

Carline Santos Borges

**Aprendizagem e
desenvolvimento
profissional
de docentes de
Educação Especial:
estudo comparado
sobre Brasil e
Portugal**

Carline Santos Borges

**Aprendizagem e
desenvolvimento
profissional
de docentes de
Educação Especial:**
estudo comparado
sobre Brasil e
Portugal



Vitória, 2025



**Universidade Federal
do Espírito Santo**



EDUFES
EDITORA

Editora Universitária – Edufes

Filiada à Associação Brasileira
das Editoras Universitárias (Abeu)

Av. Fernando Ferrari, 514
Campus de Goiabeiras
Vitória – ES - Brasil
CEP 29075-910

+55 (27) 4009-7852
edufes@ufes.br
www.edufes.ufes.br

Reitor

Eustáquio Vinicius Ribeiro de Castro

Vice-reitora

Sonia Lopes Victor

Chefe de Gabinete

Ana Paula Santana de Vasconcellos Bittencourt

Diretor da Edufes

Wilberth Salgueiro

Conselho Editorial

Ananias Francisco Dias Junior, Eliana Zandonade,
Eneida Maria Souza Mendonça, Fátima Maria
Silva, Gleice Pereira, Graziela Baptista Vidaurre,
José André Lourenço, Marcelo Eduardo Vieira
Segatto, Margarete Sacht Góes, Othon Souto
Campos, Rogério Borges de Oliveira, Rosana
Suemi Tokumaru, Sandra Soares Della Fonte

Secretaria do Conselho Editorial

Douglas Salomão

Administrativo

Josias Bravim, Washington Romão dos Santos

Seção de Edição e Revisão de Textos

Fernanda Scopel, George Vianna,
Jussara Rodrigues, Roberta Estefânia Soares

Seção de Design

Juliana Braga, Samira Bolonha Gomes

Seção de Livraria e Comercialização

Adriani Raimondi, Ana Paula Rubim,
Dominique Piazzarollo, Marcos de Alarcão,
Maria Augusta Postinghel

Produção Cultural

Déborah Pinto Corrêa



Este trabalho atende às determinações do Repositório Institucional do Sistema Integrado de Bibliotecas da Ufes e está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Preparação de texto

Roberta Estefânia Soares

Capa

Juliana Braga

Projeto gráfico

Samira Bolonha Gomes

Diagramação

Juliana Braga

Revisão de texto

Fernanda Scopel

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Editora Universitária – Edufes, ES, Brasil)

B732a Borges, Carline Santos.
Aprendizagem e desenvolvimento profissional de docentes de Educação Especial [recurso eletrônico] : estudo comparado sobre Brasil e Portugal / Carline Borges. - Dados eletrônicos. - Vitória, ES : Edufes, 2025. 300 p. : il. ; 23 cm. - (Coleção Prêmio Ufes de Teses e Dissertações; 1)

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7772-628-8

Publicado também em formato impresso.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/774>

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Educação permanente.
I. Título. II. Série.

CDU: 37

Elaborado por Ana Paula de Souza Rubim – CRB-6 ES-000998/O

A PRIMEIRA EDIÇÃO DE UM PRÊMIO MUITO ESPECIAL

A Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e a sua editora têm a alegria de publicar as oito obras vencedoras da primeira edição do Prêmio Ufes de Teses e Dissertações, cujo objetivo foi premiar as melhores pesquisas de alunos de pós-graduação defendidas no quadriênio 2017-2020.

Foram contempladas obras de todas as Grandes Áreas existentes na Ufes: Ciências Agrárias; Ciências Humanas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Sociais Aplicadas; Engenharias; Linguística, Letras e Artes; e Multidisciplinar. A exceção ficou por conta da Grande Área de Ciências Biológicas, para a qual não houve indicação.

O processo de premiação se deu assim: cada programa participante indicou um trabalho de discente defendido entre 2017-2020, considerando os critérios de inovação, relevância e impacto; a seguir, foi constituída uma Comissão Julgadora, com docentes dos próprios programas de pós-graduação, que selecionou os trabalhos concorrentes; essa Comissão indicou, por fim, a dissertação ou tese vencedora. Entre as dezenas de programas da Ufes e entre as centenas de trabalhos defendidos no quadriênio, ter sua pesquisa contemplada como vencedora é, sem meias palavras, um feito.

Uma pesquisa não se faz da noite para o dia. Não é fruto de um acaso, nem de sorte. É um trabalho intenso de dedicação, de leituras, de *insights*, de cálculos, de engenhos, de reflexões, de criatividade, de organização. Embora haja cursos e livros

que nos auxiliam nas metodologias de pesquisa, o fato é que cada estudante acaba criando seu próprio método. E as áreas de saber, sendo tão diferentes, decerto produzem métodos também muito distintos. Uma leitura rápida dos títulos dos livros de imediato já dá a diversidade de interesses e caminhos dos – então – estudantes.

Desde o início, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG), e em especial a Diretoria de Pós-Graduação (sob a condução da profa. Eliza Bartolozzi Ferreira), e a Edufes andaram de mãos dadas, cientes da importância deste Prêmio, cujo êxito praticamente exige sua continuidade.

Resta-nos parabenizar todos os autores, desejando que a pesquisa, agora em forma de livro, encontre os seus leitores. E isso decerto acontecerá, pois um feito desses – ter um estudo premiado entre tantos outros ao longo de longos quatro anos – é mesmo para atrair a atenção, a curiosidade, a leitura. E ter o livro lido é, sem dúvida, o maior dos prêmios.

Boa leitura!

Eustáquio Vinicius Ribeiro de Castro (Reitor – 2024-2028)

Sonia Lopes Victor (Vice-reitora – 2024-2028)

Paulo Sergio de Paula Vargas (Reitor – 2020-2024)

Roney Pignaton da Silva (Vice-reitor – 2020-2024)

Valdemar Lacerda Junior (Pró-reitor da PRPPG)

Wilberth Salgueiro (Diretor da Edufes)

PREMIADOS

Ciências Agrárias

Tratamento da leishmaniose cutânea canina: estudo com ciclodextrinas, de Suzana Gonçalves Carvalho

Ciências da Saúde

Hibridismo brincante: um estudo sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil, de Raquel Firmino Magalhães Barbosa

Ciências Exatas e da Terra

Voltametria aplicada ao controle de fármacos em fertilizantes orgânicos, de Luiz Ricardo Guterres e Silva

Ciências Humanas

Aprendizagem e desenvolvimento profissional de docentes de Educação Especial: estudo comparado sobre Brasil e Portugal, de Carline Santos Borges

Ciências Sociais Aplicadas

Lavagem de dinheiro e Hawala, de André Lovatti

Engenharias

Interação humano-máquina: reconhecendo e antecipando gestos e ações, de Clebeson Canuto

Linguística, Letras e Artes

Machado de Assis, poeta-tradutor, de Diego do Nascimento Rodrigues Flores

Multidisciplinar

Desenvolvimento de sinais em Libras para o ensino de Química Orgânica: um estudo de caso de uma escola de Linhares (ES), de Amanda Bobbio Pontara

Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior (Capes), Brasil, Código de Financiamento 001.

*This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de
Nível Superior (Capes), Brazil, Finance Code 001.*



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



Se queremos promover a aprendizagem contínua dos professores, temos de desenvolver a sua competência de desenvolvimento. Por conseguinte, temos 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.

Fred Korthagen (2009)



SUMÁRIO

Prefácio	17
Introdução	21
Parte I • Estudos e teorizações no campo da formação de professores e Educação Especial.	29
Implicações dos organismos internacionais nas políticas de formação de professores	51
Formação inicial e continuada de professores: tendências e perspectivas	59
Formação de professores em Educação Especial: a literatura e seus apontamentos	71
Formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional docente: contribuições da teoria histórico-cultural	95
Parte II • O estudo e seu delineamento metodológico	109
Fundamentos teórico-metodológicos do estudo comparado internacional	111

Parte III • Apresentação e discussão dos contextos formativos e de educação inclusiva/inclusão escolar no Brasil e em Portugal	145
Caracterização do sistema educacional nos contextos brasileiro e português	147
Trajetórias políticas em prol da educação inclusiva/inclusão escolar e de formação de professores nos contextos brasileiro e português	163
Processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de professores de Educação Especial	215
Considerações finais	253
Referências	259
Apêndices	291
Sobre a autora	295
Índice remissivo	297

PREFÁCIO

O prefácio deste livro deve começar pela trajetória da autora, pois foi a vida acadêmico-científica dela que possibilitou o desenvolvimento deste escrito.

Em 2007, adentrava o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) Carline Santos Borges. Fui professora dela desde o início de sua formação, e Carline sempre foi dedicada à vida universitária, seja pela participação ativa, seja pelo envolvimento em diferentes tipos de estágios. Nesses movimentos, a então graduanda se aproximou do grupo de pesquisa “Educação especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”, por mim coordenado. Como bolsista de iniciação científica, ela participou dos movimentos de pesquisa que envolviam, naquele momento, pesquisa-ação e formação docente, bem como cartografias da situação educacional no estado do Espírito Santo. Sempre atenta, crítica, solidária e disposta a novas aprendizagens, Carline se colocava intelectualmente de forma firme e delicada. Com seus colegas mestrandos e doutorandos, partícipes do grupo, constituiu uma produção científica potente. Sua forma de ser academicamente a levou a candidatar-se ao mestrado em Educação em 2012, sendo selecionada como minha orientanda. Concluiu, em 2014, a dissertação “Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum” e já em 2016 deu entrada no doutorado. Esse tempo de estudos e formação da pesquisadora evidenciaram grande curiosidade científica e compromisso com a produção de conhecimento em Educação Especial. Nesse processo, ela participou de um número significativo de eventos nacionais e internacionais. Simultaneamente, Carline se

interessava pelos estudos comparados internacionais em educação e Educação Especial. Participou com o grupo de pesquisa em viagem técnico-científica à Universidade de Lisboa (2013), que incluiu a participação em evento internacional na área da Educação Especial. Como candidata ao doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-Ufes), na linha de pesquisa “Diversidade e práticas educacionais inclusivas: educação especial e processos inclusivos”, tinha como objetivo estudar a formação continuada de professores de Educação Especial e já trazia uma proposta de estudo comparado internacional pensando as realidades brasileira e portuguesa. Lembro-me da defesa brilhante de seus interesses, enquanto eu sentia orgulho de ter acompanhado a vida acadêmica de Carline. Como parte de sua formação em nível de doutorado, ela realizou estágio junto ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, em 2018, na área de formação de professores, especializando-se em Educação Especial no âmbito do Programa Intercalar de Doutorado em Educação.

Em 2019, Carline defendeu junto ao PPGE-Ufes sua tese de doutorado, intitulada “Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de Educação Especial: estudo comparado Brasil e Portugal”. Sua tese era de que “os modos de aprendizado docente precisam ser levados em consideração para a organização e sistematização dos momentos formativos, ou seja, necessita-se que os modos de aprendizagem docente ecoem nas estratégias metodológicas das formações continuadas”. Para a realização do doutorado, ela usou como metodologia de pesquisa o estudo comparado em educação por meio de estudos de caso em Vitória, Brasil, e em Lisboa e Sintra, Portugal.

Essa pesquisa de doutorado foi indicada pelo PPGE-Ufes para o Prêmio Ufes de Teses e Dissertações, sendo escolhida como a melhor tese da área de Ciências Humanas, e, assim, o estudo está sendo publicado como livro pela Edufes.

São trajetórias de vida acadêmica como a de Carline Santos Borges que nos impelem a continuar apostando na educação/formação de professores em instituições públicas, em programas de iniciação científica, em grupos de pesquisa como espaços potentes de formação, no financiamento educacional pela via das bolsas de estudos em diferentes níveis educacionais e no financiamento de grupos de pesquisa.

O livro *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de docentes de Educação Especial: estudo comparado sobre Brasil e Portugal*, fruto dessa história de vida, aprofunda o conhecimento sobre o tema e o faz de maneira ímpar. No texto de Carline, a educação,

significada como direito, é assumida pela via do acesso, da permanência e da progressão com qualidade, ou seja, todos os alunos devem ter acesso ao conhecimento social e historicamente construído. Há uma aposta na potência da formação docente como um dos fatores garantidores desse direito. Além disso, a autora parte do princípio de que a formação continuada é, em si, um direito e uma forma de estar na profissão dos professores.

De forma cuidadosa, ética e questionadora, ela entra nos meandros da formação em Vitória, Lisboa e Sintra e desvela as complexas redes e articulações entre a formação, as necessidades e os desejos formativos dos docentes envolvidos com a educação escolar.

As principais discussões narradas no livro desvelam a riqueza da literatura sobre o tema, evidenciando dados mais sistematizados, lacunas, espaços que demandam aprofundamentos, bem como olhares inovadores.

No que tange à abordagem teórica, a autora adota a perspectiva histórico-cultural fundamentada na lógica do materialismo histórico-dialético. Apoiase “nas contribuições da psicologia histórico-cultural e, em particular, da teoria da atividade proposta pelo psicólogo soviético Alexei N. Leontiev”. Assume os conceitos de mediação, de aprendizagem e desenvolvimento e de imaginação propostos pelo psicólogo soviético Lev Semionovitch Vigotski.

As análises de Carline observam 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.

Uma questão fundante trazida pela autora diz respeito a: “como os modos de aprendizagem docente ecoam nas estratégias metodológicas das formações continuadas?”

As narrativas dos professores parecem sinalizar que a postura colaborativa deva ser parte da ética de todos os profissionais do campo da Educação e que a formação para uma perspectiva inclusiva é necessária para docentes tanto de sala de aula quanto de Educação Especial, tendo em vista o processo de construção de uma escola para todos.

A autora advoga que a tríade acesso, permanência e conhecimento faz 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. Também é defendido que a formação continuada especializada deve abarcar conteúdos de fundamentos da educação e dos conhecimentos que precisam ser trabalhados no âmbito do atendimento educacional, conforme sinalizado nos documentos oficiais brasileiros e portugueses.

No contexto de estabelecer a comparação entre países, por meio do estudo comparado internacional e dos fundamentos da teoria histórico-cultural, a autora destaca a potência de perspectivas teórico-metodológicas que analisem os sistemas educacionais e suas políticas, as semelhanças, as diferenças e os sentidos depreendidos a partir dos contextos estudados.

O texto deixa claro que 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”.

Tendo em vista tal meta, há de se aprofundar e problematizar 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. O estudo aponta para a demanda de pesquisas que se coloquem a discutir os contextos de aprendizagem docente e sua relação com as formações continuadas e o desenvolvimento profissional.

