevistas e observação participante.

Os documentos foram selecionados a partir de critérios, a saber: a formação do professor que atua na Educação Básica/Educação Escolar, tendo como foco o Ensino Fundamental (Brasil) ou Ensino Básico (Portugal); orientações gerais acerca da formação de professores nos dois contextos; formação do professor

de Educação Especial; inclusão escolar, sobretudo, dos sujeitos amparados legalmente pela modalidade Educação Especial, em ambos os países.

As entrevistas foram gravadas e transcritas. As observações foram registradas em diário de campo.

O **segundo momento** é leitura flutuante dos dados em que o pesquisador começa a vislumbrar o sistema de categorias para utilizar no tratamento. Nesse momento, lemos os documentos oficiais e as entrevistas transcritas e o diário de campo. Já começávamos a organizar os dados a partir dessa leitura inicial, onde pudemos nos aproximar da ‘natureza dos discursos’ e do ‘conteúdo das mensagens’ (ESTEVES, 2006).

O **terceiro momento** é a categorização, central na Análise de Conteúdo e há uma dependência da categorização em relação aos objetivos de pesquisa, bem como do referencial teórico e teórico-metodológico.

Tendo em vista atender aos objetivos específicos: caracterizar as políticas de formação continuada de professores de Educação Especial e; compreender as especificidades de formação nos lócus de estudo, categorizamos os documentos oficiais e as entrevistas que realizamos com o diretor, com a professora especialista e com a coordenadora do setor de Educação Especial. Para tanto, utilizamos as “unidades de registros, formais e temáticas, e as unidades de contextos” (ESTEVES, 2006), para ‘codificar’ os documentos e as entrevistas.

No que tange aos objetivos específicos: identificar os conhecimentos necessários nos processos de formação em Educação Especial; analisar os modos de aprendizagem dos professores; analisar as possíveis implicações dos processos de formação continuada de professores nas ações pedagógicas dos professores especializados no contexto escolar. Como já mencionado no quadro 9, algumas categorias já haviam sido previamente elaboradas de acordo com tais objetivos. No entanto, com a exploração das entrevistas (docentes e demais profissionais da educação) transcritas e do diário de campo, as categorias foram reformuladas a partir do processo de ‘codificação’,

por meio das “unidades de registros’ e das unidades de contexto” (ESTEVES, 2006).

Realizamos leituras verticais e horizontais dos recortes advindos das ‘unidades de registros’ para confirmarmos as dimensões das categorias e dar confiança e confiabilidade da organização para a interpretação e discussão dos dados.

Os quadros 11 e 12 a seguir discriminam as propostas finais de categorização de Análise de Conteúdo dos documentos oficiais e das entrevistas:

Quadro 11 - Categorização de Análise de Conteúdo - documentos oficiais e entrevistas com demais profissionais da educação

DOCUMENTOS OFICIAIS E ENTREVISTAS COM DEMAIS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO		
Objetivos Específicos	Categorias	Subcategorias
Caracterizar as políticas de formação continuada de professores de educação especial no Brasil e em Vitória e em Lisboa e Sintra/Portugal; Compreender as especificidades de formação, tendo em vista identificar aproximações, diferenças e encontrar sentidos nos processos de formação entre os lócus de estudo.	Sistema Educacional	Organização do Sistema Educacional; Objetivos e princípios das etapas de escolarização; Organização das escolas.
	Educação Inclusiva/Inclusão Escolar	Concepção de Educação Inclusiva; Público estudantil da modalidade Educação Especial; Organização de apoios para uma Educação Inclusiva.
	Formação Inicial e continuada de Professores	Direito legal a formação de professores; Princípios e fundamentos da Formação de professores; Responsabilidade de oferta de formação de professores; Modos/tipos de formações.
	Formação Continuada de Professores de Educação Especial	Requisitos que conferem habilitação profissional para a docência em educação especial; Objetivos, princípios, fundamentos e currículos das formações em Educação Especial; Modos formativos em Educação Especial. Atribuições do docente de Educação Especial.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Quadro 12 - Categorização de Análise de Conteúdo - documentos oficiais e entrevistas com os docentes e com os demais profissionais da educação e diário de campo

ENTREVISTAS (DOCENTES E DEMAIS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO) E DIÁRIO DE CAMPO		
Objetivos Específicos	Categorias	Subcategorias
Identificar os conhecimentos que os professores brasileiros e portugueses consideram necessários nos processos de formação em Educação Especial	Saber pedagógico	Saberes pedagógicos; Conhecimentos específicos do docente de Educação Especial; Demandas formativas.
Analisar os modos de aprendizagem dos professores de Educação Especial brasileiros e portugueses, tendo em vista o reconhecimento da importância dos momentos formativos que favoreçam o desenvolvimento profissional docente	Processo de aprendizagem	Modos de aprendizagem do adulto professor; Contextos de aprendizagem e desenvolvimento profissional; Relação teoria-prática.
Analisar as possíveis implicações dos processos de formação continuada de professores de educação especial, em Vitória/Brasil e em Lisboa e Sintra/Portugal, nas ações pedagógicas dos professores especializados no contexto escolar;	Processos formativos e práticas docentes	Formações e as implicações na atuação pedagógica do docente de Educação Especial; Atuação pedagógica; Trabalho colaborativo; Plano de Trabalho/Plano Educacional Individualizado Importância dos processos de formação para os professores de Educação Especial.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

O **quarto momento** trata-se da interpretação dos resultados que procura atender aos objetivos específicos do estudo e/ou as questões motivadoras de pesquisa. Espera-se que a interpretação seja à luz do aporte teórico e da literatura especializada.

Partindo dessa premissa, optamos por organizar mais três capítulos para apresentar a interpretação e discussão dos dados da pesquisa, levando em consideração o processo de construção de categorização e do ‘processo de construção daquilo que é comparável’ (BARROSO, 2009), princípio dos Estudos Comparados. A parte seguinte do estudo: ‘Parte III - Apresentação e discussão dos contextos formativos e de educação inclusiva/inclusão escolar no Brasil e em Portugal’, dedicou a esse momento da Análise de Conteúdo.

PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS CONTEXTOS FORMATIVOS E DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA/INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL E EM PORTUGAL

Nesta parte do estudo, apresentaremos e discutiremos os dados, a partir da triangulação dos dados, da literatura especializada e da base teórica. Utilizamos dados produzidos a partir das entrevistas, das entrevistas recorrentes e da observação participante, bem como, dos documentos oficiais e legais de cada país.

6. CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL NOS CONTEXTOS BRASILEIRO E PORTUGUÊS

No intuito de compreendermos em que sistema educativo se constitui os processos formativos dos professores, sobretudo, dos professores de Educação Especial, neste capítulo apresentamos a caracterização dos sistemas de ensino brasileiro e português a partir da legislação de cada país e dos dados que emergiram das entrevistas.

6.1. ASPECTOS LEGAIS E CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO

A organização do sistema de ensino brasileiro é regida pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, sendo alterada em 2013, pela Lei nº 12.796.

O sistema de ensino brasileiro inspirado “[...] nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, Título II, art. 2), compõe-se em dois níveis – Educação Básica e Educação Superior. Para fins de escrita deste subcapítulo, nos deteremos na Educação Básica, visto que o nosso estudo foi realizado no âmbito desse nível de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) postula a educação como dever da família e do Estado. O dever do Estado com a educação pública é efetivado mediante a garantia da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) ao 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: educação infantil; ensino fundamental e ensino médio e por três modalidades de ensino¹⁵ – Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Profissional.

¹⁵ Embora não se configure como modalidade de ensino perante a LDBN, o Brasil conta com duas modalidades educacionais significativas: Educação Escolar Indígena e Educação a Distância.

Neste momento, faz-se oportuno apresentar o quantitativo de estudantes matriculados na Educação Básica no Brasil e na Região Sudeste, tendo como destaque o estado do Espírito Santo e a seguir o número de matrículas de acordo com as dependências administrativas.

Tabela 5 - Número de Matrículas na Educação Básica - 2018

Número de Matrículas na Educação Básica – Censo Escolar 2018		
Brasil	Espírito Santo	
Total de Matrículas (Rede Pública ou privada de ensino)	Zona Urbana	Zona Rural
48.455.861	809.793	72.703

Fonte: INEP/MEC. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br>. Tabela elaborada pela autora.

Tabela 6 - Número de Matrículas por Dependência Administrativa – 2018

Número de Matrículas por Dependência Administrativa – Censo Escolar 2018		
Dependência Administrativa	Brasil	Espírito Santo
Rede Municipal	23.103.124	510.229
Rede Estadual	15.946.416	251.035
Rede Privada	8.995.249	107.775
Rede Federal	411.078	13.457

Fonte: INEP/MEC. Disponível em: [HTTPS://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard](https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard). Tabela elaborada pela autora.

Apresentado o quantitativo de estudantes matriculados no Brasil e no estado do Espírito Santo, continuamos a abordar, a partir da legislação vigente, como se organiza e se estrutura o sistema educacional brasileiro.

No que tange ao aspecto curricular em detrimento da Lei nº 12.796 de 2013, os currículos da Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) “[...] devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 2013, Capítulo II, art. 26).

O Quadro 13 mostra as características de cada etapa de ensino da Educação Básica:

Quadro 13 - Organização da Educação Básica brasileira

Educação Básica – Brasil		
Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
<p>Primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.</p> <p>A educação infantil será oferecida em:</p> <ul style="list-style-type: none"> • creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; • pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Obrigatório). 	<p>Obrigatório com duração de 9 (nove) anos (1º ao 9º ano do ensino fundamental), gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão.</p>	<p>Etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos (1º ao 3º do ensino médio).</p>

Fonte: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN 9.394/1996) atualizada pela Lei n.º 12.796/2013. Tabela elaborada pela autora (2019).

Em relação às modalidades de ensino, destacamos a modalidade de Educação Especial, haja vista que este estudo incide acerca da referida modalidade e os processos formativos dos profissionais que atuam nela, no contexto da etapa ‘Ensino Fundamental’. Para os efeitos da LDBEN, entende-se por Educação Especial, “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013, Capítulo V, art. 58). A oferta da Educação Especial tem início na Educação Infantil e se estende ao longo da vida acadêmica do educando.

Para fins de organização da Educação Nacional, cabe à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, em regime de colaboração, a liberdade de organização do sistema de ensino nos termos da lei.

O regime de colaboração entre os entes federados acarretou na responsabilidade de cada um deles ofertar cada etapa de ensino. À União, cabe coordenar a política nacional de educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino; prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva; estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum; dentre outras incumbências (BRASIL, 1996, Título IV, art. 9).

Aos Estados cabe assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem; organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual, dentre outras demandas (BRASIL, 1996, Capítulo IV).

Aos municípios, cabe oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental e organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados e assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de Educação Básica. Ao Distrito Federal, aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios (BRASIL, 1996, Capítulo IV).

O Ensino Superior é prioridade da União, porém não é restrito a ela, podendo ser ofertado pelos estados e municípios. Abrange os cursos de graduação e de pós-graduação – compreendendo programas de mestrado e doutorado –, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros e a extensão. Instituições

privadas podem ofertar qualquer etapa de ensino, desde que cumpram as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Levando em consideração que o estudo se desenvolveu no âmbito municipal e cabe aos municípios a oferta do Ensino Fundamental para a garantia da formação de cidadãos brasileiros, no próximo subitem deste subcapítulo apresentamos o sistema de ensino da Rede Municipal de Educação de Vitória/Espírito Santo (ES).

6.1.1 Sistema de Ensino da Rede Municipal de Educação de Vitória/ES

O sistema de Educação do município de Vitória/ES encontra-se vinculado à Constituição Federal de 1988, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e às Leis do Município de Vitória-ES.

Em consonância com as leis vigentes no país, a Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME) visa assegurar a organização eficaz do ensino e da aprendizagem e ofertar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Segundo informações disponíveis no site da SEME/Vitória cabe a ela

[...] desenvolver políticas pedagógicas para promover a interação de escolas, pais, alunos e comunidades; promover o bem-estar dos estudantes através de atividades fora da sala de aula, com programações culturais e esportivas; promover o desenvolvimento da tecnologia em educação na rede municipal de ensino; assegurar padrões de qualidade de ensino e implantar políticas públicas de democratização do acesso ao ensino fundamental e de inclusão social (SEME/VITÓRIA, 2019).

Para tanto, a SEME conta com quarenta e nove Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), escolas que ofertam ensino para crianças entre seis meses e cinco anos de idade, nos turnos matutino e vespertino. Além dessas, nos mesmos turnos, a rede conta com cinquenta e três Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), que ofertam do 1º ao 9º Ano. Entre as EMEFs, vinte unidades também oferecem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), para alunos maiores de quinze anos de idade que ainda não concluíram o Ensino Fundamental (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2019).

A Tabela 7 explicita os outros equipamentos públicos que estão sob a administração da SEME/Vitória.

Tabela 7 - Equipamentos Públicos da Secretaria de Educação de Vitória

Equipamentos Públicos	Quantidades
Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF	53
Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI	49
Núcleo Brincarte – Educação Infantil	4
Ensino Complementar	4
Espaço Educativo	1
Biblioteca do professor	1
Pólo Universidade Aberta do Brasil – UAB	1
Total	113

Fonte: Prefeitura Municipal de Vitória. Disponível em: http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/dados_area/educacao/Equipamentos_2015.pdf. Tabela elaborada pela autora.

Observamos que a Secretaria de Educação, para além dos Centros Municipais de Educação Infantil e de Escolas Municipais de Ensino Fundamental, conta com Núcleo Brincarte, Ensino Complementar, Espaço Educativo e Biblioteca do Professor e Pólo Universidade Aberta do Brasil, totalizando cento e treze equipamentos públicos que contribuem com a organização e com as ações do ensino e da aprendizagem da Rede Municipal de Educação de Vitória/ES.

No que tange ao quantitativo de crianças, adolescentes, jovens e adultos matriculados na Rede Municipal de Educação, em 2017 e em 2018, a Tabela 8 ilustra:

Tabela 8 - Número de matrículas 2017 e 2018

	Ensino Regular				Educação de Jovens e Adultos	Educação Especial (alunos escolas especiais, classes especiais e incluídas)				
	Educação Infantil		Ensino Fundamental		EJA	Educação Infantil		Ensino Fundamental		EJA
Dependência administrativa: Municipal	Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos Finais	EJA Ensino Fundamental	Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais	EJA Ensino Fundamental
2017	10.127	6.538	14.784	10.508	2.721	104	131	589	407	104
2018	10.155	6.683	14.601	10.452	2.467	130	152	661	523	122

Fonte: INEP/MEC . Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/>. Tabela elaborada pela autora.

Pela Tabela 8, observa-se que o número de matrículas na creche é maior do que na pré-escola, haja vista que a SEME/Vitória organiza a Educação Infantil em 6 grupos, de acordo com o grupo etário: os grupos de 1 a 4 são para crianças de 0 a 3 anos. Os grupos 5 e 6 são para a pré-escola, para crianças de 4 e 5 anos. Nesse sentido, o grupo de 0 a 3 anos de idade (creche) permanece o dobro de anos no sistema municipal de ensino, por isso o quantitativo de matrículas na creche é maior do que na pré-escola.

Vale destacar que a cobertura na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Vitória é uma das maiores do Brasil. O município universalizou a pré-escola e encerrou o ano de 2018 com 89,70% da demanda manifesta atendida. Em contraponto à realidade de Vitória, estudos recentes (ALVES, 2018; CÔCO et al., 2018; ALVES; CÔCO, 2014) apontam a falta de vagas e a necessidade de ampliação da oferta na Educação Infantil no Espírito Santo e também no Brasil, o que elucida os desafios no reconhecimento do direito à Educação Infantil.

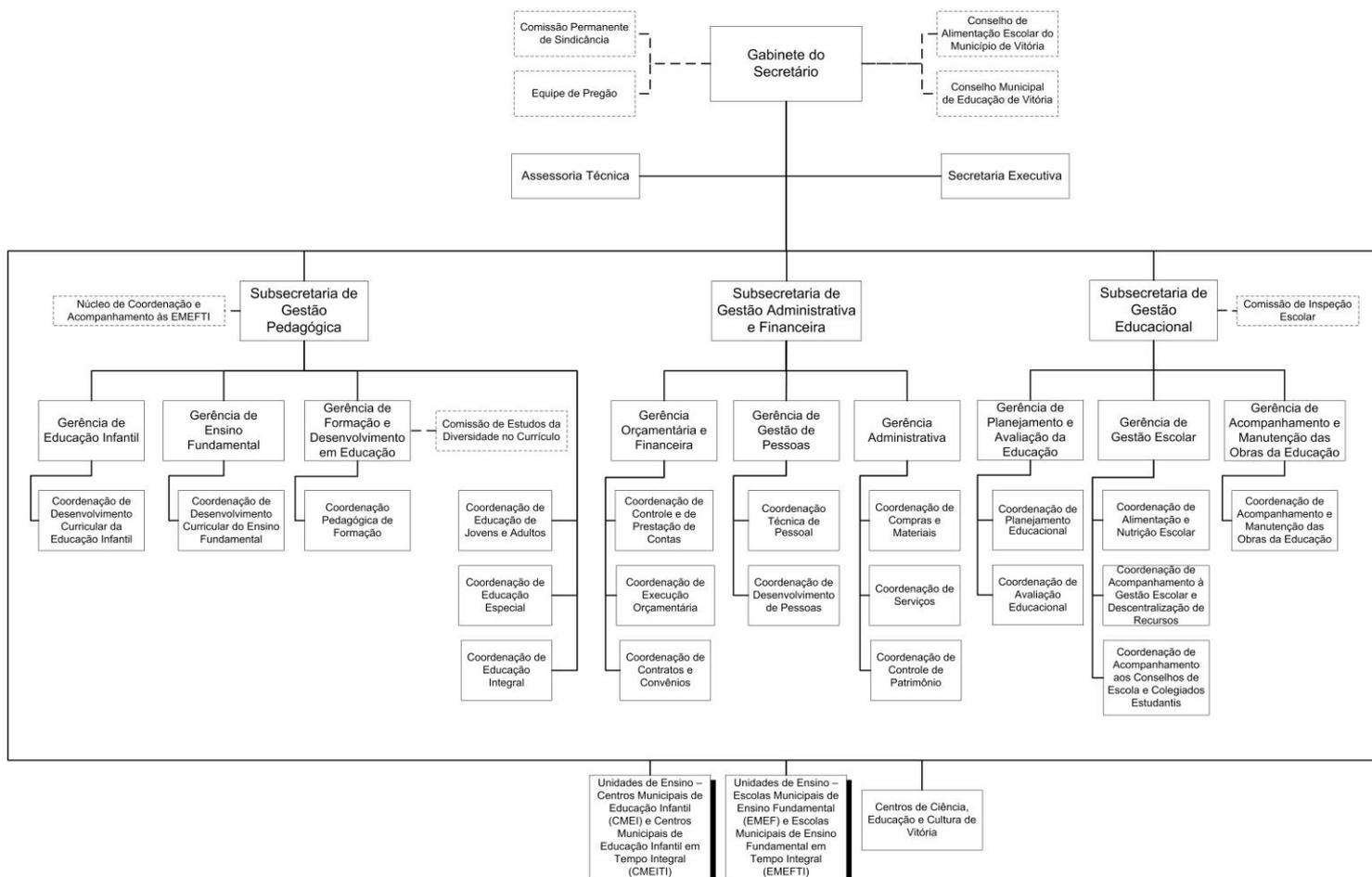
No que diz respeito às crianças e aos adolescentes público-alvo da Educação Especial matriculados no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, percebe-se que as crianças e os estudantes matriculados na Rede Municipal de Educação da cidade de Vitória têm dado seguimento aos estudos e o número de matrículas mostrou aumento do ano de 2017 para o ano de 2018.

A fim de garantir o ensino e a aprendizagem dos educandos matriculados na Rede Municipal de Ensino, a SEME conta com uma estrutura organizacional determinada pelo Decreto nº 17.015, de 02 de maio de 2017, do município de Vitória, que, além de estabelecer a forma de organização, regulamenta e descreve as atribuições de cada unidade administrativa (VITÓRIA, 2017). A Figura 6 ilustra o organograma da Secretaria Municipal de Educação.

Figura 3 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Vitória



Prefeitura Municipal de Vitória
Organograma da Secretaria de Educação



Fonte: SEME/Vitória. Disponível em: <https://m.vitoria.es.gov.br/semi>

Observa-se na Figura 3, que o órgão mais alto na hierarquia é o gabinete da Secretária de Educação e, ligados ao seu gabinete, estão três subsecretarias: a Subsecretaria de Gestão Administrativa e Financeira (SGAF), a Subsecretaria de Gestão Pedagógica (SGP) e a Subsecretaria de Gestão Educacional (SGE). A Subsecretaria de Gestão Pedagógica conta com uma gerência e duas coordenações de interesse deste estudo: Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação e as coordenações, Coordenação Pedagógica de Formação e Coordenação de Educação Especial, cujas atribuições e considerações com o envolvimento com as políticas e ações de formação continuada para os docentes de Educação Especial serão tratadas no capítulo seguinte.

6.2. ASPECTOS LEGAIS E CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO PORTUGUÊS

O sistema de ensino de Portugal é regido pela Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46 de 14 de outubro de 1986, que teve alterações em 1997, por meio da Lei nº 115/97, de 19 de setembro e em 2005, via Lei nº 49/2005, de 31 de agosto.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986, estabelece o direito à educação e a “[...] garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (PORTUGAL, 1986, Capítulo I, art. 1).

No que diz respeito à organização do sistema de ensino português, a LBSE organiza da seguinte maneira: educação pré-escolar, educação escolar e educação extraescolar. Consideram-se em idade escolar as crianças e os jovens com idades compreendidas entre 6 e 18 anos, em regime de obrigatoriedade. No âmbito da escolaridade obrigatória, o ensino é universal e gratuito. Constituem modalidades da educação escolar: educação especial, formação profissional, ensino recorrente de adultos, ensino a distância, ensino português no estrangeiro (PORTUGAL, 1986, 2009).

O Quadro 14 elucida as características da organização do sistema de ensino de Portugal, a partir das legislações vigentes:

Quadro 14 - Caracterização do Sistema Educativo português

Sistema de Ensino de Portugal				
PRÉ-ESCOLAR	EDUCAÇÃO ESCOLAR			EDUCAÇÃO EXTRAESCOLAR
	Ensino Básico	Ensino Secundário	Ensino Superior	
<p>Tem por finalidade do ponto de vista formativo ser complementar e/ou supletiva a ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação;</p> <p>Universalidade da educação pré-escolar para todas as crianças a partir de 4 anos de idade;</p> <p>Incumbe ao Estado a existência de uma rede de educação pré-escolar;</p> <p>Ao Ministério da Educação compete definir normas gerais da educação pré-escolar e apoiar e fiscalizar ao seu cumprimento e aplicação;</p> <p>A frequência à educação pré-escolar é facultativa.</p>	<p>Ingressam no ensino básico as crianças que completam 6 anos de idade até 15 de setembro;</p> <p>O ensino básico compreende três ciclos sequenciais, sendo 1º de quatro anos; 2º de dois anos e o 3º de três anos.</p>	<p>Tem acesso a qualquer curso do ensino secundário os que completarem com aproveitamento o ensino básico.</p> <p>Tem duração de 3 anos.</p>	<p>Compreende o ensino universitário e o ensino politécnico;</p> <p>Confere os seguintes títulos: Bacharel; Licenciado; Mestre e Doutor;</p> <p>No ensino universitário são conferidos os graus académicos de bacharel, licenciado, mestre e doutor.</p> <p>No ensino politécnico são conferidos os graus académicos de bacharel, de licenciado e de mestrado;</p> <p>Têm acesso ao ensino superior os indivíduos habilitados com o curso do ensino secundário ou equivalente que façam prova de capacidade para a sua frequência.</p>	<p>Engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e específica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal.</p>

Fonte: Lei de Bases do Sistema Educação nº 46 de 1986; Lei nº 85 de 2009 e Lei nº 65/2015. Leis disponíveis em: <http://www.sec-geral.mec.pt/legislacao/15/18/all/all/all>. Tabela elaborada pela autora (2019).

No intuito de caracterizarmos o quantitativo de estudantes matriculados, apresentamos o número de matrículas na Educação Escolar portuguesa continental e na Área Metropolitana de Lisboa, no ano letivo 2016/2017 e 2017/2018.

Tabela 9- Quantitativo de matrículas na Rede Pública e Privada de Portugal Continental e da Área Metropolitana de Lisboa – 2016/2017 e 2017/2018

Retrato Geral – Alunos, por nível de Ensino, Ciclo de Estudos e Ano letivo					
Nível de Ensino e Ciclo de Estudos		Portugal		Área Metropolitana de Lisboa	
		2016/2017	2017/2018	2016/2017	2017/2018
Educação pré-escolar		240.896	227.938	77.060	73.624
Ensino Básico	1º Ciclo	381.517	379.345	123.709	124.280
	2º Ciclo	213.522	208.364	67.166	66.783
	3º Ciclo	349.406	345.975	105.408	106.209
Ensino Secundário		378.548	380.370	112.441	113.641
Total		1.563.889	1.541.992	485.784	484.537

Fonte: DGEE/MEC/PT. Disponível em:

[http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=ReNE2018_Vol_III_AMLisboa.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=ReNE2018_Vol_III_AMLisboa.pdf). Tabela elaborada pela autora.

A oscilação no número de matrículas pode ser explicada dentre outros motivos, por que em Portugal existem áreas com baixa densidade populacional, como por exemplo, a região do Algarve e do Alentejo. Em seu estudo, Perdigão (2017, p. 163) evidencia que na referida região, em 2003, existiam “[...] estabelecimentos de ensino [que] apresentavam uma frequência até 20 alunos e mesmo esta tendia a uma progressiva redução” e tal fenômeno ocorria em “[...] quase 40 por cento da totalidade das escolas em funcionamento”. Já na região do Alentejo, em 2001/2002, “[...] 29,1% das escolas do 1.º Ciclo (2.420 escolas) tinham uma frequência inferior a 11 alunos” (PERDIGÃO, 2017, p. 164).

Trouxemos o recorte da região metropolitana de Lisboa, pois o nosso processo de produção de dados se deu em Lisboa e no Concelho de Sintra.

Tabela 10- Número de matrículas em Lisboa e Sintra – 2016/17 e 2017/18
Retrato Geral – Alunos, por nível de Ensino, Ciclo de Estudos e Ano letivo – Lisboa e Sintra (Rede Pública e Rede Privada)

Nível de Ensino e Ciclo de Estudos		Lisboa		Sintra	
		2016/2017	2017/2018	2016/2017	2017/2018
Educação pré-escolar		18.289	17.284	8.724	8.366
Ensino Básico	1º Ciclo	26.686	26.670	15.543	15.556
	2º Ciclo	14.476	14.323	8.466	8.176
	3º Ciclo	22.859	23.136	13.199	13.091
Ensino Secundário		34.021	33.938	12.115	12.518
Total		116.331	115.351	58.047	57.707

Fonte:

DGEE/MEC/PT.

Disponível

[http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=ReNE2018_Vol_III_AMLisboa.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=ReNE2018_Vol_III_AMLisboa.pdf). Tabela elaborada pela autora.

em:

Dando continuidade à caracterização do sistema de ensino português, acreditamos ser relevante o detalhamento do Ensino Básico e da modalidade Educação Especial, haja vista que este estudo discute a formação de professores de Educação Especial no âmbito do Ensino Básico português. Segundo a LBSE, o Ensino Básico compõe-se de três ciclos, sendo o 1º de quatro anos, o 2º de dois anos e o 3º de três anos. Tais ciclos organizam-se da seguinte maneira:

No 1º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas;
No 2º ciclo, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área;
No 3º ciclo, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas (PORTUGAL, 1986, art. 8).

No que tange à Educação Especial, a modalidade visa “[...] à recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais” (PORTUGAL, 1986, art. 16).

No que se refere à organização das escolas, um aspecto curioso nos chamou a atenção enquanto estávamos no processo de produção de dados em Portugal: a organização das escolas em Agrupamentos de Escolas. Na busca de compreender como se deu esse modo de organização, nos debruçamos na legislação vigente (PORTUGAL, 1998, 2012) que versa sobre o modo de organização que se diferencia da organização brasileira.

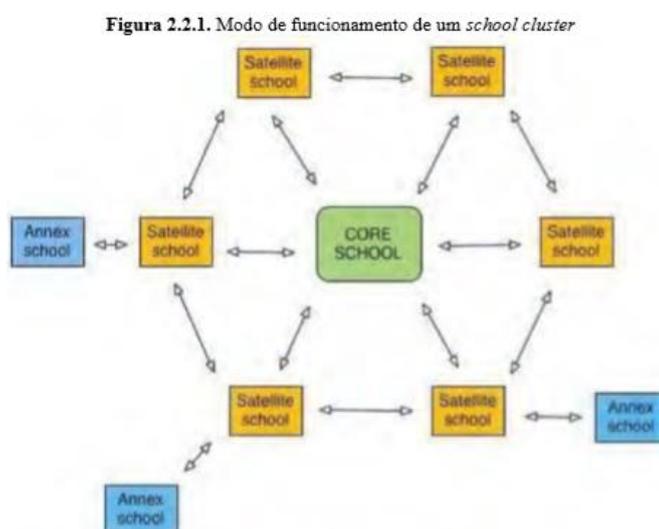
O Decreto-Lei n.º 115-A, de 4 de maio de 1998 aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e previu o desenvolvimento de iniciativas de Agrupamento de Escolas (PERDIGÃO, 2017; PORTUGAL, 1998).

No entanto, entre 2007 e 2010, por meio dos Programas Nacionais de Requalificação da Rede Escolar, foram concretizadas intervenções em escolas dos diferentes níveis do Ensino Básico, o Despacho n.º 5634-F, de 26 de abril de 2012, estabeleceu os princípios e critérios de orientação para a constituição de Agrupamentos de Escolas e agregações. Determinou que o processo de

reorganização da rede escolar deveria estar articulado com os serviços do Ministério da Educação e Ciência, com as escolas e com os municípios, de modo a garantir coerência no projeto educativo e na qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de ensino (PERDIGÃO, 2017; PORTUGAL, 2012).

O referido modo de organização das escolas por agrupamento foi difundido na Europa ao longo dos anos 2010 a 2012. Por exemplo, sete países europeus - Dinamarca, Itália, Letónia, Polónia, Portugal, Eslováquia e Islândia - pautam-se na crise financeira e econômica entre os principais motivos dos agrupamentos escolares e encerramento de estabelecimentos escolares (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017). A figura 8 ilustra o modo de funcionamento os agrupamentos de escolas.

Figura 4 - Funcionamento dos Agrupamentos de Escolas



Fonte: Organização escolar: os agrupamentos, do Conselho Nacional de Educação (2017)

Um *school cluster* ou rede é constituído por uma escola-sede, escolas-satélite e escolas-anexo. A escola sede apresenta uma localização central, quando possível e é responsável pela administração e pelas atividades/dinâmicas das escolas envolvidas. A escola-núcleo está ligada às outras escolas-satélite. Em áreas mais afastadas, surgem as escolas-anexo que estão ligadas às escolas-satélite para maior conexão, em rede, à escola sede e à promoção de um percurso escolar sequencial. Reconhece-se que as escolas sedes tornam-se úteis intermediários, reunindo e veiculando informações, opiniões e necessidades das escolas agregadas. A escola sede enquanto ponto de encontro dos professores das outras

escolas, potencializa a formação em serviço, o desenvolvimento de materiais de ensino e de tarefas de cunho curricular (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017; PERDIGÃO, 2017).

O diretor do Agrupamento de Escolas sobre a dimensão dos Agrupamentos de Escolas fala que “[...] o Concelho de Sintra tem vinte agrupamentos de escolas e uma escola secundária que não está agrupada, ou seja, vinte e uma unidades de gestão e cada uma com uma série de escolas” (ENTREVISTA - NARRATIVA, DIRETOR DE AGRUPAMENTO DE ESCOLAS, 29 de junho de 2018).

Perdigão (2017, p. 128) evidencia cinco razões e benefícios primordiais para a criação de Agrupamentos de Escolas:

- Lógica geral, procura de aumento da eficiência da gestão educacional, permitindo a partilha de recursos, uma maior colaboração e eficácia no fluxo da comunicação entre as escolas nas atividades curriculares e extracurriculares e um maior acompanhamento e supervisão da qualidade educativa de cada escola. As escolas centrais tornam-se úteis intermediários reunindo e veiculando informações, opiniões e necessidades das escolas agregadas.
- Lógica económica, assente na racionalização de recursos como instalações, equipamentos, materiais pedagógicos, docentes especializados e outros recursos localmente disponíveis, colocando maior responsabilidade em níveis mais baixos do sistema.
- Lógica pedagógica, permite a partilha de experiências que podem ajudar a melhorar a qualidade e o conhecimento especializado dos docentes. São criadas também condições para a integração de diferentes níveis e ciclos de ensino, desde o jardim de infância até ao ensino secundário e de diferentes tipos de ensino, educação formal e não formal. É facilitada a avaliação do desempenho escolar, a adaptação dos programas curriculares, materiais e planos de aula, a oferta de aulas suplementares/corretivas, proporcionando um ambiente de apoio para inovações.
- Lógica administrativa, promove o planeamento descentralizado (decisões mais informadas em relação às necessidades e aos problemas locais), orientado para a ação, tomada de decisão e de responsabilização local e com menor controle burocrático.
- Raciocínio focado na comunidade, uma vez que favorecem a partilha e a participação dos pais nas atividades e dinâmicas da escola, facilitando a participação dos professores na vida da comunidade.

A Tabela 11 elucida o quantitativo de escolas agrupadas e não agrupadas em Portugal Continental nos anos letivos de 2016/17 e 2017/18.