Leitores desta obra, vocês encontrarão aqui um estudo que contribui de maneira sensível, ética, problematizadora e profunda para a formação continuada docente, uma das possibilidades de alavancar e sustentar a educação de todos.

Agradeço a Carline Santos Borges pela companhia na sua caminhada acadêmica, por tornar realidade este livro e por conceder-me a honra de prefaciá-lo.

Este livro vem em tempos de resistência!

Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Introdução

Nos últimos anos, com o advento dos movimentos internacionais em defesa da escola para todos (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990; CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994; UNESCO, 2005; BRASIL, 2009a), 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, pressupõem-se significativas mudanças no âmbito da concepção de educação, das práticas pedagógicas e dos recursos materiais.

Nesse processo, há o desafio de buscar novas formas de diálogo com o processo e a construção complexa 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 ao ensino de qualidade.

Nessa direção, a formação de professores tem sido um dos pilares fundamentais em diversos países, como Brasil e Portugal, para 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, 2008b, p. 17-18).

Observa-se que os professores de Educação Especial¹ precisam ter 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 atribuições².

No Brasil, no que diz respeito à formação inicial, “[...] permanece o debate sobre o ‘lôcus’ [...] 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 da inclusão escolar.

1 Neste livro, os termos professores de educação especial, professores especialistas, professores especializados, docente de educação especial ou docente em educação especial serão tratados como sinônimos.

2 As atribuições dos professores especializados/professores 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).

Nesse contexto, os 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 somados à formação continuada para atuação em Educação Especial são os requisitos adequados para estar na profissão docente.

Quanto ao desejado no processo de formação inicial nos cursos de licenciatura, a “[...] 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” (RODRIGUES, 2017, p. 36).

Ainda de acordo com Rodrigues (2017, p. 36), a separação, dentro do plano curricular dos cursos de formação inicial de professores, sobretudo do curso de licenciatura em Pedagogia, entre as disciplinas gerais da educação e as 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).

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

No contexto português, na atualidade, para atuar como professor de Educação Especial, deve-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, 2009a, 2009b; 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 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, 2012; JESUS; NASCIMENTO, 2010; JESUS, 2012).

Uma das inquietações que surgem quanto à construção e execução dos processos formativos em Educação Especial 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”?

Outros questionamentos que motivam a pesquisa sobre a formação de professores de Educação Especial são: 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 se pensar a formação de professores para a Educação Especial perspectivando uma educação inclusiva e dos questionamentos aqui elencados, realizei um estudo comparado em educação, envolvendo o contexto brasileiro e o português. Assumi 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 e outros (2015, p. 344), acredito 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 e outros (2015, p. 344), “[...] para o refinamento

teórico-metodológico dos Estudos Comparados [...] sob uma perspectiva mais sistemática de comparação”, de modo a conhecer e compreender não somente a maneira “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.

A escolha de Portugal para o desenvolvimento do estudo comparado internacional se deu porque, assim como no Brasil, o Estado e os educadores portugueses “[...] 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), além de terem desenvolvido políticas educacionais conducentes à inclusão (FERNANDES, 2013).

A tendência atual na União Europeia e em seus países-membros é o desenvolvimento de uma política que vise à inclusão escolar de alunos com NEE (MEIJER; SORIANO; WATKINS, 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, há incentivo às matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas referidas escolas. Já Portugal é signatário dos movimentos internacionais em prol da educação inclusiva.

Este livro trata, pois, dos 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. Com esse fim, este estudo se preocupou tanto em caracterizar as políticas de formação continuada de professores de Educação Especial em Vitória, em Lisboa e em Sintra quanto em identificar os conhecimentos que eles consideram necessários na sua formação. Além disso, analisei o modo de aprendizagem desses professores e as implicações da formação continuada em suas ações pedagógicas no contexto escolar. Verifiquei ainda as especificidades nos processos de formação, para identificar e entender as aproximações e diferenças entre os lócus de estudo.

Os modos de aprendizado docente precisam ser levados em consideração para a 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, tive 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, a análise documental, a análise de índices educacionais e a observação foram as principais ferramentas de produção de dados. Com o estudo, busquei contribuir com a formação de professores especializados, colaborar com o trabalho de pesquisadores que buscam alternativas possíveis aos desafios que emergem do processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial no contexto escolar, e evidenciar as mudanças qualitativas que se dão na atividade profissional, “[...] configurando também o desenvolvimento de seu psiquismo”, ou seja, de professores e pesquisadores (ARAÚJO; MOURA, 2008, p. 99).

No Brasil, tive como campo de pesquisa a Secretaria Municipal de Educação do município de Vitória, no Espírito Santo, local onde acompanhei os momentos formativos de professores de Educação Especial e entrevistei os professores de Educação Especial que atuam no ensino fundamental. A escolha de Vitória se justifica pelo fato de o referido município ter uma organização política de Educação Especial e contar com um setor de formação em Educação Especial.

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

Adotei a perspectiva histórico-cultural fundamentada na lógica do materialismo histórico-dialético. Tomei como base as 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 Semionovitch 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, de que modo e em que contextos os docentes aprendem.

Na teoria da atividade proposta por Leontiev (1983), compreendi a atividade do professor como práxis pedagógica que se constitui na unidade entre a atividade prática e a atividade teórica para transformar a realidade escolar.

Para Vigotski (2000, 2007, 2018), esse processo de aprendizagem e desenvolvimento é um movimento contínuo, visto que somos seres inacabados e estamos em processo de aprendizado e de criação a todo momento.

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

Com o embasamento dos teóricos citados, trago para esta reflexão a aprendizagem do professor por meio de ações formativas e da atividade, ou seja, do trabalho docente, da interação e da ação que possibilitam o desenvolvimento do psiquismo do adulto professor.

Este livro é organizado em três partes. Na primeira, ocorre a revisão de literatura e da base teórica, tendo em vista justificar a relevância do estudo, evidenciar a importância da formação docente e embasar teoricamente o estudo, que se situa na aprendizagem e no desenvolvimento profissional docente pela via da formação continuada.

Nos dois primeiros capítulos da primeira parte, há questões fundamentais da formação de professores para entender o ser e o estar na profissão docente e compreender o docente de Educação Especial dentro de uma discussão para além da área específica.

No terceiro capítulo, a literatura que versa sobre o docente de Educação Especial é analisada e traz aspectos do campo da formação docente e também da especificidade da área de conhecimento em Educação Especial.

No quarto capítulo, a base teórica do estudo é abordada com o 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).

A segunda parte traz a metodologia, seus pressupostos teóricos, as contribuições no campo da educação e os procedimentos metodológicos.

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 livro.



Estudos e teorizações no campo da formação de professores e Educação Especial

Esta parte é destinada a dialogar com a literatura acadêmica que trata da formação de professores (inicial e continuada) e da Educação Especial, para compreensão do *corpus* de conhecimento produzido na área e das tendências da produção científica no campo da formação de professores.

Para tanto, foi preciso realizar 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 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 formação de professores e formação de professores de Educação Especial.

Há um número elevado de trabalhos acadêmicos e de artigos acerca do tema formação de professores. Desse modo, utilizei critérios de seleção dos estudos, como: 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 ou áreas do conhecimento. Já no campo da Educação Especial, optei por estudos que tivessem como foco a formação dos professores e a Educação Especial/educação inclusiva ou diversidade.

A partir da seleção dos estudos, obtive o seguinte extrato de produção, em nível de mestrado e doutorado, acerca da formação inicial e continuada de professores:

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 - Campus Marília	Mestrado

Continua

Ano	Título	Autor(a)	Instituição	Natureza
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 – Campus Araraquara	Mestrado
2007	A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa? Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação	Teresa Maria de Sousa dos Santos Leite	Universidade de Lisboa	Doutorado

Continua

Ano	Título	Autor(a)	Instituição	Natureza
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

Continua

Ano	Título	Autor(a)	Instituição	Natureza
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	Vinicius Medina Módolo	Universidade Federal do Espírito Santo	Mestrado

Fonte: Elaborado pela autora.

Encontrei 21 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 da Educação Especial/educação inclusiva, a partir da seleção dos estudos acadêmicos, obtive o seguinte extrato de produção em nível de mestrado e de doutorado:

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 necessidades	Maria Helena Ferreira de 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

Continua

Ano	Título	Autor(a)	Instituição	Natureza
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 – Campus Marília	Mestrado
2009	Tecendo saberes, dizeres, fazeres em formação contínua de professores: uma perspectiva de educação inclusiva	Iara Maria Campelo Lima	Universidade Federal da Bahia	Doutorado
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

Continua

Ano	Título	Autor(a)	Instituição	Natureza
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 - Campus Araraquara	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

Continua

Ano	Título	Autor(a)	Instituição	Natureza
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 - Campus Marília	Mestrado

Continua

Ano	Título	Autor(a)	Instituição	Natureza
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/as	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

Continua

Ano	Título	Autor(a)	Instituição	Natureza
2016	Casos de ensino na formação continuada à distância 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 – Campus Presidente Prudente	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: Elaborado pela autora.

Encontrei 48 estudos acadêmicos, sendo 34 em nível de mestrado e 14 em nível de doutorado. Os estudos, em geral, analisam: as necessidades formativas dos professores de classe comum e professores de Educação Especial; a identidade profissional do professor de Educação Especial; a percepção sobre a formação docente e a concepção de formação em Educação Especial; a análise das articulações das formações com as práticas docentes; e a 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 encontrei artigos científicos que foram publicados em revistas ou periódicos e em eventos científicos renomados no que diz respeito à formação de professores da Educação Especial e à formação inicial e continuada de professores.

Quadro 3: Artigos científicos publicados sobre a temática

Formação de professores de Educação Especial			
Ano	Título	Autor(es) e instituição(ões)	Local de publicação do artigo
2007	Does teacher preparation matter for beginning teachers in either special or general education?	Erling E. Boe, Sujie Shin (University of Pennsylvania) e Lynne H. Cook (California State University)	<i>The Journal of Special Education</i>
2009	Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro	Dermeval Saviani (Universidade Estadual de Campinas)	<i>Revista Brasileira de Educação</i>
2010	Special Education teacher quality and preparation: exposing foundations constructing a new mode	Mary T. Brownell, Paul Sindelar e Mary Theresa Kiely (University of Florida, Gainesville); Louis Danielson (American Institutes for Research, Washington, DC)	<i>Exceptional Child</i>

Continua

Formação de professores de Educação Especial			
Ano	Título	Autor(es) e instituição(ões)	Local de publicação do artigo
2011	Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?	David Rodrigues e Luzia Lima-Rodrigues (Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada)	<i>Educar em Revista</i>
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 e Agda Felipe da Silva Gonçalves (Universidade Federal do Espírito Santo)	<i>Revista Brasileira de Educação Especial</i>
2011	O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?	Maria Helena Michels (Universidade Federal de Santa Catarina)	<i>Revista de Educação Especial</i>
2012	Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão	Daniella Zanellato Rosimar Bortolini Poker (Universidade Estadual Paulista)	<i>Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação</i>
2013	Honoring voices from beginning special educators for making changes in teacher preparation	Greg Conderman, Sarah Johnston-Rodriguez, Paula Hartman e David Walker (Northern Illinois University, DeKalb, USA)	<i>Education Division of the Council for Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children</i>
2013	Professor de Educação Especial e as dificuldades do início da prática profissional	Maria Cristina Marquezine, Viviane Tramontina Leonessa e Rosângela Marques Bust (Universidade Estadual de Londrina)	<i>Revista Educação Especial</i>

Continua

Formação de professores de Educação Especial			
Ano	Título	Autor(es) e instituição(ões)	Local de publicação do artigo
2013	Formação de professores para a Educação Especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano	Márcia Greguol (Universidade Estadual de Londrina) e Erica Gobbi Attilio Carraro (Università Degli Studi Di Padova)	<i>Revista Brasileira de Educação Especial</i>
2013	Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil	Rosalba Maria Cardoso Garcia (Universidade Federal de Santa Catarina)	<i>Revista Brasileira de Educação</i>
2013	Políticas de Educação Especial em Portugal: uma análise a partir de um quadro de referência europeu	Preciosa Fernandes (Universidade do Porto)	<i>Acta Scientiarum</i>
2014	Professores de Educação Especial: socialização e identidades profissionais	Isabel Pizarro Madureira (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa)	<i>Investigar em Educação</i>
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 <i>Educação Especial: políticas e formação de professores</i>
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 (Cascais, 3 dezembro de 2016)

Continua

Formação de professores de Educação Especial			
Ano	Título	Autor(es) e instituição(ões)	Local de publicação do artigo
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 e Marcela Francis Costa Lima (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)	<i>Revista Periferia: Educação, Cultura e Comunicação</i>
2017	Formação de professores em Educação Especial: um estudo de educação comparada entre Brasil e Portugal	Edith Romano (Universidade Federal de Roraima) e Jorge Bonito (Universidade de Évora e Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro, Portugal)	<i>Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación</i>
2017	Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores	David Rodrigues (Instituto Piaget)	Livro <i>Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras</i>
2017	A formação de professores para a inclusão de alunos com perturbação do espectro autista nas escolas de ensino regular	Dídia Lourenço e Teresa Leite	Livro <i>Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras</i>
2018	Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena a formação de professores	Anna Augusta Sampaio de Oliveira e Jáima Pinheiro de Oliveira	Livro <i>Formação de professores e práticas educacionais inclusivas</i>
2018	Desenho universal para a aprendizagem e pedagogia inclusiva: sua pertinência na escola atual	Isabel Pizarro Madureira	Livro <i>Perspectivas internacionais da educação especial e educação inclusiva</i>

Continua

Formação inicial e continuada de professores			
Ano	Título	Autor(es) e instituição(ões)	Local de publicação do artigo
1997	A formação de professores no Portugal de hoje	Isabel Alarcão (Universidade de Aveiro), Cândido Varela de Freitas (Universidade do Minho), João Pedro da Ponte (Universidade de Lisboa), Jorge Alarcão (Universidade de Coimbra) e Maria José Ferro Tavares (Universidade Aberta)	Documento de trabalho do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas
1992	Formação de professores e profissão docente	António Nóvoa (Universidade de Lisboa)	Livro <i>Os professores e a sua formação</i>
1996	Aspectos gerais da formação de professores	Edson do Carmo Inforsato	<i>Paidéia</i>
1997	A formação contínua 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)	<i>Anais da III Jornades d'Història de l'Eduació als Països Catalans</i>
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	<i>Revista Quadrimestral de Ciência da Educação</i>	<i>Revista Educação e Sociedade</i>
1999	Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores	Menga Ludke (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), Antonio Flávio Barbosa Moreira (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e Maria Isabel da Cunha (Universidade Federal de Pelotas)	<i>Revista Educação & Sociedade</i>