Tabela 11 - Agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas públicas do Ministério da Educação, no Continente (2016/17 e 2017/18)

Agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas públicas		
Unidade orgânica	Ano letivo	
	2016/17	2017/18
Agrupamento de escolas	713	713
Escolas não agrupadas	95	95

Fonte: DGEEC/MEC/PT. Tabela elaborada pela autora.

No decorrer dos últimos dez anos ocorreram decréscimos no quantitativo de escolas agrupadas e não agrupadas o que resultou no quantitativo apresentado na Tabela 11. Por exemplo, em Portugal, a partir de 2007, devido à renovação da rede de equipamentos do primeiro ciclo do ensino básico e educação pré-escolar, conduziram à extinção de escolas e creches consideradas dispersas e isoladas no território que não condizia com às exigências e funções atribuídas à escola atual (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017).

No estudo de Perdigão (2017, p. 134) há explicações para a organização escolar passar de unidades escolares para agrupamentos de escolas, nos últimos anos:

Em Portugal, a falta de infraestruturas adequadas como um refeitório, uma biblioteca ou instalações de TIC também contribuíram para as decisões tomadas no encerramento de escolas. A par do processo de encerramento de escolas do 1.º CEB com menos de 21 alunos [...], o que conduziu à transferência de alunos para escolas com instalações adequadas. Em Portugal, as autoridades de nível central e regional têm vindo a desenvolver políticas de reorganização da rede escolar em parceria com as autoridades locais, com vista a racionalizar e a otimizar os recursos materiais, humanos e físicos disponíveis.

Nesse sentido, o processo de agrupamento das escolas objetivou, segundo Perdigão (2017, p. 167)

[...] a minimização das situações de isolamento de escolas e estabelecimentos [de ensino], a prevenção de situações de exclusão social e escolar e, ainda, a racionalização e eficiência da gestão dos recursos humanos e materiais das escolas e estabelecimentos [de ensino].

No decorrer deste capítulo, percebemos semelhanças e diferenças nos dois sistemas de ensino. Ambos os países contam com escolarização universal, gratuita e obrigatória. De 4 a 17 anos, no Brasil e de 6 a 18 anos, em Portugal e com a composição de Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Ensino Superior, no caso brasileiro e Pré-escolar, Educação Escolar

(Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Superior) e Extra Escolar, no caso português.

No Brasil, o regime de colaboração entre os entes federados é um ponto que se diferencia de Portugal, haja vista que neste país as instruções e orientações são via Ministério de Educação e os Concelhos em Portugal não são sistemas de ensino, ou seja, não é estabelecida pela legislação educacional “[...] a competência dos municípios para organizar os próprios sistemas de ensino” (SAVIANI, 2017, p. 18). No contexto brasileiro, a LDB admite a possibilidade da organização de sistemas municipais de ensino (SAVIANI, 2017).

O município de Vitória tem sua política que é regida pelas legislações nacionais vigentes, porém, em Portugal, os Concelhos são regidos via Ministério da Educação. Outro ponto divergente é o funcionamento das organizações escolares. No Brasil, temos estabelecimentos escolares como unidades em que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, no que tange à administração cabe preferencialmente, às Redes Municipais de Educação e as escolas de Ensino Médio são administradas pela Rede Estadual de Educação. Em Portugal, a maioria das escolas funciona como Agrupamentos de Escolas, embora existam poucas unidades de escolas não agrupadas.

No próximo capítulo, abordaremos a trajetória em prol de uma Educação Inclusiva nos dois países e o investimento na formação dos professores para atuarem como docentes de Educação Especial nos dois contextos. As considerações tecidas neste capítulo colaboram para o entendimento de elementos que serão levantados a seguir.

7. TRAJETÓRIAS POLÍTICAS EM PROL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA/INCLUSÃO ESCOLAR E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CONTEXTOS BRASILEIRO E PORTUGUÊS

No presente capítulo, contemplamos os objetivos desta tese de doutorado, quais sejam: caracterizar as políticas de formação continuada de professores de educação especial no Brasil e em Vitória e em Lisboa e Sintra/Portugal e compreender as especificidades de formação, tendo em vista identificar aproximações, diferenças e encontrar sentidos nos processos de formação entre os lócus de estudo. Destacamos que a palavra “sentidos”, empreendida neste capítulo, refere-se aos princípios dos Estudos Comparados, conforme Barroso (2009).

Para tanto, primeiramente, discutimos as trajetórias políticas em prol da educação inclusiva/inclusão escolar em ambos os países e em seguida abrangemos as políticas de formação inicial e continuada nos dois contextos de estudo, tendo em vista situarmos as políticas de formação continuada de professores de Educação Especial.

Concebemos as trajetórias políticas nos contextos estudados como “[...] negociação, contestação ou luta entre os diferentes grupos que podem estar de fora da máquina formal da elaboração de política oficial” (OZGA, 2000 apud BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13). Reconhecemos que “acima de tudo, a política também é sempre apenas parte do que os professores fazem. Há mais sobre o ensino e a vida escolar do que a política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 18), haja vista que “[...] colocar as políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 21).

Abordamos, neste capítulo, as categorias que emergiram dos documentos oficiais e das entrevistas com o diretor do Agrupamento de Escolas, com a professora universitária e com a coordenadora do Setor de Educação Especial da SEME/Vitória. A título de organização de nossa escrita, ressaltamos que as categorias e as subcategorias aparecerão ao longo do texto.

Organizamos o presente capítulo em cinco subcapítulos que se articulam em torno das Políticas em prol da Inclusão Escolar na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil; Políticas de Formação de Professores no Contexto Brasileiro; Políticas em

Prol da Educação Inclusiva em Portugal; Políticas de Formação de Professores no Contexto Português; e das Aproximações, dos Distanciamentos e dos Sentidos nos Processos de Formação e de Educação Inclusiva/Inclusão Escolar entre os lócus de estudo.

7.1. POLÍTICAS EM PROL DA INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

O termo Educação Inclusiva se refere ao movimento mundial que busca “[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1), ou seja, é um termo abrangente, que não se restringe à tradicional população referida para a Educação Especial. No entanto, o uso do termo “inclusão escolar” tem ganhado significação no Brasil, para nos referirmos à escolarização do público-alvo da Educação Especial (deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação), conforme apontado na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Especial (BRASIL, 2008).

Realizado o esclarecimento sobre os termos Educação Inclusiva e Inclusão Escolar no contexto brasileiro, passamos a abordar a trajetória política em prol da inclusão escolar na perspectiva inclusiva.

O movimento nacional em direção à universalização de educação para todos ganhou força na década de 1990 com os movimentos internacionais, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que advogavam a favor da inclusão e da participação de todos os estudantes na escola comum do ensino regular. Nessa direção, foram intensificadas ações por meio de políticas públicas para construir sua proposta de Educação Inclusiva/Inclusão Escolar.

As políticas brasileiras em prol da educação inclusiva/inclusão escolar foram se materializando também por meio de um conjunto de programas, documentos e ações no período de 2003-2010 (KASSAR, 2011). Nesse processo de constituição de políticas e de sua implementação em diferentes espaços-locais do país, é mister

reconhecemos “[...] as atuações de políticas contemporâneas de uma forma mais realista/holística” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 23), ou seja, compreender as “atuações das políticas” levando em consideração os contextos históricos, políticos e sociais das diversas localidades.

Dentre os documentos, destacamos “Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado”, documento publicado em 2006. O referido documento aponta a Educação Especial como a responsável pelo atendimento educacional especializado de modo a considerar a aproximação dos princípios da educação inclusiva e as salas de recursos multifuncionais como os espaços da escola onde se realiza o referido atendimento (BRASIL, 2006).

Ressaltamos que concebemos o atendimento educacional especializado para além das salas de recursos multifuncionais, ou seja, compreendemos também o atendimento educacional especializado como ação pedagógica em sala de aula comum e nos demais espaços da escola em que seja favorecedor do processo de ensino-aprendizagem (BAPTISTA, 2011; BORGES, 2014).

Em 2008, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação para todos os alunos na escola comum, o Ministério de Educação publicou a “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”. O documento define os estudantes elegíveis para a Educação Especial e reforça os princípios e fundamentos das escolas inclusivas.

Objetivou estabelecer o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008). Define os estudantes público-alvo da Educação Especial como:

[...] considera-se pessoa com **deficiência** aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com **transtornos globais do desenvolvimento** são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos

com **altas habilidades/superdotação** demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 9, grifos nosso).

Observamos que a referida política avança ao mencionar a participação e a aprendizagem os estudantes público-alvo da Educação Especial na escola comum, ou seja, reconhece a importância do acesso e da permanência com participação e aprendizagem efetiva aos estudantes em tela.

Percebemos que o sistema educacional brasileiro tem proporcionado, por meio de políticas públicas, a inclusão escolar na perspectiva inclusiva, de modo que os alunos estejam em sala de aula e que tenham o apoio do atendimento educacional especializado de maneira não substitutivo ao ensino comum.

No entanto, a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) tem-se dado de maneira distinta em diferentes localidades no país, haja vista que existem estados que têm, em suas histórias, forte presença das instituições especializadas privadas sem fins lucrativos e há formas de atendimento segregado (PRIETO, 2010; KASSAR; MELETTI, 2012; RABELO; KASSAR, 2018). Kassar e Meletti (2012, p. 54) pontuam que a efetivação da política não é tranqüila, automática e homogênea, visto que “[...] Nas diferentes localidades, as propostas sofrem interpretações, são lidas e entendidas diferentemente, de acordo com inúmeras variáveis históricas, econômicas e sociais”.

No contexto da escola comum, um dos desafios atuais é propiciar um trabalho articulado entre a sala de aula comum e o atendimento educacional especializado que aconteça em outros espaços, tais como as salas de recursos multifuncionais. A determinação de um lócus prioritário reduz o trabalho do professor especializado a um único espaço e não incentiva o trabalho colaborativo e articulado salas de aula comum (BEDAQUE, 2011; EFFGEN, 2011; JESUS, 2011; VIEIRA, BORGES, 2017; NUNES; BORGES, 2017).

Reconhecemos que o País vem incentivando a matrícula de todos os alunos nas escolas comuns, no intuito de constituir escolas fundamentadas nos princípios das escolas inclusivas que visam ao acesso, à permanência e à participação efetiva de todos no processo de ensinar e aprender. A tabela 13 explicita o quantitativo de estudantes matriculados no Brasil, no total e na modalidade Educação Especial, nos anos de 2017 e 2018.

Tabela 12- Quantitativo de estudantes matriculados no Brasil

Brasil			2017	2018
Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)				
Total de matrículas			48.608.093	48.455.867
Matrículas na Modalidade Educação Especial	Classes comuns		896.809	1.014.661
	Classes exclusivas		169.637	166.615
Total de matrículas na Modalidade Educação Especial			1.066.446	1.181.276

Fonte: INEP/Brasil. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Tabela elaborada pela autora.

Rabelo e Kassar (2018, p. 291), ao analisarem os indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil, constataram que “[...] o número de matrículas de alunos da Educação Especial aumentou em todas as regiões no período de 2007 a 2014” e que tem ocorrido um crescimento contínuo.

Em 2018, o número de matrículas na modalidade educação especial chegou aproximadamente a 1,2 milhão. Segundo o Censo Escolar de 2018, houve um aumento de 33,2% em relação a 2014. Esse aumento foi influenciado pelas matrículas de estudantes público da modalidade da Educação Especial, no Ensino Médio, que, segundo as notas estatísticas do Censo Escolar de 2018, dobraram de 2014 a 2018. Ou seja, os estudantes público-alvo da Educação Especial têm dado continuidade ao processo de escolarização.

Segundo as notas estatísticas do Censo Escolar de 2018, considerando apenas os estudantes de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, público da modalidade educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1%, em 2014,

para 92,1%, em 2018. Isso pode ser explicado pelo reflexo de políticas públicas e de ações dos Sistemas de Ensino em garantir e incentivar o acesso e a permanência dos referidos estudantes nas escolas comuns (CORREIA; BAPTISTA, 2018; RABELO; KASSAR, 2018).

De modo geral, no contexto brasileiro observamos a construção de políticas públicas em prol da inclusão escolar na perspectiva inclusiva, ou seja, com foco na inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns de ensino, embora encontremos “[...] dificuldades de implantação da política educacional vigente e para a forte presença dos setores privados na educação brasileira, que se revela, entre outros espaços, na presença marcante das instituições especializadas” (KASSAR; MELETTI, 2012, p. 61).

7.1.1 Política de educação especial na rede municipal de ensino de Vitória/Espírito Santo

Seguindo as orientações nacionais (BRASIL, 1988; 1996; 2008; 2011) de garantir o direito à Educação aos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns, o Sistema de Ensino de Vitória/ES tem, ao longo dos anos, garantido a matrícula dos referidos estudantes em sua rede, que compreende as escolas de Educação Infantil (Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI) e de Ensino Fundamental (Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF).

O estudo de Gobete (2014) analisa a política de educação especial no município de Vitória/ES no período de 1989 a 2012 e evidencia o movimento de mudanças políticas e legais em nível nacional e local e a responsabilidade do referido município pela garantia do direito à educação do grupo de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Nesse sentido, vamos nos ater aos movimentos da SEME em prol da inclusão escolar na perspectiva inclusiva, após o ano de 2012, tendo como documento de apoio a “Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva” (PREFEITURA DE VITÓRIA, 2018).

As experiências e as ações políticas acumuladas no transcorrer dos anos impulsionaram a constituição de outras ações propostas pela Coordenação de

Educação Especial, iniciadas em 2013, como por exemplo, a constituição de um grupo de trabalho para elaboração do Documento da Política Municipal de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Ao longo dos anos de 2013 a 2016, a Secretaria Municipal de Educação empenhou-se em elaborar sua própria política de educação especial, ancorada nos documentos nacionais (BRASIL, 1988; 1996; 2001; 2008; 2009; 2011).

Em 2018, o município publicou a “Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”, com o objetivo de orientar o processo de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas ações cotidianas planejadas e desenvolvidas nos Centros Municipais de Educação Infantil e nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e de reafirmar o direito de acesso ao conhecimento para o referido público (PREFEITURA DE VITÓRIA, 2018).

O documento estabelece a Coordenação de Educação Especial, da Secretaria Municipal de Educação Especial, como a responsável em articular ações entre as demais coordenações e gerências da Secretaria e com outras instituições e órgãos públicos, no intuito de garantir aos estudantes público-alvo da Educação Especial o acesso, a permanência e a participação efetiva no processo de ensinar e aprender.

Regulamentou e definiu o Plano de Trabalho Pedagógico como “[...] um instrumento que organiza e sistematiza a prática pedagógica, nas unidades de ensino, com os estudantes da modalidade, no turno e no contraturno” (PREFEITURA DE VITÓRIA, 2018, p. 31). Complementou ao afirmar que o documento é individual e articula as ações dos turnos e que necessita ser avaliado por todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem. O documento também destacou que o Plano de Trabalho Pedagógico e os relatórios “[...] deverão ser anexados à ficha de matrícula do estudante para respaldar as ações desenvolvidas, bem como para acessibilizar as informações aos familiares ou responsáveis e aos profissionais da escola” (PREFEITURA DE VITÓRIA, 2018, p. 34).

Quanto ao Serviço de Apoio, a Política Municipal de Educação Especial elenca como suporte à escolarização dos estudantes atendidos pela modalidade Educação Especial, as Auxiliares de Serviços Operacionais, as Assistentes de Educação

Infantil e outros que se fizerem necessários (PREFEITURA DE VITÓRIA, 2018). Vale destacar que os estudantes de licenciaturas, ou seja, professores em formação têm se tornado, na prática, apoios à escolarização dos estudantes público-alvo da modalidade Educação Especial.

Percebemos com a trajetória política e de ações em prol da inclusão escolar numa perspectiva inclusiva. A Secretaria Municipal de Vitória tem investido e se dedicado para que se efetive a escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no município seguindo as orientações nacionais. A Tabela 14 evidencia o quantitativo dos estudantes em tela no município em 2017:

Tabela 13 - Quantitativo de Estudantes público-alvo da Educação Especial - 2017¹⁶

	Cegueira	Def. intelectual	Surdo-cegueira	Surdez	Def. Auditiva	Baixa visão	Def. múltipla
CMEI	1	59	0	3	2	6	30
EMEF	2	427	0	10	15	42	73
EJA	0	57	0	2	2	3	8
Total	3	543	0	15	19	51	111

Fonte: SEME/Coordenação de Educação Especial

Continuação da tabela

	Def. Física	Autismo	Síndrome Rett	Síndrome de Asperger	Transtorno Desintegrativo	Altas Habilidades/ Superdotação
CMEI	18	96	0	1	8	2
EMEF	38	147	1	19	63	113
EJA	8	7	0	0	3	2
Total	54	250	1	20	74	117
Total geral	1.268					

Fonte: SEME/Coordenação de Educação Especial

Em 2017, os Centros Municipais de Educação Infantil contavam com 226 estudantes; as Escolas Municipais de Ensino Fundamental contavam com 950 e a modalidade Educação de Jovens e Adultos contavam com 92, totalizando 1.268 estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados.

¹⁶ A SEME/ Coordenação de Educação Especial organiza o quantitativo de estudantes por deficiência, categorialmente, para fins de Censo Escolar.

A SEME, para atender aos referidos estudantes, tem investido em formações continuadas para que os profissionais da Rede Municipal de Ensino possam lidar com os desafios e potencializar as possibilidades do cotidiano escolar. No intuito de potencializar e orientar o trabalho do professor especializado, o documento “Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva” (PREFEITURA DE VITÓRIA, 2018) discrimina as atribuições dos professores especializados por área de atuação.

No subcapítulo seguinte, abordaremos o contexto de formação de professores da Educação Básica no contexto brasileiro e também os processos formativos em Educação Especial ofertados pela SEME/Vitória.

7.2. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO BRASILEIRO

No Brasil, a política de formação de professores teve como marco legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que vem sendo alterada ao longo dos últimos anos. Podemos destacar o Título VI, que trata a respeito dos profissionais que são considerados habilitados para atuar na educação escolar básica e do direito à formação (inicial e continuada) dos profissionais do magistério e de sua garantia. O Art. 61 considera os seguintes profissionais aptos para atuarem na Educação Básica:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim
- IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36
- V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1996, Título VI, Art. 61).

O Art. 61 acrescenta, em parágrafo único, os fundamentos da formação dos profissionais da Educação Básica, como se pode observar a seguir:

- 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, Título VI, Art. 61).

No Art. 62º estabelece a promoção e a garantia de formações aos referidos profissionais:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 1996, Título VI, Art. 62).

Sendo assim, posteriormente à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) (Art. 67, 80,87), foram elaborados documentos oficiais (BRASIL, 2002; 2006; 2008; 2010; 2016) com o objetivo de subsidiarem o desenvolvimento de ações de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, para as redes públicas da Educação Básica, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Em 2016, foi publicada a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica em consonância com a LDBN de 1996 e com as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (2011-2020). Antes de nos atermos ao documento publicado em 2016, importa destacar as Metas 15 e 16 para que se possa compreender o contexto de formação docente no Brasil.

A Meta 15 objetivou garantir, em regime de colaboração, que todos os professores da Educação Básica possuam formação de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, pois no Brasil, devido à

escassez de licenciados em determinadas áreas (disciplinas), é comum que professores de determinadas disciplinas não possuam formação específica naquela área. Acrescido a este fato, ainda existe um número significativo de professores que atuam na Educação Básica com apenas o Ensino Médio¹⁷ (PNE 2011-2020).

Visando transformar esta realidade, a meta do Plano Nacional de Educação propôs, como objetivo, garantir, até 2020, a totalidade de professores da Educação Básica com formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Em 2014, foi publicado o novo Plano Nacional de Educação 2014-2024, no intuito de concretizar as metas do Plano Nacional de Educação 2011-2020 supracitadas e dentre outras até 2024.

A Meta 16 almejou formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação *stricto* e *lato sensu*, em cursos de especialização, mestrado ou doutorado, e garantir a todos a formação continuada em sua área de atuação (PNE 2011-2020). A Tabela 15 evidencia a realidade brasileira, no que tange à formação de professores, antes da elaboração do Plano Nacional de Educação (2011-2020).

Em 2016, a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica visou fomentar e incentivar o cumprimento do Plano Nacional de Educação, no que diz respeito às Metas 15 e 16 e aos demais documentos já publicados acerca da formação inicial e continuada. O Art. 3 trouxe os objetivos da referida Política:

- I - instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;
- II - induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes;
- III - identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias;

¹⁷ Vale destacar que existem as diferenças regionais. Não é em todo o território brasileiro que se apresenta essa realidade de professores lecionando com Ensino Médio.

IV - promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;

V - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE;

VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo;

VII - assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno;

VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica; e

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos (BRASIL, 2016, Art. 3).

O referido documento evidencia o empenho do Brasil em promover e garantir formação de professores (inicial e continuada) e em atingir a totalidade de professores com curso superior para atuação na Educação Básica. Com o incentivo por meio de políticas públicas e de ações, em regime de colaboração, o percentual de docentes com curso superior tem aumentado gradativamente de 2016 a 2018, conforme tabela a seguir:

Tabela 14 - Percentual de Funções Docentes com curso superior por etapa/modalidade de ensino nos anos de 2016, 2017 e 2018

Brasil						
Total	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional	Educação de Jovens e Adultos	Educação Especial
2016	66,0	81,3	93,5	89,4	86,3	87,9
2017	67,8	82,1	93,8	90,1	85,5	88,7
2018	70,0	83,9	94,3	86,4	90,9	88,8

Fonte: INEP/MEC. Tabela elaborada pela autora.

Junta-se aos dados da tabela acima o quantitativo de professores em 2017 e 2018. Segundo o Censo Escolar de 2017, a Educação Básica contou com 2.192.224 docentes em atuação. Desse grande universo, 1.717.545 professores possuem

formação de nível superior, sendo 1.626.403 em curso de licenciatura. Já em 2018, na Educação Básica foram registrados 2,2 milhões de docentes (INEP, 2019).

Percebe-se que o Brasil aposta na formação de professores¹⁸ (inicial e continuada) para a garantia de uma Educação Básica para todos os estudantes e tem investido em formação docente. Há desafios a serem superados até 2024, como se pode observar no Plano Nacional de Educação. Nesse cenário de formação docente, encontra-se o docente de educação especial e também o seu processo formativo.

7.2.1 Formação de professores para Educação Especial no contexto brasileiro

No item anterior, foi possível observar que, após a LBDN/96, as ações em prol de incentivo, promoção e garantia de formação docente no Brasil foram impulsionadas e, atualmente, há metas a cumprir no campo da formação dos professores que atuam na educação básica.

Dentre o grupo de docentes para nos dedicarmos a discussão e análise, temos os professores de Educação Especial, chamados professores especializados. Nesse íterim, a formação docente que habilita atuar na modalidade da Educação Especial, no contexto brasileiro é a formação inicial – Licenciatura em Educação Especial, em Pedagogia e em demais licenciaturas – acrescida de complementação pedagógica, e a formação continuada: cursos, especializações, mestrado e doutorado na área. Ou seja, “[...] o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009).

No Brasil, temos dois cursos de Licenciatura em Educação Especial ofertados na Universidade Federal de São Carlos e na Universidade Federal de Santa Maria. Há ainda os Cursos de Licenciaturas, sobretudo o Curso de Pedagogia, que, em suas grades curriculares, conta com pelo menos uma disciplina na área da educação especial e da diversidade ou educação inclusiva.

¹⁸ No dia 20 de dezembro de 2019 foi publicado pelo Ministério da Educação a Resolução CNE/CP N^o 2, de 20 de Dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Há de se analisar as implicações do referido documento nos processos formativos e educacionais no contexto brasileiro.

No que tange aos cursos em Educação Especial, Michels (2008, p. 5) salienta que “[...] são as instituições de ensino superior privada as mais cotadas para fazerem a formação desses chamados especialistas em Educação Especial uma vez que os cursos de especialização são oferecidos, majoritariamente, por essas instituições”.

Segundo Freitas (2007, p. 1214), ao analisar a formação inicial de professores, “a maioria dos cursos de formação na modalidade a distância, no Brasil, se apresenta como uma forma de aligeirar e baratear a formação”. Observa-se, a partir da literatura trabalhada no Capítulo um desta Tese, que no Brasil tem-se privilegiado a formação na modalidade a distância/semipresencial em detrimento da formação presencial. Essa lógica também tem atingido a formação continuada.

Nessa direção, Gatti (2008, p. 65) contribui com o debate ao assinalar que

[...] é preciso considerar que a educação a distância passou a ser um caminho muito valorizado nas políticas educacionais dos últimos anos. A educação a distância ou mista (presencial/ a distância) tem sido o caminho mais escolhido para a educação continuada de professores pelas políticas públicas, tanto em nível federal como estadual e municipal.

Percebe-se que a legislação brasileira vigente abre precedente para a oferta de formação docente (inicial e continuada) na modalidade de educação a distância (Brasil, 1996). Esta modalidade vem cumprindo as orientações dos organismos internacionais, que advogam a favor de uma formação aligeirada. Nesse sentido, para o País é conveniente, haja vista que se têm metas a cumprir em curto período de tempo. No entanto, há que se pensar e se preocupar com a qualidade dessas formações.

Dentro desse contexto de processos de formação, estudiosos (MENDES; CIA; CABRAL, 2015; MARTINS; SILVA; ARAÚJO, 2014; OLIVEIRA; OLIVEIRA; RABELO, 2014; OLIVEIRA et al., 2015) na área da Educação Especial tem-se questionado se as formações têm dado conta de formar com qualidade professores regentes e especializados, especialmente os professores especializados para atuarem no contexto escolar, em colaboração com os demais profissionais com o objetivo de possibilitar o acesso ao currículo aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Colocadas essas ponderações do processo formativo em Educação Especial, nos reportamos à Tabela 15 (Percentual de Funções Docentes com curso superior por etapa/modalidade de ensino nos anos de 2016, 2017 e 2018), a qual sinaliza que o Brasil ainda precisa investir e promover ações formativas para formar docentes que possam estar habilitados em atuar na modalidade Educação Especial.

Os documentos internacionais e nacionais na área da Educação Especial (BRASIL, 1996; 2001; 2006; 2008; 2010) e demais documentos apontados no presente subcapítulo, evidenciam a demanda de formação para os professores de Educação Especial.

A atenção à formação de docentes é elucidada no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 18-19), que afirma:

Para atuar na educação especial, o professor 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.

Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

No sentido de promover a formação continuada em Educação Especial, segundo Oliveira (2012), o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2011) em suas diretrizes contemplou o fortalecimento da inclusão educacional por meio de várias ações que previam a formação continuada de professores de Educação Especial e entre elas estavam: “Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial” (BRASIL, 2010), “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2005), “Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência

Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social” (BRASIL, 2007), “Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior” (BRASIL, 2005).

Os programas do Ministério da Educação relevam a preocupação em promover formações continuadas em Educação Especial para os docentes. No entanto, o contingente de formações em Educação Especial é majoritariamente ofertado pelas instituições privadas e a distância (PAGNEZ; PRIETO; SOFIATO, 2015).

Diante de políticas e de ações formativas em Educação Especial, os profissionais que atuam na modalidade sentem-se ainda “despreparados” diante dos desafios no contexto escolar (SILVA; TARTUCI; DEUS, 2015; ANACHE et al., 2015) e de exercer as suas atribuições que estão sinalizadas em documentos oficiais.

A Nota Técnica Nº 11/2010 explicita, assim como outros documentos oficiais (BRASIL, 2009; 2006), as atribuições dos professores de Educação Especial.

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;
6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e

mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores (BRASIL, 2010).

Percebemos que a função do professor de Educação Especial é plural e demanda uma formação inicial sólida em saberes pedagógicos, haja vista que o trabalho do professor passa pelo planejamento, pela avaliação, pelo desenvolvimento e aprendizagem, pelo currículo, pela didática e pela alfabetização. Quanto ao conhecimento específico do professor especializado destaca-se o item 6, que aponta as “atividades próprias” do Atendimento Educacional Especializado.

Diante das atribuições do professor especializado explicitadas nos questionamos: não seria interessante que os cursos de formação continuada em Educação Especial tomassem também tais atribuições e atividades para trabalhar nos momentos formativos?

Acreditamos que temos que nos perguntar se os processos formativos têm trabalhado de forma sistemática acerca das atividades a serem desenvolvidas pelos professores de Educação Especial no contexto escolar, para que não haja uma distância entre os currículos dos processos formativos e as atividades e os conhecimentos elencados pelos documentos oficiais. No entanto, reconhecemos que cada contexto tem o seu modo de interpretar e fazer a política em ação, ou seja, não há possibilidade da relação de causa e efeito quando se trata de políticas educacionais, sobretudo, de formação de professores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

O subitem que segue visa abordar os processos formativos dos professores de Educação Especial da Rede Municipal de Educação de Vitória.

7.2.1.1 Processos formativos de professores de Educação Especial na Rede Municipal de ensino de Vitória/ES no ano de 2017

Tomando como referência a Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 1996, que estabelece a valorização dos profissionais de Educação, e a garantia de formação docente pelos sistemas de ensino nos termos dos estatutos e planos de carreira do magistério público, a Secretaria Municipal de Educação de Vitória conta com a Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação (GFDE), que é responsável em promover, organizar, executar ou acompanhar ações de formações continuadas para os profissionais da Educação da Rede de Ensino.

A referida Gerência, em 2016, publicou a “Política de Formação Continuada para Profissionais da Educação da Rede de Ensino de Vitória” (PREFEITURA de VITÓRIA, 2016b). Vale destacar que a política passou por um processo de construção em colaboração com os profissionais da rede, desde 2006. A política evidencia a concepção de formação continuada da SEME:

[...] entendemos por formação continuada todo o processo que envolve uma ação intencional dos sistemas de ensino, com oferta de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após ingresso como profissional da educação ou, ainda, como a oferta de forma mais ampla e genérica, compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional dos que atuam na educação (VITÓRIA, 2016b).

Explanada a concepção de formação continuada da SEME/GFDE, ressalta-se que o Decreto Nº 17.015, de 02 de maio de 2017, do município de Vitória, estabelece as atribuições da Gerência de Formação e de Desenvolvimento em Educação, a saber: implementação do “Plano de Ação de Formação e Desenvolvimento dos profissionais da Educação”, que envolve cursos, seminários, palestras e eventos de formação; elaboração, execução e avaliação de ações formativas; proposições formativas em plataformas digitais, com atividades não-presenciais ou semipresenciais; e orientação e supervisão sobre a elaboração e implementação das ações de formação contidas no Plano de Ação das escolas.

Além de tais atribuições, o Decreto também determina que a GFDE se articule com outras Gerências e Coordenações da SEME ou com outras secretarias e instituições para o desenvolvimento de suas atividades. No caso do fomento e promoção de formação continuada em Educação Especial, a parceria estabelecida é com a Coordenação de Educação Especial. A respeito da possível articulação entre a Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação e o Setor de Educação Especial, a coordenadora responsável pelo Setor nos explica que:

Na atribuição do Setor [de Educação Especial] há atribuição da formação. Ela [formação em Educação Especial] fica praticamente 100% por nossa organização e execução. Então, desde o planejamento tudo é feito dentro do Setor de Educação Especial. O setor de formação [GFDE] entra mais quando a gente vai pensar de forma macro dentro da secretaria. [...] Todos os setores, eu falo pelo setor da educação especial, prepara o projeto da formação que é apresentado para eles para questão da certificação. A gente vai prevendo a questão da carga horária, o que vai ser carga horária presencial ou não presencial e tudo isso vai apresentado em um projeto da formação para eles possam garantir essa questão de certificação. Este ano, a grande maioria dos cursos, das formações em si foram pela Escola de Governo, por isso tem que passar pela Gerência de Formação. [...]. O planejamento de todas formações e foram muitas em 2017, todas planejadas e executadas pela Coordenação de Educação Especial. Só encaminhada para Gerência de Formação para ciência, por conta da carga horária para questão da certificação (ENTREVISTA COORDENADORA DO SETOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/SEME – PAULA)

Constatam-se que as formações continuadas em Educação Especial são planejadas e executadas pelo Setor de Educação Especial. A Gerência de Formação e de Desenvolvimento em Educação busca fomentar e articular formações de cunho mais macro, como sinaliza a coordenadora do Setor de Educação Especial. Reconhecemos que o professor de Educação Especial é docente da Educação Básica e está amparado também pelas formações macro ofertadas pela SEME/GFDE. No entanto, vamos no ater às formações continuadas em Educação Especial organizadas, planejadas e executadas pelo Setor de Educação Especial/SEME.

Como observado no subitem acerca da trajetória política em prol da inclusão escolar, a Rede Municipal de Educação de Vitória tem realizado ações para que o acesso, a permanência e a participação efetiva dos estudantes público-alvo da

Educação Especial sejam garantidos. Um dos instrumentos dessas ações são as formações continuadas em Educação Especial para os profissionais da Rede, conforme recomendado pelos documentos legais (BRASIL, 1996; 2006; 2008).

Nos últimos sete anos, o Setor de Educação Especial tem passado por transformações no que diz respeito às metodologias e perspectivas de formação continuada. A coordenadora do Setor relata sobre o processo de mudanças nas formações de 2013 até 2017:

[...] nesses últimos cinco anos, o que a gente vem pautando: o ano de 2013 foi mais complexo em relação a oportunizar a formação. A equipe estava bem menor. Só conseguimos recompor a equipe em 2014 e daí a gente conseguiu organizar um pouco melhor as formações. Em 2014 e 2015, a gente pensava a formação, até pela opção da oferta da equipe e tudo mais, a iniciar as formações com professores especializados por área, geralmente a cada dois meses ou em cada três meses, ou seja, eram quatro a cinco encontros formativos por ano no máximo com esse grupo de professores especializados (ENTREVISTA COORDENADORA DO SETOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/SEME – PAULA)

A fala mostra que a Secretaria, junto com o Setor de Educação Especial, buscou ofertar formações aos profissionais da Rede nos anos de 2013, 2014 e 2015, mas, devido ao número de profissionais que compunha a equipe do Setor na época, as formações eram restritas aos professores especializados e com um número reduzido de encontros. A coordenadora continua a relatar que:

Em 2016 e 2017, a gente repensou essa dinâmica e com a vertente de fortalecer as práticas pedagógicas, por conta de movimento de assessoria a gente ainda observa uma fragilidade no fazer pedagógico do professor, a partir dessa demanda é que veio essa necessidade de fazer um curso e/ou formações com o caráter de pensar as práticas pedagógicas. Tanto é que em 2016 e 2017 tiveram dois cursos, em 2016 foi o curso desafios e perspectivas, que também a vertente eram práticas pedagógicas (ENTREVISTA COORDENADORA DO SETOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/SEME – PAULA).

Com os movimentos das Assessorias junto às escolas, também atribuição do Setor de Educação Especial, a equipe percebeu fragilidades na atuação pedagógica dos professores especializados e de outros profissionais. As necessidades encontradas no contexto escolar proporcionaram um novo olhar da equipe em relação à dinâmica

dos momentos formativos em Educação Especial. Sendo assim, em 2016, iniciou uma nova vertente de formações continuadas focadas nas práticas pedagógicas, pois, segundo a coordenadora, havia a necessidade “[...] de potencializar o fazer pedagógico do professor”.

No que se refere ao ano de 2017, a coordenadora nos diz que

Em 2017 tivemos curso um específico de práticas pedagógicas [...]. E as formações com os professores mês a mês sempre com nesse planejamento: um mês um assunto mais geral e noutro mês, um grupo específico [...]. Então, foi esse pensamento de potencializar mesmo o fazer pedagógico do professor que a gente, ainda, percebe em assessoria as fragilidades e não só do professor, mas do pedagogo também (ENTREVISTA COORDENADORA DO SETOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/SEME – PAULA).

A partir da fala da coordenadora percebe-se que, no ano de 2017, as formações continuadas para os professores de Educação Especial aconteceram todos os meses e também, assim como em 2016, tiveram oferta de cursos para os demais profissionais da Educação. A Tabela 16 explicita o quantitativo de professores de Educação Especial que atuam na rede e que participaram das formações continuadas, em 2017.

Tabela 15 - Quantitativo de Professores de Educação Especial - 2017

Áreas		Efetivos	Contratados (Designação Temporária) ¹⁹	Extensão de carga horária ²⁰	Total por área
Deficiência Intelectual		28	148	56	232
Deficiência Visual		8	16	7	31
Altas Habilidades/Superdotação		7	2	2	11
Surdez	Prof. Bilíngue	8	9	3	20
	Tradutor e Intérprete de Libras	0	10	0	10
	Prof. de Libras	0	14	5	19
Total		323			

Fonte: Coordenação de Educação Especial/SEME/Vitória

¹⁹ Contrato de trabalho por tempo determinado. Não efetivo.

²⁰ Ocorre quando se estende a carga de horário de trabalho além do que está estabelecido no contrato de trabalho.

A Tabela evidencia o número significativo de professores de Educação Especial em designação temporária, o que acarreta uma rotatividade de profissionais e uma descontinuidade dos trabalhos desenvolvidos na escola, ou seja, o que se reflete nas condições do trabalho docente e em seu desenvolvimento profissional.

A respeito dos momentos formativos, o Setor de Educação Especial tem se preocupado em ampliar as oportunidades formativas em Educação Especial para os pedagogos, coordenadores escolares, professores regentes e diretores escolares. Pode-se inferir que concebem os estudantes público-alvo da Educação Especial como estudantes da escola e não do professor de Educação Especial. Nessa linha de pensar a importância da oferta de formações continuadas para os profissionais da Educação, a coordenadora evidencia os momentos formativos de 2017 em que puderam estar presentes tais profissionais.

A vantagem desse curso é a gente pode potencializar não só o professor especializado, mas os outros professores, pedagogos e nós tivemos coordenadores, diretores de escolas, tivemos vários profissionais ali apresentados que se apropriaram desse fazer pedagógico para alunos com deficiência. [...] Só não faz quem não quer, por que a oportunidade de curso e de formações foram muitas. (ENTREVISTA COORDENADORA DO SETOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/SEME – PAULA).

O Setor de Educação Especial, em 2017, ofertou formações em Educação Especial para os professores especializados, divididos em áreas (deficiência intelectual, surdez, deficiência visual e altas habilidades) e para os demais profissionais da Rede de Ensino, bem como para os monitores dos Centros de Ciência, Educação e Cultura de Vitória, conforme Apêndices 1 e 2.

Os momentos formativos em Educação Especial para os profissionais da Educação que atuam na Rede de Ensino ocorreram fora do horário de trabalho. Constata-se o investimento e o incentivo de formações continuadas a público para além dos professores especializados. O Quadro 15 evidencia os momentos formativos direcionados para os professores especializados que atuavam com estudantes com deficiência intelectual, deficiência múltipla e transtornos globais do desenvolvimento ao longo do ano de 2017 e no horário de trabalho.

Quadro 15 - Momentos formativos para os professores de Educação Especial

ENCONTROS FORMATIVOS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – 2017	
Objetivo geral do projeto de formação: Aprimorar o diálogo constituído com os professores especializados, sobre a gestão do conhecimento dos estudantes público da Educação Especial na Educação Infantil como no Ensino Fundamental buscando novas possibilidades de ação a partir dos desafios vividos.	
Conteúdos do projeto de formação: Alfabetização na proposição da constituição da leitura e da escrita; Alfabetização matemática; Transtornos Globais do Desenvolvimento; Autismo; Educação de Surdos; Estudos e Práticas em Altas Habilidades/Superdotação	
Carga horária total por área: 63 horas (presencial e semipresencial)	
ÁREA	TEMAS ABORDADOS
Deficiência Intelectual	Alfabetização: organização do trabalho junto ao público da modalidade. Práticas Pedagógicas considerando as especificidades de algumas síndromes. Autismo. Escola e acessibilidade: Transformando vidas. <u>Formações com foco nas práticas pedagógicas:</u> Alfabetização: Desafios de ensinar e aprender. Síndromes: conhecer, planejar e incluir. Autismo: sujeito singular.

Fonte: Coordenação de Educação Especial/SEME. Elaborado pela autora

Acompanhamos os momentos formativos de todas as áreas e percebemos o que foca nas práticas pedagógicas, ou seja, as formações buscaram articular as questões teóricas e as práticas pedagógicas dos professores. Os professores especializados, nos momentos formativos, realizavam atividades práticas que poderiam utilizar no contexto escolar. Tais atividades eram apresentadas para os demais professores no intuito de partilhar possibilidades de práticas pedagógicas para ampliar o círculo de ideias e favorecer a imaginação e a criação dos professores (VIGOTSKI, 2010; 2018). Ressaltamos que essa mudança em torno da metodologia das formações continuadas foi vista como positivo pelos professores.

A Secretaria Municipal de Educação, por meio da Gerência de Formação e de Desenvolvimento em Educação e da Coordenação de Educação Especial, tem proporcionado formação continuada aos profissionais da Educação e, particularmente, aos professores de Educação Especial. Atentamo-nos a explicitar, no presente subitem, como têm-se organizado os momentos formativos em Educação Especial. No Capítulo 8, atentaremos-nos a evidenciar as articulações entre os momentos formativos e as ações pedagógicas dos professores de

Educação Especial que atuam na área da deficiência intelectual, ou seja, traremos excertos das formações e das falas dos professores.

7.3. POLÍTICAS EM PROL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL

A Educação Inclusiva concebe que todos os estudantes podem aprender na escola comum, ou seja, quaisquer que sejam as dificuldades que apresentem, podem participar plenamente e beneficiar dos apoios e serviços adequados às suas necessidades dentro da escola. Em Portugal, reconhece-se que, no percurso escolar inclusivo, existam aqueles estudantes que, em algum momento do processo educativo, possam demandar apoio para participar do processo de ensinar e aprender, ou seja, apresentam necessidades educativas especiais que implicam a adequação do processo de ensino e aprendizagem. Dentro do grupo de necessidades educativas especiais, encontram-se aqueles que também contam com o recurso da modalidade Educação Especial, isto é, apresentam necessidades educativas especiais de carácter permanente (PORTUGAL, 2008; REIS, 2011).

Ressalta-se que os estudantes que apresentam necessidades educativas especiais de carácter permanente se aproximam dos estudantes que, no Brasil, chamamos de público-alvo da Educação Especial (deficiências e transtornos globais do desenvolvimento).

O “Relatório Técnico: Políticas Públicas de Educação Especial” de 2014 sintetiza o processo de inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais (NEE) de carácter permanente nas escolas comuns portuguesas, do seguinte modo:

[...] do atendimento em escolas especiais à integração física de alunos com deficiências motoras e sensoriais na escola regular apoiados por equipas de educação especial; do reconhecimento das necessidades educativas especiais que muitos alunos apresentam ao longo do seu percurso escolar e medidas educativas a desenvolver numa escola que se quer para todos; até à construção da escola inclusiva onde todas as crianças e jovens, quaisquer que sejam as dificuldades que apresentam, possam participar plenamente e beneficiar dos apoios e serviços adequados às suas necessidades dentro da escola (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 8).

Realizadas as considerações acerca dos termos Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais, passamos a abordar a trajetória política em prol da educação inclusiva naquele país.

Após da Revolução dos Cravos, em 1976, a Constituição da República Portuguesa foi promulgada e ela estabeleceu, em seu Art. 74º, a universalidade do ensino básico, obrigatório e gratuito. Em 1986, dando continuidade à construção da democratização do ensino português, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) foi publicada.

Destaca-se o Art. 18º, da LBSE, em que se evoca sobre a organização da Educação Especial e determinou que, preferencialmente, a esta devesse “[...] organiza-se segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados” (PORTUGAL, 1986, Art. 18º).

Percebe-se que, por meio desta Lei, o incentivo à matrícula nas escolas comuns daqueles que estavam matriculados em escolas especiais, ou seja, que permaneciam até então segregados. Para tanto, a Lei previa apoio por meio de educadores especializados.

No entanto, o direito à educação e à integração escolar (atualmente chama-se escola inclusiva) veio a ter plena concretização em 1990, por influência dos movimentos internacionais, da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), que advogavam a favor do direito de todos à educação e à participação efetiva na sociedade e na escola.

Nesse sentido, o Decreto-Lei nº 35 de 1990 determinou, no Art. 2º, a frequência do Ensino Básico como obrigatória a todos os estudantes. Além disso, estabeleceu que “[...] os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência” (PORTUGAL, 1990, Art. 2º), ou seja, a obrigatoriedade do acesso e da permanência das pessoas com “necessidades educativas específicas”.

A partir do Decreto-Lei nº 35/90, ficou determinado o processo de matrícula total dos estudantes com necessidades educativas especiais com caráter permanente nas escolas comuns. Naquele período, chamavam-se necessidades educativas específicas, ou seja, Portugal optou pelo processo de escolarização nas escolas comuns para todos os estudantes e pela extinção gradativa das escolas especiais ou instituições especializadas.

O Art. 2º continua a explicar a respeito da frequência dos estudantes com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais: “A frequência a que se refere o número anterior processa-se em estabelecimentos regulares de ensino ou em instituições específicas de educação especial, quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do aluno” (PORTUGAL, 1990, Art. 2º)

Embora ainda existissem precedentes para frequência às escolas especiais, o Decreto-Lei nº 35/90 impulsionou o processo de inclusão escolar naquela época por tornar obrigatório a frequência ao Ensino Básico a todos os alunos e por deixar claro a abolição de isenção da frequência dos estudantes com necessidades educativas específicas nas escolas regulares comuns.

A professora especialista em Educação Especial e em Formação de Professores que entrevistamos em nosso processo de produção de dados nos explica acerca do fenômeno “das escolas especiais às escolas comuns”:

Foi por lei, existem alunos ainda em escolas especiais. Na verdade, são poucos. São poucos. Até porque esses alunos que estão em escolas especiais é o estado que paga e também por pagar tem um grande controle sobre isso, não é? [...]. Pesquisadora: São os casos bem severos? Rosana: Sim, casos severos. [...] Portanto, por exemplo, crianças bem severas, crianças que não tem tônus muscular que não podem se mexer e se torna muito difícil quando eles vão para um agrupamento de escolas e tem que ir todos os dias de manhã, tem que ser os pais a levar, não há carrinhas, não tem essas coisas, tem que depois ir às atividades e há situações em que isso não é possível. Mas, é só caso muito grave, muito mesmo. Ou então se os pais quiserem muito, mas mesmo que os pais queiram há sempre o controle muito grande do Estado [...] (ROSANA – PROFESSORA UNIVERSITÁRIA ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Na direção de concepção e ação de escola para todos, em 1991, foi publicado o Decreto-Lei nº 319, que buscou orientar as escolas a respeito da adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais; encorajar as escolas por estabelecerem medidas pedagógicas mais integradoras e menos restritivas e introduzir o conceito de “[...] necessidades educativas especiais, baseado em critérios pedagógicos para estabelecer o regime educativo especial dos alunos com deficiência” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 9).

A adaptação prevista no referido Decreto-Lei se referia a: “a) Equipamentos especiais de compensação; b) Adaptações materiais; c) Adaptações curriculares; d) Condições especiais de matrícula; e) Condições especiais de frequência; f) Condições especiais de avaliação; g) Adequação na organização de classes ou turmas; h) Apoio pedagógico acrescido; i) Ensino especial” (PORTUGAL, 1991, Art. 2º). O Decreto-Lei 319/1991 também explicitou outras medidas, dentre elas destaca-se o Plano Educativo Individual, que se assemelha à ideia de Plano de Trabalho Pedagógico estabelecido pela Política de Educação Especial de Vitória/ES.

Embora o Decreto-Lei nº 319/91 pontuasse a concepção de Educação menos restritiva e mais integradora aos estudantes com necessidades educativas especiais, as diversas medidas expostas no documento levaram a ações pedagógicas, no contexto escolar, pouco inclusivas para os alunos com deficiência. Nesse sentido, em 2008, Portugal, impulsionado pelo paradigma internacional de Educação Inclusiva (VIEIRA-RODRIGUES; SANCHES-FERREIRA, 2017), em que se destaca, nesse período, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), publicou o Decreto-Lei nº 3/2008 e revogou o Decreto-Lei 319/91. Vale destacar que o nosso processo de produção de dados em Portugal se deu com a vigência do Decreto-Lei nº 3/2008.

O Decreto-Lei nº 3/2008 trouxe, em seu texto, a noção de escola inclusiva como “capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos” e de educação inclusiva que “visa à equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” (PORTUGAL, 2008a).

O referido Decreto-Lei definiu os apoios especializados para a educação pré-escolar e para os ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, tendo em vista a criação de condições para a adequação do processo educativo às

[...] necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (PORTUGAL, 2008a).

Nesse processo de construção de uma Educação Inclusiva, a modalidade da Educação Especial tem por objetivos:

[...] a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descrita (PORTUGAL, 2008a).

Percebe-se que o Decreto-Lei se referencia aos estudantes apoiados pela modalidade da Educação Especial como crianças e jovens que apresentam necessidades educativas especiais com limitações significativas ao nível da atividade e da participação em um ou em vários domínios da vida.

No sentido de estruturar e organizar as escolas, ou os agrupamentos de escolas, para garantir a escolarização aos alunos com necessidades educativas especiais com limitações significativas, foram criadas, por meio do Decreto-Lei nº 3 de 2008, as Escolas Referências e Unidades de Ensino Estruturado e Unidades de Apoio Especializado.

2 - Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento [...], são criadas por despacho ministerial:

- a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos;
- b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

3 - Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de:

- a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;

b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congênita (PORTUGAL, 2008a).

Segundo Lourenço e Leite (2017), essas unidades eram até então “[...] consideradas os alicerces da inclusão e um valioso recurso pedagógico das escolas, uma vez que pretendem promover a integração desses alunos nas turmas e na vida escolar com seus pares”.

As Unidades foram criadas como recurso para apoiar o processo de escolarização dos estudantes com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência e surdocegueira congênita na escola comum. As Unidades não deveriam ser concebidas com mais uma turma na escola, ou seja, como um espaço segregado dentro do contexto escolar.

De acordo com Lourenço e Leite (2017), referenciando-se ao documento “Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro autista: normas orientadoras” (PORTUGAL, 2008b), sinalizam que as unidades “[...] não são, em situação alguma, mais uma turma na escola. Todos os alunos têm uma turma de referência que frequentam, usufruindo das unidades de ensino estruturado enquanto recurso pedagógico especializado das escolas ou Agrupamentos de Escolas” (PORTUGAL, 2008b, p. 3 apud LOURENÇO; LEITE, 2017, p. 164).

No entanto, Lourenço e Leite (2017) sinalizam que “[...] há um longo caminho a percorrer para que a inclusão possa ser concebida como realmente parece ter sido idealizada”. Para exemplificar, as autoras se reportam ao Relatório do Grupo de Trabalho sobre Educação Especial, criado pelo Despacho nº 706-C/2014 que apresenta o seguinte resultado no que se refere às Unidades:

Relativamente às Unidades de Apoio Especializado (UAE) foi questionada a qualidade dos apoios prestados, as habilitações dos profissionais que as integram e os recursos materiais disponíveis. Foi referido que os alunos passam demasiado tempo nestas unidades, condicionando as suas possibilidades de interação com os pares. Por outro lado, a inexistência de critérios claros de encaminhamento para estas unidades e a ausência de critérios de avaliação do serviço prestado comprometem a sua qualidade (PORTUGAL, 2014, p. 58 apud LOURENÇO; LEITE, 2017, p. 165).

Apesar de o Relatório sinalizar fragilidades no atendimento nas Unidades e do tempo de permanência dos estudantes nas mesmas, constata-se que práticas inclusivas ocorriam nas escolas também, pois havia espaços “[...] além da política, cantos da escola onde a política não chega, pedaços de práticas que são compostos de boas ideias dos professores [...]” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 18).

Seguindo na caracterização do Decreto-Lei nº 3/2008, ressalta-se que o Programa Educativo Individual, definido como “o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação”, tem por objetivo documentar “[...] as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo”.

O referido Decreto-Lei de 2008 evidenciou e regulamentou, em seu Capítulo V, as modalidades específicas de Educação, a saber: Educação bilíngue para os alunos surdos; Educação de alunos cegos e com baixa visão; Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo; Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congênita; Intervenção precoce na infância.

Depois de dez anos de vigência do Decreto-Lei nº 3/2008, no dia 6 de julho de 2018, no intuito de avançar nas políticas e nas ações educativas em prol de uma educação inclusiva, foi publicado o Decreto-Lei nº 54/2018²¹. Estávamos em Portugal quando foi publicado o novo Decreto-Lei. As expectativas eram grandes em relação a este, visto que, para os profissionais da Educação, o Decreto viria para avançar em relação ao anterior, ou seja, viria com um texto de concepção inclusiva e de construção coletiva.

O Decreto-Lei nº 54 assume-se como orientação inclusiva, abandona o modelo de legislação especial para alunos especiais, abandona o sistema de categorização dos estudantes e adota a “categoria” necessidades educativas especiais, por conceber que “qualquer aluno pode, ao longo do seu percurso escolar, necessitar de medidas de suporte à aprendizagem” (PORTUGAL, 2018). Teve como eixo central a

²¹ No dia 13 de Setembro de 2019 foi publicada a Lei n.º 116/2019, que procede à primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva..

[...] orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa (PORTUGAL, 2018).

Observa-se que o atual Decreto-Lei tem uma concepção de educação inclusiva por trazer em seu texto que todos os estudantes devem aprender e a participar efetivamente da vida escolar e que o conceito de necessidades educativas especiais corresponde a qualquer aluno que necessitar de suporte à aprendizagem, seja transitório, seja temporário, seja permanente.

O Decreto-Lei n.º 54 frisou que cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confrontam, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades.

Com esse novo documento oficial, é possível observar o avanço em relação aos outros documentos supracitados, haja vista que concebe a aprendizagem de todos os alunos. Para tanto, o Decreto-Lei assume as opções metodológicas que favorecem o processo de ensino-aprendizagem para todos ao evidenciar que “As opções metodológicas subjacentes ao presente decreto-lei assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo” (PORTUGAL, 2018).

A professora especialista em Educação Especial relata sobre outras mudanças mais significativas do Decreto-Lei nº 54/2018 em relação ao currículo e ao modo de ensinar:

Nesse momento sai um novo diploma, no fundo cria três grandes medidas: sendo que a primeira: não exige modificações e tem a ver com a questão de diferenciação pedagógica apenas. Portanto, no fundo diferenciaram o ensino dentro de sala de aula para todos alunos, independentemente ter ou não necessidades educativas especiais. Depois, existe uma outra medida que o diploma chama: as medidas seletivas, que no fundo corresponde um pouco as questões das adequações curriculares que tínhamos anteriormente. São crianças que têm dificuldades que têm problemas, mas que se pensa

que com apoio conseguem chegar ao currículo comum e depois existe uma terceira medida para casos mais graves que se chama: medidas adicionais e que corresponde já a um currículo diferente do currículo normal, feito muito especificamente para estas crianças (ROSANA – PROFESSORA UNIVERSITÁRIA ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Destaca-se o avanço em relação à concepção de diferenciação pedagógica que antes era apenas para os estudantes com necessidades educativas especiais e com as opções metodológicas assumidas. O modo de ensinar passa a ser diferenciado de modo que todos possam aprender. A professora especialista também ressalta que existem medidas do ponto de vista curricular para que possa atender às necessidades dos estudantes.

Nessa concepção em que todos fazem parte do processo de ensinar e aprender, as até então Unidades de Ensinos Estruturados e de Apoios Especializados (até o dia 6 de julho de 2018) sofrem alterações e passam a se configurar e a serem concebidas em Centro de Apoio à Aprendizagem de todos.

Introduzem-se alterações na forma como a escola e as estruturas de apoio se encontram organizadas, para a identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ao longo da escolaridade obrigatória.

Reconfigura-se o modelo de Unidade Especializada num modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem, que aglutina o primeiro, transformando-se num espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais, mobilizando para a inclusão os saberes e competências existentes na escola, valorizando, assim, os saberes e as experiências de todos (PORTUGAL, 2018).

Objetivos específicos do Centro de Apoio à Aprendizagem são discriminados no Decreto-Lei do seguinte modo:

- a) Promover a qualidade da participação dos alunos nas atividades da turma a que pertencem e nos demais contextos de aprendizagem;
- b) Apoiar os docentes do grupo ou turma a que os alunos pertencem;
- c) Apoiar a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo;
- d) Desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar (PORTUGAL, 2018).

Os Centros de Apoio à Aprendizagem, enquanto espaço de apoio à escolarização, não se restringem aos estudantes com necessidades educativas especiais de carácter permanente. O Decreto-Lei os considera como um recurso organizacional para o apoio a todos os estudantes que por algum momento, no seu percurso escolar, necessitem de tal espaço de apoio à aprendizagem.

O diretor de um Agrupamento de Escolas situado no Concelho de Sintra nos disse sobre a sua concepção em relação às mudanças ocasionadas pelo atual decreto, no que se refere aos Centros de Apoio à Aprendizagem:

Portanto, a idéia é concentrar toda a atividade do aluno em sala de aula e recorrer aos recursos que necessitam para poder atingir os seus objetivos com sucesso. Eu penso que podemos haver professores a entrar em sala de aula mais e as unidades passam apenas a fazer parte dos recursos que nós temos para que os alunos possam ir lá quando necessário e usar as funcionalidades. Até mais global e mais inclusivo. Aqui já temos as coisas muito inclusivas. As legislações saem todas a partir de experiência de algumas escolas. Há um ditado em Portugal que diz: a necessidade aguça o engenho (HUGO – DIRETOR DE AGRUPAMENTO DE ESCOLAS).

A expectativa é que os estudantes com necessidades educativas especiais possam desenvolver as atividades em sala de aula e ter como apoio o Centros de Apoio à Aprendizagem. Nesse sentido, ampliar os espaços de atuação dos professores de educação especial, como por exemplo, trabalhar de forma colaborativa com os professores regentes de turma dentro da sala de aula. Parece que a ideia do novo “diploma” é proporcionar ações colaborativas no espaço escolar e em especial, dentro de sala de aula.

Para garantir a Educação Inclusiva, o Decreto-Lei nº 54/2018 define os recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão:

1 — São recursos humanos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão: a) Os docentes de educação especial; b) Os técnicos especializados; c) Os assistentes operacionais, preferencialmente com formação específica.

2 — São recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão: a) A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva; b) O centro de apoio à aprendizagem; c) As escolas de referência no domínio da visão; d) As escolas de referência para a educação bilingue; e) As escolas de referência para a intervenção precoce na infância; f) Os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a educação especial.

3 — São recursos específicos existentes na comunidade a mobilizar para apoio à aprendizagem e à inclusão: a) As equipas locais de intervenção precoce; b) As equipas de saúde escolar dos ACES/ULS; c) As comissões de proteção de crianças e jovens; d) Os centros de recursos para a inclusão; e) As instituições da comunidade, nomeadamente os serviços de atendimento e acompanhamento social do sistema de solidariedade e segurança social, os serviços do emprego e formação profissional e os serviços da administração local; f) Os estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o Ministério da Educação (PORTUGAL, 2018).

Além dessas mudanças significativas, a professora especialista nos chama atenção para mais uma mudança, que, na opinião dela, é de grande diferença:

O novo diploma a grande diferença [...] é sobretudo, na idéia da identificação dos alunos com necessidades educativas especiais, porque no diploma anterior que era de 2008 tinha 10 anos, os alunos eram identificados como tendo necessidades educativas especiais, depois eram avaliados e esta avaliação realmente para saberem se tinham necessidades educativas especiais ou não, esta avaliação era feita através do instrumento que chamava CIF (Classificação de Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde). Na altura levantou muitos problemas em 2008 quando foi implementado, os problemas alguns foram ultrapassados com o tempo certo. Mas que era no fundo... tinha essa Classificação Internacional de Funcionalidade tem crís muito médico. Portanto, em termos pedagógicos não ajudava muito.

Por um lado, sistematizava muito bem os que eram coisas graves e o que não eram, mas em termo do problema da criança, propriamente em termos de sua aprendizagem... a criança tem problema e o que eu faço com ela? Dava muito pouca pista. Esta avaliação usando essa CIF desapareceu com novo diploma e neste momento são as escolas que avaliam. É uma equipa multidisciplinar que é criada nas escolas que vai fazer avaliação das crianças, tendo em conta os seus próprios instrumentos de avaliação os dos psicólogos, dos professores (ROSANA – PROFESSORA UNIVERSITÁRIA ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Ressalta-se que os estudantes, com o novo decreto, passarão a ser avaliados com cunho diagnóstico pedagógico nas escolas e não mais se fará uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, que tem caráter médico, como estabelecido pelo Decreto-Lei de 2008. Observa-se uma mudança no sentido de conceber a avaliação pedagógica como importante para potencializar ações de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

Realizada a trajetória política em prol da Educação Inclusiva, percebe-se o investimento e a preocupação do Governo português, em termos educativos, em

garantir o acesso, a permanência e a participação efetiva dos estudantes. O país disponibiliza de diversos recursos que visam apoiar o processo de escolarização de todos. Nesse sentido, o número de matrículas de crianças e jovens com necessidades educativas especiais nas escolas comuns do sistema regular de ensino tem aumentado a cada ano. A Tabela 17 evidencia o quantitativo de estudantes com necessidades educativas especiais matriculados, em Portugal, nos anos letivos 2016/2017 e 2017/2018: Vale ressaltar que no período em questão estava em vigência o Decreto-Lei nº 3/2008.

Figura 5 - Quantitativo de crianças e jovens com necessidades especiais de educação matriculados nas escolas comuns portuguesas

Nível de ensino / ciclo de estudos	2016/2017	2017/2018	Variação (%)
Total	81.672	87.039	7%
Educação pré-escolar	3.463	3.559	3%
Ensino básico	65.132	68.465	5%
1.º Ciclo	21.214	21.426	1%
2.º Ciclo	17.816	18.757	5%
3.º Ciclo	26.102	28.282	8%
Ensino secundário	13.077	15.015	15%

Fonte: DGEEC/Portugal

Segundo dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC/PORTUGAL) de Portugal, entre os anos letivos 2016/2017 e 2017/2018, o número de crianças e alunos com necessidades especiais de educação a frequentarem as escolas comuns aumentou 7%. Do total das crianças e dos estudantes com necessidades educativas especiais que frequentaram as escolas regulares, “[...]14% não estão a tempo inteiro na sua turma, ou seja, não estão a cumprir o currículo escolar correspondente ao ano de escolaridade em que se encontram matriculados” (DGEEC, Acesso em 2019). Estes alunos, que têm um currículo específico individual ou são apoiados no contexto de uma unidade especializada representavam, no ano letivo anterior, cerca de 17% de crianças e estudantes a frequentarem escolas regulares (DGEEC, Acesso em 2019).

De acordo com a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, o número percentual de crianças e alunos com “necessidades especiais de educação” por tipo de estabelecimento escolar referente ao ano letivo 2017/2018 é o seguinte: as crianças e alunos com necessidades especiais de educação que frequentam,

predominantemente, estabelecimentos públicos da rede do Ministério da Educação (86,4%). Adicionalmente, cerca de 12,5% frequentam estabelecimentos privados de ensino regular, e uma pequena proporção encontra-se inscrita/matriculada em instituições de educação especial (1,1%) (DGEEC, Acesso em 2019). Ou seja, 98,9% das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais encontram-se matriculados nas escolas comuns portuguesas.

Quanto ao Decreto-Lei publicado no dia 6 de julho de 2018, destaca-se que as escolas ainda estão se adaptando às novas mudanças organizacionais e conceituais. Espera-se que o país siga no processo de constituição de Educação Inclusiva. A professora especialista fala a respeito das mudanças das escolas ou dos Agrupamentos de Escolas em relação ao atual Decreto:

O Novo diploma não posso dizer como é que funciona porque ainda não entrou em funcionamento, ou seja, saiu a dois na verdade. Olha que dois dias não é uma metáfora, não é exagero, foi a muito pouco tempo. Portanto, não sabemos ainda qual vai ser, porque é um diploma que muda muita coisa. Eu penso que essa mudança ao nível do diagnóstico é mais óbvia, mas mudam várias outras coisas, como: cria os tais centros de apoio, em vez das unidades e por aí fora. Portanto, vai mudar muita coisa. Penso que vai haver, no próximo ano letivo, alguma confusão nas escolas para se adaptarem. É muito pouco tempo. Não vai ser fácil para se adaptarem, até mesmo para se adaptarem a uma terminologia diferente, por que para os professores a terminologia é muito importante, não é? Às vezes se agarram mais aos termos do que propriamente aos conceitos e, também para perceber como é que está funcionando na prática, penso que vai ser um pouco complicado.

Penso também que é um diploma quer dizer um diploma legal com boas intenções em termos da inclusão tenta que as crianças com necessidades educativas especiais não sejam tão estigmatizadas, mas não posso dizer as boas intenções às vezes não chegam não é? Não sei como é que vai funcionar, depende muito que as escolas e os professores fizeram deles. De qualquer maneira, ainda continua haver professores da educação especial para apoio a estes alunos, há muitas decisões que fica ao critério dos agrupamentos de escolas e é por isso que digo: as lideranças dos agrupamentos de escolas são muito importantes, não é? Por que várias decisões que ficam para a própria liderança da escola, da gestão, dos órgãos de gestão da escola, sobretudo, a direção, o diretor que vai ter que tomar essas decisões e, portanto, as coisas podem correr melhor em algumas escolas e piores em outras. Depende (ROSANA – PROFESSORA UNIVERSITÁRIA ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Diante da demanda de ações que a escola que se propõe inclusiva se coloca, a formação docente parece assumir-se como um recurso que favorece à construção

de uma Educação Inclusiva. Nesse sentido, no próximo subcapítulo nos deteremos à formação de professores, sobretudo, da formação dos professores para a Educação Especial no contexto português.

7.4. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO PORTUGUÊS

A trajetória de formação de professores de Portugal iniciou-se a partir de 1862, para o ensino primário, com o funcionamento das escolas normais de Lisboa, e com o passar do tempo, as formações foram tomando diversas vertentes até os dias atuais (MOGARRO; NAMORA, 2012).

No entanto, iremos nos ater às políticas de formação de professores que se desencadearam a partir de 1986, quando se consagrou como direito de todos os educadores e professores a formação docente por meio da implementação da Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE) nº 46 de 14 de Outubro de 1986.

A referida LBSE trouxe o Capítulo IV, que trata sobre os Recursos Humanos. O Art. 30 evidencia os princípios gerais sobre a formação de educadores e professores:

- a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;
- b) Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente;
- c) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;
- d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;
- e) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;
- f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;
- g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa;
- h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e auto-aprendizagem (PORTUGAL, 1986, Art. 30).

Foi reconhecido o direito à formação inicial e continuada dos professores portugueses, e para a formação inicial da LBSE no Art. 31, alterada pela Lei nº 115/97 e pela Lei nº 49/2005, definiu as instituições competentes para ofertar:

1 — Os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino..

3 — A formação dos educadores de infância e dos professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico realiza-se em escolas superiores de educação e em estabelecimentos de ensino universitário.

5 — A formação dos professores do ensino secundário realiza-se em estabelecimentos de ensino universitário.

6 — A qualificação profissional dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico e secundário pode adquirir-se através de cursos superiores que assegurem a formação na área da disciplina respectiva, complementados por formação pedagógica adequada.

7 — A qualificação profissional dos professores do ensino secundário pode ainda adquirir-se através de cursos superiores que assegurem a formação científica na área de docência respectiva, complementados por formação pedagógica adequada (PORTUGAL, 1997; 2005).

Quanto ao direito à formação continuada a todos os educadores e professores, a Lei de Bases do Sistema Educativo Art.º 35 estabeleceu que

“[...] a formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira” (PORTUGAL, 1986, Art. 35).