Continua

Formação inicial e continuada de professores			
Ano	Título	Autor(es) e instituição(ões)	Local de publicação do artigo
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)	<i>Revista Educação & Sociedade</i>
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 e Olinda Evangelista (Universidade Federal de Santa Catarina)	<i>Revista Educar</i>
2001	Currículo, cultura e formação de professore	Antonio Flavio Barbosa Moreira (Universidade Federal do Rio de Janeiro)	<i>Revista Educar</i>
2003	Reformas internacionais da educação e formação de professores	Olgaises Cabral Maués (Universidade Federal do Pará)	<i>Cadernos de Pesquisa</i>
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)	<i>Revista Educação & Sociedade</i>
2005	A identidade profissional dos professores	Silmara de Oliveira Gomes Papi	Livro <i>Professores: formação e profissionalização</i>
2007	A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada	Helena Costa Lopes De Freitas (Universidade Estadual de Campinas)	<i>Revista Educação & Sociedade</i>
2007	Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores	Marli Lúcia Tonatto Zibetti (Universidade Federal de Rondônia) e Marilene Proença Rebello de Souza (Universidade de São Paulo)	<i>Revista Educação e Pesquisa</i>

Continua

Formação inicial e continuada de professores			
Ano	Título	Autor(es) e instituição(ões)	Local de publicação do artigo
2008	Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes	Rosalinda Herdeiro e Ana Maria Silva (Universidade do Minho, Portugal)	<i>Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos</i>
2008	Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década	Bernardete A. Gatti (Fundação Carlos Chagas)	<i>Revista Brasileira de Educação</i>
2009	Ética profissional e formação de professores	Ana Paula Caetano (Universidade de Lisboa) e Maria de Lurdes Silva (Lisboa)	<i>Revista de Ciências da Educação</i>
2010	Formação de professores no Brasil: características e problemas	Bernardete Gatti	<i>Revista Educação & Sociedade</i>
2010	Formação docente e práticas pedagógicas: a influência das políticas educacionais	Maria Aparecida Guerra Lage e Vilma Aparecida de Souza	<i>Livro Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam</i>
2011	A formação de professores em Moçambique e o desenvolvimento criativo e reflexivo	Camilo Ussene (Universidade Pedagógica de Moçambique)	Repositório do Instituto Universitário de Lisboa
2011	A formação continuada de professores no Brasil	Marcia Aparecida Alferes e Jefferson Mainardes (Universidade Estadual de Ponta Grossa)	Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual de Maringá
2011	Práticas de educação e de formação	José Pires e Gláucia N. da Luz Pires	<i>Livro Práticas de educação e de formação</i>

Continua

Formação inicial e continuada de professores			
Ano	Título	Autor(es) e instituição(ões)	Local de publicação do artigo
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 e Maria de Fátima Carneiro Ribeiro Pereira	Livro <i>Formação e profissão docente</i>
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 e Isabel Alexandra Damasceno Piscalho	Livro <i>Formação e profissão docente</i>
2011	Desenvolvimento profissional de professores: uma concepção para além do conceito de formação	Cristina Mesquita-Pires (Instituto Politécnico de Bragança)	<i>Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação</i>
2011	Formação de professores para os anos iniciais no Brasil e em Portugal	Vagda Rocha (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e Preciosa Fernandes (Universidade do Porto)	<i>Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação</i>
2012	Currículos de formação de professores em Portugal	Maria João Mogarro e Alda Namora (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa)	<i>Atas do XIX Colóquio da Secção Portuguesa da Arfise</i>
2012	Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas	Cleoni Maria Barbosa Fernandes e Maria Isabel da Cunha (Universidade Federal de Rio Grande do Sul)	<i>Revista Inter-Ação</i>
2012	Formação continuada: significados e sentidos na prática docente	Marcos Antonio Silva (Universidade do Estado do Pará)	<i>XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino</i>

Continua

Formação inicial e continuada de professores			
Ano	Título	Autor(es) e instituição(ões)	Local de publicação do artigo
2012	Do trabalho à formação de professores	Menga Lüdke e Luiz Alberto Boing (Universidade Estadual de Campinas)	<i>Revista Cadernos de Pesquisa</i>
2013	Programas de formação contínua em Portugal: contributo(s) para a formação de professores do 1º ciclo do ensino básico	Elza Mesquita João Formosinho, Joaquim Machado (Instituto Politécnico de Bragança, Universidade do Minho e Universidade Católica Portuguesa)	<i>Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia</i>
2013	A culpa é dos professores! Um diagnóstico que engendra uma política neoliberal de formação docente	Débora Cristina Goulart (Universidade Estadual Paulista)	<i>Revista Café com Sociologia</i>
2013	O cenário global e as implicações para a formação continuada de professores	Fernanda Rossi (Universidade Estadual Paulista) e Dagmar Hunger (Universidade Estadual Paulista)	<i>Revista Educação: teoria e prática</i>
2014	Avaliação da formação contínua de professores: uma necessidade emergente	Maria Prazeres Simões Moço Casanova	<i>Revista do Centro de Formação da Associação de Escolas de Almada</i>
2015	Políticas de formação de professores no Brasil e em Portugal: aproximações	Simone Weinhardt Wither (Pontifícia Universidade Católica do Paraná) e Teresa Sarment (Universidade do Minho)	<i>Educere</i>
2015	A formação de professores na União Europeia	Florbela Rodrigues (Instituto Politécnico da Guarda)	<i>Conselho Nacional de Educação</i>

Continua

Formação inicial e continuada de professores			
Ano	Título	Autor(es) e instituição(ões)	Local de publicação do artigo
2015	Promoção de uma postura científica na formação de professores: estudo exploratório	Daniela Gonçalves e Margarida Quinta e Costa (UCPorto)	<i>Revista Estudios e Investigación en Psicología y Educación</i>
2015	A formação contínua de professores: uma leitura do Decreto-lei 22/2014	Maria Prazeres Casanova	<i>Revista do Centro de Formação da Associação de Escolas de Almada</i>
2015	Formação de professores: pressupostos que indicam necessidade de transformação	Wagner Aparecido Caetano (Universidade do Oeste Paulista) e Arilda Inês Miranda Ribeiro (Universidade Estadual Paulista)	<i>Revista Colloquium Humanarum</i>
2016	Formação contínua centrada na escola e desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso	Pedro Ribeiro Mucharreira (Universidade de Lisboa)	<i>Revista Educação em Questão</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Foram selecionados 61 artigos publicados sobre a temática em estudo, sendo 21 na área de formação de professores e Educação Especial e quarenta artigos na área formação de professores. Os referidos textos tratam de: 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 130 trabalhos selecionados, lidos e analisados. A análise de conteúdo proposta por Bardin (1997, 2011) foi fonte de inspiração para realizar a organização desta parte do livro. Segundo Schreiber e Asner-Self (2011), a análise de conteúdo não está associada a nenhuma abordagem metodológica e pode ser usada numa grande variedade de dados (áudio e textos escritos de diversos tipos).

Segundo Bardin (1997, 2011), a análise do conteúdo tem três fases, a saber: pré-análise, exploração do material e interpretação. Após realizar a primeira fase – leitura flutuante e início da sistematização das categorias – e a segunda fase – leitura aprofundada das produções e categorização –, organizei “as categorias e as subcategorias” em forma de capítulos com subcapítulos. As categorias e as subcategorias emergiram da exploração do material, da leitura das produções e dos objetivos de investigação. A interpretação se configura na própria construção de escrita dos capítulos em diálogo com as produções.

Os três primeiros capítulos sistematizam a temática formação de professores e justificam o estudo por meio do estado da arte.

O quarto capítulo é voltado aos conceitos relacionados ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos professores. Para tanto, há subsídios e fundamentos na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2000, 2007, 2018) e de Leontiev (1983, 2001) e na literatura especializada em formação de professores que tem se ocupado em discutir a aprendizagem docente (DAY, 2001; FLORES *et al.*, 2009; MORETTI; MOURA, 2011).

Implicações dos organismos internacionais nas políticas de formação de professores

Existe uma tendência de analisar a 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 foi um período de reformas na educação brasileira, em que se intensificou a produção de documentos oficiais, leis, diretrizes embasadas pelas recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais, entre os quais destacam-se Banco Mundial (BM), 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 a Educação, sobretudo o incentivo à formação de professores, deu-se 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 – apresenta orientações sobre “[...] como aumentar a escolaridade e erradicar o 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, iniciaram-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 a demandas do mundo do trabalho e da economia.

De acordo com Gatti (2008), Dias e 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 à “[...] 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 a essas recomendações, Kuenzer (1999, p. 179) destaca que a transferência das atribuições do Estado para a esfera privada contribui para a redução dos custos da formação, haja vista 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”.

No Brasil, 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. Mas a primeira mudança concreta na formação docente foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96 (artigos 61, 62 e 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 e Evangelista (2001, p. 189) realizaram críticas ao fato de a 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”.

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 (PACHECO; MORAES; EVANGELISTA, 2001, p. 193).

O Estado brasileiro tem se mobilizado para o desenvolvimento da formação inicial e continuada de professores, alinhando-se às recomendações do Banco Mundial (BM), pois, segundo Rossi e 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 [da Educação brasileiro] 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.

Nos documentos das políticas educacionais sobre formação docente, tanto no Brasil quanto em Portugal, há uma dinâmica discursiva relativa à configuração das funções, dos papéis e das competências dos professores num perfil profissional. Essa lógica de competência está ajustada ao mercado e às mudanças da sociedade (DIAS; LOPES, 2003). Nessa direção, Pacheco, Moraes e Evangelista (2001, p. 192) analisam a 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 com a seguinte perspectiva para a 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 têm ameaçado a autonomia do professor. Salientam “[...] 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 de 1980. Ressalta-se que também sofreu influências de organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia (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). O autor sinaliza que o Processo de Bolonha foi iniciado 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 Europeia se mobilizaram no intuito de promover, na formação inicial e continuada de professores, a aquisição de habilidades que permitissem 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) ressalta que, para responder ao desafio lançado, a União Europeia 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, p. 132-133) nota 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 Europeia (EU), na implementação de tais reformas.

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 mestrados profissionais e também ocorre uma maior mobilidade entre estudantes e diplomados nos países da União Europeia.

Os aspectos que influenciam as políticas de formação de professores no Brasil são semelhantes aos de Portugal (ROCHA; FERNANDES, 2011) e de outros países europeus e da América do Norte. No caso de Brasil e Portugal, 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). Organismos internacionais, como a OCDE e a UE (nos países europeus) e o Banco Mundial (no caso do Brasil), desempenham cada vez mais um papel decisivo nas reformas educacionais.

Nesse sentido, tanto Brasil quanto Portugal, mesmo sendo realidades que apresentam demandas diferentes, “[...] estão buscando seus próprios caminhos para alcançar objetivos e metas propostos quando das mudanças dos seus sistemas de educação”. 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 os desafios que surgem cotidianamente” (ROCHA; FERNANDES, 2011, p. 153).

Rossi e Hunger (2013) reconhecem 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.

É evidente que há implicações dos organismos internacionais nas políticas de formação de professores no Brasil, em Portugal e em seus desdobramentos na prática. De modo geral, as influências no âmbito do texto das políticas estão relacionadas à configuração das funções, dos papéis e das competências dos professores num perfil profissional, ou seja, a lógica de competência está ajustada ao mercado e às mudanças da sociedade. Também o intenso movimento visando à redução dos custos tem acarretado cursos que visam à formação aligeirada, o que repercute na qualidade da formação docente.

Os processos formativos são importantes e contribuem para a construção identitária, o desenvolvimento profissional e o contexto escolar. Sendo assim, é necessário trilhar outros caminhos em busca de uma formação que atenda às demandas de forma crítica e reflexiva e que vise ao aperfeiçoamento profissional dos professores.



Formação inicial e continuada de professores: tendências e perspectivas

É impossível discutir formação de professores – inicial e continuada – sem abordar a identidade dos professores e o seu desenvolvimento profissional. Quais as relações entre identidade e desenvolvimento profissional? Como está se constituindo e se reconstituindo a identidade docente?

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. Esse cenário tem provocado a necessidade de busca por atualização, ou seja, por constante processo de formação.

Essa exigência interfere diretamente na identidade do sujeito, pois somos indivíduos coletivos. Os fatores externos interferem em nós, e o nosso “eu” 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 sinalizavam Marx e Vigotski.

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. Papi

(2005) sinaliza que a identidade profissional tem particularidades e é um fenômeno complexo. Ela a define como uma construção que perpassa pela 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:

[...] 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 mostra que os indivíduos devem entrar em relações de trabalho e participar das atividades coletivas, entre elas os processos formativos. A esse respeito, Nóvoa (1992, p. 16) aponta que “a identidade é um espaço de construção da maneira de ser e de estar na profissão”. Ele 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 da construção identitária docente, Canário (1998, p. 10) afirma o seguinte:

[...] 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.

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. 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, no sindicato, no local de trabalho e na associação.

Por seu turno, Kelchtermans (2009, p. 72), em 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 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)”. Ela 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, 2009, p. 73).

Com o conceito de autocompreensão, a autora relaciona o conhecimento prático do professor com a autocompreensão dos professores no quadro interpretativo que eles usam para dar sentido às suas próprias experiências profissionais (KELCHTERMANS, 2009).

Vale destacar uma observação autocrítica que a autora faz sobre as repercussões e os efeitos 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 (KELCHTERMANS, 2009, 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 têm claros objetivos emancipatórios” (SACHS, 2001, p. 148).

É possível perceber que a constituição e a reconstituição da identidade docente ocorrem ao longo da trajetória de vida e profissão dos professores em âmbito individual e coletivo e que os processos formativos fazem parte dessa construção e reconstrução coletiva. Portanto, existe uma ligação entre identidade docente e formação inicial e continuada. “A formação contínua é uma área necessária e potencialmente rica do desenvolvimento profissional contínuo dos professores” (DAY, 2001, p. 233). Há uma imbricação entre identidade docente, formação e desenvolvimento profissional, processos que ocorrem ao longo da vida dos professores. Day (2001, p. 17-18) conceitua desenvolvimento profissional como

[...] aquilo que outros denominaram “visão alargada da aprendizagem profissional” (Lieberman, 1996). Inclui, por isso, quer a aprendizagem iminentemente 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.

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), Mesquita-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 a 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 que

[...] a formação contínua e o 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), Mesquita-Pires (2011) e Serrazina (1999) também advogam o desenvolvimento profissional em torno da ideia de promover oportunidades de ensinar e aprender e tomam os espaços formativos como locus que convidam a mudanças, inovação educativa e cultivo de um traço de identidade profissional entre os profissionais.