Por seu turno, o Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro, regulamentou a formação dos educadores e dos professores, definindo os seus perfis profissionais; explicitou alguns princípios a que a formação deve obedecer; e reconheceu a importância da formação continuada para o desenvolvimento académico e pedagógico dos docentes. Estabeleceu ainda que a formação continuada constitui condição de progressão na carreira.

Dando seguimento às políticas de formação de professores em Portugal, em 1990 foi publicado o Estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, por meio do Decreto-Lei nº 139-A/90, que

evidenciou as modalidades de formação docente. Baseado na LBSE, compreendeu a formação inicial, a formação especializada e a formação contínua, previstas, respectivamente, nos artigos 34.º, 36.º e 38.º da Lei de Bases do Sistema Educativo como modalidades. A formação especializada visa à qualificação dos docentes para o desempenho de funções ou atividades educativas especializadas.

Em 1992, o Decreto-Lei nº 249 evidenciou as seguintes modalidades de ações formativas: a) Cursos de formação; b) Módulos de formação; c) Frequência de disciplinas singulares no ensino superior; d) Seminários; e) Oficinas de formação. Consagrou a criação dos Centros de Formação de Associações de Escolas e dos Centros de Formação de Associações de Professores, que passaram a ter como objetivos “[...] contribuir para a promoção da formação contínua; Fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas; Promover a identificação das necessidades de formação; Adequar a oferta à procura de formação” (PORTUGAL, 1992).

Em 2014, o Decreto-Lei nº 22 estabeleceu o regime jurídico da formação continuada de professores e definiu o respectivo sistema de coordenação, administração e apoio. Destaca-se o Art. 6º, que trata de regulamentar as modalidades de formação continuada de professores: a) Cursos de formação; b) Oficinas de formação; c) Círculos de estudos; d) Ações de curta duração.

A formação continuada de professores, de acordo com o Decreto-Lei nº 22/2014, apresenta, como finalidade, a melhoria da qualidade de desempenho dos professores e da qualidade do ensino (CASANOVA, 2015). Esta finalidade alicerça-se nos seguintes princípios:

- a) promoção da melhoria da qualidade do ensino e dos resultados do sistema educativo;
- b) contextualização dos projetos de formação e da oferta formativa;
- c) adequação às necessidades e prioridades de formação das escolas e dos docentes;
- d) valorização da dimensão científica e pedagógica;
- e) autonomia científico-pedagógica das entidades formadoras;
- f) cooperação institucional entre estabelecimentos do ensino básico e secundário, instituições de ensino superior e associações científicas e profissionais;
- g) promoção de uma cultura de monitorização e avaliação orientada para a melhoria da qualidade do sistema de formação e da oferta formativa.

(PORTUGAL, 2014, Art. 3º)

Dentro dos referidos princípios, o Decreto-Lei nº 22/2014 explicitou as entidades que podem ofertar formações continuadas, a saber: a) Os Centros de Formação dos Agrupamentos de Escolas; b) As instituições de ensino superior; c) Os centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos; d) Os serviços centrais do Ministério da Educação e Ciência; e) Outras entidades públicas, particulares ou cooperativas, sem fins lucrativos, acreditadas para o efeito.

Dentre as entidades formadoras, destacam-se os Centros de Formação dos Agrupamentos de Escolas, haja vista “[...] que constituem as entidades hegemônicas no desenvolvimento da formação contínua de professores (com um volume de formação superior a 70%)” (LOPES; PEREIRA, 2011, p. 37) e a sua criação insere-se

[...] no âmbito das políticas de formação contínua de professores dos anos 1990 e, mais especificamente, na institucionalização desta formação através do Decreto-Lei nº 249/92 de 9 de Novembro que define o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e que consagra a constituição destes centros, atribuindo-lhes uma organização e mandatos socioeducativos específicos (LOPES; PEREIRA, 2011, p. 36).

Os Centros de Formação dos Agrupamentos de Escolas possuem 26 anos de existência e são os principais responsáveis pelas formações continuadas dos docentes. O diretor do Agrupamento de Escolas foi entrevistado disse sobre os referidos Centros e as ligações com as escolas ou Agrupamentos de Escolas:

O Concelho de Sintra tem 20 agrupamentos de escolas e uma escola secundária que não está agrupada, ou seja, 21 unidades de gestão e cada uma com uma série de escolas. Dividi-se em duas partes, duas associações de escolas. A nossa associação de escolas tem um centro de formação que fornecesse formação para 11 agrupamentos, ou seja, temos 11 agrupamentos juntos nessa associação e temos o centro de formação que por um acaso está a funcionar na Escola Secundária de Boa Vista [nome fictício de Freguesia], aqui perto (HUGO – DIRETOR DE AGRUPAMENTO DE ESCOLAS).

O diretor continua a explicar como se organizam as formações levando em conta o quantitativo de Agrupamentos de Escolas envolvidos no processo:

Esse Centro de Formação tem uma estrutura dirigente, digamos o conselho de diretores, formado pelos diretores, diretores dos diversos agrupamentos que decidem em reunião as formações a fornecer e depois esses Centros de formação preparam as

formações e também a parte da avaliação externa dos professores que tem a ver com a progressão na carreira, pois para os professores progredirem na carreira, passarem de um escalão para o outro tem que ter observação de aulas que é feita por um professor de outro agrupamento e esta gestão é feita por bem pelo centro de formação (HUGO – DIRETOR DE AGRUPAMENTO DE ESCOLAS).

Sinaliza que as formações são realizadas a partir das demandas das escolas e dos Agrupamentos de Escolas, pois segundo ele “[...] o próprio plano dos Centros de Formação parte das necessidades das escolas. As escolas fazem seu plano de formação e indicam ao Centro e os diretores se reúnem, por que não pode ser tudo e, daí montamos o plano de formação de modo a abranger o maior número de professores [...]” (HUGO – DIRETOR DE AGRUPAMENTO DE ESCOLAS).

O diretor também sinaliza que a responsabilidade pelo financiamento dos Centros de Formação é do Governo ao afirmar que “[...] o grosso da formação deve ser assegurado pelos Centros de Formação. Os Centros de Formação da Associação de Agrupamento são os responsáveis por garantir a formação financiada pelo Estado e pela Autarquia e Câmara” (HUGO – DIRETOR DE AGRUPAMENTO DE ESCOLAS).

A partir da explanação dos documentos que garantem e legitimam a formação dos educadores e professores em Portugal, vale, neste momento, explicitar o quantitativo de educadores e professores do país, bem como as suas habilitações académicas, referente ao ano letivo 2016/2017, por meio das Tabelas 18 e 19:

Figura 6 - Quantitativo de docentes, por nível de ensino – ano letivo 2016/2017

Nível e natureza	Educação pré-escolar		1.º Ciclo do ensino básico		2.º Ciclo do ensino básico		3.º Ciclo do ensino básico e ensino secundário		Ensino Superior	
	Total	Público	Total	Público	Total	Público	Total	Público	Total	Público
Ano letivo										
2016/2017	16 148	9 107	29 861	26 725	23 973	21 288	75 567	68 373	33 160	25 699

Fonte: DGEEC/Portugal.

No total geral (público e privado – níveis de ensino e natureza) em Portugal contou-se no ano letivo 2016/2017 com 178.709 docentes. Os estabelecimentos públicos escolares e ensino superior público contaram com 151.192 docentes. Já os

estabelecimentos públicos contaram com 125.493 educadores e professores dos ensinos básico e secundário.

Figura 7 - Distribuição dos docentes, por habilitação acadêmica e nível de ensino – ano letivo 2016/2017

Habilitação acadêmica Nível de ensino	Total	Doutoramento / Mestrado	Licenciatura ou equiparado	Bacharelato/ Outras
Educadores de infância	14 861	919	12 019	1 923
Docentes do 1.º ciclo do ensino básico	27 282	1 942	22 740	2 600
Docentes do 2.º ciclo do ensino básico	21 992	2 156	18 209	1 627
Docentes do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário	70 491	10 099	57 707	2 685

Fonte: DGEEC/Portugal.

Percebe-se que os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário possuem habilitações acadêmicas de formação inicial para atuarem como docentes e que os professores têm procurado continuar com os estudos por meio de pós-graduação (mestrado e doutorado). Assim, é possível inferir que o investimento na formação de professores reflete nos dados expostos na tabela.

Dentro desse contexto de políticas formativas (inicial e continuada), no item que se segue, nos ocuparemos em discutir sobre a formação de professores para Educação Especial em Portugal.

7.4.1 Formação de professores para Educação Especial no contexto português

O documento “Necessidades Educativas Especiais na Europa”, publicado em 2003 pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, informou que todos os países parceiros nacionais da Agência Europeia reconhecem que os professores regentes de turma são os principais responsáveis pela educação de todos os alunos. Para tanto, todos os professores receberam, em caráter obrigatório, alguma formação sobre a educação de estudantes com necessidades educativas especiais.

Em Portugal, por exemplo, o referido documento sinaliza que na formação inicial de professores foi trabalhado sobre as necessidades educativas especiais a um mínimo de 60 horas por ano, e tal disciplina compreende uma informação geral sobre a diversidade, as necessidades especiais, a adaptação curricular e o trabalho de cooperação com os pais.

No entanto, reconhece-se que o professor regente demanda apoio para trabalhar em uma turma heterogênea, e que a escola necessita de profissionais que possam atuar para contribuir com a escolarização dos estudantes com necessidades educativas especiais.

Nessa direção, o país conta com profissionais que atuam na Educação Especial, modalidade de ensino escolar, que visa à inclusão social e à promoção da igualdade de oportunidades de crianças e jovens com necessidades educativas especiais [transitória, temporária ou permanente], mediante a adequação dos processos de ensino e aprendizagem (DGEEC/PORTUGAL, 2018).

Quanto à formação do docente para Educação Especial, o país conta com as chamadas formações especializadas, conforme observado no item anterior, quando exposto o Decreto-Lei nº 139-A/90, que explicita as modalidades de formação docente em Portugal. De acordo com a professora especialista entrevistada, os processos formativos em Educação Especial existem em Portugal muito antes de 1990, quando se estabeleceu como obrigatório o acesso às escolas comuns para os estudantes com necessidades educativas especiais.

O fato de ser uma especialização (pós-graduação) existe desde sempre em Portugal. Há curso de Educação Especial existem desde 1950 ou 1960 existe a muito tanto tempo, mas sempre foi curso de especialização pós-graduada, ou seja, tinha sempre que ser professores antes (ROSANA – PROFESSORA UNIVERSITÁRIA ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL).

No entanto, as formações antes de 1990 eram pautadas na deficiência, haja vista que os professores de Educação Especial, de modo geral, atuavam nas escolas especiais/instituições especiais. Com o advento dos documentos internacionais (UNESCO, 1990; 1994; UNICEF, 2005; ONU, 2006), os cursos foram tomando outra dimensão curricular ao longo dos anos para atender às propostas internacionais em prol da Educação Inclusiva.

No início, os primeiros cursos eram muito centralizados nas deficiências e depois houve uma altura em que correspondeu nos finais dos 90 a Declaração de Salamanca, e era contrário passou de 8 para 80. Havia muito pouca atenção as deficiências graves, tava muito voltado para a integração para inclusão e depois há todo tipo de curso (ROSANA – PROFESSORA UNIVERSITÁRIA ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Em 1997, o Decreto-Lei nº 95 definiu o âmbito dos cursos de formação especializada relevantes para o desenvolvimento do sistema educativo português e estabeleceu os princípios gerais a que deve obedecer a respectiva estrutura e organização curricular, bem como os requisitos do seu funcionamento. Trouxe, no Art. 3º, áreas de formação especializada, dentre as quais encontrava-se a Educação Especial, tendo em vista “qualificar para o exercício de funções de apoio, de acompanhamento e de integração sócio-educativa de indivíduos com necessidades educativas especiais” (PORTUGAL, 1997).

Em 2006, visando permitir a continuidade e a identidade dos serviços em prol da inclusão no contexto escolar, foi criado um quadro de professores de Educação Especial em cada Agrupamento de Escolas (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011), por meio do Decreto-Lei nº 27/2006. Criaram-se grupos de recrutamento na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, a saber: “a) Educação pré-escolar; b) 1.º ciclo do ensino básico; c) 2.º ciclo do ensino básico; d) 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário; e) Educação especial”.

Para a Educação Especial foram definidos três grupos (PORTUGAL, 2006):

- Educação Especial 1 (910) para apoiar crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância.
- Educação Especial 2 (920) para apoiar a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala.
- Educação Especial 3 (930) para apoiar a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.

Em 2009, por meio da Portaria nº 212, buscou-se esclarecer a habilitação profissional para a docência nos grupos de recrutamento da Educação Especial a que se referia o Decreto-Lei nº 27/2006 e a área de atuação, detalhados no Quadro 16.

Quadro 16 - Habilitação para docência na modalidade Educação Especial

Grupos para docência em Educação Especial		
Grupos de Recrutamento	Área e domínios	Habilitação acadêmica
910	Domínio cognitivo e motor; Domínio emocional e da personalidade; Deficiência Mental/Motora NEE – deficiência mental ou multideficiência; NEE – deficiência mental; Multideficiência; Intervenção precoce; NEE – dos 2º e 3º ciclos do ensino básico; NEE – educação básica; NEE – educação infantil, educação básica e secundária. NEE – educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico; NEE – ensino básico; NEE – ensinos básico (2º e 3º ciclos) e secundário; NEE – ensinos básico e secundário; Crianças em risco socioeducacional; Dificuldades de aprendizagem; Dificuldades de aprendizagem e integração; Dificuldades de aprendizagem, ligeiras e médias; Necessidades educativas especiais; Necessidades especiais de educação; NEE – dificuldades de aprendizagem; NEE – educação física; NEE – nível de ensino de cada formando (pré-escolar; 1º ciclo; 2º ciclo; 3º ciclo; ensino secundário)	Titularidade de uma qualificação profissional para a docência acrescida de: Formação especializada em educação especial; anterior ao Decreto-Lei nº 95/97, de 23 de abril; Ou Licenciaturas e DESE (diplomas de estudos superiores especializados) no âmbito da educação especial
920	Domínio da audição e surdez; Domínio da comunicação e da linguagem; Deficiência auditiva; NEE – deficiência auditiva; NEE – problemas de audição e comunicação; Problemas auditivos e de comunicação; Problemas de comunicação e linguagem e deficiência auditiva	Titularidade de uma qualificação profissional para a docência acrescida de: Formação especializada em educação especial, anterior ao Decreto-Lei nº 95/97, de 23 de Abril.
930	Domínio da visão; Deficiência visual; Orientação e mobilidade do aluno com deficiência visual	Titularidade de uma qualificação profissional para a docência acrescida de: Formação especializada em educação especial, anterior ao Decreto-Lei nº 95/97, de 23 de abril.

Fonte: Portaria nº 212/2009 de 23 de fevereiro (PORTUGAL, 2009). Quadro elaborado pela autora.

Quanto aos cursos que habilitam o profissional para a docência nos grupos de recrutamento da Educação Especial foram definidos a) o curso de formação especializada; e b) o curso de qualificação para o exercício de outras funções educativas.

Observa-se que, para se tornar um docente de Educação Especial em Portugal, o professor precisa ter habilitação inicial que o possibilite exercer a docência e obter uma especialização de acordo com o recrutamento que se deseja atuar.

Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011, p. 46) explicam sobre a formação docente para Educação Especial na atualidade:

[...] esta é considerada uma “especialização” docente e pode ser cumprida quer em cursos de “Especialização em Educação Especial” (2 semestres) ou na frequência e aprovação da parte curricular do Mestrado em Educação Especial (2 semestres), incluindo por vezes um “Trabalho de Projeto” com características de capacitação profissional. Acontece que, de acordo com a legislação vigente, é considerado especialista em “Educação Especial” o professor que, na data do ingresso ao curso de especialização, tenha pelo menos cinco anos de serviço docente. Assim, hoje, para ser professor de Educação Especial, o caminho é: 1º Ciclo (180 Créditos, em 6 semestres) + 2º Ciclo (90 ou 120 Créditos, em 3 ou 4 semestres) + cinco anos de serviço docente + especialização/parte acadêmica do mestrado (60 Créditos, em 2 semestres). É, sem dúvida, uma longa carreira de formação (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011, p. 46).

Ou seja, o professor, antes de ingressar na carreira de Educação Especial, precisa ter acumulado pelo menos 5 (cinco) anos de regência de turma regular e, em seguida, cursar uma especialização (pós-graduação ou mestrado) em Educação Especial. Vale destacar que o mestrado tornou-se opção de pós-graduação em Educação Especial a partir de 2007. A professora universitária entrevistada explicou que

[...] o fato de ser mestrado é desde de 2007. Há 11 anos que é o mestrado, mas para ficar em professor de especial não tem que fazer o mestrado todo, podem ficar só com a parte curricular do mestrado que é o primeiro ano [título de especialização] e nesse caso fica sem o mestrado, mas podem ser professor de Educação Especial (ROSANA – PROFESSORA UNIVERSITÁRIA ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Em Portugal, os cursos de formação de professores para docência em Educação Especial têm de ter a duração mínima de 250 horas e funcionar no período mínimo

de 22 semanas letivas e podem ser organizados em seis domínios (1. Cognitivo-motor; 2. Emocional e da Personalidade; 3. Audição e Surdez; 4. Visão; 5. Comunicação e Linguagem; e 6. Intervenção Precoce) (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011).

A organização curricular destes cursos está legislada: os cursos devem incluir uma disciplina de Ciências da Educação (mínimo de 50 horas); uma disciplina específica sobre a área de especialização do curso (não menos que 60% do número total de horas) e uma disciplina ligada à preparação, desenvolvimento e avaliação de um projeto na área de especialização (mínimo de 40 horas). Também encontra-se legislado que pelo menos 70% dos professores do curso devem ser detentores de um grau de Mestre ou Doutor (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011).

Explanadas as políticas de formação de professores para Educação Especial em Portugal e a trajetória formativa para Educação Especial, vale ressaltar o quantitativo de docentes de Educação Especial nas escolas públicas portuguesas nos anos letivos 2016/2017 e 2017/2018.

No ano letivo 2016/2017, as escolas portuguesas contaram com 7.264 docentes de Educação Especial, e no ano letivo 2017/2018, com 7.518 docentes, ou seja, houve um aumento de 3%, segundo dados da DGEEC/Portugal.

No que se refere ao quantitativo de docentes de Educação Especial da Área Metropolitana de Lisboa e dos Concelhos de Lisboa e de Sintra, no ano letivo 2016/2017 a Tabela 20 explicita:

Tabela 16 - Docente de Educação Especial – ano letivo 2016/2017

Área/Concelhos	Total de docentes	
A.M de Lisboa	1944	
	Escolas Públicas	Escolas Privadas
Lisboa	345	31
Sintra	247	5

Fonte: DGEEC/DSEE/DEEBS (PORTUGAL, 2018). Tabela elaborada pela autora.

Percebe-se que Portugal vem apostando e investindo em políticas e ações formativas para habilitar os docentes para atuarem na modalidade Educação Especial e, assim, apoiar a construção e a constituição de uma escola inclusiva.

Tem investido no recrutamento dos referidos profissionais, haja vista que a cada ano tem aumentado o quantitativo de professores para atuarem na Educação Especial, segundo dados estatísticos da DGEEC de Portugal.

Destaca-se o fato de os professores terem uma longa trajetória formativa e profissional para que possam se tornar professores de Educação Especial, como por exemplo, habilitação acadêmica para docência, experiência profissional de pelo menos cinco anos como regente de turma e a especialização ou mestrado em Educação Especial. Percebe-se a concepção de que o professor de Educação Especial é, antes de tudo, um professor com saberes e fazeres no campo pedagógico.

No próximo subcapítulo, abordaremos as semelhanças, as diferenças e os sentidos que a comparação possibilitou evocar a partir da discussão proporcionada ao longo do Capítulo 7.

7.5. AS APROXIMAÇÕES, OS DISTANCIAMENTOS E OS SENTIDOS NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO E DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA/INCLUSÃO ESCOLAR ENTRE OS LÓCUS DE ESTUDO

Partindo do princípio de que “não há comparação sem “comparáveis” (BARROSO, 2009, p. 10) elencamos seis elementos que julgamos ser “comparáveis”, ao se tratar de Brasil e Portugal, sobre o campo da educação inclusiva/inclusão escolar e da formação de professores.

Os seis elementos elencados foram: Conceito de Educação Inclusiva e Inclusão Escolar; Crianças e jovens atendidos pela modalidade Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Legislação e as ponderações sobre a matrícula dos alunos atendidos pela modalidade Educação Especial nas escolas comuns; Unidades de Ensino Estruturado/Unidades de Apoio/Centro de Apoio à Aprendizagem e as Salas de Recursos Multifuncionais no contexto escolar; Formação de professores para Educação Especial.

O Brasil tem investido em políticas de inclusão escolar na perspectiva da Educação Inclusiva, pois tem focado em amparar, por meio de políticas públicas, os estudantes

atendidos pela modalidade de Educação Especial. Portugal, por seu turno, tem investido no conceito de Educação Inclusiva por amparar, politicamente e por meio de recursos, os estudantes que apresentam necessidades educativas especiais em algum momento do seu percurso de ensino e aprendizagem.

No Brasil, o público-alvo apoiado pela modalidade da Educação Especial é explicitado na Política Nacional de Educação Especial de 2008, como: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Em Portugal, o público apoiado pela Educação Especial são os estudantes que apresentam necessidades educativas especiais. Um conceito amplo que abarca qualquer estudante que demande de apoio durante o seu percurso escolar, seja de caráter transitório, seja temporário, seja permanente. Fazem parte desse grupo, por exemplo, as crianças e os jovens em risco socioeducacional; estudantes estrangeiros; dificuldades de aprendizagem e de integração; deficiência intelectual, física, motora, visual, auditiva, transtornos do desenvolvimento; dentre outras necessidades especiais de Educação.

Vale destacar que, em Portugal, o termo “necessidades educativas especiais” não abarcar os estudantes que, no Brasil, chamamos de estudantes que apresentam altas habilidades/superdotação.

As legislações brasileiras ainda utilizam a palavra preferencialmente ao se referir à matrícula dos estudantes atendidos pela modalidade da Educação Especial nas escolas comuns, ou seja, a legislação abre precedente para a matrícula nas escolas especiais. Delevati e Baptista (2018, p. 107) apontam que

[...] a expressão ‘preferencialmente’ [...] mostra a complexidade política na luta de afirmação de diretrizes que redefinem o papel do Estado na busca de garantia da inclusão escolar e a força de instituições [...] no acesso aos recursos públicos.

Por seu turno, Portugal, em 1990, aboliu a isenção da matrícula dos estudantes que apresentam necessidades educativas especiais nas escolas comuns e estabeleceu como obrigatória a matrícula de todos os estudantes nas escolas dos sistemas de ensino regular.

Para apoiar a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, a Educação Especial brasileira conta com o recurso do Atendimento Educacional Especializado, que, pela legislação, deve ocorrer no turno inverso de matrícula e nas Salas de Recursos Multifuncionais. No município de Vitória/ES, concebe-se o Atendimento Educacional Especializado como o trabalho colaborativo dentro de sala de aula e no contraturno, nas Salas de Recursos Multifuncionais. Ou seja, o município de Vitória concebe a atuação do professor de Educação Especial para além da referida sala e que os estudantes devam permanecer em sala de aula participando com os pares no processo de ensinar e aprender.

Há semelhanças do ponto de vista organizacional de se agrupar estudantes, tendo em vista potencializar a escolarização, em Vitória/ES e em Portugal. Vitória conta com as Escolas Referências em Educação de Surdos e de Altas Habilidades/Superdotação e Portugal, com as Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e de Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

Em Portugal, pode-se o atendimento educacional especializado como o atendimento que ocorria nas Unidades de Ensino Estruturado ou de Apoio Especializado para os estudantes com necessidades educativas especiais com carácter permanente (deficiências e transtornos do espectro autista), pois estas Unidades estão instaladas nos Agrupamentos de Escolas.

Há de se questionar acerca da articulação entre a sala de aula comum e os atendimentos nas unidades, assim como temos nos perguntado, no Brasil, sobre a articulação entre a sala de aula comum e o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Atualmente, do ano letivo 2018/2019 em diante, as Unidades passaram a ser chamadas e concebidas de Centro de Apoio à Aprendizagem, que não se restringe aos estudantes que lá frequentam. Os Centros de Apoio à Aprendizagem visam apoiar todos os estudantes que demandam os recursos que tais Centros possuem e fomentar a maior participação em sala de aula dos estudantes com necessidades educativas especiais, além do apoio em sala de aula por meio dos professores de Educação Especial.

Como se observa no subcapítulo 7.3, os estudantes que se aproximam do público-alvo brasileiro atendidos nas Unidades permanecem muito tempo dentro das Unidades, ou seja, frequentavam muito pouco as salas de aula e, na maioria das vezes, não permanecem muito tempo em momentos coletivos com os demais estudantes (LOURENÇO; LEITE, 2017; ROMANO, BONITO, 2017).

Percebe-se que, em ambos os países, os professores precisam apostar em ações colaborativas no contexto escolar, sobretudo em sala de aula, haja vista que uma escola inclusiva pressupõe todos os estudantes aprendendo juntos em sala de aula. Para tanto, necessita-se investir em processos formativos, tendo como pressuposto os princípios da Educação Inclusiva, ou seja, formações que concebem todos os envolvidos nos processos educativos e que estimule a atuação do professor de Educação Especial dentro de sala de aula e não apenas restrito a ambientes de apoio.

Em Portugal, o discurso da Educação Inclusiva é mais incisivo, até do ponto de vista de momentos formativos, seja inicial, seja continuada, pois não se concebem formações com foco nas deficiências. No Brasil, tem-se investido em processos formativos em Educação Especial com o intuito de fortalecer e potencializar o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Não obstante, devido à delimitação do público, as formações têm focado tais públicos, ou seja, temos tido com frequência formações para inclusão de alunos com deficiência intelectual e autismo, por exemplo.

Na busca de sentido da comparação no que se refere à formação de professores para Educação Especial, visando à constituição de uma Educação Inclusiva, concebemos e acreditamos que a formação inicial poderia ser no campo da formação de professores para atuar na Educação Básica e que valorize os saberes pedagógicos consolidados nos cursos de Pedagogia, pois o referido Curso trabalha com disciplinas no campo da avaliação da aprendizagem, do planejamento, da didática, da alfabetização, do currículo e da gestão.

Quanto à formação continuada, especializada pós formação inicial, acreditamos que poderia abarcar conteúdos de fundamentos da Educação e dos conhecimentos que precisam ser trabalhados no âmbito do atendimento educacional especializado, conforme sinalizado nos documentos oficiais brasileiros e portugueses.

Quanto às formações continuadas em serviço, acreditamos que poderiam ser centradas nos desafios e nas possibilidades do contexto escolar e concebida no princípio da Educação Inclusiva, ou seja, pensada para que todos aprendam, e não apenas focar em “alunos especiais”.

Realizada as ponderações, concluímos o Capítulo 7 reforçando que Brasil e Portugal têm investido em formação de professores (inicial e continuada) e em uma educação para todos, dentro do contexto político, social, econômico e histórico de cada país. Os países estudados também “[...] têm investido em medidas da política educacional que têm tido como focos [...] a eficácia e a melhoria da educação e o aumento da literacia da população em geral [...]” (FERNANDES, 2013, p. 201).

8. PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

O presente capítulo visa contemplar os seguintes objetivos específicos do estudo: identificar os conhecimentos que os professores brasileiros e portugueses consideram necessários nos processos de formação em Educação Especial; analisar os modos e os contextos de aprendizagem dos professores de Educação Especial brasileiros e portugueses; analisar as possíveis implicações dos processos de formação continuada de professores de Educação Especial, em Vitória/Brasil e em Lisboa e Sintra/Portugal, nas ações pedagógicas dos professores especializados no contexto escolar.

Para tanto, utilizaremos os dados produzidos por meio das entrevistas com os docentes de Educação Especial, das entrevistas com o diretor do Agrupamento de Escolas, com a professora universitária e com a coordenadora do Setor de Educação Especial da SEME/Vitória e por meio do diário de campo. Trataremos sobre as categorias e as subcategorias mencionadas na metodologia do estudo, no decorrer deste capítulo.

Para fins de organização, subdividimos este capítulo em três subcapítulos, a saber: formações, aprendizagem e desenvolvimento profissional: implicações nas ações pedagógicas no contexto escolar; processos de aprendizagem e os modos formativos: implicações para a formação continuada de professores e; saberes necessários e demandas formativas no campo da Educação Especial.

8.1. FORMAÇÕES, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: IMPLICAÇÕES NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO ESCOLAR

O presente subcapítulo visa contemplar o objetivo específico: analisar as possíveis implicações dos processos de formação continuada de professores de Educação Especial, em Vitória/Brasil e em Lisboa e Sintra/Portugal, nas ações pedagógicas dos professores especializados no contexto escolar.

Discutiremos acerca da importância dos momentos formativos para os professores, visto que por unanimidade os docentes afirmaram a relevância e a importância da formação continuada. Para tanto, reconheceram a troca de experiência, da partilha de saberes como elementos favorecedores de aprendizagem e desenvolvimento para dos docentes. Ressaltamos também, a importância da relação teoria-prática nos processos formativos. Logo após, em três eixos, discutiremos acerca das ações pedagógicas dos professores no contexto escolar.

De acordo com Nóvoa (1992), Canário (1997) e Day (2001), a formação continuada compõe a construção identitária docente e o desenvolvimento profissional docente. Nessa direção, os professores de Educação Especial que atuam na Rede Municipal de Educação de Vitória trouxeram aspectos que agregam ao fato de reconhecerem a importância dos momentos formativos em sua trajetória profissional.

São muito importantes as formações sim. Uma coisa que foi dita na última formação... a gente precisa saber se o que estamos fazendo, por exemplo, nós estamos conversando aqui e eu te conto minhas experiências e como estou vivendo isso e como estou descobrindo, isso é um aprendizado. Nas formações que tiveram gente lá na frente para mostrar o que ele descobriu e que está conseguindo fazer, o profissional que está no chão da sala de aula igual o Diego, a gente aprende mais. Praticamente você está na prática, está vivenciando junto com aquela pessoa. Eu achei incrível e dá umas ideias, é muito bacana, gosto muito. Você aprende você começa a imaginar. Você não está vivendo uma coisa sozinha. (PROFESSORA ESPECIALIZADA MELINA – VITÓRIA/ES).

As formações são muito proveitosas e ricas. Independente se às vezes acrescentar ou não em algo. Quando tem alguém lá dando relato de experiência, outras trocas e mostrando atividades e penso, olha posso fazer essa mesma atividade, mas para outro tipo de aluno ou tentar modificar. Isso ajuda também. Se a gente não senta e não dialoga as nossas práticas, a gente fica com aquilo: Nossa, será que estou fazendo certo? Será que é errado? Então, assim é bem rico e bem proveitoso. Tenho gostado bastante. (PROFESSORA ESPECIALIZADA MILENA – VITÓRIA/ES).

Mas esse processo de formação para mim foi muito importante [...]. Essa formação mensal, estar ali todos os meses, encontrar colegas compartilhando as ideias. (PROFESSOR ESPECIALIZADO DIEGO – VITÓRIA/ES).

Eu acho as formações extremamente importantes. Acho que deve dar espaço para os professores falarem e os relatos de experiências. Acho que a gente já avançou muito nas qualidades das formações que a SEME oferece. (PROFESSORA ESPECIALIZADA MAYANA – VITÓRIA/ES).

Podemos perceber pelos relatos dos professores, que as formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação contribuíram para o desenvolvimento profissional deles e ressaltaram que as trocas de experiências, o relato de experiência dos docentes, no formato do relato de casos reais e o fato de estarem mensalmente com os seus pares, contribuem com o aprendizado e com as ações pedagógicas nos contextos escolares.

Os estudos de Alcântara (2014) e de Gatti; Barretto; André; Almeida (2019) também evidenciaram que as trocas de experiência, a escuta ao outro e a possibilidade de falar sobre suas vivências e anseios potencializam o aprendizado docente.

Corroborando com este estudo e com Alcântara (2014) e Gatti; Barretto; André; Almeida (2019); (FLORES; SIMÃO, 2009, p. 14) sustentam que “o crescimento profissional aumenta quando a aprendizagem é assumida como um trabalho colectivo, com interações contínuas entre os professores, onde estes têm oportunidade de partilhar e reflectir sobre suas práticas de sucesso ou de insucesso”.

Vale destacar que a Coordenação de Educação Especial, no ano de 2017, optou por organizar as formações em dois momentos: um encontro/mês com todos os docentes da área de deficiência intelectual e um encontro/mês de formações voltadas para a prática docente, ou seja, os dois momentos intercalavam-se no intuito da formação de cunho teórico ser articulado com o encontro com o cunho prático. Tal dinâmica objetivava “[...] fortalecer e potencializar as práticas pedagógicas, o fazer pedagógico do professor. Os relatos de experiência, esse compartilhar experiência, enriquece as práticas dos professores.” (ENTREVISTA COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SEME/VITÓRIA - PAULA).

Acerca dessa busca pela articulação teoria-prática, por meio dos encontros regionalizados/grupos menores, a dinâmica dos relatos de experiência proporcionava aos professores que participavam como formadores/relatores a reflexão teórica sobre a sua própria prática e oportunizava pistas e ideias para os demais docentes. A professora especializada Milena nos diz desse processo:

[...] ouvir os relatos dos profissionais eu acho muito incrível, eu participei ano passado. Muito bom para o profissional estar ali compartilhando suas experiências e também a partir da sua prática ali você pode buscar os teóricos que estão ajudando a compartilhar conhecimentos críticos a partir do que você faz também. Então, é importante esse processo de formação. (PROFESSORA ESPECIALIZADA MILENA – VITÓRIA/ES).

Sobre essa questão de relato de experiência para o professor pensar, ele precisa ser um professor pesquisador. (PROFESSORA ESPECIALIZADA MAYANA – VITÓRIA/ES).