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 e contribui para que ele se mantenha 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, é necessário reconhecer também a relevância da formação inicial. De acordo com Gonçalves (2011, p. 25),

[...] 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, o foco deste estudo é a formação continuada de professores, sobretudo professores de Educação Especial.

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”.

O plano de formação continuada torna o professor protagonista dos momentos formativos, e tais momentos contribuem para o desenvolvimento profissional dele.

Formação continuada de professores e as necessidades formativas

Estudos predominantemente portugueses tiveram a preocupação de discutir e problematizar o que são as necessidades de formação, quem as conceitua e quem define o que deveriam ser necessidades de formação.

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

Neste sentido, inicialmente, vale a pena conceituar necessidades formativas e evidenciar este princípio a partir da literatura. Rodrigues (1991, p. 476), por exemplo, conceitua essas 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”.

Com foco nas necessidades formativas, Leite (1997) sinaliza que a 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, mas ajuda para que ela ocorra, concordando com 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).

Desse modo, Leite (1997) diz que a análise das necessidades formativas serve de apoio para a tomada de decisão em nível de planejamento e de avaliação de um currículo novo. Ou seja, a análise de necessidades constitui um ponto de partida e o ponto de chegada para o planejamento de uma ação formativa (GRILO, 2012; SILVA, 2000; TREVIZAN, 2008).

Leite (1997, p. 25) reuniu afirmações de diversos autores que partilham opiniões complementares: “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 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 é 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).

As necessidades de formação continuada “[...] se referem sempre a atitudes, competências e conhecimentos a desenvolver pelos professores em exercício” (LEITE, 1997, p. 58). 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 de 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 socioeducativas 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).

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 e Silva (2009), Leite (1997) e Klebis (2003) advogam que professores devem ter um papel-chave na determinação das suas próprias necessidades e agir de forma ativa, ética e interveniente na concepção, implementação e avaliação do processo formativo.

Nessa direção, Nóvoa (1992) evidencia que o fato de as necessidades de formação serem identificadas pelos professores e a formação 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 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, junto dos interesses das instituições que ofertam ações formativas (escola comum, sistema e/ou instituições públicas e privadas), impulsionando a aprendizagem e o desenvolvimento do docente (ALARCÃO *et al.*, 1997; GALINDO, 2011).

Formação inicial e continuada de professores: questões entre teoria e prática docente

A articulação teoria-prática é um dos pontos fundantes no processo de formação inicial e continuada de professores. Em se tratando de formação continuada de professores, os docentes participam das ações formativas com o intuito de que elas contribuam com a prática docente no contexto escolar.

Se trabalhar com o real é confrontar teoria e prática, a ciência precisa ser incorporada ao dia a dia da sala de aula. Para isso, 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 que os professores percebem nitidamente a carência de uma base teórica para entender o que é discutido na formação continuada. O desejo de compreender se dá quando surge a possibilidade de realizar a reflexão crítica sobre com o que e como o discurso teórico contribui para a prática pedagógica do professor. Alferes e Mainardes (2011, p. 8) afirmam 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.

O conhecimento teórico é importante tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Assim sendo, vale ressaltar o modo como os demais autores evidenciam a relevância do equilíbrio entre conhecimento teórico e prático.

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 em relação à teoria-prática, pois há um tratamento mais teórico, o que faz com que a formação tenha um caráter mais abstrato, devido à ausência ou reduzida presença de uma parte curricular em que se desenvolvam habilidades específicas para atuação em sala de aula.

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

Em busca de uma formação (inicial e continuada) que estabeleça relação entre teoria e prática, Caetano e Ribeiro (2015) objetivaram “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 à ideia de profissionalidade docente”. Afirmam que a 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) analisam 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 lutar por formação de professores (inicial e continuada) que vise ao 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 e da escola.

Pena (1999), Mesquita, Formosinho e Machado (2013), Irigoin (2006) e Zibetti e Souza (2007) preocuparam-se em conhecer a forma como os professores transformam em prática pedagógica as diferentes experiências formativas vividas ao longo da carreira profissional. Deixam claro 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.

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 Mazzeu (1998) ao defenderem que a formação continuada de professores deverá ter como centro as necessidades formativas, 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 sejam realizadas aprendizagens que possam ser colocadas em prática com os alunos. Ainda sinaliza que “[...] 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. Emergem como recomendação políticas educacionais que visem aos interesses que se articulam com a realidade presente no contexto escolar, conforme evidenciado por Wither e Sarmiento (2015) e Barata (2010).

Formação de professores em Educação Especial: a literatura e seus apontamentos

As políticas de formação em ação, as concepções de Educação Especial vigentes nos momentos formativos e as experiências de formação podem 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 educação inclusiva é intensificada com a Constituição Federal do Brasil, que estabelece o direito à educação a todos (BRASIL, 2016a, p. 123), e é impulsionada na década de 1990 por movimentos internacionais que visavam à inclusão de todos os estudantes nas escolas regulares, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

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

Para 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 território nacional. Leodoro (2008) analisou o “Programa educação inclusiva: direito à diversidade”, realizado em

âmbito nacional pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação a partir de 2003. Para essa análise, a autora selecionou materiais de formação pertencentes ao programa, disponíveis no *site* do Ministério da Educação e publicados entre 2004 e 2007.

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 de educação inclusiva, com financiamento do governo federal, evidencia o investimento na formação continuada para 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.

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 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” (GARCIA, 2013, p. 117).

Borges (2007) colabora com as políticas de formação de professores nos contextos locais ao discutir as proposições governamentais na formação continuada de professores para o atendimento de alunos público-alvo da Educação Especial em um município brasileiro. O problema do movimento de inclusão educacional não está no sujeito, 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 impede de emancipar-se” (BORGES, 2007, p. 223).

No âmbito das políticas educativas e formativas em prol da inclusão escolar, no contexto brasileiro, tem-se investido nessa direção. Porém ainda há caminhos a serem seguidos de formação para 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. Também problematizou em que medida as políticas para a Educação Especial têm garantido o reconhecimento das diferenças e a valorização da educação inclusiva.

Vale ressaltar que, em Portugal, utiliza-se o termo Necessidades Educativas Especiais (NEE), que abrange não só os estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. O termo NEE refere-se àqueles estudantes que durante o seu percurso de ensino/aprendizagem possam demandar de algum apoio, compreendendo a educação inclusiva de forma ampla.

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

Embora o ideal de educação inclusiva seja um traço central nos discursos orientadores da Educação Especial, a concretização deste ideal não é ainda uma realidade, pois nem todos os estudantes participam ativamente do processo de ensinar e aprender dentro da sala de aula, assim como ocorre nos contextos locais no Brasil.

Com um olhar de comparação entre Brasil e Portugal, Romano e Bonito (2017) mostraram como estes países enfrentam o desafio de formar professores de Educação Especial numa perspectiva inclusiva e destacaram semelhanças e diferenças nas políticas e nos planos de formação docente para Educação Especial.

Os autores identificaram diferenças relevantes no conceito de inclusão dos alunos com NEE nos dois países. Essas diferenças passaram a ser determinantes em três eixos de análise: 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 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 NEE permanecem o maior tempo possível dentro de sala de aula.

Ambos os países têm investido em formação de professores e em políticas para potencializar o processo de escolarização dos estudantes. O texto político, as práticas e a organização escolar apresentam nuances que acarretam processos distintos de conceber a inclusão.

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 à seguinte questão: 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. Ela constatou que o sistema de ensino daquele país necessitava de infraestrutura e, no campo da Educação Especial, demandava recursos humanos, materiais e físicos, além de formação de docentes para atuarem na Educação Especial (TCHINGONDUNDU, 2015).

Quanto à inclusão escolar angolana, 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, e ressalta a importância de a formação docente ser uma prioridade política, objetivando o avanço no desenvolvimento do sistema educacional angolano (TCHINGONDUNDU, 2015).

Greguol, Gobbi e Carraro (2013) discutiram os modelos brasileiro e italiano de formação de professores para atuar na Educação Especial. A pesquisa documental analisou textos legais do Brasil e da Itália. Os autores 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 que ambos os países discutem a necessidade de formar professores aptos a lidar com a diversidade em sala de aula e a perceber a “diferença humana” como aliada no processo de construção do ensino para todos. A preocupação dos contextos brasileiro e italiano pode se estender aos demais países que almejam uma educação inclusiva, como Portugal e Angola.

Já Martins e Sipes (2015) se preocuparam em estudar os contextos brasileiro e argentino, defendendo 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 à transmissão de saberes disciplinares (didática da matemática, das ciências sociais, das ciências naturais, da língua, da literatura) e à intervenção junto ao estudante com NEE. Quanto ao atendimento educacional especializado, essa demanda tem sido atendida em escolas especiais e também nas escolas regulares (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 para atender à diversidade na escola comum.

A literatura apresentada até o momento permite perceber que, de acordo com a realidade política, social, histórica e econômica de cada país, têm sido promulgadas

políticas de orientações em prol da inclusão escolar na perspectiva da educação inclusiva e tem-se apostado na formação dos docentes como uma possibilidade de se construir uma educação para todos.

Concepções de Educação Especial e práticas formativas

Sobre as produções que elucidam a concepção de Educação Especial que tem prevalecido em formações de professores no contexto brasileiro, Borowsky (2010) investigou os fundamentos teóricos das propostas de formação continuada do Ministério de Educação para professores da Educação Especial. A análise documental contém estudos sobre as publicações, produzidas pela extinta Secretaria de Educação Especial, do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2007).

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, embora o país tenha investido em formações em prol da inclusão escolar na perspectiva inclusiva, não tem rompido com modelos que visam o tratamento, a correção da deficiência e o 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-se mais a deficiência do que ações pedagógicas que favoreçam a inclusão no contexto escolar. A deficiência, portanto, é vista por um viés orgânico apenas nessas áreas. Além disso, é atribuída importância aos diagnósticos e às teorias de aprendizagem psicológicas que fundamentam os documentos (BOROWSKY, 2010).

Nos contextos locais, esta lógica parece prevalecer. Estudo de Michels (2005) discute a formação de professores para Educação Especial analisando a organização curricular como expressão de uma determinada concepção de educação especial e de prática educativa. Para tanto, utiliza a análise de documentos referentes ao curso de Pedagogia com habilitação em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil, no período compreendido entre 1998 e 2001.

Percebe-se com o estudo, pela base biológica e, de maneira mais acentuada, pela psicologia, a permanência da compreensão do fenômeno educacional relacionado ao

aluno com diagnóstico de deficiência. “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).

Michels (2005, p. 271) tece críticas ao modelo de formação em Educação Especial, seja inicial, seja continuada, pautado em características biológicas ou psicológicas ao defender a inclusão de deficientes no ensino comum: a “[...] contribuição da área da Educação Especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-psicológico”.

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. Nesse estudo, foram verificadas quais vertentes teóricas aparecem de maneira recorrente nessas formações. Tanto os cursos voltados aos professores das escolas especiais quanto aqueles destinados aos professores das escolas regulares mantêm suas bases teóricas nas vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica, ao mesmo tempo que 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 nas técnicas para os sujeitos da Educação Especial. O mesmo se observa nas formações no município de Vitória/ES, em que as formações continuadas têm “[...] 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” (CAMIZÃO, 2016, p. 154).

A literatura tem apontado que a orientação do Ministério da Educação, por meio dos documentos disponibilizados em seu *site*, impulsionou aumento no número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino comum. Também existem ainda formações de professores de Educação Especial pautadas na concepção de Educação Especial médico-psicológica (BOROWSKY, 2010; CAMIZÃO, 2016).

No entanto, seguindo a crítica de Garcia (2013), não é contraditório que o país que busca uma educação inclusiva mantenha a marca da deficiência nas formações de professores (inicial e continuada)? Em termos de momentos formativos, especialmente formações continuadas voltadas para especificidade de cada deficiência, não

há o reforço da concepção de formação em Educação Especial médico-psicológica? Não é contraditório almejar a educação inclusiva e ter 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 com o intuito de proporcionar práticas docentes que favoreçam o ensino a todos os estudantes?

Realizada a consideração a respeito da concepção de Educação Especial que tem prevalecido, quais as outras formas de conceber formação em Educação Especial? Como as concepções, as políticas e as formações influenciam e contribuem para a construção e reconstrução da identidade docente?

Para romper com o modelo médico-psicológico, pesquisadores em parceria com secretarias estaduais e municipais de educação, com escolas, com 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, p. 308) enfatizaram que o curso que ofertaram nas redes de ensino da Baixada Fluminense – a partir das demandas dos professores – 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.

As autoras estimularam a realização de formações continuadas de professores com vistas à participação ativa dos docentes e à autoanálise, em que o próprio professor é pesquisador da sua prática, destacando “[...] 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), também Araújo (2016), Kautsky (2016) e Campos (2018) compreendem que a articulação entre universidade e escola

possibilita espaços para reflexões coletivas e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Reconhecem também as contribuições da teoria histórico-cultural para a formação dos professores que atuam em ambientes inclusivos. Campos (2018, p. 134) 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.

As universidades públicas assumem papel importante em relação à formação de professores, pois sua parceria com as escolas e com as secretarias de educação tem evidenciado pontos positivos (ZANELATO; POKER, 2012). Elas atuam na busca da relação entre teoria e prática.

A abordagem histórico-cultural como aporte teórico visa romper com o modelo médico-psicológico predominante nas formações, pois somos sujeitos sociais e históricos, produzimos e construímos cultura. Pessoas com deficiência aprendem e demandam um investimento pedagógico para que se desenvolvam a cada dia mais, ou seja, a abordagem histórico-cultural valoriza a ação pedagógica do docente.

Outros pesquisadores têm apostado em metodologias de formação que têm contribuído para o aprendizado do professor em prol da inclusão escolar na perspectiva da educação inclusiva. Como estratégia de formação, Rabelo (2016, 2012) apostou nos casos de ensino, os quais têm impactos positivos nas práticas dos professores e no ensino colaborativo, e desejou que isso fosse reconhecido como alternativa para compor as políticas de formação de professores e a construção de sistemas de ensino inclusivos.

Já Marquezine, Leonessa e Busto (2013) acrescentam que o caminho para a inclusão escolar tem que passar pelo apoio pedagógico do pedagogo ou de outros profissionais da escola ao professor novato que está recebendo os alunos. É possível que essa segurança possa ser encontrada no profissional novato se houve suporte diário do pedagogo, do diretor, do 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), favorável ao antigo currículo de Pedagogia (opção em habilitação em Educação Especial), destacou a forma reducionista como foi tratada a Educação Especial pela legislação brasileira vigente (habilitação generalista).

Enquanto Caetano (2009) e Silva (2009) se dedicaram a pensar a formação inicial no contexto brasileiro e na modalidade presencial, Moreira (2012) e Mesquita (2015) estudaram a educação a distância, a qual, segundo eles, tem potencial para promover uma aprendizagem mais participativa e integrada, unindo conteúdo, interação, produção individual e grupal. Porém, em muitos casos, é preciso pensar quais são os limites da educação a distância em si e quais os limites institucionais frente a uma organização pedagógica “debilitada” em relação aos cursos ofertados (MOREIRA, 2012; MESQUITA, 2015).

Pletsch (2009) destaca que o professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem e necessita construir estratégias de ensino que envolvam todos no processo de ensinar e aprender, a fim de diminuir a segregação, a evasão e o fracasso escolar. Por outro lado, “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 (2012) constata que um dos maiores desafios em tempos de educação escolar é encaminhar todo o trabalho político-pedagógico e curricular em direção à formação do ser humano. Nesse sentido, são relevantes os estudos sobre 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).

Embora, no contexto brasileiro, o modelo médico-psicológico permaneça hegemônico como concepção de Educação Especial nas formações de professores, 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.

Formações em Educação Especial e práticas docentes no contexto escolar

O que os estudos atuais 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?

Mesquita (1994) procurou analisar as opiniões tanto de docentes responsáveis pela formação inicial geral de outros docentes quanto de professores que atuam no ensino de formação inicial em NEE. Os sistemas de formação de professores e de atendimento a crianças com NEE, embora autônomos, parecem funcionar de uma forma articulada. Ou seja, os professores dos dois grupos analisados reconhecem a importância de as disciplinas trabalhadas na formação inicial abordarem a área Educação Especial e o mérito da parceria entre Universidade e escola.

Souza (2017) procurou avaliar as percepções dos docentes sobre a formação inicial e seu impacto na prática profissional. Qualitativamente, utilizou a coleta de dados por meio de narrativas escritas dos professores do 1º ao 4º ano do ensino fundamental. A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas localizadas no município de Fortaleza/Ceará/Brasil. Os professores acharam a 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, por iniciativa seja da escola, seja do próprio professor.

Considerando os dados obtidos, Souza (2017) verificou a necessidade de uma formação inicial que estimule o exercício reflexivo diário do professor sobre suas ações, afinal, o papel desse profissional é bastante amplo, ao mesmo tempo que lida com vivências bem particulares. Portanto, a reflexão em essência é um ato político e envolve a transformação da sociedade. Assim, são importantes os estágios supervisionados acompanhados de perto pelo docente universitário, para estimular a reflexão e as ações em situações reais, haja vista que visam à construção de uma práxis.

Na busca por proporcionar a relação teoria e prática, Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) defendem o isomorfismo como alternativa, pois isso significa que os cursos de formação de professores devem ser concebidos de forma a ensinar os

estudantes usando estratégias e experiências semelhantes às aquelas que se espera que eles usem como profissionais.

Rodrigues (2017) alerta para a necessidade de os conteúdos sobre educação inclusiva/Educação Especial perpassarem, durante todo o curso, por todas as disciplinas no contexto da formação inicial. “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).

Sobre as ações formativas para os professores de Educação Especial e as influências nas práticas pedagógicas e nas mudanças de concepções, Oliveira e Souza (2008), Oliveira (2012), Lacerda (2017) e Manga (2017) apreenderam que os momentos formativos contribuem para a práxis na sala de aula e para as mudanças de concepção em relação à Educação Especial, além de possibilitarem momentos de reflexão acerca das práticas pedagógicas dos professores participantes de suas pesquisas.

A formação continuada de professores favorece e contribui para a prática pedagógica ao longo do 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 poder refletir sobre o trabalho e melhorar o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar.

Por seu turno, no intuito de colaborar com a discussão da imbricação entre teoria e prática e a importância de uma prática reflexiva, Effgen (2011), Marioto (2013), Oliveira (2013), Guasseli (2014) e Silva (2015) estudaram as 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.

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.

Percebe-se 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 as formações

tratam da realidade escolar e do acompanhamento do fazer docente, há contribuição nas práticas cotidianas.

As formações, de modo geral, têm tido uma relação com as práticas no que se refere às mudanças de concepções. Transformações significativas no cotidiano escolar são essenciais, porém alguns 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.

Podemos nos perguntar: a dificuldade de estabelecer a relação teoria-prática pode ter como uma de suas explicações os modos formativos? Não há uma relação de causa e efeito no que se refere às implicações das formações no cotidiano escolar. No entanto, é necessário, 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) traz mais elementos para pensar as formações continuadas que colaborem com o desenvolvimento profissional do docente e com suas práticas pedagógicas. O autor teve como tema de pesquisa de doutorado, desenvolvida em Portugal, a formação dos professores para a Educação Especial. 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 concluem que a formação de professores para a Educação Especial contribui para a alteração de atitudes e de valores em relação à educação inclusiva e aos alunos com NEE. Em outras palavras, as influências das formações incidem na sensibilização e nas mudanças de concepções.

As declarações dos entrevistados reforçam a importância da introdução de componente prática na formação de professores para a Educação Especial, que vai proporcionar a eles contato com situações reais de atividade profissional, como aquelas que irão encontrar no futuro, e, deste modo, garantir uma adequada preparação para a docência nesta modalidade (SANTOS, 2015, p. 214).

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). Os mesmos desafios encontrados no contexto português

são vistos no contexto brasileiro: a dificuldade, de modo geral, dos cursos de formação em proporcionar a relação teoria-prática.

Quais modos formativos mais contribuem para traduzir o conceito teórico para o ato prático? Estudo de Martins (2015) se propôs a desenvolver uma formação na modalidade de oficina e investigou a existência de dinâmicas de trabalho colaborativo entre os participantes e as repercussões dessas dinâmicas nas práticas dos professores, tendo em vista a promoção de práticas curriculares inclusivas e o desenvolvimento profissional.

Os resultados da análise evidenciam a existência de dinâmicas colaborativas que caracterizaram a interação ocorrida na formação. Os casos concretos 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 e, conseqüentemente, à procura conjunta de soluções para os desafios. Os participantes tiveram oportunidade de repensar e rever as suas práticas, compreender a natureza delas e se dispuseram a melhorar e a transformar suas aulas.

Os estudos desenvolvidos em Portugal e no Brasil sinalizam a importância de formações continuadas que trabalhem, com reflexão crítica e teórica, os casos reais, para que assim haja transformação no contexto escolar. Santos (2015) traz 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, exatamente mirando 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) pôde elucidar que, ao elaborar casos de ensino, os professores puderam vivenciar a prática de construção de conhecimentos e o exercício reflexivo, que deveria fazer parte do cotidiano dos profissionais.

[...] 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 Pae [público-alvo da Educação Especial] (RABELO, 2016, p. 238).

Os estudos analisados frisam a importância dos processos formativos em Educação Especial para o desenvolvimento profissional dos professores, bem como para o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial e com NEE. Desse modo, as pesquisas nessa área precisam focar na relação entre as formações continuadas e as práticas cotidianas dos docentes de Educação Especial. É com esse propósito que este estudo analisa as possíveis implicações dos processos de formação continuada de professores de Educação Especial em Vitória, Brasil, e em Lisboa e Sintra, Portugal durante ações pedagógicas voltadas ao contexto escolar.

Necessidades formativas em Educação Especial: analisando as demandas do contexto escolar e dos professores

Há uma metodologia específica para o trabalho com os alunos público-alvo da 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?

No que refere ao trabalho do professor regente, Leite (2016) problematiza a necessidade de uma formação específica para a inclusão, trazendo a seguinte pergunta: “Será desejável uma formação específica para a inclusão?”. Em resposta, afirma: “[...] 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”, Leite sustenta a afirmação de que não há conhecimento profissional específico para se trabalhar em escolas que se propõem inclusivas.

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 que as funções psicológicas superiores, inerentes aos seres humanos, só se desenvolvem no exercício de seu funcionamento e estímulo. Ou seja, tais funções são aplicadas por meio de atividades que objetivam repassar os conhecimentos clássicos assumidos na prática pedagógica, pois “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2005, p. 28). Em outras palavras, o bom ensino é aquele em que se faz aprender a todos e, conseqüentemente, que acarreta o desenvolvimento dos estudantes.

Leite (2016) 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). Com isso os professores costumam dizer que não têm formação ou não estão preparados para trabalhar com os referidos estudantes.

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 a inclusão, planejamento e avaliação; identificação de alunos com NEE 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).

Embora os professores regentes se declarem despreparados, pois acreditam em algo específico para ensinar aos estudantes em questão, eles demandam conhecimentos inerentes da docência, como avaliação e planejamento. Nessa direção, faz sentido quando Leite (2016) advoga que o professor necessita 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, Leite (1997, 2007), Silva (2000), Tavares (2010) e Queiroz (2017) demonstram que os professores ainda carecem de conhecimentos sólidos e aprofundados no campo da docência e deixam evidentes demandas formativas no âmbito dos conceitos de inclusão escolar e de necessidades educativas, das políticas públicas, das práticas pedagógicas que têm de ser desenvolvidas com alunos público-alvo da Educação Especial e com o grupo/turma, de habilidades de ensino, avaliação e planejamento e do relacionamento com outros atores, como pais dos alunos.

Em relação aos conhecimentos pedagógicos e curriculares que a inclusão exige, eles 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 a 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 de sensibilização pela diversidade, mas, 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 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 levar em conta o alerta que Leite (2016, p. 4) 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 da lógica de inclusão escolar na perspectiva inclusiva, seria útil o desenvolvimento de ações centradas nas escolas (LEITE, 2016; OLIVEIRA, 2012; VIEIRA; JESUS, 2017), conforme 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).

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

Em relação a técnicas específicas para os docentes de Educação Especial, Siems (2008) aponta a necessidade de estudos que evidenciem 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 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.

Os professores participantes da 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 estão diretamente ligados 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 sobre sua atuação no âmbito das ações pedagógicas, não confundindo os seus trabalhos com os de outros profissionais, como médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais.

Levando em consideração que quem elencou as categorias supracitadas foram os professores, isso indica a concepção de Educação Especial adotada por eles. Parece que valorizam mais os aspectos clínicos, em detrimento de 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.

No contexto português, Gonçalves (2017) investigou as necessidades de formação dos professores, bem como as modalidades de formação consideradas mais adequadas por eles, 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”. Esses questionários foram enviados, por correio eletrônico, para os diretores de todas as escolas e agrupamentos registrados no portal da Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares e nos portais de escolas das regiões autónomas (Madeira e Açores).

Os professores de Educação Especial participantes da pesquisa elegeram as seguintes áreas com mais 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 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).

Algumas técnicas ou conhecimentos específicos do professor de Educação Especial que Leite (2016) apontou em artigo dizem respeito às técnicas de acessibilidades, como comunicação alternativa e aumentativa, *softwares* de comunicação, tecnologias de apoio. Conhecimentos de acessibilidade para os estudantes cegos também são importantes, como Braile e sorobã, assim como Libras para o trabalho com estudantes surdos.

Acrescidos a isso, em relação 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 e questões específicas inerentes às diferentes deficiências são conhecimentos específicos/técnicas da área clínica que conta com o trabalho de terapeutas, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, médicos e outros profissionais habilitados para atender educandos com NEE.

O estudo de Queiroz Junior (2010) fornece 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.

Segundo o autor, a legislação brasileira necessita de maior nitidez em relação aos conhecimentos que preconiza como essenciais à ação pedagógica dos professores de Educação Especial, sob o risco de que as instituições responsáveis pela formação tenham diferentes entendimentos sobre a própria responsabilidade na

formação desses profissionais, mantendo distanciamento entre universidade e escola ou entre teoria e prática.

Dando continuidade ao debate, Rabelo (2012) aponta como necessidades formativas dos professores de Educação Especial: realizar atividades didáticas desafiadoras e compatíveis com as possibilidades dos alunos com NEE no contexto de uma escola inclusiva; compreender as singularidades do transtorno do espectro autista; saber interpretar os pressupostos legais e as diretrizes que fundamentam a política de educação inclusiva; participar de processos colaborativos de avaliação e construção de relatórios para acompanhamentos dos alunos, identificando conquistas e potencializando a superação de dificuldades; flexibilizar e adaptar o currículo escolar para oportunizar o acesso ao conhecimento pelos alunos; produzir e explorar materiais pedagógicos para mediar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Rabelo (2012) evidencia a necessidade de maior sistematização do trabalho com os alunos público-alvo de educação especial e reitera o que 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, e também a natureza e qualidade dos cursos dos quais já haviam participado.

Sobre a sistematização e a documentação do trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial, Tannús-Valadão (2013) chama a atenção para a necessidade de documentar o trabalho feito e a aprendizagem do aluno em situação de deficiência. Defende a ideia de a instituição produzir 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 ofertar uma educação de melhor qualidade a todos. Enfatiza que os futuros estudos poderão ser conduzidos com o intuito de ampliar o conhecimento sobre o Plano Educacional Individualizado posto em prática no Brasil e em outros países.

Os tutores participantes do estudo de Mesquita (2015) consideraram o Plano de Desenvolvimento Individualizado um instrumento de grande valia para o planejamento pedagógico no Atendimento Educacional Especializado. 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 (MESQUITA, 2015, p. 95).

O Plano Educacional Individualizado contribui para a sistematização e para a documentação do trabalho do professor atuante no atendimento educacional especializado e na sala de aula comum, pois permite 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 em consonância com o currículo trabalhado em sala de aula. Ele deve ser um facilitador do processo de ensinar e aprender para todos.

É importante o trabalho com a concepção da educação inclusiva, e não da deficiência ou da individualização das práticas. Martins e Sipes (2015) sinalizam que oito professoras 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. Elas não apontaram a necessidade de articular o trabalho desenvolvido no atendimento educacional especializado durante o contraturno (BORGES, 2014). Concebem o atendimento educacional especializado desvinculado de um trabalho em sala de aula, algo que produziria conhecimentos, os quais precisam orientar o que será desenvolvido no contraturno.

Sem essa 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-psicológica nas escolas inclusivas.

Diante do exposto acerca dos processos formativos e dos conhecimentos produzidos no campo da Educação Especial, Pletsch (2009, p. 148) considera que o grande desafio 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.