Pudemos perceber que a Coordenação de Educação Especial objetivou organizar formações em que os docentes especializados fossem protagonistas do processo e que pudessem relatar as suas práticas cotidianas e refletir sobre elas, como também, oportunizar aos demais professores possibilidades e ideias de trabalho junto aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Gatti; Barretto; André; Almeida (2019, p. 198) sinalizam que os casos e as experiências de ensinamentos utilizados em processos formativos “[...] agregam valor não só formativo, mas também, investigativo aos processos de desenvolvimento profissional docente, especialmente no que diz respeito à aprendizagem da docência”.

No contexto português, os professores sinalizaram a relevância das formações continuadas para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, assim como os professores especializados de Vitória/ES, conforme os relatos que seguem:

A formação contínua e continuada é sempre necessária neste campo. Quanto ao meu percurso, toda a formação que fiz e vou fazendo tem tido impacto muito positivo na minha prática junto dos meus alunos. Na educação e no desenvolvimento da profissão docente a formação é uma ferramenta básica para o bom desempenho profissional e desenvolvimento da função docente. Só com isto é possível responder ao desafio de ensinar Todos os alunos tornando a escola mais inclusiva e não exclusiva. (PROFESSORA ESPECIALIZADA CELINA – LISBOA/PORTUGAL).

[...] a minha formação acabou por me dar as ferramentas necessárias para o exercício das minhas funções. As formações têm, sem dúvida, correspondido às minhas expectativas (PROFESSOR ESPECIALIZADO CHRISTIANO – LISBOA/PORTUGAL).

O mestrado permite-nos uma visão teórica das questões relacionadas com a Educação Especial, com os estilos de

aprendizagem, com o que podemos ajudar os alunos a terem sucesso em suas aprendizagens. [...]a formação contínua, pois a formação contínua ela tem que ser transformadora, então por que ela serve verdadeiramente? A ideia é: a minha expectativa era que aquilo servisse para eu repensar as minhas práticas enquanto formando, e quando ia fazer as formações para me permitir a pensar as minhas práticas. (PROFESSOR ESPECIALIZADO VINICIUS – LISBOA/PORTUGAL).

Observamos que os professores portugueses reconhecem a importância dos momentos de formação para o desenvolvimento pessoal e profissional e percebem a formação continuada como um espaço que possibilita enriquecimento para as práticas pedagógicas. Percebemos esta perspectiva por meio dos relatos dos professores especializados de Vitória/ES, ao sinalizarem que os momentos formativos proporcionam pensar suas próprias práticas a partir da experiência do outro e também dos encontros de cunho teórico.

Estudiosos como Zeichner (1992), Contreras (1997) e Gimeno (1999) nos apontam sobre a relevância do professor ser reflexivo e crítico de sua própria prática pedagógica, tendo como suporte as teorias da educação. Nesse caso, “[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, organizacionais [...], nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (PIMENTA, 2002, p. 26).

Nesse bojo, os dados nos evidenciam que tanto os momentos formativos ofertados pela SEME/Vitória quanto às formações continuadas no contexto português têm propiciado que os docentes possam refletir sobre suas práticas pedagógicas junto aos estudantes e sobre “os contextos educacionais mais amplos em que trabalham” (FLORES, SIMÃO, 2009, p. 15).

Os relatos, tanto dos professores especializados brasileiros quanto dos portugueses, nos trazem a “[...] reflexões acerca do desenvolvimento pessoal e profissional do professor e, portanto, é mais um argumento utilizado para justificar a importância de se investir na continuidade do seu processo formativo” (NUNES, 2000, p. 40). Em outras palavras, afirmam que o ser humano está em constante aprendizagem e que é necessário investir na formação ao longo da vida e discutir sobre os modos de aprendizagem docente e suas relações com os contextos formativos.

8.1.1 Articulações possíveis entre formação e prática

Neste eixo, lançamos mão dos dados em que os professores articulam as suas práticas ao que vivenciaram nos momentos formativos promovidos pela SEME, ou seja, trouxemos o nosso diário de campo que relata os momentos das formações e as entrevistas com os professores. Utilizamos os excertos das entrevistas que dizem como os professores portugueses e brasileiros buscam estabelecer a relação teoria e prática.

Como podemos observar no item anterior, os professores especializados reconhecem a importância das formações como ser estar na profissão docente (NÓVOA, 1992) e os relatos que seguem avançam no sentido de apontar a relevância que a articulação entre teoria e prática tem para os professores.

[...] Tudo que nós fizemos no ensino de formações na SEME me ajudou muito e colaborou com o que estou fazendo hoje e a minha linha de pensamento hoje é outra, porque eu não tinha começo, meio e o fim e agora já tenho. Eu estava lá no final. E tenho provas. O que as formações trazem para nós? Traz a teoria e traz a prática. É interessante ver a prática. Isso é muito gratificante. (PROFESSORA ESPECIALIZADA RENATA – VITÓRIA/ES).

As teorias servem para nos dar pistas, nos ajudam na concepção de mundo e quando você vai colocar na prática tudo que você aprende e internalizou aquilo tudo vai saindo de acordo com a necessidade e com a possibilidade que pode ser feito. É um acúmulo de conhecimento. (PROFESSORA ESPECIALIZADA MELINA – VITÓRIA/ES).

Mesmo que não seja no imediato, o que aprendo na formação tento colocar em prática sempre, mas sempre, nas minhas aulas ou em situação de apoio junto dos meus alunos. Muitas vezes, adaptada à minha realidade, de alunos e contextos onde desenvolvo a minha prática. Existem contextos mais favoráveis ou menos favoráveis à inovação, mas estou convicta, que da formação se retira sempre algo positivo para a prática, mesmo que a pessoa, possa pensar que não. (PROFESSORA CELINA – LISBOA/PORTUGAL).

Uma conjugação da parte teórica de algum modo, mas sempre dessa coisa de atuar, de agir sobre o problema, tentar colocar o que aprendi na teoria e por em prática. Através da prática eu mobilizar aquelas coisas que precisa mobilizar. (PROFESSOR ESPECIALIZADO VINICIUS – LISBOA/PORTUGAL).

A partir dos relatos dos professores, podemos sinalizar que a articulação teoria entre prática não acontece sempre de forma linear, pois depende das necessidades, dos

contextos de trabalho e das relações entre os profissionais, existem fatores que influenciam para que a articulação seja realizada ou não em um determinado local de trabalho. Mas, observamos que o que é aprendido e apropriado guia a prática pedagógica (MORETTI; MOURA, 2011), pois trata-se de um acúmulo de conhecimentos construídos ao longo da carreira profissional e da vida pessoal (DAY, 2001). Nesse contexto, concordamos com Moretti e Moura (2011) no que tange sobre a unidade entre a atividade prática e atividade teórica, ou seja, a práxis pedagógica.

Partindo dessa premissa, da práxis pedagógica, passaremos a analisar a Atividade de Ensino (MORETTI; MOURA, 2011) no sentido de conceber que o professor se constitui professor pelo o seu trabalho e reflete sobre a sua ação. Nesse sentido, trataremos os momentos formativos e sua articulação e contribuição nas ações pedagógicas dos professores especializados de Vitória/ES. O quadro a seguir retrata a síntese do 6º encontro formativo para os professores especializados. Escolhemos tal encontro formativo por ter ecoado nos relatos dos docentes de maneira significativa.

6º ENCONTRO – FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
<p>A formação foi dividida em dois momentos, a saber: 1º: filme – Vida Animada e 2º: conversa sobre o filme com a psicanalista Bartyra Ribeiro, psicanalista.</p> <p>Por meio do filme objetivou-se entender os modos de estabelecermos comunicação com as pessoas com autismo. O filme retrata o quê funciona com Owen do ponto de vista de se comunicar, personagem com autismo.</p> <p>2º momento:</p> <p>Bartyra fala a partir da psicanálise. A psicanálise pensa o autismo como uma recusa social precoce. Relata que nem todos os autistas fazem ‘dublos’. No filme, o Owen fazia ‘duplo’ com os personagens da Disney.</p> <p>[...]</p> <p>Os professores trouxeram suas dúvidas acerca do autismo e também relações estabelecidas com a prática.</p>

(DIÁRIO DE CAMPO, 21/09/2017)

Selecionamos excertos de alguns professores especializados que relataram como a formação, tendo como recurso um filme baseado em fatos reais e o debate, pôde contribuir em suas ações e reflexões no contexto escolar.

Nós só destacamos que o aluno tem uma atividade diferenciada, vamos avaliar, vamos pedir uma avaliação. Geralmente a família não aceita e ontem muito me ajudou, porque eu tenho um aluno autista que a mãe não aceita o que ele faz, por exemplo, ele quer conversar com a mãe e a mãe dele fica brava e bate na mão dele, grita com ele e quanto mais ela grita, mais ele quer brincar com a mãe. Eu disse: -

“Gente, ele quer conversar com mãe, deixa ele conversar, porque é a zona de conforto dele”. Então, aquilo foi bom para eu entender o autismo e chegar para mãe dele e dizer: “Não! Seu filho é diferente, aceita ele assim diferente, deixa ele conversar com a mãe dele. Por que você vai irritá-lo, só por que ele está conversando com a mãe dele?” Assim muitas coisas contribuíram. Então, para mim, é muito gratificante e as formações trouxeram muitas coisas boas e ontem superou as minhas expectativas. (PROFESSORA ESPECIALIZADA RENATA – VITÓRIA/ES).

A aluna no segundo trimestre solicitou conversar com a professora de Matemática para tirar as dúvidas. A gente achou isso um máximo. Marcamos no dia de planejamento da professora, um tempo de 50 minutos para que ela pudesse tirar as dúvidas diretamente com a professora. Então, isso foi bem legal. Uma [aluna] autista que nós temos, no oitavo ano. A gente avançou muito com ela. Ontem mesmo ela fez uma apresentação e a estagiária não estava na sala e eu estava aplicando prova para outro aluno. E era o momento da aluna apresentar o trabalho e ela levou os cartazes e fez a apresentação. Coisa que antes não acontecia. Falava sobre tráfico negreiro e ela vai contando toda a história que ela estudou e ela vai falando e mostrando as imagens. Hoje eu tive o retorno do professor que comentou como ela evoluiu na questão da apresentação. O professor segurou o cartaz para ela e ela apresentou para turma e deu tudo certo. Foi um avanço muito grande e o mais legal, não depender de estagiário e nem de professor dentro de sala de aula. Autonomia mesmo. (PROFESSORA ESPECIALIZADA MAYANA – VITÓRIA/ES).

Observamos que as discussões levantadas, no momento formativo, contribuíram no fazer pedagógico dos professores. No primeiro relato, a professora especializada pôde conversar com a mãe de um estudante trazendo elementos discutidos no 6º encontro formativo e o 2º relato, a professora pôde perceber a potência de uma aluna autista e fazer a articulação com as discussões evocadas pela formadora e pelos professores especializados.

Nesse sentido, podemos reconhecer que em formação continuada o professor pode refletir sobre a sua atividade de ensino, haja vista que os momentos de reflexões-ações se articulam com a realidade escolar, ou seja, contribuem para o desenvolvimento profissional docente.

Outro momento formativo que podemos destacar foi o 5º encontro, focado na prática pedagógica, que trouxe a Circular Interna (CI) nº 111/2017, que explicitava sobre a organização pedagógica para o atendimento aos estudantes público-alvo da

Educação Especial, as atribuições dos professores especializados e quem são os alunos público-alvo da Educação Especial. O quadro síntese evidencia como foi organizado o 5º encontro formativo.

5º ENCONTRO FORMAÇÃO PROFESSOR ESPECIALIZADO – DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
<p>[...] Explicação sobre a CI nº 111/2017 enviada às escolas para fim de esclarecer aos demais profissionais sobre a importância de dar visibilidade aos alunos público-alvo da Educação Especial na escola e para que os profissionais da escola entendam o trabalho do professor especialista e que compreenda a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola como um direito.</p> <p>CI nº 111/2017 – Orientações sobre o direito da pessoa com deficiência</p> <p>Orientações no intuito de contribuir com o contexto institucional/ escolar: Público-alvo da Educação Especial: base legal e CIDs mais comuns na área da deficiência intelectual e TGD; Marcação no SGE; Trabalho colaborativo (CMEI/EMEF/EJA); Sala de Recursos Multifuncionais; Contraturno (inclusive CMEIs e EMEFs com atendimento em Tempo Integral); Plano de Trabalho Pedagógico (modelos, tempos, postagem em arquivo); Planejamentos; Participação no Plano de Ação da escola; Formação; Apoios; Terminalidade específica; Transporte acessível (ônibus); Assessoria; Atendimento com a família/responsável; Atendimentos Clínicos; Termos a observar nos registros escritos e bibliografia.</p> <p>Depois de lido os pontos principais da CI, as formadoras passaram um vídeo chamado “Ondas Congelantes”. O vídeo mostra uma praia em um país de frio rigoroso em que as ondas estavam congelantes. Depois solicitaram que os professores refletissem sobre o vídeo, dizendo qual a relação do vídeo com o contexto escolar, com as ações dos professores especializados. No sentido, que na escola as relações, as ações são difíceis, mas com o nosso trabalho poderemos descongelar. Uma professora disse que depois do inverno vem a primavera, dando ênfase que as fases ruins passam e logo começam a florescer algo de produtivo.</p> <p>Momento de Relatos de experiência:</p> <p>Um professor relatou o seu trabalho com uma aluna que possui a síndrome Cornélia de Lange. Relata que fez uma avaliação diagnóstica com a estudante para saber o quê ela já sabia e o que poderia trabalhar com a mesma. Logo após, verificou que a aluna precisava aprender o seu nome. Então, a prática pedagógica focou a escrita do seu nome. No início, a mesma utilizava a ficha do nome para olhar e escrever. A sua letra no momento ocupava boa parte do caderno. Com o tempo durante o ano a mesma apresentou avanço. Atualmente escreve seu nome sem olhar na ficha e sua letra está legível.</p> <p>O professor nos mostrou o possível e também deu visibilidade para o trabalho do professor especializado na área da deficiência intelectual.</p> <p>Atividade em grupo: Questões para refletir/ atividade em grupo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que um diagnóstico clínico pode dizer (quando diz) sobre os processos de aprendizagem do aluno? 2. Como têm sido utilizados os diagnósticos de síndromes raras para o processo de planejamento da ação docente? 3. Os diagnósticos têm sido disparadores de novos/outros possíveis ou têm sido utilizados pela escola para referendar o seu não saber e o seu não fazer? 4. Em que espaços/tempos são produzidos os diagnósticos? 5. O que a escola entende por diagnóstico? Que leitura é feita desse material? <p>Os professores foram divididos em 5 grupos para responder as questões acima e depois apresentar para todos. Cada grupo ficou com uma questão. No entanto, depois os grupos deveriam enviar por e-mail todas as respostas.</p>

(DIÁRIO DE CAMPO, 24/08/2017)

A professora especializada Milena evidencia os desdobramentos do 5º encontro formativo no contexto da escola em que atuava:

A Circular Interna 111 eu vejo que contribuiu muito na escola. O aluno não é só para uma pessoa, é de todos e pude perceber que em alguns momentos eu tinha que jogar as responsabilidades em cada um. Então, essa CI 111 ajudou o trabalho lá na escola, pude conversar com os profissionais sobre o documento falar qual o trabalho do professor na modalidade, dos estagiários, da equipe de trabalhar com eles e questões de horários e das disciplinas ajudou tudo isso. (PROFESSORA ESPECIALIZADA MILENA – VITÓRIA).

Percebemos a ressonância dos momentos formativos nas práticas pedagógicas dos professores, seja em contexto de aprendizado dos estudantes, seja no atendimento às famílias ou no trabalho colaborativo no contexto escolar.

Os professores portugueses também puderam relatar como procuraram estabelecer a relação entre as formações obtidas ao longo da carreira e a ação pedagógica no contexto escolar. Os relatos que seguem nos evidenciam:

Eu sempre tento entender a teoria numa perspectiva de aumentar ou ampliar o que já sei, porque considero que se eu aprendo e amplio os meus conhecimentos teóricos, se não os colocar aos meus serviços na prática, foi uma perda de tempo. Por isso a procura que faço da formação é em função das minhas necessidades profissionais para melhorar o meu desempenho junto dos alunos, promovendo assim, o sucesso escolar dos mesmos. (PROFESSORA ESPECIALIZADA CELINA – LISBOA/PORTUGAL).

Falo uma coisa curiosa para mim, quase vinte anos estar na Educação Especial e que não é de Educação Especial nesse momento que eu preciso saber. Disso eu sei, eu preciso saber o que está além da Educação Especial nas salas de aula para perceber como fazer a inclusão muitas das vezes. Este ano fiz uma formação de supervisão pedagógica que não tem nada a ver, mas o meu interesse agora está mais focado fora concretamente da Educação Especial, mas para poder perceber como dentro da Educação Especial eu posso fazer a inclusão ou das dificuldades que outros grupos sentem quando estão com dificuldades educativas. No fim desses anos todo eu preciso desta parte. (PROFESSORA ESPECIALIZADA EDUARDA – SINTRA/PORTUGAL).

A minha prática pedagógica na formação inicial foi realizada em escolas, em contextos reais, logo, o que aprendemos nos contextos formativos adequa-se perfeitamente à prática pedagógica do dia a dia. No entanto, no mestrado já não tivemos esse “estágio” e nem tudo o que me foi passado foi colocado em prática, mas como disse anteriormente, os professores deram-me as ferramentas

necessárias, que na minha opinião são o sentido crítico e o saber procurar a informação. Para que a relação entre teoria e prática ocorram é essencial que se possam pedir trabalhos práticos sobre os conteúdos trabalhados, por exemplo: se estamos a trabalhar um conteúdo sobre comunicação aumentativa, o melhor será que os alunos realizem um trabalho em contexto real. (PROFESSOR ESPECIALIZADO CHRISTIANO – LISBOA/PORTUGAL).

As minhas formações, como tinham minhas escolhas, muitos que me perguntavam que isso não era nada a ver com a Educação Especial, não tem aparentemente porque as pessoas estão habituadas a ver as avaliações muito clínicas e nós na escola devemos avaliar aprendizagens, avaliar a participação, avaliar as barreiras de aprendizagens e portanto, tendo a ligar essa área de avaliação mais dura no geral, a questão da Educação Especial.[...] Então todas essas situações tenham sido mais a valia para mim, porque as escolhas também são minhas, quer dizer, eu não estou nada arrependido das formações que fiz na Educação Especial. (PROFESSOR ESPECIALIZADO JOÃO – LISBOA/PORTUGAL).

Observamos por meio dos relatos dos professores portugueses que procuram realizar formações, que são de acordo com as suas próprias necessidades formativas e com isso, as formações têm feito sentido na prática, haja vista que procuram realizar os trabalhos em consonância com as orientações e conhecimentos acumulados ao longo do processo formativo.

Nesse âmbito, vale destacar que as formações têm contribuído e se manifestado no contexto escolar dentro das circunstâncias favorecedoras, das relações estabelecidas entre os profissionais da Educação e das relações professor-aluno.

Levando em consideração que o desenvolvimento profissional tem relação direta com as condições de trabalho, nesse momento vale pontuarmos que em Vitória/ES os professores especializados que trabalham em designação temporária demonstraram preocupação com a continuidade do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo. Trabalho esse construído por meio das relações estabelecidas na escola e das formações continuadas. Os relatos que seguem nos dizem dessa questão:

Sou contratada pela Prefeitura e fico pensando no próximo ano: Vai ter continuidade? Vai ser outro professor? Por que o João está assim no quarto? Porque trocou de professor e não seguiu uma sequência. Ele poderia estar mais avançado. E o trabalho que eu fiz não vai continuar. Penso que as autoridades têm que pensar de uma forma,

que a sequência tem que ser dada e não pode ser trocada assim de um ano para outro. (PROFESSORA ESPECIALIZADA RENATA – VITÓRIA/ES).

Os pais perguntam se serei a professora no ano que vem. Mas falo que irão todos os professores para a escolha. Eu já não crio mais essa esperança, por que toda vez que vamos para escolher escola e pensamos: gostaria tanto de voltar para a mesma escola do ano passado e a gente não consegue. Às vezes dá uma pena... acompanhei. Mas, a gente vai nas formações e temos o retorno dos meninos. Alguém vai estar acompanhando. (PROFESSORA ESPECIALIZADA MILENA – VITÓRIA/ES).

Enquanto os professores contratados de Vitória/ES se queixavam da não continuidade do trabalho pedagógico com os estudantes público-alvo da Educação Especial pela permanência ou não na mesma escola, em Portugal, a professora contratada de Sintra/Portugal se queixava de não poder participar das formações ofertadas pelos Centros de Formação dos Agrupamentos de Escolas por não ser do quadro efetivo e nesse sentido, necessitava arcar com as despesas com formação continuada.

No meu caso que sou contratada, normalmente não consigo ter acesso a essas formações gratuitas, porque não preciso dos créditos de mudar de escalão, portanto, tudo que eu faço, sou eu quem paga. (PROFESSORA ESPECIALIZADA MARIA – SINTRA/PORTUGAL).

A referida condição de trabalho em designação temporária se presentifica em Vitória/ES e em Portugal. No entanto, em Vitória/ES, a maioria dos professores especializados são contratados em designação temporária. Apenas uma professora participante deste estudo é efetiva. Percebemos que essa condição de trabalho acarreta descontinuidade do trabalho pedagógico, não fortalece as redes colaborativas na escola, não garante estabilidade para o docente e não fortalece a categoria docente que atua na área da Educação Especial.

Em termos de organização dos momentos formativos ofertados pela SEME/Vitória, favoreceu as condições de aprendizagem docente ao estabelecer os momentos de palestras, de trocas de experiências e reflexões de casos de ensino, inclusive por meio de vídeos e filmes. Essas estratégias metodológicas contribuíram para que os professores pudessem articular os conhecimentos adquiridos com as suas ações pedagógicas.

Em Portugal, conforme observamos pelos relatos dos docentes de Educação Especial, os modos e contextos formativos têm favorecido para que essa articulação também seja realizada e de acordo com a literatura, atualmente o Sistema de Formação Contínua de Professores “[...] prevê a possibilidade de desenvolvimento da formação nas modalidades de: curso/módulo de formação, projecto, estágio, círculo de estudos, seminário, disciplinas singulares do ensino superior e oficina de formação” (LOPES; PEREIRA, 2011, p. 37).

Durante o item, percebemos a importância dos contextos formativos favorecerem a articulação com a realidade escolar dos professores para que as formações possam contribuir com a atividade de ensino e com o desenvolvimento profissional docente, assim como já elucidado nos estudos de Inforsato (1996), Barata (2010), Moretti; Moura (2011) e Gonçalves (2011).

8.1.2 Trabalho colaborativo no contexto escolar

Este eixo visa abordar como os professores especializados brasileiros e portugueses tem percebido o trabalho colaborativo e como tal ação pedagógica tem se constituído entre os profissionais no contexto escolar. Os dados evidenciam que, de modo geral, o trabalho colaborativo passa pela organização escolar e pelo quantitativo de professores especializados por aluno. Ambos os contextos estudados têm buscado a colaboração como princípio fundamental para educação inclusiva.

A educação inclusiva pode ser concebida em quatro pilares: é um processo, ou seja, está em construção; identifica e elimina barreiras à aprendizagem; promove a presença, a participação e a aprendizagem efetiva de todos os alunos; e refere-se particularmente aos alunos em risco de exclusão, marginalização ou insucesso, mas, na verdade, abrange a todos e todas as crianças/estudantes (BOOTH; AINSCOW, 2002; UNESCO, 2005; RODRIGUES, 2017).

Partindo desse pressuposto, para que todas as crianças/estudantes façam parte e participem efetivamente do processo de ensinar e aprender, torna-se importante desenvolver culturas e práticas inclusivas no contexto escolar (BOOTH; AINSCOW, 2002). Uma das culturas e práticas que favorecem a inclusão na escola é o trabalho

colaborativo entre os professores e demais profissionais envolvidos no processo de escolarização dos estudantes.

Quando nos referimos aos estudantes público-alvo da Educação Especial e objetivamos o acesso ao currículo comum e o aprendizado, o trabalho colaborativo entre os professores regentes e da Educação Especial ganha força, haja vista as ações conjuntas que precisam ser estabelecidas para que os estudantes possam participar efetivamente do contexto da escola e de sala de aula comum.

Em nossa dissertação de Mestrado, evidenciamos como temos concebido o trabalho colaborativo: “[...] no espaço escolar, não se trata de um envolvimento sem desafios, dor, alegrias, possibilidades, conflitos e harmonias, pois no ambiente escolar lidamos com o humano, e nas relações humanas estão presentes essas condições” (BORGES, 2014, p. 127).

Observamos que o trabalho colaborativo se estabelece nas relações entre os profissionais e que esse processo nem sempre é harmonioso e linear. Nessa direção, de pensarmos as relações e as negociações no contexto escolar, Vigotski (1998) nos auxilia ao postular que aprendemos e inovamos na relação com o outro, pois por meio de instrumentos externos [a ideia do outro] podemos nos transformar internamente. Essa mudança interna, provoca um novo olhar para a realidade concreta.

Nesse contexto de trabalharmos em prol da educação inclusiva, o “ser colaborador” deveria ser um fazer ético de todos os profissionais envolvidos e não exclusivo do professor de Educação Especial para que o objetivo de fazer aprender a todos possa ser alcançado.

Mirando o olhar para o nosso contexto estudado, pudemos perceber nuances que se aproximam e se distanciam no que tange ao tema em tela. Em Vitória, os professores especializados evidenciam uma colaboração entre eles e trazem que o quantitativo de alunos por professor especializado afeta o trabalho em sala de aula com todos estudantes que demandam de um apoio mais intenso. Os relatos que seguem nos elucidam:

A organização que a gente fez no início do ano, um professor ficava com três alunos e eu com restante, 11 alunos. Porém, um dia a outra professora não está por ela ter carga horária quebrada. Eu tenho horário de atendimento desses alunos, os alunos com maiores dificuldades, na maioria das vezes, eu vou à turma. Igual a turma da Samira que tem autismo infantil, mais vezes com ela e com a Yara e Bento também demandam mais tempo. (PROFESSOR ESPECIALIZADO DIEGO – VITÓRIA/ES).

Aqui na escola para ser sincero, eu trabalhei sozinho junto com o colega de turno contrário, Manuel [professor especializado do turno inverso - matutino] que a gente trocava muita coisa, porque os alunos que atendia no contraturno eram alunos que eu conversava muito, mas não fazia atendimento. Tinha contato com os alunos, eu trocava ideias. Então, ele me ajudou bastante nessa questão. (PROFESSOR ESPECIALIZADO DIEGO – VITÓRIA/ES).

Nós [professoras especializadas] trabalhamos em conjunto, pois se falta uma professora ou se acontece alguma coisa... Então, qualquer de nós, nós sabemos resolver todos problemas de alunos especiais de toda escola. Por exemplo, se eu tenho cinco alunos, não fico responsável de cinco alunos, se tiver problema com os meus ou da Meire ou da Carolina, todas nós vamos saber resolver e antes não era assim, era tudo individualizado. (PROFESSORA ESPECIALIZADA RENATA – VITÓRIA/ES).

Com os relatos dos professores de Vitória, percebemos que a colaboração tem se efetuado entre os próprios professores especializados, o que nos dá indícios de um processo e de um caminho em prol da cultura inclusiva no contexto escolar. Mas, no que tange aos demais profissionais envolvidos no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, os professores sinalizam que ainda o “ser colaborador” precisa se tornar uma postura ética de todos os professores e pedagogos para que se possam acompanhar, avaliar e pensar novas ações coletivamente.

A parceria com os professores da sala é tudo normal, não temos problemas com ninguém, porque a gente pede pouco auxílio, a gente trabalha da nossa maneira que está vendo que está dando tudo certo e eles confiam em nosso trabalho. Sempre falo com professor o que foi e o que é possível passar para eles. (PROFESSORA ESPECIALIZADA RENATA – VITÓRIA/ES).

Fora o fato que as professoras não sentam com a gente para planejar. As coisas à tarde acontecem meio que atropeladas. De manhã, tem o movimento inverso, eu não sei se é por que eu estou há muito tempo pela manhã e já tenho um laço e um vínculo e os professores tem essa liberdade. Falam: - Mariana, preciso de você agora. Esse aqui é o material. Eles me procuram para mostrar

atividades e provas que estão elaborando. Isso acontece de manhã e eu fico extremamente feliz com isso. Agora estou só de manhã. À tarde falta diálogo e tudo tumultuado. (PROFESSORA ESPECIALIZADA MAYANA – VITÓRIA/ES).

[...] portanto, no meu turno, o pedagogo e ninguém me ajudou em nada, se eu não participasse das formações com outros professores não conseguiria nada. As estagiárias para mim foram primordiais, me ajudaram bastante, me deram uma visão que eu não tinha, pois já acompanhavam os alunos em outros anos e me falavam que os alunos já eram bons nisso ou tinham entendimento melhor nisso. (PROFESSOR ESPECIALIZADO DIEGO – VITÓRIA/ES).

[...] e quando tinha formação na SEME, eles [professores especializados anteriores] dispensavam os alunos, hoje não. Os alunos severos não vinham para escola, porque os estagiários não davam conta. Isso foi nos outros anos. Nós nunca dispensamos alunos. Os estagiários têm que dar conta. Falamos: Olha, você não pode faltar amanhã, porque nós temos formação e o aluno vai vir. Nós deixamos uma escala especial e nunca deu problema. A organização é dessa forma. (PROFESSORA ESPECIALIZADA RENATA – VITÓRIA/ES)

Observamos a partir dos relatos dos professores especializados de Vitória, que os estagiários, professores em formação, constituem a rede de colaboração e de apoio à inclusão escolar. Por outro lado, temos percebido os professores regentes e pedagogos sem o protagonismo no que se refere ao processo de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial e a colaboração com os professores especializados (CORREIA, 2014; BORGES, 2014).

Reconhecemos e defendemos apoios no contexto escolar para que as ações em sala de aula comum se viabilizem, mas acreditamos que professores regentes e especializados necessitam acompanhar mais proximamente o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Professores especializados tanto de Vitória quanto de Portugal levantaram questões importantes quando pensamos na organização escolar para a educação inclusiva e que o trabalho na escola é influenciado e (im)possibilitado por um sistema educacional que extrapola os muros da escola.

Temos que repensar muitas coisas na educação inclusiva, quantitativo de alunos, quantitativo de professores. Muita coisa para reorganizar. Com duas alunas dá para fazer um trabalho bacana, dois, três ou quatros alunos. Aqui à tarde, nós temos três alunos

autistas em uma única sala. O estagiário não tem como estar lá o tempo todo e aí a casa caí mesmo. É pedagogo chamando atenção, é coordenador chamando atenção, é diretor chamando para conversar. Tudo caí sobre a Milena. (PROFESSORA ESPECIALIZADA MAYANA – VITÓRIA/ES).

Em apoio direto, a distribuição de alunos por cada professor não é igual. Eu apoio 27 alunos no total, de apoio direto e indireto; Tem outra professora que apóia 14, no total. As colegas que estão no primeiro ciclo têm menos alunos. Não é igual para todos os professores. Não funciona muito bem, porque a distribuição poderia ser feita de forma mais funcional e acho também um escândalo fazer um trabalho sério se os professores de Educação Especial acompanham vinte alunos em apoio direto. (PROFESSOR ESPECIALIZADO VINICIUS – LISBOA/PORTUGAL).

As falas evidenciam que o quantitativo de professores especializados por aluno é uma questão fundante quando estamos falando em qualidade do trabalho do professor e do aprendizado do aluno. Em Vitória, para suprir essa lacuna, conta-se com os estagiários como apoio e em Portugal, existem o apoio dos técnicos que vão à escola em horários específicos. No entanto, em ambos os países, os professores especializados têm se queixado sobre o quantitativo de alunos para atender. Essa dinâmica de atender os alunos público-alvo da Educação Especial em sala de aula tem sido afetada pela própria organização do sistema educacional em termos de distribuição do quantitativo de professores de Educação Especial e o número de alunos por escola.

Em Vitória, os estagiários têm colaborado com os professores especializados e tal rede de colaboração ainda precisa ser alargada para os demais professores regentes e pedagogos, haja vista que o estagiário está em formação docente e o professor regente que é o responsável pelo ensino dos estudantes matriculados na turma. Os professores regentes podem contar com os professores especializados e também com os estagiários, mas temos que frisar que a responsabilidade pelo ensino é dos professores regentes em colaboração com os professores especializados.

Nessa linha, temos que pensar e nos perguntar: As formações continuadas são direcionadas para os professores especializados e regentes; como formar um profissional e outro (estagiário) que executa e trabalha diretamente com os alunos em sala de aula? Como pensar e agir em rede de colaboração que envolvam os professores regentes, pedagogos, professores especializados e estagiários? Como

fazer movimentar o Plano de Trabalho se o trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos ainda precisa ser mais acentuado?

No contexto português, como já sinalizado, as escolas contam o apoio dos técnicos (terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas) que possuem carga horária para cada estudante e com a atuação dos professores especializados e regentes. O trabalho colaborativo entre eles se dá, de modo geral, de maneira informal e formal, de acordo com as falas dos professores. Os relatos a seguir evidenciam:

O trabalho colaborativo que desenvolvo dá-se de uma perspectiva informal e formal. De uma maneira informal são sempre aqueles momentos e encontro que não estando previstos nos encontramos e tiramos dúvidas entre nós, trocamos impressões e falamos de estratégias possíveis de colocar em prática junto dos alunos. Este aspecto informal, mas que para mim tem grande importância é diário. Muitas vezes fazemos por email ou telefone... depende.