Torna-se necessário que os professores regentes e especializados tenham os conhecimentos sólidos acerca da docência para que possam utilizar corretamente os elementos pedagógicos que permitam o aprendizado de todos os discentes. No que se refere aos conhecimentos específicos dos professores de Educação Especial, vale destacar que são saberes pedagógicos que os demais professores também necessitam dominar (como avaliação da aprendizagem, planejamento, currículo, aprendizagem, desenvolvimento e alfabetização), estão relacionados a técnicas de acessibilidades para a plena participação dos alunos no contexto de sala de aula e da escola e estão apontados nas políticas nacionais (BRASIL, 2006, 2008, 2010).

Para exemplificar, a Nota Técnica nº 11/2010 indica 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, 2010, p. 5, grifos nossos).

Tendo em vista cooperar com a questão levantada por Kassar (2014, p. 218), “[...] que tipo de conhecimento é necessário para formar o professor considerado ‘especialista?’”, este capítulo teceu os conhecimentos que os professores brasileiros e portugueses consideram necessários aos processos de formação em Educação Especial.

Formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional docente: contribuições da teoria histórico-cultural

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

Karl 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).

Para Marx (2004, 2010), o trabalho é o princípio da transformação social e do pleno desenvolvimento humano. Nele se manifesta a superioridade humana sobre os demais seres vivos e por meio dele há a criação do bem material. 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). 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.

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 espécie 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 na sociedade, transforma-a, reconstrói realidades, produz cultura, engendra relações, cria a realidade histórico-social. 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 (*für sich selbst seiendes Wesen*), 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, em que, por meio do trabalho e das relações sociais, o ser humano produz cultura, conhecimento e constrói novas realidades, os elementos que servem de base para pensar a formação continuada de professores que priorize a atividade prática do professor – trabalho docente – e a atividade teórica, além da experiência acumulada de mediação na aprendizagem docente, são a psicologia histórico-cultural – em particular a teoria da atividade proposta pelo psicólogo soviético Alexei N. Leontiev (1983, 2001) – e os conceitos de aprendizagem, desenvolvimento, mediação e de imaginação propostos pelo psicólogo soviético Lev Semionovitch 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 a articulação de atos e movimentos, apresenta a especificidade de ter a sua determinação por meio da intervenção da consciência (MARX, 2010). Ela:

[...] é movida por uma intencionalidade que busca responder à satisfação das necessidades que se impõem 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 compreender o processo de formação de professores dentro de uma perspectiva histórico-cultural, pois o conhecimento, para a transformação da realidade escolar, 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). Alexei Leontiev 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).

Leontiev (2001, p. 68) conceitua atividade da seguinte forma:

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.

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).

Dessa forma, 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 idéia” (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).

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 que, num processo contínuo, permite o enriquecimento da teoria pela prática” (MORETTI; MOURA, 2011, p. 441).

Nesse sentido, dentro da perspectiva histórico-cultural, o homem se constitui pelo trabalho, entendendo este como atividade humana adequada a um fim e orientada por objetivos. Do mesmo modo, Moretti e Moura (2011, p. 443, grifo nosso) afirmam 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.

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).

Desse modo, na formação continuada, o professor tem que ter a possibilidade de refletir sobre a sua atividade de ensino, sobre a atividade prática e a 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 desenvolvimento profissional.

Embora a investigação de Vigotski sobre a aprendizagem de adultos não tenha tido tanta repercussão nos meios acadêmicos quanto teve a aprendizagem da criança e do adolescente, em diferentes situações, o autor aponta como a seria no adulto (ARAÚJO; MOURA, 2008).

Ao tratar da capacidade dos adolescentes de formar conceitos e de defini-los, o autor 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 está 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).

Essas duas últimas citações explicitam que o adulto está em um nível mais avançado de formação de conceitos em relação à criança e ao adolescente, mas

os processos de desenvolvimento são contínuos e para toda a vida. Nesse sentido, Araújo e Moura (2008, p. 88) levantam duas questões pertinentes sobre 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?’”.

É 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”. Da mesma maneira, ele considera “[...] que a função primordial da fala, tanto nas crianças quanto nos adultos, é a comunicação, o contato social”. Araújo e Moura (2008, p. 17) reconhecem, baseados em Vigotski, as diferenças em relação ao desenvolvimento cognitivo da criança e do adulto, e acreditam 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 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). Essa “[...] inter-relação perdura por toda a vida, razão pela qual acreditamos ser esse entendimento aplicado ao processo de desenvolvimento profissional” (ARAÚJO; MOURA, 2008, p. 88-89).

Na 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” (ARAÚJO; MOURA, 2008, p. 90).

Esse processo de aprendizagem e desenvolvimento é um movimento contínuo, visto que somos seres inacabados e em processo de aprendizado a todo momento. A formação continuada ao longo da trajetória profissional dos docentes é conceituada por Korthagen (2009, p. 39) como “aprendizagem profissional ao longo da vida” e por Day (2001) como “aprendizagem permanente”.

Ao tratar do adulto como sujeito de aprendizagem, Oliveira (1999, p. 60, grifos nossos) destaca algumas questões que o 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 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.

O acúmulo de experiências do adulto faz com que ele 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 experiências da pessoa tornam rica a imaginação, o que aumenta a sua capacidade de criação, pois a imaginação é o impulso para a criação e “[...] há uma dependência dupla, mútua entre imaginação e experiência”.

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 dos conceitos trabalhados e no exercício de pensar e realizar atividades voltadas para a 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 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 possibilita o aprendizado dos alunos na escola.

Os professores estão em constante aprendizado e desenvolvimento por meio das formações continuadas para impulsionar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional docente, pois o contexto escolar constantemente os coloca

diante de desafios que precisam ser minimizados, tendo em vista proporcionar o ensino a todos os estudantes.

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.
Jennifer Nias (1991, tradução nossa)

A ideia do eu profissional e do eu pessoal remete ao processo identitário da profissão docente. 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).

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).

Os processos formativos devem proporcionar aos docentes a reflexão na, sobre a e acerca da ação e se empenhar “[...] 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).

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 de ensino, ou seja, a arte de fazer ensinar ganha força na formação continuada de professores de Educação Especial centrada na escola na qual exista a práxis pedagógica (atividade teórica e atividade prática), em que incidam processos de aprendizagem docente que possam potencializar as ações pedagógicas para o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

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 (MOURA *et al.*, 2010, p. 213).

Assim como Moura e outros (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, grifos nossos).

A formação de professores como possibilidade para a transformação da escola não é válida apenas para o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira profissional, mas também para a valorização de uma forma educativa coerente e inovadora (NÓVOA, 1992).

A aprendizagem docente e sua consequente implicação na transformação da realidade escolar fizeram com que Flores e Simão (2009, p. 7) formulassem as seguintes questões: “O que aprendem os professores (em formação e em exercício)? Como aprendem? Com quem? Em que contextos?”. As autoras estudam 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.

As práticas de formação de professores proporcionam o aprendizado docente levando em consideração as condições de trabalho e os contextos sociais e políticos das realidades locais. Korthagen e outros têm impulsionado o desenvolvimento da Pedagogia da formação de professores para ajudarem os formadores a articularem ensino e pesquisa e a criarem oportunidades de aprendizagem sobre o ensino de forma crítica e reflexiva (LOUGHRAN, 2009).

Como se trata 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.

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 (KORTHAGEN, 2009, p. 44).

Por isso é tão importante investir na pessoa e valorizar o saber da experiência 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. O

autor 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, Araújo e Moura (2008) alertam que assumir a formação do professor como um processo de aprendizagem implica pensar como ele aprende a ensinar ao construir seus conhecimentos, sem esquecer que o professor é uma pessoa (NIAS, 1991; 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.

Araújo e Moura (2008, p. 98) reiteram que “[...] ninguém se forma para si, porque nos formamos com os outros, formamo-nos para nós e para os outros”, ou seja, a formação é um 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 contribuem para “[...] a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1992, p. 15), 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, o “[...] 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 dimensões coletivas, pois produzimos cultura a partir das relações sociais.

Flores e colaboradoras (2009) analisaram 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.

Durante as entrevistas, 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, eles 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.

O estudo desenvolvido pelas autoras corrobora com Araújo e 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 se desenvolver profissionalmente, demandam-se condições

favorecedoras de aprendizagem e de aprimoramento. Para que possam participar ativamente dos momentos formativos, é de suma importância que haja políticas que garantam esse direito aos professores, 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 e colaboradoras (2009) reiteram Araújo e Moura (2008) e Nóvoa (1992) ao afirmarem que a aprendizagem assumida como um trabalho coletivo e com interações entre os professores, em que eles 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). Vigotski (2010) postula que as relações interpessoais, como um dos processos de mediação, contribuem para o aprendizado e posterior desenvolvimento do ser humano.

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, grifos nossos). Como salienta Day (1999, p. 97 *apud* FLORES *et al.*, 2009, p. 147), “[...] o desenvolvimento profissional não é algo que 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 afeta o modo como alteram os seus pensamentos e as suas ações.

Nos capítulos seguintes, serão abordados os aspectos metodológicos do estudo e da apresentação e discussão dos dados que evidenciam o que os professores de Educação Especial aprendem em formação e na escola, o modo como eles aprendem e em quais contextos formativos o fazem.

O estudo e seu delineamento metodológico

Esta parte é dedicada à metodologia de pesquisa, aos movimentos metodológicos e aos procedimentos, para explicitar como o estudo se delineou nos contextos brasileiro e português.



Fundamentos teórico- metodológicos do estudo comparado internacional

Para compreender os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores de Educação Especial que atuam com educação inclusiva na Educação básica em Vitória, Brasil, e em Lisboa e Sintra, Portugal, foi selecionada a abordagem qualitativa, a qual, segundo Michell (2009, p. 36-37), “[...] 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”.

O estudo comparado é uma 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).

Inspirada em Bereday (1968, p. 12), Silva (2016, p. 212, grifo nosso) 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 explicitar os contextos históricos e os fundamentos teóricos dessa perspectiva teórico-metodológica.

Especialistas 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 reapareceram na última década do século XX no meio acadêmico e nas pesquisas de história da educação (FERREIRA, 2008; NÓVOA, 2009; REZENDE; ISOBE; MOREIRA, 2013; CARVALHO, 2014; SOBRI-NHO *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; 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.

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” (CARVALHO, 2014, p. 130). 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, 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).

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).

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. É “[...] 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 rediscutindo seu objeto, suas bases, seus enfoques e seus temas” (CARVALHO, 2014, p. 129).

O processo histórico da educação comparada evidencia a relevância dessa metodologia como forma de conceber o saber nos processos de discussões educacionais e na produção de conhecimento na área da Educação e indica os principais fundamentos epistemológicos:

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 objetivo 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, a pesquisa ultrapassa os limites das comparações tradicionais que se ocupam exclusivamente em apontar similaridades e diferenças entre as realidades educacionais em estudo. A perspectiva de estudo comparado 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).

O artigo “Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa” coloca como princípio 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).

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-metodológica,

[...] 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.

Pela via da sistematização de informações, análises e reflexões, é possível 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 é “absolutamente pertinente produzir conhecimento em Educação Especial no campo dos Estudos Comparados Internacionais” (SOBRINHO *et al.*, 2015, p. 344).

O estudo das políticas educacionais e das práticas cotidianas adotadas em outro país pode ajudar a compreender diferentes aspectos dos processos de continuidades e de descontinuidades, de consolidação ou de ressignificação das concepções e crenças relativas à educabilidade das pessoas público-alvo da Educação Especial em nossas sociedades recentes. Dessa forma, “[...] 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).

Os estudos comparados são uma alternativa à realização apenas de denúncia ou constatação. Eles pretendem ser proativos, contribuir para um conhecimento, para políticas e práticas mais conscientes e para a construção de novos saberes no campo da Educação. A educação comparada é portadora de um saber que incorpora a esperança de um mundo melhor (FERREIRA, 2008).

Assim, os estudos comparados incentivam a buscar das 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. 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 se aproximam dos pressupostos da teoria histórico-cultural. 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 para possíveis mudanças.

Nessa linha das novas perspectivas de estudos comparados em utilizar o conceito de mediação para compreender a realidade, vale destacar que o percurso investigativo da pesquisa está relacionado à ideia da mediação encontrada 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” (LUKÁCS, 1968; CHASIN, 1982; FRANCO, 1991 *apud* 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).

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, é oportuno situar os dois países e os seus respectivos municípios supracitados para entender em que contextos o estudo se delineou.

O Brasil 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 de Brasília. O país tem 214.549.854 (duzentos e quatorze milhões, quinhentos e quarenta e nove mil oitocentos e cinquenta e quatro) habitantes (IBGE, 2020). É formado pela união de 26 estados e o Distrito Federal, dividido em cinco regiões (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e 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 Federal (BRASIL, 2016a, p. 25).

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, 2020).

No que concerne 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 se manteve no grupo de países com alto desenvolvimento humano.

Os dados apresentados mostram 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 toda a população. No entanto, o Brasil é um país

continental, e os direitos têm sido propiciados de formas diferenciadas e desiguais, devido às razões sociais, históricas, geográficas, políticas e econômicas das regiões.

Para compreender a realidade atual do País e reconhecer os avanços em algumas esferas, como taxa de escolarização e IDH, é necessário lembrar do processo histórico. Entre o século XVI e o início do século XIX, o Brasil era colônia do Império Português. Após esse processo, o país passou por períodos autoritários, regime militar, findados em 1985, final do século XX. Essa é apenas uma síntese do resgate histórico que contribui para explicar a luta pela garantia de direitos e contra as desigualdades regionais e sociais do país.

Vale, neste momento, verificar as cinco regiões brasileiras, a Região Sudeste, o estado do Espírito Santo e o município de Vitória, onde está localizada 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: Polon (2020).

A Região Sudeste ocupa aproximadamente 924.620 km² do território nacional, ou seja, 10,85 % do total. Compõem essa região: 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 é também a mais populosa. A Tabela 1 evidencia os dados que caracterizam os estados em termos de quantidade de habitantes, de dimensão territorial e de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Tabela 1: Região Sudeste

Estados	Capitais	Habitantes dos estados em 2019	Dimensão territorial dos estados	IDH dos estados em 2010	Posição do IDH em relação aos demais estados brasileiros em 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	248.219.481 km ²	0,783	2 ^º
Minas Gerais	Belo Horizonte	21.141.014	586.521,121 km ²	0,731	10 ^º

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do IBGE (2020).

Embora a Região Sudeste seja a mais populosa, o contingente de habitantes se concentra, majoritariamente, nos estados de São Paulo e de Minas Gerais, seguido por Rio de Janeiro. O estado do Espírito Santo é o menos populoso, com pouco mais de quatro milhões de habitantes.

O 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 oitavo de Pentecostes³, segundo o catolicismo, e, com isso, o capitão-donatário batizou a terra de Espírito Santo, em homenagem à terceira pessoa da Santíssima Trindade. O local já era habitado por índios que lutaram por seu espaço-território

3 Oitavo dia depois da Páscoa.

até o dia 8 de setembro de 1551, quando os portugueses obtiveram vitória na batalha territorial (VENTORIM, 2022).

Durante o período de colonização portuguesa, disseminou-se o idioma e a fé católica no estado do Espírito Santo. O colonizador queria 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” (VENTORIM, 2022).

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 enriqueceu ainda mais, somando-se à cultura indígena e à africana, advinda 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 (VENTORIM, 2022).

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. 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 cidade de Vitória é a capital do Espírito Santo e está localizada na Região Metropolitana da Grande Vitória. O seu contexto histórico se confunde com a história do estado. A fundação do Espírito Santo e de Vitória começa 34 anos depois de o Brasil ter sido “descoberto”, no ano de 1500. Explorando a região, os portugueses buscaram um local mais seguro para se protegerem 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 a Santo Antônio, em 8 de setembro de 1551.

Os portugueses venceram uma acirrada batalha contra os índios Goitacazes e, entusiasmados pela vitória, passaram a chamar o local de Ilha de Vitória. 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” (VITÓRIA, 2017d).

A data de emancipação política do município é 24 de fevereiro de 1823, quando um decreto-lei Imperial concedeu Fórum de Cidade a 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” (VITÓRIA, 2017d).

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 caracteriza 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 em 2018	Extensão territorial em 2018	Taxa de escolarização 6 a 14 anos de idade em 2010	IDHM em 2010
358.267	97,123 km ²	97,6 %	0,845

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do IBGE (2017).

A cidade tem o quinto melhor IDHM entre todos os municípios brasileiros. O IDH de Vitória supera o IDH do Brasil. Em 2015, ela foi considerada pela Organização das Nações Unidas (ONU) a segunda melhor cidade do País para se viver.

Vitória sedia as principais instituições de ensino superior público 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 secretarias estratégicas responsáveis por gerir e desenvolver a cidade em várias esferas, uma delas é a Secretaria Municipal de Educação.

Sobre o contexto geopolítico de Portugal, seu nome oficial é República Portuguesa. Está localizado no sudoeste do continente europeu e sua capital é a cidade de Lisboa. A área territorial portuguesa, no total, é de 92.226 km² (noventa e dois mil duzentos e vinte e seis quilômetros quadrados), dividida por dezoito distritos no continente e duas regiões autônomas, Açores e Madeira:

Figura 2: Divisão administrativa de Portugal



Fonte: Wikipedia (DISTRITOS..., 2023).

Portugal é uma nação democrática. Sua constituição, aprovada em 1976, consagra os direitos fundamentais dos cidadãos, os princípios essenciais que regem o Estado português e definem a estrutura dele, ou seja, as funções dos quatro órgãos

de soberania – 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 autônomas e autarquias), assim como a forma como eles se relacionam entre si (PORTUGAL, 2022).

A população portuguesa é de 10.291.027 (dez milhões e duzentos e noventa e um mil e vinte e sete) habitantes. No Continente somam-se 9.792.797 (nove milhões, setecentos e noventa e dois mil setecentos e noventa e sete) pessoas, na Região Autónoma dos Açores são 243.862 (duzentos e quarenta e três mil oitocentos e sessenta e duas) pessoas e na Região Autónoma da Madeira há 254.368 (duzentos e cinquenta e quatro mil trezentos e sessenta e oito) pessoas, segundo dados do Instituto Nacional de Estatística de Portugal (2019).

Portugal obteve uma taxa de escolarização de 97,6 % da população entre 6 e 14 anos no ano letivo de 2016 a 2017. No que se refere ao IDH que avalia renda, educação e saúde, segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano de 2015, Portugal apresentou, em 2014, um índice de 0,830 e se manteve no grupo de países com índice elevado de desenvolvimento humano.

Vale destacar o processo histórico de Portugal para compreendermos a realidade atual do país e sua relação com o Brasil. A história de Portugal remonta à Idade Média e a 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 qual fez nascer uma nova nação e conquistou 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, o país era uma potência mundial econômica, social e culturalmente, por constituir impérios coloniais na África, na América do Sul, na Ásia e na Oceania (CONSULADO GERAL DE PORTUGAL EM MANCHESTER, 2022).

Os portugueses chegaram ao Brasil em 22 de abril de 1500. As riquezas adquiridas das colônias possibilitaram a construção de monumentos admirados 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*.

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 (CONSULADO GERAL DE PORTUGAL EM MANCHESTER, 2022). Além disso, houve as invasões espanhola e francesa. Devido a essas crises, e por meio de revolta, foi aprovada, em 1820, a primeira constituição portuguesa. A partir dela, 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.

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 Primeira República de Portugal, que procurou resolver os problemas econômicos e sociais acarretados pelo processo histórico e garantir uma estabilidade política. No entanto, a Primeira 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, a Segunda República, com partido único e autoritário, que durou até 25 de abril de 1974, data conhecida como a Revolução dos Cravos – movimento político e social que depôs o regime militar – e que até os dias atuais é celebrada como uma data de lutas pelos direitos e de libertação do período ditatorial. Tornou-se uma data significativa para os cidadãos portugueses (CONSULADO GERAL DE PORTUGAL EM MANCHESTER, 2022).

Em 1975, Portugal declarou a independência de todas as suas posses na África. Em 1976, a Constituição da República Portuguesa definiu 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 Europeia. A partir de 1986, o país iniciou mudanças significativas em diversas esferas da sociedade, sobretudo na educação.

Os professores de Educação Especial participantes da pesquisa deste livro atuavam como docentes na cidade de Lisboa e no Concelho de Sintra, pertencentes à Área Metropolitana de Lisboa (A. M. Lisboa). Visitei três escolas desses locais para conhecer o contexto de atuação dos docentes.

Em Portugal, existem três unidades territoriais para fins estatísticos. Elas estão divididas segundo a Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins Estatísticos (Nuts)⁴. A Tabela 3 caracteriza uma dessas unidades:

Tabela 3: Caracterização da Nuts II

Unidades territoriais	População	Extensão territorial	Taxa de escolarização – 6 a 14 anos (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: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência e Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia (PORTUGAL, 2018b, 2018c).

A A. M. Lisboa é a mais populosa do país, conta com 18 municípios – entre eles Lisboa (capital do país) e Sintra – e 118 freguesias. É uma região altamente industrializada, sendo responsável pela produção de 45 % do Produto Interno Bruto português. A maioria das empresas multinacionais concentra-se nessa área. Isso ajuda a explicar a grande densidade populacional (relação entre território e população).

A tabela a seguir caracteriza essa área com base nas estatísticas de Lisboa e Sintra.

4 Nuts é uma divisão regional existente em todos os Estados-membros da União Europeia, sendo utilizada para a elaboração de todos os dados estatísticos regionais e pela União Europeia na definição de políticas regionais e atribuição dos fundos de coesão. Segundo informações da Base de Dados do Portugal Contemporâneo (PORDATA, 2019), em Portugal há: Nuts I (território do continente e cada uma das Regiões Autônomas dos Açores e da Madeira); Nuts II (sete unidades, das quais cinco estão no continente e os territórios das Regiões Autônomas dos Açores e da Madeira), e Nuts III (25 unidades, sub-regiões das quais estão 23 no continente e as Regiões Autônomas dos Açores e da Madeira). A A. M. Lisboa permanece com a mesma divisão regional para fins estatísticos, na Nuts I e na II.

Tabela 4: Caracterização da A. M. Lisboa – Lisboa e Sintra

Municípios	População	Extensão Territorial	Freguesias	Taxa bruta de Escolarização – 6 a 14 anosv (2016/2017)
Lisboa	505.526	100 km ²	24	139,7 %
Sintra	384.992	319 km ²	11	92,8 %

Fonte: Pordata (2019) e Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (PORTUGAL, 2018b).

Nota: Não conseguimos dados da taxa real de escolarização de Lisboa e Sintra, mas temos dados referentes ao ano letivo de 2016/2017 do Portugal Continental (97,6 %) e da A. M. de Lisboa (96 %).

Além de capital, Lisboa é o centro político e o município mais populoso de Portugal. Nela se encontra a sede do Governo e os principais órgãos políticos, como os ministérios e os tribunais. É considerada uma 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 a redes de televisão, estações de rádio e grandes jornais nacionais e internacionais.

A Cidade de Lisboa abriga duas universidades públicas (a Universidade de Lisboa e a Universidade Nova de Lisboa), o Instituto Universitário de Lisboa, o Instituto Politécnico de Lisboa e a Universidade Aberta de Portugal.

Sintra é composta por onze freguesias. Os participantes da pesquisa atuavam em um agrupamento de escolas situado em uma dessas onze freguesias.

O município é o segundo mais populoso de Portugal, concentra um significativo número de empresas tecnológicas e é um dos principais centros de decisão econômica do país. Tem importância nacional e repercussão internacional por concentrar aspectos históricos, culturais e paisagísticos que agregam valor ao patrimônio cultural mundial.

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 (FERREIRA, 2017).

Participantes do estudo

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil, o processo de produção dos dados foi iniciado em Vitória/ES, em março de 2017. A Secretaria Municipal de Educação (Seme) concedeu autorização para os momentos formativos com os professores de Educação Especial e as entrevistas com aqueles que tivessem interesse em participar do estudo e que estavam atuando no ensino fundamental.

O Setor de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Vitória também concedeu autorização para a execução da fase qualitativa da pesquisa. Em abril de 2017, foi marcada uma reunião com a coordenadora do Setor de Educação Especial da Seme para explicar o estudo e as possíveis contribuições dele para as áreas da Educação Especial e da formação de professores.

Eu poderia observar todas as formações planejadas para o ano de 2017 e destinadas aos 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.

A Seme segue a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a), que especifica os alunos público-alvo da Educação Especial no Brasil, enquanto as ações formativas ofertadas pelo Setor de Educação Especial se organizam em áreas: deficiência intelectual (deficiência intelectual, deficiência múltipla e transtornos globais do desenvolvimento); altas habilidades/superdotação; surdez e deficiência visual.

Acompanhei as formações de todas as áreas e entrevistei os profissionais que atuam nelas. Foram 22 encontros formativos e 14 entrevistas com docentes e coordenadora do Setor de Educação Especial.

Para fins de comparação e de elaboração de texto, utilizei os dados produzidos por meio das entrevistas com os docentes da Educação Especial que atuavam na área da deficiência intelectual e a observação dos momentos formativos para os referidos profissionais, haja vista que em Portugal não consegui entrevistar profissionais que atuavam com alunos surdos e cegos. Tive acesso aos docentes que trabalhavam com estudantes com deficiência intelectual.

O Quadro 4 mostra características dos participantes do estudo em Vitória/ES que atuavam como docentes na área de deficiência intelectual:

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

	Nome fictício	Formação acadêmica	Vínculo empregatício	Área em que atua na Educação Especial
1	Melina	Graduação em Pedagogia Especialização em Artes	Designação temporária	Deficiência intelectual, deficiência múltipla e transtornos globais do desenvolvimento
2	Renata	Graduação em Artes Visuais, Especialização em Arteterapia, Educação Inclusiva e Arte e Inclusão	Designação temporária	
3	Milena	Graduação em Pedagogia, Especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva e em Gestão Educacional Integrada	Designação temporária	
4	Mayana	Graduação em Pedagogia, Especialização em Gestão Estratégica do Terceiro Setor, Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades	Efetivo	
5	Diogo	Graduação em Pedagogia, Especialização em Alfabetização e Letramento nas Séries Iniciais e na EJA, em Informática na Educação e em Educação Especial e Transtornos Globais do Desenvolvimento	Designação temporária	
6	Paula	Graduação em Pedagogia, Especialização em Supervisão Escolar e em Atendimento Educacional Especializado	Efetivo	Coordenação do Setor de Educação Especial da Seme

Fonte: Elaborado pela autora.

Já em Portugal, os dados foram coletados em 2018, porém não acompanhei de forma sistemática as ações formativas, pois em Lisboa e em Sintra as formações continuadas se dão por meio dos Centros de Formação das Associações de Escolas, voltados às escolas e a 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.

As ações formativas de curta duração eram promovidas pela Associação Nacional de Docentes de Educação Especial e ocorriam em um município da Área Metropolitana de Lisboa. Os eventos que discutiam inclusão no contexto escolar contavam, em maioria, com professores de Educação Especial.

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

Diferente do que ocorreu em Vitória – em que convidei para as entrevistas os profissionais de educação especial e ensino básico que estavam presentes nas ações formativas para docentes de Educação Especial –, em Lisboa conquistei a amizade e a confiança dos profissionais para, depois de uma maior aproximação, conseguir convidá-los para conceder entrevista para a pesquisa.

No Concelho de Sintra, consegui entrevistar um diretor de um agrupamento de escolas. A partir dessa entrevista e da visita à escola, vieram novas oportunidades de produção de dados e de aprofundamento do cotidiano educativo. Dias depois, realizei uma entrevista coletiva com as docentes de Educação Especial que atuavam naquele agrupamento de escolas.

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

	Nome fictício	Concelho	Formação académica	Vínculo empregatício	Campo de atuação
1	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 em Teoria e Desenvolvimento Curricular), Doutorado em Formação de Professores e Educação Especial	Efetivo	Membro do Grupo de Recrutamento 910: apoio a estudantes com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficência e para o apoio em intervenção precoce na infância
2	Christiano	Lisboa	Licenciatura em Educação Básica (1º Ciclo), Mestrado em Ciências da Educação (Especialidade: Educação Especial), Doutorado em Formação de Professores	Efetivo	
3	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	
4	Vinícius	Lisboa	Licenciatura em Filosofia, Especialização em Formação Educacional (Ensino de Filosofia), Mestrado em Educação Especial (Domínio Cognitivo Motor), Doutorado em Ciências da Educação (especialidade em Educação Especial)	Efetivo	
5	Maria	Sintra	Licenciatura em Ensino Básico (1º Ciclo), Especialização em Educação Especial (Domínio Cognitivo-Motor)	Designação Temporária	
6	Eduarda	Sintra	Bacharelado em Educação Infantil, Especialização em Educação Especial	Efetivo	

Continua

	Nome fictício	Concelho	Formação acadêmica	Vínculo empregatício	Campo de atuação
7	Carolina	Sintra	Bacharelado em Educação Infantil, Licenciatura em Educação Cognitiva e Emocional, Mestrado em Multideficiência	Efetivo	Coordenadora de Educação Especial de um Agrupamento de Escola (AE)
8	Hugo	Sintra	Pós-Graduação em Administração Escolar e Educacional e em Gestão Escolar	Efetivo	Diretor do Agrupamento de Escolas
9	Rosana	Lisboa	Especialista em Educação Especial e Formação de Professores	Efetivo	Professora Universitária

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale destacar que os participantes que atuavam no município de Vitória, em sua maioria, eram contratados em regime temporário, e os participantes portugueses, na maioria das vezes, eram contratados em regime permanente. As implicações desses fatos estão na análise dos dados do estudo.