No aspecto formal, fazemos reuniões entre os docentes do conselho de docentes (1º ciclo) ou conselhos de turma (2º, 3º ciclos e secundário) e aí discutem-se com mais profundidade os casos dos alunos e procuramos em conjunto definir estratégias e promover um trabalho articulado que possibilite a todos [professor de Educação Especial, técnicos e professores do regular] trabalharmos em conjunto em função das necessidades do aluno. Até na definição de abordagem e acompanhamento e apoio aos pais/encarregados de educação. Também acontece estender esta colaboração com o professor do ensino regular para todos os alunos da turma... quando o apoio é prestado em sala de aula (PROFESSORA ESPECIALIZADA CELINA – LISBOA/PORTUGAL).

Infelizmente, o trabalho colaborativo nem sempre ocorre da melhor forma. Na maioria das escolas o trabalho colaborativo ocorre de forma informal, nos intervalos, no almoço. Desta forma não é possível fazer um bom trabalho de equipe. De salientar que isto não é por culpa dos professores, são constrangimentos burocráticos colocados por entidades centrais onde não são “dados tempos” para reuniões conjuntas. Felizmente, há escolas que conseguem “contornar” esses constrangimentos. (PROFESSOR ESPECIALIZADO CHRISTIANO - LISBOA/PORTUGAL).

O apoio direto é aquele que o aluno trabalha diretamente com professores de Educação Especial, com trabalhos adaptados na sala de apoio. Enquanto apoio indireto são para alunos que já passaram pelo apoio direto, que já fizeram as exposições, mas que estão sobre supervisão de professores da Educação Especial, mas não está direto ali para trabalhar individualmente, portanto, apoiados por professores regulares em adaptações curriculares ou em processos de adaptação de avaliações, também da ordem do professor regular, pode fazer com ajuda do professor de Educação Especial.

No conselho de turmas, os professores vão compartilhando essas dificuldades raras que notam dos alunos. No conselho, todos nós estamos presentes e é onde são tomadas decisões que são de certa forma de importância, porque é um conselho de turma a manifestar-se, mas depois de começar a tomar a decisão então o conselho de turma aprova aquela decisão que foi falado entre o diretor da turma e o professor da Educação Especial, se faz sentido, todos aprovamos. (PROFESSORA ESPECIALIZADA CAROLINA – SINTRA/PORTUGAL).

O trabalho colaborativo nota-se em relação ao grupo dos professores da Educação Especial. Nós trabalhamos bem enquanto grupo, e trabalhamos bem e de forma muito articulada, a questão com colaboração com outros professores dos conselhos de turma eu penso que depende muito dos professores e, sobretudo, o diretor de turma, porque o diretor de turma tem o papel, o diretor de turma é o elo de todos os professores de conselho de turma, quando falamos da pluridocência a partir do quinto ano. Eu acho que se tivermos um diretor de turma com abertura que gosta desse tipo de trabalho, de articulação, que ele ajuda, nós falamos com ele e ele fala com o conselho de turma e as coisas funcionam e fluem. Quando temos um diretor de turma que for um obstáculo, a coisa não passa e é mais difícil o trabalho colaborativo, mas é essa preocupação de fazer um bocadinho essa articulação. (PROFESSOR ESPECIALIZADO VINICIUS – LISBOA/PORTUGAL).

Podemos perceber no que se refere à rede de colaboração em Portugal que os professores utilizam os momentos informais, como conversas nos intervalos, por exemplo, e os momentos formais, como reuniões coletivas, para pensar ações coletivas direcionados a cada aluno que demanda de apoio. No entanto, podemos perceber também que ainda estão em processo, assim como em Vitória, haja vista que os professores sinalizaram que ainda existem escolas que precisam trabalhar no sentido do trabalho colaborativo.

O diretor de um Agrupamento de Escolas, localizado no Concelho de Sintra, aponta para a importância do trabalho em colaboração entre os profissionais e da participação do professor de Educação Especial atuar juntamente com o professor regente em sala de aula comum, apoiando aos estudantes de demandam de um apoio “permanente”.

Neste momento, algo que é necessário é um cadinho que passa pelo trabalho colaborativo, isto é, eu defendo que o aluno de Educação Especial deve estar sempre na sala de aula quando pode, não é? Certo que nem sempre consegue, por que ficam desassossegados, mas este tipo de aluno deve estar em sala de aula acompanhado. Às

vezes precisa de um professor de Educação Especial e aí eu penso que na formação contínua deveria haver uma componente que fizesse vários professores de Educação Especial... talvez como trabalhar melhor nesse sentido, não só os professores de Educação Especial. De trabalharem melhor com os conselheiros de turma e com os professores das várias disciplinas. (DIRETOR DE AGRUPAMENTO DE ESCOLAS HUGO – SINTRA/PORTUGAL).

O diretor de Agrupamento de Escolas percebe que a rede de colaboração necessita ser abordada nas formações continuadas e também fazer parte do cotidiano escolar, principalmente, no que se refere ao apoio em sala de aula comum para que os estudantes com necessidades educativas especiais que demandam de apoio mais acentuado possam aprender efetivamente.

Acerca desse processo de colaboração nas escolas portuguesas, a professora especialista em Formação de professores e Educação Especial explica o porquê que nas escolas portuguesas se trabalha na perspectiva do trabalho colaborativo com diferentes nuances.

O trabalho colaborativo dos professores é muito importante entre professores do ensino regular e dos professores de ensino regular com os professores da Educação Especial. Agora uma coisa é certa: não havendo esse trabalho colaborativo, muito dificilmente a inclusão tem sucesso, mas repara que o próprio trabalho colaborativo nas escolas é relativamente recente, quer dizer, a profissão do professor durante muitos anos foi vista como alguma coisa muito isolada, era uma profissão muito individualista que fazia sozinho e nem discutia muito com os outros e só se começou a falar da importância do trabalho colaborativo recentemente em termo de Educação, ou seja, há 10 anos, não é? Hoje nas escolas portuguesas há muito mais trabalho colaborativo, não tem qualquer dúvida, mas tem sido um processo complicado de gerir, até porque mesmo em termos dos professores de Educação Especial, só em 1997 é que passaram a estar incluídos, ou seja, passaram estar em restritos a uma escola, antes disso eram itinerantes digamos assim. (PROFESSORA UNIVERSITÁRIA – ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL ROSANA – LISBOA/PORTUGAL).

Com o relato da professora especialista em Formação de professores e Educação Especial, percebemos aproximações com o contexto de Vitória, visto que a professora sinalizou que em algumas escolas o trabalho colaborativo tem ocorrido nos momentos de planejamento e em sala de aula comum e em outras ainda está em construção.

Em termos de síntese do item, sinalizamos que em ambos os contextos as trocas de ideias entre os professores, as conversas nos intervalos sobre aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes são concebidas como aspecto do trabalho colaborativo. Os dois contextos estudados reconhecem a colaboração entre os profissionais como fundamental em uma escola que se propõe inclusiva e estão em processo nesse aspecto. Vale destacar que estar em processo, compõe um dos quatro pilares da Educação Inclusiva, conforme apontado no início deste item.

Em Vitória, se presentifica a colaboração entre os professores especializados e dos estagiários para o planejamento e o desenvolvimento do trabalho junto com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Os dados nos dão indícios que a rede de colaboração necessita se ampliar para os demais profissionais envolvidos no processo de ensinar e aprender dos estudantes.

Em Portugal, a colaboração ocorre nas reuniões com os professores regentes e os professores especializados para que sejam viabilizadas a colaboração. No entanto, a partir dos dados, podemos observar que o trabalho colaborativo está em processo no país, seja do ponto de vista da colaboração entre os profissionais seja da atuação conjunta entre o professor regente e de Educação Especial, em sala de aula comum. Os professores de Educação Especial entrevistados, o diretor do Agrupamento de Escolas e a professora universitária, evidenciaram que é preciso avançar em algumas escolas em termos do trabalho colaborativo.

Reiteramos assim, que acreditamos que a colaboração necessita se tornar uma postura ética de todos os profissionais que atuam na escola para que os estudantes, sobretudo, os estudantes público-alvo da Educação Especial/necessidades educativas de educação possam ser favorecidos da inclusão escolar, ou seja, que façam parte do processo de ensino-aprendizagem no contexto da escola comum.

Estudiosos do tema tanto em Portugal quanto no Brasil (BEDAQUE, 2011; RODRIGUES, 2017; VILARONGA; MENDES, 2014) reconhecem a sua relevância, no entanto, evidenciam ainda fragilidades nas práticas realizadas nos cotidianos escolares e sinalizam para experiências exitosas.

8.1.3 Programa Educativo Individualizado (PEI) / Plano de Trabalho

O presente eixo visa discutir como os professores brasileiros e portugueses têm significado o documento Programa Educativo Individualizado (PEI) / Plano de Trabalho e a sua contribuição para o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, evidencia tal instrumento e como tem se delineado e se presentificado nos contextos estudados.

A inclusão escolar pressupõe o acesso à escola comum, a permanência na mesma e a qualidade do processo de ensinar e aprender. Nessa direção, no Brasil, quando nos referimos aos estudantes público-alvo da Educação Especial e em Portugal, aos estudantes com necessidades especiais de educação, concebemos o currículo escolar como orientador das práticas e do processo de ensino dos docentes como nos sinalizam estudos recentes (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2015; LEITE, 2016; NUNES; MADUREIRA, 2013).

Dentro desse contexto de possibilitar o acesso ao currículo comum e aprendizagem de todos, diversos países como Estados Unidos da América, França, Suíça, Itália, Portugal, Espanha, dentre outros, apostam no Plano Educacional Individualizado/ Programa Educativo Individualizado (PEI) como um instrumento legal que garante o acompanhamento do processo e o percurso de escolarização dos estudantes em tela (TANNÚS-VALADÃO, 2010, 2013).

Tannús-Valadão (2013, 2010) ressalta em seu estudo que, no Brasil, não há exigência, em âmbito nacional, de que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham um planejamento educacional baseado em suas especificidades e que permita um acompanhamento contínuo do seu processo de escolarização. Vale destacar que a Resolução nº 4 de 2009 menciona o Plano do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e que tal documento se refere ao planejamento das ações pedagógicas que acontecem nas Salas de Recursos Multifuncionais, no contraturno.

Nesse sentido, percebemos que no Brasil, diferente de outros contextos, como o português, não há uma legislação federal que garanta a avaliação e o planejamento educacional voltados para as ações em sala de aula comum que envolvam os docentes e outros profissionais.

No entanto, levando em consideração que o município de Vitória tem sua Política Municipal de Educação Especial na perspectiva inclusiva (SEME/PMV, 2018), a Coordenação de Educação Especial tem buscado ao longo dos anos aprimorar a documentação e os registros do percurso escolar dos estudantes público-alvo de Educação Especial.

Tal documentação tem sido organizada/realizada por meio do Plano de Trabalho que tem o mesmo sentido do que o Plano Educacional Individualizado/Programa Educativo Individualizado. O documento oficial Política Municipal de Educação Especial na perspectiva inclusiva (PMV/SEME, 2018), define o Plano de Trabalho do seguinte modo:

[...] é um instrumento que organiza e sistematiza a prática pedagógica nas unidades de ensino (CMEI e EMEF), com as crianças/estudantes da modalidade no turno e no contraturno. O documento é individual e articula as ações dos turnos, devendo ser construído e avaliado por todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem, incluindo-se as respectivas famílias e outros atores das políticas intersetoriais.

Percebemos que a Política Municipal de Educação Especial de Vitória concebe o Plano de Trabalho para além do Plano do Atendimento Educacional Especializado. Concebe o referido documento como um instrumento que organiza e sistematiza as práticas pedagógicas e que deve articular todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Pressupõe dessa maneira, um trabalho colaborativo e articulado entre os docentes regentes, pedagogos e professores especializados.

Passamos a analisar como os professores brasileiros e portugueses têm significado tal instrumento e como o referido documento tem se delineado e se presentificado nos contextos estudados.

Iniciamos a discussão pelo contexto brasileiro. Ao longo dos encontros formativos ofertados pela SEME/Vitória, as formadoras sempre lembravam aos professores especializados de preencherem o Plano de Trabalho no Sistema de Gestão e diziam sobre a importância desse documento como um instrumento que organiza as suas práticas e ao mesmo tempo é um instrumento de avaliação do processo de escolarização dos estudantes. Também sinalizavam que tal documento respalda o

trabalho desenvolvido pelo docente especializado e regente, como também a unidade escolar.

O discurso da equipe formadora era alinhado ao documento oficial do município de Educação Especial. Então, a partir dos direcionamentos e das orientações advindas dos momentos formativos, os professores especializados foram se apropriando da concepção de Plano de Trabalho do município.

Os professores entrevistados concebiam o Plano de Trabalho como um instrumento que orienta as suas ações pedagógicas no contraturno e também dos docentes regentes em sala de aula comum. Os relatos que seguem evidenciam como os docentes especializados que atuam na Rede Municipal de Vitória percebiam o Plano de Trabalho:

O plano de trabalho é a nossa direção para caminhar com o aluno. Então, a gente coloca avaliação do processo do aluno e que ele está passando. Os objetivos que a gente traça com ele [...]. Quanto aos conteúdos, têm alunos que não há necessidade de mexer ali ou fazer alteração nenhuma, porque consegue acompanhar os conteúdos em sala de aula. Diferente de outros que precisa fazer alteração dos objetivos dos conteúdos, dos materiais e dos recursos e outras coisas. É o registro que realmente a gente está realmente trabalhando com o aluno, a avaliação real do aluno. (PROFESSOR ESPECIALIZADO DIEGO – VITÓRIA/ES).

Como cada caso é um caso [...] é um plano individual para cada aluno. (PROFESSORA ESPECIALIZADA RENATA – VITÓRIA/ES).

A proposta do ano que vem vai ficar muito melhor, você vai colocar em forma de texto o que foi possível e o que foi real. (PROFESSORA ESPECIALIZADA MELINA – VITÓRIA/ES).

Com o conjunto de falas dos professores especializados, pudemos perceber que os mesmos concebem o Plano de Trabalho como um documento que buscam associar o currículo comum trabalhado em sala de aula e as necessidades/especificidades de cada estudante público-alvo da Educação Especial e que tal instrumento visa orientar o trabalho dos docentes, seja regente ou especializado.

Em Vitória, observa-se um movimento no sentido de documentar e orientar o trabalho desenvolvido com os estudantes público-alvo da Educação Especial. O município passou por processos para (re)estruturar a documentação dos estudantes

até chegar a organização de Plano de Trabalho atual, de 2018. A professora especializada Mariana, que é efetiva na Rede Municipal, nos relatou tal processo.

Em relação ao Plano de Trabalho, quando eu iniciei o Plano de Trabalho que era escrito, era um relatório feito à mão. Nós não tínhamos acesso ao SGE [Sistema de Gestão] ainda como atualmente nós temos [...] Acho que isso é importante [...] registramos no sistema. (PROFESSORA ESPECIALIZADA MAYANA – VITÓRIA/ES).

No relato da professora percebemos que o município há alguns anos não contava com o Sistema de Gestão e que os relatórios eram feitos à mão e de uma forma mais flexível. No ano de 2017, em que estávamos no processo de observação das formações continuadas, a Coordenação de Educação Especial estava em fase de alterar o modelo do Plano de Trabalho do Sistema de Gestão, no intuito, de deixá-lo mais flexível para que os professores pudessem narrar o processo de aprendizado e desenvolvimento dos estudantes de forma mais detalhada, visto que os profissionais da Educação se queixavam da forma enrijecida que o Sistema foi pensado inicialmente. Outra medida de alteração do modelo do Plano de Trabalho foi retirar alguns itens que precisavam da colaboração de outros profissionais, como por exemplo, o pedagogo.

As mudanças na estrutura do modelo do Plano de Trabalho, a partir de 2018, foram vistas como ponto positivo para os professores especializados, como podemos perceber na fala a seguir:

Esse Plano de Trabalho foi isso que falei desde o início, se a gente puder colocar o que a gente faz na realidade seria uma coisa interessante aí fica mais flexível, não tem limites de caracteres, você somente vai escrever ali o que está acontecendo. (PROFESSORA RENATA – VITÓRIA/ES)

Se por um lado, o modelo do Plano de Trabalho com as alterações introduzidas possibilitaram uma maior descrição do processo de aprendizado e de desenvolvimento do estudante em cada trimestre do ano letivo, para que professores regentes e especializados tivessem elementos para os planejamentos educacionais individualizados seguintes e uma documentação que relata realmente o que o estudante aprendeu. Por outro, ao retirar os itens em que os pedagogos

diziam dos momentos de planejamentos das ações pedagógicas junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial, foram retiradas do modelo Plano de Trabalho, haja vista que os professores especializados, se queixavam da falta de articulação com os pedagogos e também com os docentes de sala de aula comum durante o ano letivo e nos momentos de elaboração dos Planos de Trabalhos.

Tannús-Valadão (2013) chama atenção para uma realidade de desarticulação que tem afetado a qualidade do desempenho da elaboração e da execução do Plano Educacional Especializado. Os professores especializados apontam para essa desarticulação entre os profissionais:

A parte de planejamento com o pedagogo eu deixo em branco, porque nunca tem planejamento com o pedagogo. Nunca me chamam para participar e quando eu busco nunca podem. (PROFESSORA ESPECIALIZADA MAYANA – VITÓRIA/ES).

O Plano de Trabalho torna-se difícil, visto que envolve outros profissionais e por envolver esses outros profissionais é que atrasa o nosso trabalho [...] Eu cobrando desde muito tempo para fazerem a parte deles e imprimir tudo certinho. Não quero mostrar para o pai faltando preencher. Está chegando o final do ano e até agora nada. (PROFESSORA ESPECIALIZADA MILENA – VITÓRIA/ES).

Observamos que embora a Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PMV/SEME, 2018) preveja o envolvimento dos profissionais no processo de elaboração do Plano de Trabalho, ainda encontramos o desafio do trabalho acontecer de forma articulada entre os profissionais da Educação, que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Considerando essa desarticulação, para o planejamento educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial, podemos nos remeter ao item anterior que trata sobre o trabalho colaborativo no contexto escolar e percebemos que ainda temos muito que avançar em processos colaborativos que visem o acesso ao currículo e à qualidade do trabalho em sala de aula comum.

A partir do conjunto de dados que diziam sobre o Plano de Trabalho/Programa Educativo Individualizado, no que tange ao município de Vitória, podemos apreender que a Secretaria Municipal de Educação tem investido e pontuado o Plano de Trabalho como um instrumento/dispositivo que orienta aos docentes, contribui com o

processo de avaliação das aprendizagens e documenta o processo/percurso de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

No entanto, devido à falta de articulação e de colaboração entre os profissionais no contexto escolar, o referido documento tem ficado sob a responsabilidade somente dos professores especializados. Nesse contexto, podemos nos perguntar: Como, em sala de aula, o professor regente pode fazer movimentar um planejamento educacional que não participou de sua elaboração? Como o pedagogo pode acompanhar e avaliar o processo de inclusão em sala de aula comum se pouco tem planejado com o professor especializado e com o professor regente? São questões que ficam para pensarmos sobre construir e vivenciar um Plano de Trabalho/Programa Educativo Individualizado, que proporcionará aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes.

Reconhecemos e advogamos um trabalho articulado e colaborativo para a elaboração e para o processo de execução do Plano Educacional Especializado no contexto escolar, visto que segundo Vigotski (2010), um bom ensino adianta o desenvolvimento, ou seja, necessita-se de planejamento para que o bom ensino aconteça. Em se tratando dos estudantes público-alvo da Educação Especial, os professores envolvidos precisam trabalhar de forma articulada e colaborativa.

Pletsch, Oliveira e Campos (2018) evidenciam a importância do trabalho colaborativo entre os professores regentes de classe comum e o professor especializado para que se possa elaborar e acompanhar o Plano de Trabalho/Plano Educacional Especializado, haja vista que “[...] a natureza prática do PEI depende tanto do ajuste educacional, quanto de sua conexão ao trabalho geral da turma. As necessidades individuais do aluno são a base para a elaboração de um PEI” (PLETSCH; OLIVEIRA; CAMPOS, 2018, p. 142).

Passamos a apresentar o contexto português, no que se refere ao Programa Educativo Individualizado. Em Portugal, a legislação sinaliza que a elaboração do referido documento precisa levar em consideração as necessidades educativas e a proposta curricular comum, de forma contextualizada (PORTUGAL, 2008, 2018).

O Decreto-Lei n.º 54/2018 compreende o Programa Educativo Individualizado como: “[...] programa concebido para cada aluno resultante de uma planificação centrada na sua pessoa, em que se identificam as medidas de suporte à aprendizagem que promovem o acesso e a participação em contextos inclusivos” (PORTUGAL, 2018, p. 2920).

O Programa Educativo Individualizado (PEI) movimenta as ações pedagógicas dos professores regentes e especializados no contexto escolar. Os relatos que seguem nos dão indícios de um documento que faz parte do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Eu procuro sempre junto dos alunos com NEE cumprir a planificação feita em função das necessidades dos alunos, em situação individual existe sempre um reforço de competências que se entende que aquele aluno deve desenvolver... aí faço um suporte de apoio ao aluno e ao trabalho que todo o professor faz junto desse aluno. A planificação é feita em conjunto com o professor do aluno e implementada em conjunto... há trabalho articulado de forma colaborativa em função do aluno ou dos alunos, no caso de existirem mais alunos com NEE. (PROFESSORA ESPECIALIZADA CELINA – LISBOA/PORTUGAL).

O trabalho do aluno com NEE tem sempre como base o trabalho da turma, apenas em alguns momentos sai da sala para algum trabalho individual. Estas “saídas” são avaliadas tendo em conta as competências definidas no seu PEI e servem para trabalhar competências que depois procuramos colocar em práticas nos diferentes contextos do dia a dia. (PROFESSOR ESPECIALIZADO CHRISTIANO – LISBOA/PORTUGAL).

Os alunos têm avaliações com os professores que tem da disciplina. Nós só fazemos a avaliação no final do ano letivo daquilo que nós chamamos de Programa Educativo Individual do aluno que é o PEI. O PEI é um documento que no fundo diz quais são as medidas que o aluno tem direito, que são as medidas de apoio e o que nós fazemos no final do ano letivo é elaborar o relatório que chama relatório circunstanciado. Este relatório que faz uma avaliação de eficácia das medidas que foram implementadas ao longo do ano letivo e a proposta do ano letivo seguinte. (PROFESSOR VINICIUS – LISBOA/PORTUGAL).

Percebemos que a partir do Programa Educativo Individualizado os professores especializados e regentes portugueses tomam a decisão sobre quais espaços e recursos favorecem o processo de aprendizagem dos estudantes com necessidades

educativas especiais e utilizam o instrumento como avaliativo para tomadas de decisões para o próximo ano letivo.

Destacamos que a trajetória em busca da Educação Inclusiva em Portugal iniciou-se na década de 1990 e o Programa Educativo Especializado apresenta-se legislado no país, ou seja, não depende da “boa vontade” dos docentes envolvidos e sim faz parte de uma política que visa a Educação Inclusiva (LOURENÇO; LEITE, 2017; MARQUES, 2013) e que concebe o currículo escolar como orientador do trabalho pedagógico e não como uma lista de conteúdos, conforme reconhecido por Jesus, Vieira e Effgen (2015) no território brasileiro.

Em termos de síntese do item, sinalizamos que ambos os contextos estudados valorizam e reconhecem a importância do Plano de Trabalho/Programa Educativo como documento que organiza e sistematiza as ações pedagógicas dos estudantes que demandam de tal documento.

Em Portugal, devido a sua trajetória desde os anos de 1990 na perspectiva da Educação Inclusiva e as legislações que prevejam a obrigatoriedade da elaboração em conjunto do Programa Educativo Individual (MARQUES, 2013; PORTUGAL 2008, 2018), apresenta experiência e sistematização, no que tange à elaboração, à execução e à documentação do Programa Educativo Individual. Por meio dos relatos dos docentes de Educação Especial, pudemos apreender que o referido instrumento é elaborado e constituído envolvendo diferentes atores que atuam no contexto escolar e que o mesmo orienta o ponto de partida e de chegada no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com necessidades educativas especiais.

Em Vitória, a construção do modelo e da elaboração do Plano de Trabalho mais sistematizada tem sido desenvolvida recentemente e tem ganhado a concepção de Plano de Ensino Individualizado como um instrumento para melhorar a educação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, “[...] garantido-lhes o direito a um plano educacional talhado individualmente para responder às suas necessidades diferenciadas” (TANNÚS-VALADÃO, 2013, p. 53).

8.2. PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E OS MODOS FORMATIVOS: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O presente subcapítulo objetiva analisar os modos e os contextos de aprendizagem dos professores de Educação Especial brasileiros e portugueses. Para tanto, elucidamos os modos como os professores aprendem, ou seja, como os adultos reconhecem seus modos de aprendizado e estabelecem uma análise problematizadora de como se deu os processos formativos, do ponto de vista metodológico e os contextos formativos favorecedores de aprendizagem e de desenvolvimento profissional. Utilizamos dados das entrevistas com os docentes.

Uma das questões que nos inquietam no contexto desta tese de doutorado incide nos contextos formativos favorecedores para aprendizagem docente e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, procuramos nos dedicar sobre como os professores aprendem e como as formações continuadas tem levado em consideração os modos e os contextos de aprendizagem docente para organizar e sistematizar do ponto de vista do currículo e das metodologias e estratégias de ensino.

Partindo desse questionamento, realizamos entrevistas com os docentes de Educação Especial e perguntamos como eles aprendiam e quais os impactos e as contribuições das formações em suas práticas, haja vista que “a aprendizagem é uma questão permanente” (DAY, 2001, p. 318). Nesse último, nos dedicamos no item anterior. Neste presente item, nos dedicamos em analisar como os professores aprendem e as implicações disso para as formações continuadas de professores.

Tanto os professores de Vitória quanto os professores de Lisboa e Sintra evidenciaram como concebem os seus modos de aprendizagem, como podemos observar nos relatos que seguem:

Sou muito prática com as coisas. A minha professora de Arteterapia falou que o Arteterapeuta tem três pesos na vida dela: Prevenir, prover e pra ver. Então é assim que funciona. (PROFESSORA ESPECIALIZADA RENATA – VITÓRIA/ES).

Aprendo melhor com os outros e com a prática, a “meter a mão na massa”. Nunca gostei muito de ficar sentado apenas a ouvir, embora tenha noção que em determinados momentos é necessária a “teoria”,

mas depois tenho logo de colocar em prática para poder reter de forma mais eficaz a informação. (PROFESSOR ESPECIALIZADO CHRISTIANO – LISBOA/PORTUGAL).

Aprendo com o dia a dia mesmo. Não adianta. Por mais que a gente lê e que a gente busque em um instante, a gente vai pegando aquilo em um dia aqui e outro ali e melhorando cada vez mais. (PROFESSOR ESPECIALIZADO DIEGO – VITÓRIA/ES).

Eu aprendo mais na experiência do dia a dia, percebendo, experimentando e, portanto, como que as situações funcionam e sendo muito mais na investigação. Eu sou uma pessoa que não gosto de ler e reproduzir. Gosto de observar e fazer as ligações entre as coisas, entre as situações. (PROFESSOR ESPECIALIZADO JOÃO – LISBOA/PORTUGAL).

A minha aprendizagem vejo-a tendo uma parte informal e outra formal. Do ponto de vista informal, eu enquanto pessoa e profissional na minha interação diária com os outros colegas e na ação em contexto educativo, considero que aprendo muito. Do ponto de vista formal, especificamente a formação contínua e continuada em busca de mais conhecimento teórico que possa ajudar nas minhas práticas, vejo esse processo como necessário e muito relevante na melhoria da minha atividade profissional e no impacto que tem na aprendizagem dos meus alunos. (PROFESSORA ESPECIALIZADA CELINA – LISBOA/SINTRA).

Observamos que os professores aprendem por meio da articulação entre teoria e prática, apostam em atividades práticas que dizem do contexto de sala de aula para se apropriarem do que foi ensinado. Pontuam a experiência no contexto escolar e as trocas e os diálogos com os pares como potencializadores de aprendizagem docente. Segundo Day (2001, p. 308):

[...] as oportunidades de desenvolvimento profissional têm de proporcionar uma variedade de experiências de aprendizagem que encorajem os professores a reflectir e a investigar o seu pensamento e a sua prática, através da interacção entre a sua experiência e a dos outros, para que possam ser capazes de abraçar o desafio dos novos papéis de ensino e encará-los como desafios em vez de pesos a carregar.

Outras professoras sinalizaram outros modos de aprendizagens como podemos observar a seguir:

Na prática, preciso escrever, ouvir e ver. Tenho que escutar e fazer algum tipo de anotação para aprender mais. (PROFESSORA ESPECIALIZADA MELINA – VITÓRIA/ES).

Nesse caso, nós sempre procuramos muito a informação em tudo, nos livros, na internet que hoje em dia é um tutor que ajuda muito na busca e também na conversa umas com as outras, não é? Vamos trocar ideias a partir daí conseguimos estabelecer coisas novas para dentro da sala de aula. Outra maneira é de seminário que vai surgindo. (PROFESSORA ESPECIALIZADA EDUARDA – SINTRA/PORTUGAL).

As professoras estabeleceram a escrita, a leitura, pesquisa em livros e na internet e os seminários como modos que aprendem e também corroborando com os relatos dos outros professores, sinalizando as conversas, trocas e diálogos com os seus pares como forma de aprendizado.

Nesse sentido, podemos nos perguntar: como os modos de aprendizagem docente ecoam nas estratégias metodológicas das formações continuadas?

A professora especializada Mayana evidencia em seu relato que a organização dos momentos formativos ofertados pela Coordenação de Educação Especial favoreceu ao aprendizado docente, haja vista que ecoa os modos de aprendizagem dos docentes.

A parte regional eu acho que é o melhor de tudo, é a parte prática e a gente pode conversar e trocar ideias em grupos. Aí é formação e é legal! Grupo menor e a gente poder conversar com as pessoas que estão no mesmo lugar que a gente está. É diferente. (PROFESSORA ESPECIALIZADA MAYANA – VITÓRIA/ES).

O relato que segue exemplifica como a formação coletiva de cunho teórico e outra formação em pequenos grupos de cunho prático possibilitou o aprendizado dos professores especializados participantes da pesquisa:

Formação dos jogos achei interessante, porque você chega na Sala de Recursos tem tantos jogos que podem auxiliar o trabalho de alfabetização numérica. Meu grupo escolheu o jogo daquele material dourado. Nós fizemos jogo da vida com material dourado. [...] nós fizemos como se fossemos os alunos, como os alunos que tivessem jogando [...]. É bem legal, aí nós criamos perguntas do contexto da vida deles, história de vida dos alunos. (PROFESSORA ESPECIALIZADA RENATA – VITÓRIA/ES).

Formações que trabalham aspectos do contexto escolar e possibilita a imaginação e a criação dos docentes potencializa a atividade de ensino dos mesmos, haja vista que segundo Vigotski (2018, p. 24) “quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação [...]. A imaginação origina-se

exatamente desse acúmulo de experiência [...]”. Nesse processo de experiência, abarcam as experiências pessoais, profissionais e formativas.

Nesse sentido, os momentos formativos são enriquecedores, visto que os professores podem aprender uns com os outros, imaginar, criar e elaborar materiais e atividades pedagógicas acessíveis que podem ser utilizados e trabalhados no contexto escolar.

Os professores portugueses relataram como as formações têm procurado estabelecer contextos favorecedores à aprendizagem docente:

Algumas conseguiram atender às minhas expectativas e outras não e isso nós já sabemos, pois estão muito dependentes do formador. Está dependente da disposição do formando também. Está dependente se a turma é muito grande ou pequena. Há um conjunto de fatores. Como formador, eu procuro que as minhas formações tenham um objetivo, eu lanço questões ou aspetos que sejam o princípio de reflexões que as pessoas vão fazer, mas eu quero que aquilo fique lá como uma sementinha para que depois possam continuar a pensar nisso para que a tal transformação se dê a médio prazo. A minha idéia é que fique lá a sementinha para levar os professores a depois refletirem sobre as coisas, relativamente sobre as formações é isto. (PROFESSOR VINICIUS – LISBOA/PORTUGAL).

Este ano eu fiz uma experiência que gostei muito... Este ano nós tivemos pessoas no Ensino Estruturado que não tinham ficado até então. Na partilha, cada uma mostra o trabalho concreto, mas não estamos a avaliar o trabalho se bom ou é ruim, mas fazemos momentos de partilha que se tiram ideias, que se fala, se discute para que haja um intercâmbio de conhecimentos. No meu agrupamento eu faço isso, a outra faz aquilo, então é para partilhar para se adaptar para fazer de outra forma. (PROFESSORA ESPECIALIZADA CAROLINA – SINTRA/PORTUGAL).

Observamos que os contextos favorecedores evocados pelos professores portugueses passam por questões disparadoras que levam à reflexão ou de partilhas de experiências. Um fator interessante é o primeiro relato, que é de um professor de Educação Especial que também é formador e o outro relato é da professora coordenadora dos docentes de Educação Especial de um agrupamento de escolas, que realizou no contexto escolar, momentos formativos que levou em conta as trocas de saberes-fazer dos docentes de Educação Especial.

Nesse contexto de aprendizagem docente, vale destacar que Day (2001, p. 313) sinaliza que a aprendizagem dos professores é influenciada e afetada pelos seguintes fatores:

experiências de trabalho; histórias de vida; fase da carreira; condições e contextos sociais e políticos externos; culturas da escola; liderança e apoio dos pares; oportunidades para a reflexão; diálogo autêntico entre o indivíduo e o sistema; a qualidade das experiências de aprendizagem e; a relevância da experiência de aprendizagem face às necessidades intelectuais e emocionais.

Com este item, vislumbramos a importância de formações que articulem os modos de aprendizagem docente com os contextos formativos para que possa ocorrer o desenvolvimento profissional, que também se manifesta na Atividade de Ensino no contexto escolar, conforme evidenciam os estudos de Nóvoa (1992), Day (2001), Moura (2008), Flores e Simão (2009) e Korthagen (2009).

8.3. SABERES NECESSÁRIOS E DEMANDAS FORMATIVAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Objetiva contemplar o seguinte objetivo da tese: identificar os conhecimentos que os professores brasileiros e portugueses consideram necessários nos processos de formação em Educação Especial. Utilizaremos os dados da entrevista com os docentes que tratou especificamente dos saberes pedagógicos dos docentes de Educação Especial e com a professora universitária, do diário de campo do último encontro (23/11/2017) e dos momentos formativos da SEME/Vitória em que se tratavam sobre as demandas formativas dos professores.

De acordo com Flores et al. (2009, p. 147), para a promoção do desenvolvimento profissional dos professores “[...] é necessário ter em conta a preparação e disposição dos professores para aprender, as suas necessidades pessoais e profissionais, as suas motivações e os contextos em que trabalham”.

Na linha de levar em consideração as necessidades formativas dos docentes especializados, no último encontro formativo os professores avaliaram as formações do ano de 2017 e propuseram temas para serem trabalhados no ano seguinte a partir de suas demandas e necessidades profissionais. Vale destacar que a Coordenação de Educação Especial da SEME/Vitória também sugeriu temas a partir

do acompanhamento das formações e das assessorias pedagógicas realizadas naquele ano.

[...] na tentativa de conjugar as demandas formativas dos professores e da equipe da Coordenação de Educação Especial da SEME, sugeriram os seguintes temas para formação 2018: Financiamento da Educação Especial; Alfabetização voltada para o público-alvo da Educação Especial e a defasagem idade/série; Deficiência Múltipla e as ações pedagógicas; Aprofundamento teórico sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano; Produção de Materiais pedagógicos acessíveis. (DIÁRIO DE CAMPO, 23/11/2017).

Percebemos que as necessidades formativas passam por aspectos gerais da Educação e específica da modalidade da Educação Especial, como por exemplo, o trabalho pedagógico com as pessoas com deficiência múltipla. A coordenadora de Educação Especial sinaliza que “[...] para 2018, os desafios que a gente tem na Rede ainda é o trabalho com alunos com deficiências múltiplas, que é algo bem complexo, tanto que a gente sinaliza o que a gente tem que potencializar”. (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PAULA – SEME/VITÓRIA).

Estudos recentes evidenciam para a necessidade de se aprofundar reflexões e discussões por meio de pesquisas acadêmicas e de processos formativos às questões que atravessam o processo de escolarização das pessoas com deficiência múltipla, como por exemplo, o uso dos recursos da Tecnologia Assistiva para o acesso ao currículo comum e ao espaço-tempo escola (NUNES, 2016; PLETSCH, 2015; ROCHA; PLETSCH, 2018).

As demandas formativas dos professores especializados e da Coordenação de Educação Especial, como alfabetização, produção de materiais acessíveis, o trabalho pedagógico junto aos estudantes com deficiência múltipla e financiamento para Educação Especial tem se revelado como desafio no contexto brasileiro, conforme nos apontam os estudos de Effgen (2012), Borges (2014), Pletsch (2015), Nunes (2016) e França (2015).

Os professores especializados também pontuaram a importância dos professores regentes terem formação na área, para que haja o trabalho em equipe e colaborativo no contexto escolar.

Formação dos Professores regentes e passar para eles o que acontece na realidade da Educação Especial, porque eles acham que tudo é aluno da Educação Especial, eles não conhecem síndrome, eles não conhecem nada e dão diagnósticos de meninos para gente, nem nós damos diagnósticos para meninos, mas eles dão. (ENTREVISTA – PROFESSORA ESPECIALIZADA RENATA – VITÓRIA/ES).

Precisa de formação para os outros professores também para que haja o trabalho em equipe e não fique tudo por nossa conta. (PROFESSORA ESPECIALIZADA MAYANA – VITÓRIA/ES).

Observamos a mesma demanda no contexto português, conforme aponta a professora especializada Celina, que atua em Lisboa/Portugal: “[...] Todos os professores deveriam ter um entendimento comum acerca do que é realmente a inclusão dos alunos com NEE na escola. De facto, isso não acontece tanto na escola, como eu gostaria”.

Quanto aos saberes necessários aos docentes em Educação Especial, a referida professora sinaliza que

Em primeiro lugar, acho que qualquer professor deve ter um conhecimento abrangente e específico para o desempenho da sua função, por isso, deve procurar obter uma formação o mais abrangente possível, para além da específica, seja da área da sua atuação. Os conhecimentos científicos proporcionam segurança e rigor ao nível do ensino dos conteúdos abordados na sua área de atuação específica. No entanto, outros conhecimentos mais abrangentes são necessários para responder com eficácia a todos os alunos. O professor de Educação Especial deve ter conhecimentos acerca das diferentes problemáticas e dominar diversas estratégias mais específicas, mais que os outros professores. O professor de Educação Especial deve ser um especialista nesta área específica e trabalhar em conjunto com os outros professores. (PROFESSORA ESPECIALIZADA CELINA – LISBOA/PORTUGAL).

Percebemos em seu relato que o professor de Educação Especial necessita ter conhecimento no campo da Educação e específico sobre o trabalho pedagógico com as diferentes especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Assim como a professora Celina, outros professores portugueses também pensam nesta linha:

É essencial que o professor de Educação Especial tenha um conhecimento sobre metodologias de ensino, diferenciação, adequação e trabalho colaborativo. É também importante que se

tenha estas ferramentas. (PROFESSOR ESPECIALIZADO CHRISTIANO – LISBOA/PORTUGAL).

O mais importante é eu saber como tendo determinados alunos que tem determinadas necessidades de aprendizagem, como é que posso conseguir ajudar e como eu posso ajudar aos professores a ajudarem! Ou seja, a meu ver, o professor de Educação Especial tem um papel extraordinariamente importante na articulação entre os professores da equipe educativa, do conselho de turma com os alunos, de ajudar os próprios professores a poderem ajudar os alunos. (PROFESSOR ESPECIALIZADO VINICIUS – LISBOA/PORTUGAL).

[...] ele tem que conhecer o aluno, tem que descobrir quais são as suas fragilidades e elas são muitas e são diversas, ele tem que ir ao encontro do aluno para o ajudar a superar as suas dificuldades na medida dentro das suas limitações. Temos que investigar conhecer individualmente o aluno. (PROFESSORA ESPECIALIZADA EDUARDA – SINTRA/PORTUGAL).

O professor de Educação Especial deve saber muito para perceber como que tu liga essa questão de aprendizagem com as questões mais específicas. Eu defendo que o professor deve saber muito do currículo, muito sobre patologia básica, não para ter aquele olhar clínico, mas ter uma matriz essencial como funciona. (PROFESSOR ESPECIALIZADO JOÃO – LISBOA/PORTUGAL).

Os relatos dos professores nos sinalizam para a ideia de que o docente de Educação Especial é aquele docente que possui conhecimentos pedagógicos amplos inerentes para o exercício da docência e os conhecimentos específicos que eliminem as barreiras para a plena e efetiva participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Vale destacar que as demandas formativas levantadas pelos professores especializados de Vitória/ES elucidam a importância de se olhar as especificidades dos estudantes e agregar as necessidades do educando com os conhecimentos abrangentes no campo da Educação.

Silva (2009, p. 196), nos ajuda a pensar tais questões quando sinaliza que o currículo é concebido como um elemento que “[...] autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos”.

Nesse contexto, o professor de Educação Especial necessita primar pelo eixo principal quando tratamos de escolarização, o currículo comum. Ou seja, trabalhar para em processo de colaboração, eliminar as barreiras para que os estudantes

público-alvo da modalidade da Educação Especial ou com necessidades educacionais especiais possam participar efetivamente do processo de ensinar e aprender. Para tanto, os conhecimentos do campo da pedagogia e os específicos que tratam de acessibilidade ao currículo e no contexto contribui para tal processo.

No intuito de adensar sobre os conhecimentos necessários dos docentes de Educação Especial, a professora universitária nos disse que na opinião dela existem três vertentes:

por um lado, o saber dos professores de qualquer professor. Precisa ter conhecimento do conteúdo, da didática do conteúdo, do currículo e conhecimento profissional. Há um segundo nível que é [...] trabalhar colaborativamente com os outros professores, outros técnicos, outros profissionais e com os pais, e o trabalho com pais no caso da Educação Especial é fundamental.[...] E depois, o terceiro nível que tem a ver com coisas mais específicas ligadas com as próprias problemáticas das crianças [...], porque não é a mesma coisa trabalhar com menino autista ou trabalhar com dislexias. Se for professor de surdos e tiver uma especialização em surdez tem que saber trabalhar coisas específicas ligadas, como a língua gestual com o ensino da língua portuguesa como segunda língua. Digamos que há esses três níveis. (PROFESSORA UNIVERSITÁRIA ROSANA - LISBOA/PORTUGAL).

A partir dos conjuntos de dados, podemos elucidar que os saberes necessários dos docentes de Educação Especial são os saberes pedagógicos e como agregar tais saberes aos saberes específicos que passam pela a acessibilidade ao currículo (BRASIL, 2010) e a participação efetiva das pessoas público-alvo da Educação Especial no contexto escolar e o trabalho em colaboração com os outros profissionais envolvidos no processo de ensinar e aprender. Acreditamos que ser colaborativo deva ser uma postura ética de todos os profissionais e que a formação no campo da educação inclusiva para os docentes regentes contribua para o processo de construção de uma escola para todos.

A tríade acesso, permanência e conhecimento fazem do currículo elemento articulador das políticas de inclusão escolar na escola comum, assim tal componente educativo é reconhecido como fator de grande impacto na formação de professores. O currículo escolar influencia a maneira como somos subjetivados e temos ampliadas ou minimizadas as oportunidades de participação na vida social (VIEIRA, 2012). Avançar na composição de práticas pedagógicas e de uso de recursos e de

materiais pedagógicos que permitam que os alunos se apropriem do conhecimento se faz necessário. A formação de professores também precisa se assumir como um dos pilares da constituição das escolas mais inclusivas.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemos-nos neste estudo, compreender os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores de Educação Especial, que atuam no âmbito da educação inclusiva, na educação básica em Vitória/Brasil e em Lisboa e Sintra/Portugal, pela via da formação continuada.

Para tanto, optamos metodologicamente pelo Estudo Comparado em Educação, na qual pudemos produzir os dados em Vitória/Brasil e em Lisboa e Sintra/Portugal. Em Vitória, observamos os momentos formativos dos professores de Educação Especial ofertados pela Secretaria Municipal de Educação (SEME), entrevistamos os docentes e a coordenadora do setor de Coordenação de Educação Especial da SEME.

Em Portugal, entrevistamos os professores de Educação Especial, acompanhamos formações de curta duração e participamos de eventos que primavam pela educação inclusiva, no intuito de conhecermos como se dão as formações continuadas naquele país.

Para caracterizar os sistemas educativos, brasileiro e português, recorreremos aos documentos oficiais dos dois países e a dados estatísticos. Tanto Brasil quanto Portugal conta com a escolarização universal gratuita e obrigatória para alunos da educação básica. Do ponto de vista da diferença, o contexto brasileiro possui o regime de colaboração entre os entes federados e nesse sentido, o município de Vitória apresenta-se como sistema de ensino, ou seja, possui sua própria política de Educação. Já no contexto português, não é competência dos Conselhos organizar os seus próprios sistemas de ensino.

Outro ponto de diferença entre os dois contextos é o funcionamento das organizações escolares, visto que no Brasil possuímos unidades escolares e em Portugal, a maioria das escolas funciona como Agrupamentos de Escolas. Tal caracterização no estudo se deu para compreendermos a partir de quais contextos educacionais falavam os professores de Educação Especial.

Nesse processo de construção da tese, caracterizamos as políticas de formação continuada de professores de Educação Especial no Brasil e em Vitória e em

Lisboa/Sintra/Portugal. Para contemplar tal objetivo específico, abordamos o contexto de educação inclusiva e a partir das proposições sobre a inclusão escolar nos contextos estudados, trouxemos os processos de formação docente em Educação Especial dentro de um contexto amplo de formação de professores.

Ao olharmos para o processo de construção de políticas públicas em prol da inclusão escolar, no contexto brasileiro observamos avanços nas políticas que se coadunam com os movimentos internacionais, em prol da educação inclusiva. As políticas brasileiras têm como foco a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns de ensino. No entanto, encontramos dificuldades de implantação da política educacional vigente (BRASIL, 2008) em diversas localidades, haja vista a forte presença dos setores privados na educação brasileira, que se revela, na presença marcante das instituições especializadas privado filantrópicas (KASSAR; MELETTI, 2012).

Nesse contexto encontram-se os professores de Educação Especial e o seu processo formativo que nos dedicamos a estudar. Durante os anos de 2005 a 2010, o Ministério da Educação, no Brasil, lançou programas que visavam à formação específica para atuação na área da Educação Especial, o que nos revela a preocupação e o investimento do poder público em promover formações continuadas em Educação Especial para os docentes.

No entanto, o contingente de formações em Educação Especial é majoritariamente ofertado por instituições privadas e a distância. Diante desta realidade e dos contextos de trabalho, os profissionais que atuam na modalidade, sentem-se ainda 'despreparados' para exercer as suas atribuições diante dos desafios no contexto escolar.

Em contraponto, o município de Vitória tem apostado em processos formativos em Educação Especial, com intuito de potencializar o fazer pedagógico do professor especializado. Nesse sentido, tem oportunizado formações continuadas em serviço com vertente teórico-prática. Os professores especializados participantes do estudo sinalizaram que tal estratégia favoreceu os seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional.

No contexto português, sobre a trajetória política em prol da educação inclusiva, pudemos perceber o investimento e a preocupação do Governo português, em termos educativos, em garantir o acesso, a permanência e a participação efetiva de todos estudantes, haja vista a promulgação do Decreto nº 54/2018 que se declara como um documento de educação inclusiva.

Em termos de formação docente em Educação Especial, podemos destacar longa trajetória formativa e profissional para que possam se tornar professores de Educação Especial e a concepção de que o professor de Educação Especial é antes de tudo um professor com saberes e fazeres no campo pedagógico.

Na intenção de compreendermos os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente, analisamos os modos e os contextos de aprendizagem dos professores de Educação Especial brasileiros e portugueses; e analisamos as possíveis implicações dos processos de formação continuada de professores de Educação Especial, em Vitória/Brasil e em Lisboa e Sintra/Portugal, nas ações pedagógicas dos professores especializados no contexto escolar.

Para tal, buscamos conhecer como os professores brasileiros e portugueses aprendem e quais contextos favorecem o seu aprendizado, tendo em vista que defendemos a tese de que os modos de aprendizagem docente necessitam ecoar nas metodologias e nas estratégias dos processos formativos para que ocorra aprendizado e desenvolvimento profissional dos professores.

Constamos por meio das entrevistas que os professores brasileiros e portugueses reconhecem a importância dos momentos formativos como modo de ser e estar na profissão docente e como momento de aprendizado e de processo de desenvolvimento profissional.

Os professores participantes do estudo puderam relatar que aprendem por meio da articulação entre teoria e prática e apostam em atividades práticas que recorrem ao contexto de sala de aula para se apropriarem do que tem sido ensinado e discutido nos momentos formativos. Pontuaram as trocas de experiência e os diálogos com os pares como potencializadores de aprendizagem docente, haja vista que tais práticas formativas ampliam o 'círculo de ideias' e potencializam a 'criação' de práticas pedagógicas a partir do relato do outro (VIGOTSKI, 2010, 2018).

No que tange às implicações das formações continuadas nas ações pedagógicas dos professores de Educação Especial, reconhecemos que a articulação teoria e prática não acontece sempre de forma linear. Buscamos no estudo elucidar como as formações continuadas têm se manifestado no cotidiano escolar e como as estratégias formativas favorecem a atividade de ensino docente.

A partir das análises dos dados, constatamos que os momentos formativos podem refletir sobre a atividade de ensino, visto que as reflexões-ações empreendidas nas formações se articulavam com a realidade escolar, ou seja, contribuem para o aprendizado e desenvolvimento profissional docente.

A partir dos dados, emergiram dois eixos de ação pedagógica: o trabalho colaborativo e o Plano Educativo Individualizado/Plano de Trabalho. Pudemos verificar que em termos de trabalho colaborativo, em ambos os países, as trocas de ideias entre os professores, as conversas nos intervalos sobre o processo de escolarização dos estudantes são concebidas pelos professores como aspecto do trabalho colaborativo. Constatamos, também, que em Vitória e em Portugal, a rede de colaboração necessita ampliar entre todos os docentes e profissionais envolvidos no processo de ensinar e aprender dos estudantes.

Quanto ao Plano de Educativo Individualizado/Plano de Trabalho, pudemos perceber que ambos os contextos estudados valorizam e reconhecem a importância do referido documento como organizador e sistematizador das ações pedagógicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial ou com necessidades educativas de educação.

No intuito de contribuir com o campo de conhecimento da modalidade de Educação Especial e por reconhecer a especificidade da docência na área, identificamos os conhecimentos que os professores brasileiros e portugueses consideram necessários nos processos de formação em Educação Especial.

A partir do conjunto de dados podemos elucidar que os saberes necessários dos docentes de Educação Especial são os conhecimentos pedagógicos e como agregar tais conhecimentos aos saberes específicos que passam pela acessibilidade ao currículo e pela participação efetiva dos estudantes público-alvo da Educação Especial ou com necessidades educativas de educação, no contexto escolar.

Reconhecemos conhecimentos específicos voltados para acessibilidade ao currículo, conforme a Nota Técnica nº 11/2010 que elucida tais atividades do docente de Educação Especial: ensino da Língua Brasileira de Sinais; ensino da Língua Portuguesa escrita; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa; ensino do Sistema Braille, uso do Soroban e das técnicas para orientação e mobilidade; ensino da Informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores que passam pela elaboração e criação de materiais e recursos pedagógicos acessíveis (BRASIL, 2010).

Na tentativa de estabelecer a comparação no campo da formação de professores de Educação Especial entre os contextos estudados, objetivamos compreender as especificidades de formação, tendo em vista identificar aproximações, diferenças e encontrar sentidos nos processos de formação entre os lócus de estudo.

Nessa direção, elencamos seis elementos que emergiram a partir da caracterização da trajetória política de educação inclusiva e de formação de professores dos dois países: Conceito de Educação Inclusiva e Inclusão Escolar; Crianças e jovens atendidos pela modalidade Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Legislação e as ponderações sobre a matrícula dos alunos atendidos pela modalidade Educação Especial nas escolas comuns; Unidades de Ensino Estruturado/Unidades de Apoio/Centro de Apoio à Aprendizagem e as Salas de Recursos Multifuncionais no contexto escolar; Formação de professores para Educação Especial. A partir dos referidos elementos, depreendemos semelhanças, diferenças e os sentidos, conforme proposto pelos estudos comparados.

No que se refere aos sentidos, a partir dos estudos comparados, no campo da formação de professores de Educação Especial, aposto em formação de professores para Educação Especial, que vise à constituição de uma educação inclusiva. No que se refere à formação inicial, concebo e acredito em formações que valorizem os saberes pedagógicos consolidados no campo da Pedagogia, como por exemplo, disciplinas no campo da avaliação da aprendizagem, do planejamento, da didática, da alfabetização, do currículo e da gestão educacional.

Quanto à formação continuada, especializada, pós formação inicial, acredito que poderia abarcar conteúdos de fundamentos da educação e dos conhecimentos que precisam ser trabalhados no âmbito do atendimento educacional especializado, conforme sinalizado nos documentos oficiais brasileiros e portugueses.

Quanto às formações continuadas em serviço, acredito que poderiam ser centradas nos desafios e nas possibilidades do contexto escolar e concebidas no princípio da educação inclusiva, ou seja, pensadas para que todos aprendam.

Nesse contexto de estabelecer a comparação entre países, por meio do Estudo Comparado Internacional e dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural destacamos a potência dessas perspectivas teórico-metodológicas, visto que pudemos evidenciar os sistemas educacionais e suas políticas, as semelhanças, as diferenças e os sentidos apreendidos a partir dos dois contextos estudados. Ou seja, procuramos ultrapassar as comparações tradicionais que se ocupam em apontar somente similaridades e diferenças entre as realidades educacionais.

Com o esforço de compreender o outro (NÓVOA; CATANI, 2000, p.1) e com o “[...] reconhecimento do outro e de si mesmo através do outro” (FRANCO, 2000, p. 200) buscamos apreender sentidos nos processos formativos em Educação Especial nos contextos estudados, levando em consideração os processos históricos, sociais, políticos e econômicos e reconhecendo a realidade social e política como contraditória, conflituosa e em constante mudança.

A tese defendida neste estudo se sustenta, visto que o processo de produção de dados nos dois países, por meio do Estudo Comparado Internacional e dos fundamentos e pressupostos da Teoria Histórico-Cultural nos possibilitou olhar a realidade educacional brasileira por meio do “Outro”, ou seja, por meio de Portugal e do seu contexto histórico, social, educacional e político.

Também pudemos compreender o Outro e dialogarmos com aquela realidade concreta em constante transformação assim como “Nós” mesmos. A partir desse encontro se deu a concretização desse estudo e a reiteração da importância do reconhecimento da aprendizagem e do desenvolvimento profissional docente no contexto do trabalho docente, visto que a perspectiva do Materialismo Histórico-

Dialético estabelece o trabalho como realização própria dos homens e das mulheres e de criação e produção de cultura.

Nessa direção, o trabalho docente, a aprendizagem do professor e o seu desenvolvimento profissional precisam ser analisados em um contexto amplo e complexo que envolve políticas e condições de trabalho docente para tanto.

Nesse sentido, há de se ampliar as discussões sobre as políticas formativas e de Educação Especial, os contextos de formação inicial ou continuada e suas implicações nas ações pedagógicas no contexto escolar que leve em consideração as condições do trabalho docente. O estudo aponta para a demanda de pesquisas, no contexto brasileiro, que se dediquem a discutir os contextos de aprendizagem docente e sua relação com as formações continuadas e o desenvolvimento profissional.

Esperamos que o estudo possibilite pensarmos novas/outras possibilidades de formação continuada em Educação Especial e que “[...] incorpore a esperança de um mundo melhor” (FERREIRA, 2008, p. 137) e de uma educação para TODOS na ESCOLA COMUM!

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA EUROPÉIA PARA O DESENVOLVIMENTO EM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. **Necessidades educativas especiais na Europa**. 2003. Disponível em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_pt.pdf.

AGUIAR, Maria Conceição Carrilho de. **A formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade**. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2004.

AINSCOW, Mel; MILES, Susie. Education for all. Ainscow, M. **Struggles for Equity in Education**. London: Routledge, 2016.

ALARCÃO, Isabel; FREITAS, Cândido Varela; PONTE, João Pedro da; ALARCÃO, Jorges; TAVARES, Maria José Ferro. A Formação De Professores No Portugal De Hoje. In.: **Documento de Trabalho do CRUP — Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas**, 1997.

ALCÂNTARA, Juliana Nascimento de. **A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva**: desvelando os fios da trama. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL. In: **Seminário de Pesquisa do PPE**. Universidade Estadual de Maringá, 2011.

ALMEIDA, Mariangela Lima de; JESUS, Denise Meyrelles; CRUCES, Márcia Roxana. Formação continuada de gestores públicos de educação especial pela via da pesquisa-ação: o caso da Região Sudeste e do Caparaó/ES. In: **Anais... II Seminário Nacional de Educação Especial / XIII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, 14 a 16 de agosto de 2012, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2012.

ALVES, Kallyne Kafuri. A luta pela afirmação do direito à educação infantil nos desafios de sua expansão. In: **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.4, n.1, jan.-abr. p.238-253, 2018.

ALVES, Kallyne Kafuri. COCO, Valdete. O direito à educação infantil: a busca por matrículas no cenário do Espírito Santo. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. v. 19, n. 39, p. 105-124, jan./jun. 2014.

ANACHE, Alexandra Ayach; SILVA, Aline Maira da; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Formação de professores para o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais do Estado de Mato Grosso do Sul. In: MENDES, E.G; CIA, F.; CABRAL, L.S.A. (Org). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini –ABPEE, 2015.

ANSELMO, Roberto Derivaldo. **Inclusão, currículo e formação de professores: uma perspectiva para formação de professores/as**. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

ARAÚJO, Daniele Francisco de. **Formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva na Baixada Fluminense**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro, Nova Iguaçu, 2016.

ARAÚJO, E. S.; MOURA, Orosvaldo. Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa qualitativa sobre formação docente. In: PIMENTA, G. P.; FRANCO, M. A. S (Orgs.). **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. Edições Loyola: São Paulo, 2008, p. 75-101.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Paraná: Editora UEPG, 2016.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. 6., 2011, São Carlos/SP. **Anais...** Nova Almeida/Serra: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011, p. 1-16. CD-ROM.

BARATA, Clarinda Luísa Ferreira. **Processos e práticas de inclusão educativa : do currículo comum ao currículo diferenciado**. Tese de Doutorado em Educação, Universidade do Minho, Minho, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3.^a ed. Lisboa: Edições 70, 2011

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977

BARROSO, João. **Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola**. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional, 1995.

_____. Prefácio. In: SOUZA, D. B.; MARTINEZ, S.A.; (Orgs.) **Educação Comparada: rotas além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **O atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar, na rede municipal de ensino de Mossoró/RN**, Natal, Dez. 2011.

BEREDAY, George Z. F. **El método comparativo en pedagogía**. Barcelona: Herder, 1968.

BOOTH, Tonny ; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion**. Bristol: CSIE, 2002.

BORGES, Carline Santos. **Atendimento Educacional Especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BORGES, Daniela Côrtes Pereira. **A formação continuada de professores para o trabalho com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: a contribuição da escola.** Dissertação de Mestrado, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

BOROWSKY, Fabíola. **Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007): novos referenciais?.** Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BRASIL, Brasil. **Ministério da Educação.** PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação, 2011.

_____. Constituição. **Constituição [da] República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007,** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, 2007.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 18 de nov. de 2011, Seção, 1.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1.

_____. **Lei Nº 12.796, de 4 de Abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Presidência da República. Casa Civil, 2013.

_____. MEC. CNE. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>.

_____. Ministério da Educação. Nota Técnica Nº 11/2010, de 07 de maio de 2010. **Secretaria de Educação Especial,** Brasília, 07 de maio de 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: SEESP/MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado.** Brasília: SEESP/MEC, 2006.

_____. **Plano Nacional de Educação.** 2011-2010. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>

_____. **Plano Nacional de Educação.** 2014-2024. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. . **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2 de outubro de 2009, Seção 1.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as diretrizes nacionais para a educação especial da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 de set. 2001. Seção 1E.

CAETANO, Ana Paula; SILVA, Maria de Lurdes. Ética profissional e Formação de Professores. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 08, pp. 49- 60, 2009

CAETANO, Andressa Mafezoni. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência:** o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

CAETANO, Eldimar de Souza. **Formação contínua e percursos de desenvolvimento profissional:** representações de professores do Ensino Fundamental no estado do Espírito Santo (Brasil). (Tese de Douramento em Educação), Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

CAETANO, Wagner Aparecido; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Formação de professores: pressupostos que indicam necessidade de transformação. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 12, n. 2, p.84-91, abr/jun, 2015

CAMIZÃO, Amanda Costa. **Conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial:** o modelo médico-psicológico ainda vigora? Dissertação de Mestrado, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

CAMPOS, Daniela Maria Ferreira. **Formação continuada na perspectiva da consultoria colaborativa: contribuições no contexto da inclusão escolar.** Dissertação de Mestrado, universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Catalão, 2018.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 20, n. 68, p. 126-142, Dec. 1999 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300007&lng=en&nrm=iso>. access on 01 Dec. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300007>.

CANÁRIO, Rui. **A escola**: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*. n.6. São Paulo, 1998. p. 9-28.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico metodológicos. In: **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 36, n. 1, Jan. Jun., 2014, p. 129-141.

CASANOVA, Maria Prazeres. A Formação Contínua de Professores: uma leitura do Decreto-Lei 22/2014. In *A Formação Contínua na Melhoria da Escola*. **Revista do CFAECA**. Almada: CFAECA, 2015, p. 12-18.

_____. Avaliação da Formação Contínua de Professores: Uma Necessidade Emergente. In: *Formação contínua. 20 anos 20 ideias em Ação*. **Revista do CFAECA**. Almada: CFAECA, 2014, p. 31-37.

CÔCO, Valdete; ZUCOLOTTI, Valéria Menassa; LOVATTI, Renata Rocha Grola; ALVES, Kallyne Kafuri; PAULINO, Verônica Belfi Roncetti. Na luta pela garantia do direito à educação: reflexões sobre a formação de professores para a Educação Infantil. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.8, n.23 p.21- 34, maio/ago. 2018.

COLOMBO, Fabiana Aurora; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M.A. S. (Orgs.) **Pesquisa em Educação**: alternativas investigativas com objeto complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Organização escolar: os agrupamentos de escolas**. 2017

_____. **Políticas Públicas de Educação Especial [Relatório Técnico]**, 2014.

CONSULADO GERAL DE PORTUGAL. **História**. Disponível em: <http://consuladoporugalrj.org.br/conheca-portugal/dados-gerais-de-portugal/historia/>; <https://www.manchester.consuladoporugal.mne.pt/pt/sobre-portugal/historia>

CONTRERAS, Domingo José. **La autonomía Del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

CORREIA, Gilvane Belem; BAPTISTA, Claudio Roberto. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias?. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 716-731, dez., 2018.

CORREIA, Vasti Gonçalves de Paula. **Alunos com paralisia cerebral na escola**: linguagem, comunicação alternativa e processos comunicativos. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Editora, 2001.

DELEVATI, Aline de Castro; BAPTISTA, Claudio Roberto. O plano nacional de educação (2014-2024), a educação especial e os contextos municipais: perspectivas e impasses para a inclusão escolar. In: **Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas** (8.: 2018) / Nalú Farenzena, Maria Goreti Farias Machado (organizadoras) – Porto Alegre : UFRGS, 2018; Montevidéu: Associação de Universidades Grupo Montevidéu: 2018.

DGEEC. **Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)**. PORTUGAL. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/>.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na Formação de Professores no Brasil: O Que (Não) Há De Novo. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, dezembro 2003, p. 1155-1177. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

DUARTE, Carina Sofia Barata. **Análise das necessidades de formação contínua de professores dos cursos de educação e formação**. Mestrado em Ciência da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas**. Dissertação de Mestrado em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

ESTEVES, Manuela. Análise de Conteúdo. In J. A. Lima e J. A. Pacheco (Orgs.), **Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses** Porto: Porto Editora, 2006.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e prática**. Inter-Ação, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 51-65, jan./abr, 2013

FERNANDES, Preciosa. Políticas de educação especial em Portugal: uma análise a partir de um quadro de referência europeu. In: **Revista Acta Scientiarum**. Maringá, v. 35, n. 2, p. 201-211, Jul-Dez, 2013.

FERNANDES, Preciosa; Dias, Rosanne Evangelista. Protagonismo docente nas políticas curriculares para a formação de professores. In: Tura, M. de L. R.; Leite, C. **Questões de currículo e trabalho docente**. Rio de Janeiro: Quartet, 2010. p. 233 - 264.

FERREIRA, Antônio Gomes. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008

FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Margarida Veiga. Nota de apresentação. In: FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Margarida (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Edições Pedagogo: Portugal, 2009.

FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Margarida Veiga; RAJALA, Raimo; TORNBERG, Aki. Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: um estudo internacional. In: FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Margarida Veiga (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores**: contextos e perspectivas. Edições Pedagogo: Portugal, 2009.

FORMOSINHO, João. **Formação de Professores**: Aprendizagem profissional e acção docente. Porto – Portugal: Porto Editora, 2009.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. O financiamento da educação especial no âmbito dos fundos da educação básica: Fundef e Fundeb. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 58, p. 271-286, out./dez. 2015

FRANCO, Maria Ciavatta. **Quando nós somos o outro**: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. In: Educação & Sociedade, ano XXI, n. 72, Agosto, 2000.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A (Nova) Política de Formação de Professores: a Prioridade Postergada. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

GALINDO, Camila José. **Análise de necessidades de formação continuada de professores**: uma contribuição às propostas de formação. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências e Letras, Unesp/Araraquara, 2011.

GAMA, Natalina Maria Marques Cravo. **A Formação Contínua Docente Centrada na Escola- Contributos para um desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional**. Dissertação de Mestrado, Ciências Sociais e Humanas, Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan.-mar. 2013

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil : características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira De Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de ; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GIMENO, José Sacristán. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GOBETE, Girlene. **Educação especial no município de Vitória/es no período de 1989 a 2012: políticas e direito à educação.** Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Trad.: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed: 1998.

GONÇALVES, Daniela; QUINTA e COSTA, Margarida. Promoção de uma postura científica na formação de professores: estudo exploratório. **Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación**, vol. Extr., n. 6, 2015.

GONÇALVES, Lina Maria Alves. **Formação contínua de professores em contexto.** Mestrado nos Ensinos Básico e Secundário no Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física e Desporto nos Ensinos Básico e Secundário, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011.

GONÇALVES, Sonia Regina Sobral. **Necessidades e Desafios na Formação de Professores de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor.** Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Beja, Beja, 2017.

GOULART, Débora Cristina. A culpa é dos professores! Um diagnóstico que engendra uma política neoliberal de formação docente. **Revista Café com Sociologia**, Vol.2, nº1, Abril de 2013, p. 68-83

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Colonização.** Texto do historiador Luciano Ventrím. Disponível em: <https://www.es.gov.br/historia/colonizacao>

GREGUOL, Márcia; GOBBI, Erica ; CARRARO, Attilio. Formação de Professores para a Educação Especial: uma Discussão Sobre os Modelos Brasileiro e Italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, Jul.-Set. , 2013, p. 307-324.

GRILO, Ana Catarina Ferreira. **A Análise de Necessidades de Formação e a Planificação da Formação: Um Estudo Empírico.** Mestrado em Ciências da Educação, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2012.

GUASSELLI, Maristela Ferrari Ruy. **Formação Continuada na perspectiva da educação inclusiva: epistemologia e prática.** Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

HERDEIRO, Rosalinda; Silva, Ana Maria. Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In.: **Anais (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos.** 2, 3 e 4 de Setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis, 2008.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>

INFORSATO, Edson do Carmo. Aspectos gerais da formação de professores. **Paidéia, FFCLRP – USP**, Ribeirão Preto, Fev/Ago, 1996.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA DE PORTUGAL. **Anuário Estatístico de Portugal**, 2018.

IRIGON, Oneida Cristina Gomes Barcelos. **Práticas formativas e formação continuada: um estudo com professores em exercício**. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2006.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Tensões entre conhecimentos comuns e específicos no processo de escolarização de alunos com deficiência no contexto da inclusão escolar. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 61 – 80, maio/ago. 2015.

JESUS, Denise Meyrelles. **Políticas de educação especial no Espírito Santo: um olhar sobre as instituições especializadas e a gestão da educação especial**. [recurso eletrônico]. Vitória/ ES: Secretaria da Estadual de Educação do Espírito Santo, 2012.

JESUS, Denise Meyrelles; BORGES, Carline Santos. Formação Inicial de professores na perspectiva inclusiva: quais os desenhos? In: OLIVEIRA, A.S.; FONSECA, K.A.; REIS, M.R. **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018.

JESUS. Política de Inclusão Escolar: cartografando o Espírito Santo. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco. **Educação Especial e Inclusiva: conhecimentos, experiências e formação**. Junqueira e Marin Editores: Araraquara, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago, 2014.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Curitiba: UFPR, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Análises de Possíveis Impactos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, RJ, EDUR, v. 34, n.12, p. 49-63, 2012

KAUTSKY, Giselle Lemos Schmidel. **A formação continuada de professores do ensino comum no campo da educação especial**. Dissertação de Mestrado, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

KELCHTERMANS, Geert. O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In: FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Margarida Veiga (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Edições Pedagogo: Portugal, 2009.

KLÉBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. **Formação Continuada de Professores do Município de Regente Feijó: a municipalização do Ensino Fundamental e os desafios na construção de uma política – 1999/2002**. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Marília, 2003.

KORTHAGEN, Fred. A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In: FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Margarida Veiga (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Edições Pedagogo: Portugal, 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, Campinas, n. 68, Dezembro, 1999, p. 163-183.

LACERDA, Lonise Caroline Zengo. **Formação continuada de professores e gestores: o programa Redefor educação especial e inclusiva em foco**. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2017.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. **Educação Especial e formação de professores em Santa Catarina: vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada**. (Dissertação de Mestrado), Universidade de Santa Catarina, Santa Catarina, 2011.

LEITE, Débora Lúcia Lima. **Qualificar para a diversidade: avaliação da necessidade de formação continuada para professores na educação inclusiva**. Dissertação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

LEITE, Teresa Maria de Sousa dos Santos. Formação de Professores para a Inclusão. Conferência apresentada no **Congresso Internacional Escola Inclusiva - Educar e formar para a vida independente**, CERCICA, Cascais, 3 dezembro, 2016.

_____. **Necessidades de formação contínua de professores em relação à integração dos alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino**. Mestrado em Ciência da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 1997.

LEITE, Teresa Maria de Sousa dos Santos; LOURENÇO, Dídia. A formação de professores para a inclusão de alunos com perturbação do espectro autista nas escolas de ensino regular. In: OLIVEIRA, I.M.; RODRIGUES, D.; JESUS, D.M.

Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileira. Vitória: Edufes, 2017.

LEODORO, Juliana Pires. **Inclusão escolar e formação continuada: o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LEONTIEV, Alexei. Uma contribuição à teoria de desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.

_____. **Actividad, conciencia, personalidad.** La Habana: Pueblo y Educación, 1983.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Moraes, [19--].

LONGAREZI, Andrea Maturano; ARAÚJO, Elaine Sampaio; FERREIRA, Sueli. A psicologia histórico-cultural na formação do profissional docente. In: **Série Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB,** Campo Grande/MS, n. 23, jan./jun., 2007, p. 65-78.

LOPES, Maria Amélia da Costa; PEREIRA, Maria de Fátima Carneiro Ribeiro. Como as identidades configuram a formação: uma análise a partir da opinião de professores portugueses sobre efeitos da formação contínua. In: GUIMARÃES, C.M.; REIS, P.G.R.; AKKARI, A.; GOMES, A.A. **Formação e profissão docente.** Araraquara/São Paulo: Junqueira e Marin, 2011.

LOUGHRAN, John. A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In: FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Margarida Veiga (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas.** Edições Pedagogo: Portugal, 2009.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Afonso. **Pesquisa em Educação – abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho a formação de professores. **Cadernos de Pesquisa,** v.42 n.146 p.428-451 maio/ago. 2012

LUDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. In: **Revista Educação & Sociedade,** ano XX, nº 68, dez.,1999, p. 278-298.

MANGA, Vanessa Pita Barreira Burgos. **O professor de educação especial, sua formação e a inclusão escolar do aluno cego: um estudo de caso,** Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

MARIOTO, Sofia Rabelo. **Inserção de alunos com deficiência na escola regular: um estudo sobre formação e práticas docentes.** Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Humano, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

MARQUEZINE, Maria Cristina; LEONESSA, Viviane Tramontina; BUSTO, Rosângela Marques. Professor de Educação Especial e as dificuldades do início da prática profissional. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 699-712, set./dez., 2013.

MARTINS, Lúcia Araújo Ramos; SILVA, K. S. B. P.; ARAÚJO, E. S. O. Formação continuada de docentes atuantes no atendimento educacional especializado: um breve olhar sobre a situação vivenciada em Natal/RN. In: Encontro Nacional de Educação Especial, 4., 2014, São Paulo. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2014. CD-ROM, p.1-13.

MARTINS, Maria Catarina Canhoto. **Supervisão Colaborativa para uma Educação Inclusiva:** um Estudo com Professores do Ensino Regular. Tese de Doutorado em Didática e Formação, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, 2015.

MARTINS, Morgana de Fátima Agostini; SIPES, Marta Liliana. Formação de professores na escola inclusiva: possibilidades, limites e aproximações entre Brasil e Argentina. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 18, n.1, Janeiro/Abril, 2015, p. 37-46.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo. 2010.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, março, 2003, p. 89-117.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 19, n. 44, p. 59-72, Apr. 1998 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100006&lng=en&nrm=iso>. access on 01 Dec. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100006>.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, Ana Carolina G. (Org.) **Pedagogia histórico crítica: 30 anos.** Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2011.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 20, n. 68, p. 45-60, Dec. 1999 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300003&lng=en&nrm=iso>. access on 01 Dec. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300003>.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio.; CIA, Fabiana. A formação de professores para atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais: breve contextualização. In: MENDES, E.G; CIA, F.; CABRAL, L.S.A. (Org). **Inclusão**

escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial. São Carlos: Marquezine & Manzini –ABPEE, 2015, p. 25-38.

MESQUITA, Elza; FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Programas de formação contínua em Portugal: contributo(s) para a formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico. In: **Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.** Braga: Universidade do Minho, 2013.

MESQUITA, Maria Helena Ferreira Pedro. **Formação Inicial de Professores em Educação Especial:** análise das práticas e das necessidades. Mestrado em Educação Especial, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 1994.

MESQUITA, Pâmella Stefânia Picinin De. **O tutor virtual na formação continuada em educação especial.** Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho - campus de Marília, Marília, 2015.

MESQUITA-PIRES, Cristina. Desenvolvimento profissional de professores: uma concepção para além do conceito de formação. In.: **Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação,** Instituto Politécnico da Guarda, 30 de junho a 2 de julho de 2011, 2011.

MICHELL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 2009.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. In: **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v.11, Mai.-Ago, n.2, 2005, p.255-272.

MOGARRO, Maria João; NAMORA, Alda. Currículos de formação de professores em Portugal. In M. T. Estrela (Ed.). **XIX Colóquio AFIRSE “Revisitar os estudos curriculares: onde estamos e para onde vamos?”.** Lisboa: AFIRSE / IEUL, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. In: **Educar,** Curitiba, n. 17, 2001, p. 39-52.

MOREIRA, Maria Helena Bimbatti. **Educação Especial e Educação:** Percepções sobre a formação docente em nível de Pós-Graduação - EaD em São Paulo e em Lisboa. Tese de Doutorado em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista - campus de Araraquara, Araraquara, 2012.

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Professores de Matemática em Atividade De Ensino: contribuições da perspectiva Histórico-Cultural para a formação docente. In: **Ciência & Educação,** v. 17, n. 2, p. 435-450, 2011.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. et al. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. In: **Revista Diálogo Educação,** Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010.

NIAS, Jennifer. Changing times, changing Identities: grieving for a lost self. In: **Educational Research and Evaluation**. London: The Falmer Press, 1991.

NÓVOA, Antonio Sampaio da. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto Editora, 2ª ed., 1995, p.11-30.

_____. **Professores: profissão – formação contínua – associativismo**. In: Estudo da História. Boletim n. 12, 1992

_____. **Os professores: em busca de uma autonomia perdida?**. Separata de Ciências da Educação em Portugal. Situação atual e perspectivas. Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991.

_____. Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINEZ, Silvia Alicia (Orgs.). **Educação Comparada: rotas de além mar**. São Paulo: Xamã, 2009, p. 23-62.

NÓVOA, Antônio Sampaio da; CATANI, Denice B. Estudos comparados sobre a escola: Portugal e Brasil (séculos XIX e XX). Rio de Janeiro: texto aprovado para ser apresentado no **I Congresso Brasileiro de História da Educação**, novembro 2000.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua de professores**. O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

NUNES, Isabel Matos. **Política de escolarização de sujeitos com diagnóstico de deficiência múltipla: tensões e desafios**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Vitória, 2016.

NUNES, Isabel Matos; BORGES, Carline Santos. Atendimento educacional especializado: diversos olhares. In: OLIVEIRA, I.M.; RODRIGUES, D.; JESUS, D.M. **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileira**. Vitória: Edufes, 2017.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; OLIVEIRA, Jaíma Pinheiro. Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena a formação de professores. In: OLIVEIRA, A.S.; FONSECA, K.A.; REIS, M.R. **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, Anderson Penalva; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno.; RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. A formação dos professores de salas de recursos multifuncionais de escolas da rede municipal de Marabá – Pará. In: Encontro Nacional de Educação Especial, 4., 2014, São Paulo. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2014. CD-ROM, p.1-14.

OLIVEIRA, Andréia Duarte. **Condições de formação continuada do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2012.

OLIVEIRA, Giovana Rodrigues. **Efeitos da formação – O caso de uma ação de formação inserida no Programa de Formação Contínua de Professores em Atendimento Educacional Especializado.** (Doutoramento em Educação), Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; FERNANDES, Ana Paula; LINHARES, Felipe Lisboa; NOBRE, Arthur Hungria; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Avelino. A formação dos professores de salas de recursos multifuncionais de escolas da rede municipal de Belém (PA). In: MENDES, E.G; CIA, F.; CABRAL, L.S.A. (Org). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial.** São Carlos: Marquezine & Manzini – ABPEE, 2015, p.89-109.

OLIVEIRA, Marta Khol de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: **XXII Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, setembro, 1999.

OLIVEIRA, Renato Almeida. **A concepção de trabalho na filosofia do jovem Marx e suas implicações antropológicas.** Kínesis, Vol. II, nº 03, Abril, 2010, p. 72 – 88

ONU. Organização das Nações Unidas. **Normas sobre para a igualdade de oportunidade para as pessoas com deficiência.** 2002.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** protocolo facultativo à convenção sobre os Direitos das Pessoas Deficiência. Nova Iorque, 2006.

_____. **Síntese Relatório do Desenvolvimento Humano:** o trabalho como motor do desenvolvimento humano. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2015

OZGA, Jenny. **Policy research in educational setting:** contested terrain. Buckingham: Open University Press, 2000.

PACHECO, José Augusto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Políticas educacionais nos anos 90:** a formação de professores no Brasil e em Portugal. In.: Revista Educar, Curitiba, n.18,. 2001, p. 185-199.

PAGNEZ, Karina Maldonado; PRIETO, Rosângela Gavioli; SOFIATO, Cássia Geciauskas. Formação de professores e educação especial: reflexões e possibilidades. **Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp**, 3(1), 2015, p. 32-57.

PANTALEÃO, Edson Alves. Política e gestão da Educação Especial em foco. In: JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Gestão da Educação Especial:** pesquisa, política e formação. Curitiba: Appris/ Secretaria de Estado da Educação-ES, 2012. p. 10-18.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. A identidade profissional dos professores. In.: **Professores:** formação e profissionalização. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2005.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. **A Formação Continuada de Professoras e suas Relações com a Prática Docente**. Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

PERDIGÃO, Rute. **Agrupamentos e culturas escolares – organização escolar num projeto de equidade social**. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In.: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vigotski e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 24, p. 32-43, mar. 1991.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. In: **Interface** — Comunicação, Saúde, Educação, Ago, 1997.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. In: **Educar**, Curitiba, n. 33, 2009, p. 143-156.

_____. Deficiência Múltipla: Formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. **Cad. Pesqui.** vol.45 no.155 São Paulo jan./mar. 2015.

PLETSCH, Márcia Denise; ARAÚJO, Daniele Francisco de; LIMA, Marcela Francis Costa. **Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual**. Revista Periferia: educação, cultura e comunicação, v.9 n.1 jan-jun, 2017.

PLETSCH, Márcia Denise; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de; CAMPOS, Érica Costa Vliese Zichtl. A avaliação mediada como pressuposto para o planejamento educacional individualizado (PEI) para alunos com deficiências. In.: OLIVEIRA, A.S.; FONSECA, K. A.; REIS, M. R (Orgs.). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio. **Diário da República n.º 102/1998 - I Série A**. Lisboa: Ministério da Educação, 1998.

_____. Despacho nº 5634-F/2012, de 26 de abril. **Diário da República n.º 82/2012 - II Série. 2º Suplemento**. Lisboa: Secretaria de Estado do Ensino e da Administração Escolar, 2012.

_____. **Portaria n.º 212/2009** de 23 de fevereiro, 2009.

_____. **Decreto-Lei n. 54/2018**, de 6 de julho de 2018. **Diário da República n.º 129/2018, Série I**, 2018.

_____. **Decreto-Lei n.º 3/2008**, de 7 de janeiro de 2008. Diário da República. 1º série, n. 4, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Decreto-Lei 22/2014, de 11 de fevereiro, 2014.**

_____. Ministério da Educação. **Decreto-Lei n.º 27/2006 de 10 de fevereiro, 2006**

_____. Ministério da Educação. **Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de agosto de 1991.** Aplica-se aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos públicos dos níveis básico e secundário. Diário da República: I Série-A, n. 193, 1991.

_____. Ministério da Educação. **Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro de 2001.** Regulamenta a 'Reorganização Curricular do Ensino Básico'. Diário da República: Série I-A, n. 15, p. 258-265, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de Novembro** – altera o Regime Jurídico da Formação Contínua de Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo nº 46/86 de 14 de outubro, 1986.**

_____. Ministério da Educação. **Unidades de Ensino Estruturado para alunos com espectro autista: normas orientadoras.** 2008

_____. **Portaria n.º 212/2009** de 23 de Fevereiro, 2009.

PREFEITURA DE VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Política de formação continuada para profissionais da educação da rede de ensino de Vitória.** Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Vitória, 2016.

_____. **História de Vitória.** Disponível: <https://www.vitoria.es.gov.br/cidade/historia-de-vitoria>

_____. **Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** Vitória, 2018.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para educação especial. In: **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva** [S.l: s.n.], p. 495 , 2010.

QUEIROZ JUNIOR, Edison de. **Formação Continuada para professores para o atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas.** (Dissertação de Mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

QUEIROZ, Julia Graziela Bernardino de Araújo. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Manaus**. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

RABELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Estudos em Avaliação Educacional**, Vol. 29, Nº. 70, jan./abr, 2018, p. 276-307

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Casos de Ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado**. Tese de Doutorado em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

_____. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RAMOS, Elbo Lacerda; SIMONI, Gizelda Costa da Silva. Docência: valorização profissional e identidade coletiva. In.: NOVAES, G. S.; CICILLINI, G. A (Orgs.). **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2010, p. 103-128.

REIS, Margarida Dias. **Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente e Temporário e terapias O Desenvolvimento da Leitura e Escrita na Criança com Síndrome de Down**. Dissertação de Mestrado. Universidade da Beira Interior. Covilhã, 2011.

REPÚBLICA PORTUGUESA. **A democracia portuguesa**. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/portugal/a-democracia-portuguesa>

REZENDE, Valéria; ISOBE, Rogéria Moreira; MOREIRA, Fernanda Arantes. Investigação comparada em educação: aspectos teóricos e metodológicos. In: **Revista Educação e Políticas em debate**. V.2, n.1, jan/jul, 2013.

ROCHA, Maira Gomes de Souza da; PLETSCHE, Márcia Denise. Deficiência múltipla, sistemas de apoio e processos de escolarização. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 99-110, set./dez. 2018

ROCHA, Vadga; FERNANDES, Preciosa. Formação de Professores para os Anos Iniciais no Brasil e em Portugal. In: **Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, Instituto Politécnico da Guarda, 2011, p. 149-153.

RODRIGUES, Ângela. **Análise de Práticas e de Necessidades de Formação**. Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Edições Colibri, Lisboa, 2006.

RODRIGUES, Ângela. **Necessidades de Formação**: contributo para o estudo das necessidades de formação dos professores do ensino secundário. Universidade de Lisboa, Lisboa, 1991.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A Análise de Necessidades na Formação de Professores**. Porto: Porto Ed, 1993.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luiza. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação inclusiva**: dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget, 2011, p.89-108.

RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In: OLIVEIRA, I.M.; RODRIGUES, D.; JESUS, D.M. **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar**: perspectivas luso-brasileira. Vitória: Edufes, 2017.

RODRIGUES, Florbela. A formação de professores na União Européia. Textos do Seminário realizado na Universidade do Algarve a 29 de abril de 2015. In: **Conselho Nacional de Educação**, 2015.

ROMANO, Edith; BONITO, Jorge. **Formação de professores em Educação Especial**: Um estudo de educação comparada entre Brasil e Portugal. Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación, Vol. Extr., N. 1, 2017.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. O cenário global e as implicações para a formação continuada de professores. In: **Revista Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 23, n.42, Jan-Abr, 2013, p. 72-89.

SACHS, Judyth. Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In: FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Margarida Veiga (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores**: contextos e perspectivas. Edições Pedagogo: Portugal, 2009.

SANTOS, Graça Margarida Medeiros Teixeira e. **Desenvolvimento Profissional de Professores Uma abordagem a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo**. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra , Coimbra, 2003.

SANTOS, João Adelino Matias Lopes dos. **Formação de professores para a educação especial Motivações, expectativas e impacto profissional**. (Tese de Doutoramento em Educação), Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, p. 143-155.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas.** 2ª. ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2017.

SCHREIBER, James; ASNER-SELF, Kimberly. **Educational research: The interrelationship of questions, sampling, design, and analysis.** USA: John Wiley & Sons, Inc, 2011.

SEME. Secretaria Municipal de Educação de Vitória. **Prefeitura de Vitória.** Disponível em: <https://m.vitoria.es.gov.br/semi>.

SERRAZINA, Lourdes. Desenvolvimento Profissional de Professores: contributos para reflexão. In.: **IX Seminário de Investigação em Educação Matemática**, 1999.

SIEMS, Maria Edith Romano. **A construção da identidade profissional do professor da educação especial em tempos de educação inclusiva.** Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

SILVA, Eliana. **Formação de professores em educação especial: a experiência da UNESP – Campus de Marília – SP.** Dissertação de Mestrado, Faculdade De Filosofia E Ciência, Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília, 2009.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 64 jan.-mar. 2016

SILVA, Márcia Rodrigues; TARTUCI, Dulcéria; DEUS, Dayane Cristina Moraes. A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Góias e a Ressignificação de Saberes Docentes. In: MENDES, E.G; CIA, F.; CABRAL, L.S.A. (Org). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial.** São Carlos: Marquezine & Manzini –ABPEE, 2015.

SILVA, Marcos Antônio. Formação Continuada: significados e sentidos na prática docente. In: **XVI Endipe - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.** Unicamp/Campinas, 2012, p. 1-12.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. **A análise da necessidade de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar.** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, Mayara Costa da. **Formação continuada e educação especial: a experiência como constitutiva do formar-se.** Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, Sérgio Carlos da. **Educação Especial: formação de professores e aprendizagem da docência dos professores que atuam em sala de recursos.**

Dissertação de Mestrado em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOBRINHO, Reginaldo Célio; SÁ, Maria das Graças Carvalho; PANTALEÃO, Edson; JESUS, Denise Meyrelles. Estudo Comparado Internacional: Contribuições para o Campo da Educação Especial. In: **Revista Brasileira de Educação de Especial**, Marília, v. 21, n. 4, p. 335-348, Out.-Dez, 2015.

SOUSA, Kelly Cristina de. **A formação docente para a educação especial e a prática profissional do professor**. Mestrado em Docência e Gestão da Educação, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2017.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004. p. 1-60. Série Pesquisa em Educação, v. 4.

TANNUS-VALADÃO, Gabriela. **Inclusão escolar e planejamento educacional especializado: avaliação de um programa de formação continuada de educadores**. Tese de Doutorado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

_____. **Planejamento educacional individualizado: propostas oficiais dos Estados Unidos, França, Itália e Espanha**. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2010.

TAVARES, Austelino Fernandes Lopes. **Necessidades de Formação de Professores para Inclusão**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Cabo Verde, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2010.

TCHINGONDUNDU, Isabel. **Educação Especial e Formação Inicial de Professores no Sistema Educativo Angolano: a visão de professores/formadores e de um Diretor de uma Escola de Formação**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto, 2015.

TEIXEIRA, Cristina Isabel Fernandes. **Avaliação dos efeitos da formação a partir da perspectiva dos participantes - Estudo de uma ação de formação contínua para professores do 1º ciclo do ensino básico**. Mestrado em Ciências da Educação, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2013

TESCH, Angela de Oliveira Antelo. **Formação de professores: tecnologia educacional para o aluno deficiente visual**. Mestrado em Educação, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015.

TREVIZAN, Anaide. Um **processo de formação continuada**: das necessidades formativas às possibilidades de formação. Mestrado em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TURNES, Maria Aparecida Hahn. **Formação continuada e mudanças nas práticas escolares**. Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais. Espanha, 1994.

_____. **Declaração mundial de educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNICEF. **Orientação para a inclusão**: garantindo o acesso à educação para todos. 2005

VELOSO, Manuely Regina dos Santos. **Análise de necessidades de formação como estratégia de planificação da formação contínua de professores**. Ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ciências da Educação, Instituto de Educação, universidade de Lisboa, 2011.

VICTOR, Sonia Lopes; PILOTO, Sumika Soares de Freitas Hernandez; Formação do professor no contexto do Observatório Nacional de Educação Especial. In: VICTOR, Sonia Lopes; OLIVEIRA, Ivone Martins (Orgs.). **Educação Especial**: políticas e formação de professores. Marília: ABPEE, 2016.

VIEIRA, Alexandre Braga; BORGES, Carline Santos. As práticas pedagógicas e o atendimento educacional especializado: um olhar para além das salas de recursos multifuncionais. In: Kátia Regina Moreno Caiado; Claudio Roberto Baptista; Denise Meyrelles de Jesus. (Org.) **Deficiência mental e intelectual em debate**. 1ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, v. 1, p. 303-323.

VIEIRA, Alexandre Braga. **Currículo e Educação Especial**: As ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012, 326 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VIEIRA, Alexandre Braga; JESUS, Denise Meyrelles de. Falando de formação de professores e cartografando propostas formativas em contexto. In.: MARTINS, Ivone de Oliveira; RODRIGUES, David; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas lusobrasileiras**. Vitória: EDUFES, 2017.

VIEIRA-RODRIGUES, Margarida Maria de Moura; SANCHES-FERREIRA, Maria Manuela Pires. A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular em Portugal: a Opinião de Educadores de Infância e de Professores do 1º Ciclo do Ensino Público e Privado. In: **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.1, p.37-52, Jan.-Mar., 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico livro para professores. São Paulo: Expressão Popular, 2018

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998; 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez, 2011.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9.ed. São Paulo: Ícone, 2005

_____. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Em Lev S. Vygotski. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madri: Visor/MEC, 1995.

_____. VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, Apr. 2014

WITHERS, Simone Weinhardt; SARMENTO, Teresa. **Políticas de formação de professores no Brasil e em Portugal**: aproximações. In: Educere XIII Congresso Nacional de Educação, 2015.

ZANELATO, Daniella; POKER, Rosimar Bortolini. **Formação continuada de professores na educação inclusiva**: a motivação em questão. In: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 7, n. 1, 2012, p. 147-158.

ZEICHNER, Kenneth. **El maestro como profesional reflexivo**. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 220, pp. 44-49, 1992.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, maio/ago. 2007, p. 247-262.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Quadro os momentos formativos de 2017 para os profissionais da Rede Municipal de Educação de Vitória.

FORMAÇÕES CONTINUADAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – 2017			
Momentos Formativos	Objetivo das Formações	Carga Horária	Público
Autismo: uma forma de ser/estar no mundo?	Aprimorar o diálogo constituído com os coordenadores, pedagogos e monitores, sobre a gestão do conhecimento dos estudantes autistas matriculados na educação infantil como no ensino fundamental buscando novas possibilidades de ação a partir dos desafios vividos.	20h	Monitores dos Centros de Ciência, Educação e Cultura de Vitória
Curso de altas habilidades/ superdotação	Conhecer e desenvolver práticas educacionais compatíveis com as necessidades de estudantes identificados na área de altas habilidades/superdotação(ah/s), matriculados no sistema municipal de ensino de vitória, visando garantir o acesso e permanência deste alunado, disseminando conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, comunidades e famílias.	64h	Profissionais da educação por adesão – 70 vagas
III Seminário de Altas habilidades/ Superdotação	Apresentar as práticas educacionais desenvolvidas nas ue na área de ah/sd, envolvendo os estudantes identificados e suas famílias, os professores de sala comum, os professores especializados e a comunidade escolar.	4h	Destinado a professores, pedagogos, coordenadores, assistentes de educação infantil, estagiários, estudantes das UE e famílias-100 vagas.
Esse um: clube do livro – autobiografia de autistas	Aprimorar o diálogo constituído com os pedagogos, envolvendo os professores especializados e professores regentes , sobre a gestão do conhecimento dos estudantes público da educação especial na educação infantil como no ensino fundamental buscando novas possibilidades de ação a partir dos desafios vividos.	60h	Profissionais da educação
Curso - Práticas pedagógicas em ed. especial na perspectiva inclusiva	Aprimorar o diálogo constituído com os pedagogos, envolvendo os professores especializados e professores regentes , sobre a gestão do conhecimento dos estudantes público da educação especial na educação infantil como no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos buscando novas possibilidades de ação a partir dos desafios vividos.	50h	Profissionais da educação que atuam nas Unidades de Ensino municipal

Fonte: Coordenação de Educação Especial/SEME/Vitória. Quadro elaborado pela autora

APÊNDICE 2: Quadro dos encontros formativos ofertados para os 323 professores especializados em Educação Especial.

ENCONTROS FORMATIVOS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – 2017	
Objetivo geral do projeto de formação: Aprimorar o diálogo constituído com os professores especializados, sobre a gestão do conhecimento dos estudantes público da Educação Especial na Educação Infantil como no Ensino Fundamental buscando novas possibilidades de ação a partir dos desafios vividos.	
Conteúdos do projeto de formação: Alfabetização na proposição da constituição da leitura e da escrita; Alfabetização matemática; Transtornos Globais do Desenvolvimento; Autismo; Educação de Surdos; Estudos e Práticas em Altas Habilidades/Superdotação	
Carga horária total por área: 63 horas (presencial e semipresencial)	
ÁREAS	TEMAS ABORDADOS
Deficiência Intelectual – Ensino Fundamental e Educação Infantil	Alfabetização: organização do trabalho junto ao público da modalidade. Práticas Pedagógicas considerando as especificidades de algumas síndromes. Autismo. Escola e acessibilidade: Transformando vidas. <u>Formações com foco nas práticas pedagógicas:</u> Alfabetização: Desafios de ensinar e aprender. Síndromes: conhecer, planejar e incluir. Autismo: sujeito singular.
Deficiência Visual	Recursos Não ópticos e relato de experiência. A influência do diagnóstico clínico no fazer pedagógico para os estudantes com deficiência visual. Tecnologia e Acessibilidade: função e uso do scanner com voz e o aplicativo Open book no trabalho com alunos com deficiência visual. Tabela de snellen e Leitura de laudos. Escola e Acessibilidade: “Transformando vidas” com ênfase na deficiência visual. O uso do sorobã na aquisição dos conceitos matemáticos.
Surdez	Implementação das Diretrizes Curriculares do Ensino de Libras (Ensino Fundamental). Práticas Pedagógicas: articulação turno e contraturno. Diretrizes Curriculares de acordo com o EF (Ensino Fundamental) Diretrizes de acordo com o EF (Ensino Fundamental). Diretrizes de acordo com o EF (Ensino Fundamental). Desafios e possibilidades na área da surdez: práticas pedagógicas. Diretrizes de acordo com o EF (Ensino Fundamental).
Altas Habilidades/ Superdotação	Experimentos da Ciência Física. Oficina de Artes Plásticas. Práticas Pedagógicas considerando as especificidades de algumas síndromes. Oficina de Jogos Lógicos e de Materiais Artesanais – Parte I. Oficina de Jogos Lógicos e de Materiais Artesanais – Parte II. Desenvolvimento de Projetos de Enriquecimento Curricular – Preparação para o III Seminário de AH/SD. Pensamento e Filosofia nas AH/SD. Importância da formação dos professores na AH/SD.

Fonte: Coordenação de Educação Especial da SEME. Quadro elaborado pela autora.

ANEXO

Anexo 1 – Parecer Favorável Comitê de Ética



UFES - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ARTICULAÇÕES COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM VITÓRIA/BRASIL-ES E EM LISBOA/PORTUGAL

Pesquisador: CARLINE SANTOS BORGES

Área Temática: Verbal: 2

CAAE: 08978917.4.0000.5542

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.457.198

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um Estudo Comparado e Interacional, orientado pela abordagem Histórico Cultural, a partir das contribuições de Lev Vygotski, cuja produção teórica sustenta a defesa do ensino como elemento fundante do trabalho do professor na escola. O estudo busca pela via da sistematização de informações, análises e reflexões contribuir para o avanço do estado da arte no campo da Educação Especial, no fluxo das tarefas que nartram a concretização do direito das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação à Educação escolar. Temos como sujeitos da pesquisa professores de Educação Especial que atuam em escolas em Portugal, na cidade de Lisboa e no Brasil, na cidade de Vitória/ES e outros profissionais da Educação, considerando as necessidades surgidas no desenvolvimento do estudo, como por exemplo, coordenadores pedagógicos, pedagogos e professores de sala de aula comum e os responsáveis pela organização/sistematização das formações e os coordenadores do setor de Educação Especial, em Vitória e em Lisboa.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a política de formação continuada de professores de Educação Especial em Vitória/Brasil e em Lisboa/Portugal, bem como problematizar as articulações nas ações pedagógicas dos professores que atuam no âmbito do atendimento educacional especializado na educação básica nessas duas cidades/países.

Endereço: Av. Fernando Ferrari 54-Campus Universitário, Núcleo Administrativo do CCN
Bairro: Goiabeiras **Cidade:** Vitória/ES
UF: ES **Município:** VITÓRIA **CEP:** 29.075-910
Telefone: (27)31-45-9320 **E-mail:** cep.goiabeira@gmail.com

Página 14 de 16



UFES - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



Consubiado no Parecer 2.457.198

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora afirma que o estudo não oferece riscos à integridade física das pessoas, mas que pode haver contrarregimento caso o participante não se sinta confortável em revelar as suas práticas pedagógicas no contexto escolar, quando for entrevistado ou se sentir acanhado em se expressar em público, nos momentos de grupos focais. Para evitar tal constrangimento ou acanhamento, a pesquisadora afirma que o participante poderá manifestar que não deseja responder às questões nos momentos de entrevista ou de grupos focais. Os benefícios de pesquisas são: contribuir com o estado da arte na área da Educação/Educação Especial, na implementação de políticas públicas no Brasil para formação continuada de professores de Educação Especial e com nas práticas pedagógicas dos professores brasileiros e portugueses. Como benefícios aos participantes a pesquisadora aponta: o desenvolvimento profissional por meio da reflexão da sua prática pedagógica; passar a conhecer a escola como num espaço social de aprendizagem e, portanto, de desenvolvimento; adquirir aprendizagens por meio da sua experiência, das trocas com os outros professores e das conhecimentos trabalhados nos momentos formativos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa de doutoramento em educação vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFES.

Considerações sobre as Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) encontram-se de acordo com o preconizado na Resolução nº 489/2012.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Indicações:

Não há pendências. Solicita-se anexar carta de concordância de realização da pesquisa para a Secretaria Municipal de Educação de Vitória, por meio de notificação na Plataforma Brasil.

Considerações Finais e Critério do CEP:

Projeto aprovado por este comitê, estando autorizado a ser iniciado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Endereço: Av. Fernando Ferrari, 54-Campus Universitário, Núcleo Administrativo do CCN Bairro: Goiabeiras UF: ES Município: VITÓRIA Telefone: (27)31-45-9320				

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 54-Campus Universitário, Núcleo Administrativo do CCN
Bairro: Goiabeiras **Cidade:** Vitória/ES
UF: ES **Município:** VITÓRIA **CEP:** 29.075-910
Telefone: (27)31-45-9320 **E-mail:** cep.goiabeira@gmail.com

Página 15 de 16