Movimentos metodológicos e procedimentos de produção de dados

A metodologia utilizada para gerar os dados da pesquisa priorizou a seguinte ordem:

Primeiro: identificação e análise de documentos relativos às políticas nacionais e locais que viabilizam projetos de inclusão e de formação continuada de professores, considerando as singularidades deles (leis, decretos e resoluções; planos e diretrizes).

Os quadros a seguir exibem os documentos legais consultados e analisados nos dois contextos estudados para caracterizar as políticas de formação continuada de professores de Educação Especial no Brasil, em Vitória e em Portugal, bem como para compreender como são 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 nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996)	Inicial Continuada	Política de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (2007)	Continuada	Lei nº 46/86 Bases do Sistema Educativo (PORTUGAL, 1986)	Inicial Continuada
Nota Técnica nº 020/2014 Indicador de adequação da formação do docente da educação básica (BRASIL, 2014)	Inicial	Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (2016)	Continuada	Decreto-lei nº 95/97 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 (PORTUGAL, 1997)	Inicial
Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e a formação continuada (BRASIL, 2015)	Inicial e Continuada	Propostas de Formação Continuada de 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017	Continuada	Portaria nº 345/2008 Estabelece as condições em que podem ser concedidas dispensas para formação ao pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (PORTUGAL, 2008b)	Inicial

Continua

Brasil	Tema	Vitória	Tema	Portugal	Tema
Decreto nº 8.752/2016 Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016b)	Inicial e Continuada			Decreto-lei nº 15/2007 Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e altera o regime jurídico da formação continua de professores (PORTUGAL, 2007)	Inicial
Plano Nacional de Educação (2011-2020) (BRASIL, 2014)	Inicial e Continuada Educação Especial			Decreto-lei nº 79/2014 Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (PORTUGAL, 2014b)	Inicial
Plano Nacional de Educação (2014 -2024) (BRASIL, 2015)	Inicial e Continuada Educação Especial			Decreto-lei nº 22/2014 Estabelece o regime jurídico da formação continua de professores e define o respectivo sistema de coordenação, administração e apoio (PORTUGAL, 2014a)	Continuada
				Decreto-lei nº 127/2015 Aprova as regras a que obedece a constituição e o funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas (PORTUGAL, 2015a)	Continuada

Continua

Brasil	Tema	Vitória	Tema	Portugal	Tema
				Despacho nº 5.741/2015 Fixa o processo de reconhecimento e certificação das ações de formação de curta duração (PORTUGAL, 2015c)	Continuada
				Decreto-lei nº 27/2006 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 (PORTUGAL, 2006)	Formação continuada de professores de Educação Especial
				Portaria nº 212/2009 Identifica os requisitos que conferem habilitação profissional para a docência nos grupos de recrutamento da educação especial (PORTUGAL, 2009c)	Formação continuada de professores de Educação Especial

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 7: Políticas e documentos em prol da educação inclusiva/Educação Especial

Brasil	Vitória	Portugal
Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001)	Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (VITÓRIA, 2018)	Decreto-lei nº 35/90 Define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória (PORTUGAL, 1990a)
Documento Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado (ALVES, 2006)	Documento Orientador para o Atendimento aos Estudantes nas Altas Habilidades/ Superdotação (VITÓRIA, 2017c)	Decreto-lei nº 319/91 Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais (PORTUGAL, 1991)
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b)	Documento Orientador para a Educação de Surdos na Rede Municipal de Ensino de Vitória (VITÓRIA, 2017b)	Despacho nº 105/97 Estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior (PORTUGAL, 1997c)
Resolução CNE/CEB nº 4/2009 Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009b)		Decreto-lei nº 3/2008, alterado pela Lei nº 21/2008 Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo (PORTUGAL, 2008a)
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. (BRASIL, 2010)		Decreto-lei nº 54/2018 Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão (PORTUGAL, 2018)

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo: Estudos de caso, os quais permitem 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.

No Brasil, acompanhei as ações formativas organizadas e ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória, Espírito Santo, no ano de 2017, para os professores de Educação Especial que atuavam no ensino fundamental. Também entrevistei os profissionais que atuavam com os estudantes com deficiência intelectual, deficiência múltipla e transtornos globais do desenvolvimento no contexto escolar. Os momentos formativos dos quais participei estão catalogados a seguir.

Quadro 8: Encontros formativos acompanhados em Vitória/ES

Encontros formativos - Vitória/ES, Brasil	
ÁREA	DATA
Reunião geral	21 de março de 2017
Deficiência intelectual, deficiência múltipla e transtornos globais do desenvolvimento	19 de abril de 2017
	10 de maio de 2017
	24 de maio de 2017
	27 de junho de 2017
	julho de 2017 (recesso escolar)
	24 de agosto de 2017
	21 de setembro de 2017
	24 de outubro de 2017
	23 de novembro de 2017

Fonte: Elaborado pela autora.

Os nove momentos formativos tiveram duração de quatro horas cada um. Como instrumento de produção/coleta de dados, utilizei a observação participante, pois ela “[...] 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 e totalizaram 36 horas registradas.

No decorrer dos meses, realizei as entrevistas com os participantes do estudo com o intuito de construir dados acerca da aprendizagem, dos contextos formativos favorecedores de aprendizagem, do desenvolvimento profissional desses professores e das contribuições das formações nas práticas cotidianas deles. Elaborei um roteiro de entrevista comum a todos os entrevistados, tanto em Vitória quanto em Portugal. No caso de Vitória, como pude acompanhar os processos formativos, tive a oportunidade de registrar o que foi trabalhado nas formações e debater os assuntos com os docentes para pontuar as possíveis articulações com as práticas cotidianas no contexto escolar ao longo do ano formativo.

Realizei oito entrevistas, duas coletivas e seis individuais. Priorizei majoritariamente as entrevistas individuais por acreditar que os docentes poderiam se expressar a partir de suas ações pedagógicas e relatar mais detalhes a respeito das formações e dos próprios aprendizados. Quanto às entrevistas coletivas, a primeira foi no intuito de apresentar o estudo coletivamente e iniciar 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, totalizaram catorze horas de áudio e foram transcritas.

Em Portugal, observei ao mesmo tempo que participei das ações formativas de curta duração, sem cunho sistemático e com caráter de visita, objetivando conhecer 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 uma delas 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.

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, todos registrados em diário de campo para acesso posterior aos dados de como se dão as formações continuadas em formato de cursos naquele país.

Também foram realizadas cinco entrevistas com professores de Educação Especial que atuavam em escolas do ensino básico. Quatro delas foram individuais, com professores que atuavam em escolas localizadas na cidade de Lisboa, e uma coletiva, com professores que atuavam em um agrupamento de escolas pertencente ao Concelho de Sintra.

Em Portugal, no total, foram aproximadamente oito horas de áudios 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.

Optei pelas entrevistas como instrumento de produção/coleta de dados por ser uma estratégia que 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, 2006, p. 128).

O Quadro 9 mostra o roteiro de entrevista utilizado com os docentes de Vitória e de Lisboa e Sintra. Antes de utilizar o roteiro, realizei uma avaliação para saber se o instrumento estava de acordo com os objetivos da pesquisa e inteligível para os participantes do estudo. Para tanto, contei com a análise da orientadora da tese de doutorado 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
<p>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.</p> <p>Compreender as especificidades de formação, tendo em vista identificar aproximações, diferenças e encontrar sentidos nos processos de formação entre os cenários de estudo.</p>	Formação de professores	Formação inicial e continuada	<p>Tendo em vista a sua trajetória acadêmica e profissional, quais seriam as implicações desse processo formativo em suas práticas pedagógicas? Quais foram as contribuições? Quais os impactos? Quais são as demandas formativas? As formações têm atendido a sua expectativa?</p>
<p>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.</p>	Processo de aprendizagem	Aprendizagem do adulto professor	<p>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?</p>

Continua

Roteiro de entrevista			
OBJETIVOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	PERGUNTAS
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: Elaborado pela autora.

Também no âmbito da formação de professores e de processos formativos em Educação Especial, realizei entrevistas com a Coordenadora do Setor de Educação Especial da Seme de Vitória, com o diretor do agrupamento de escolas de Sintra e com uma professora universitária especialista em Educação Especial e Formação, em 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. A estrutura do Quadro 10 se diferencia do Quadro 9, pois o roteiro deste foi elaborado *a priori* e com categorias previamente estabelecidas, enquanto o

roteiro do Quadro 10 foi elaborado *a posteriori* e não tinha categorias preestabelecidas. As perguntas emergiram da necessidade de compreender a realidade estudada.

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 e os dos anos anteriores? Como percebe ofertar formações para professores que em sua maioria estão em designio 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 múltipla? 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 concebe os planos de trabalho? O que tem a dizer sobre o ano de 2017 no que tange às formações continuadas?
Diretor do A. E. de Escolas	Agrupamento de Escolas/ Concelho de Sintra	Qual 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 professores? Na sua opinião, o que precisa melhorar no que diz respeito à 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 com os quais a escola/agrupamento conta para atender aos alunos com NEE? Como acontece o trabalho dos professores de Educação Especial?

Continua

Roteiro de entrevistas		
PROFISSIONAIS	LOCAL DE ATUAÇÃO	PERGUNTAS
Professora universitária especialista em Educação Especial e em formação de professores	Lisboa	Como tem avaliado o processo das 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 intersectorialidade? Em relação à escola de todos e para todos, quais foram os avanços do ponto de vista 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: Elaborado pela autora.

Delineado o ponto de vista metodológico, optei 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 o “processo de construção daquilo que é comparável” (BARROSO, 2009), princípio dos estudos comparados. A parte seguinte do estudo é dedicada a esse momento da análise de conteúdo.



Apresentação e discussão dos contextos formativos e de educação inclusiva/ inclusão escolar no Brasil e em Portugal

Nesta parte do estudo, são apresentados e discutidos os dados, considerando-se a literatura especializada e a fundamentação teórica. Os dados foram produzidos com base nas entrevistas, nas entrevistas recorrentes e na observação participante, bem como nos documentos oficiais e legais de cada país.



Caracterização do sistema educacional nos contextos brasileiro e português

A organização do sistema de ensino brasileiro é regida pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e sofreu alteração 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) e compõe-se em dois níveis: educação básica e educação superior. A educação básica será priorizada, visto que este estudo foi realizado em torno dela.

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 aos 17 anos de idade (organizada da seguinte forma: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e por três modalidades de ensino⁵: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Profissional.

5 Embora não estejam no rol da LDBN, a Educação Escolar Indígena e a Educação a Distância são duas modalidades educacionais significativas no Brasil.

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. Na sequência, apresenta-se 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: Elaborada pela autora a partir de dados do Inep (2018).

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: Elaborada pela autora a partir de dados do Inep (2018).

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

No que diz respeito 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).

O Quadro 11 mostra as características de cada etapa de ensino da educação básica:

Quadro 11: Organização da educação básica brasileira

Educação infantil	Ensino fundamental	Ensino médio
A primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral (aspectos físico, psicológico, intelectual e social) da criança de até 5 anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade. A educação infantil será oferecida em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade, e pré-escolas para as crianças de 4 a 5 anos de idade (obrigatório).	É obrigatório, tem duração de nove anos (1º ao 9º ano do ensino fundamental), é gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 anos de idade e tem por objetivo a formação básica do cidadão.	Etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos (1º ao 3º do ensino médio).

Fonte: Elaborado pela autora com base na LDBEN (Lei nº 9.394/1996), atualizada pela Lei nº 12.796/2013.

Em relação às modalidades de ensino, destaca-se a modalidade de Educação Especial, haja vista que este estudo incide na referida modalidade e nos 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, p. 1). 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 a 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 formação básica comum (BRASIL, 1996).

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” e outras demandas (BRASIL, 1996).

Aos Municípios cabe “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental”, “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”, “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).

O ensino superior é prioridade da União, porém não é restrito a ela. Ele pode ser ofertado pelos Estados e pelo Distrito Federal, abrange cursos sequenciais por campo de saber, graduação, pós-graduação – compreendendo programas de mestrado, doutorado, especialização, aperfeiçoamento e outros – e extensão. Instituições privadas podem ofertar qualquer etapa de ensino, desde que cumpram as disposições da LDBEN.

Sistema de ensino da Rede Municipal de Educação de Vitória/ES

O sistema de educação do município de Vitória, no Espírito Santo, respeita a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as leis do próprio município.

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, 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 (VITÓRIA, 2019).

Para tanto, a Seme conta com 49 centros municipais de educação infantil, escolas que ofertam ensino para crianças entre 6 meses e 5 anos de idade, nos turnos matutino e vespertino. Além desses centros, nos mesmos turnos, a rede conta com 53 escolas municipais de ensino fundamental (do 1º ao 9º ano), entre as quais, 20 unidades também oferecem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), para alunos maiores de 15 anos de idade que ainda não concluíram o ensino fundamental (VITÓRIA, 2019).

A Tabela 7 explicita os outros equipamentos públicos que estão sob a administração da Seme.

Tabela 7: Equipamentos Públicos da Secretaria de Educação de Vitória

Equipamentos públicos	Quantidade
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
Polo Universidade Aberta do Brasil (UAB)	1
Total	113

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da Prefeitura Municipal de Vitória (2015).

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, biblioteca do professor e polo Universidade Aberta do Brasil, totalizando 113 equipamentos públicos que contribuem com a organização e com as ações do ensino e da aprendizagem da Rede Municipal de Educação de Vitória/ES.

A Tabela 8 ilustra o quantitativo de crianças, adolescentes, jovens e adultos matriculados na Rede Municipal de Educação em 2017 e em 2018.

Tabela 8: Número de matrículas em 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: Elaborada pela autora a partir de dados do Inep (2018).

A Tabela 8 revela que o número de matrículas na creche é maior do que na pré-escola, haja vista que a Seme organiza a educação infantil em seis grupos, de acordo com o grupo etário: os grupos de 1 a 4 são para crianças de 0 a 3 anos, e os grupos 5 e 6 são para a pré-escola (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 e, por isso, o quantitativo de matrículas na creche é maior do que na pré-escola.

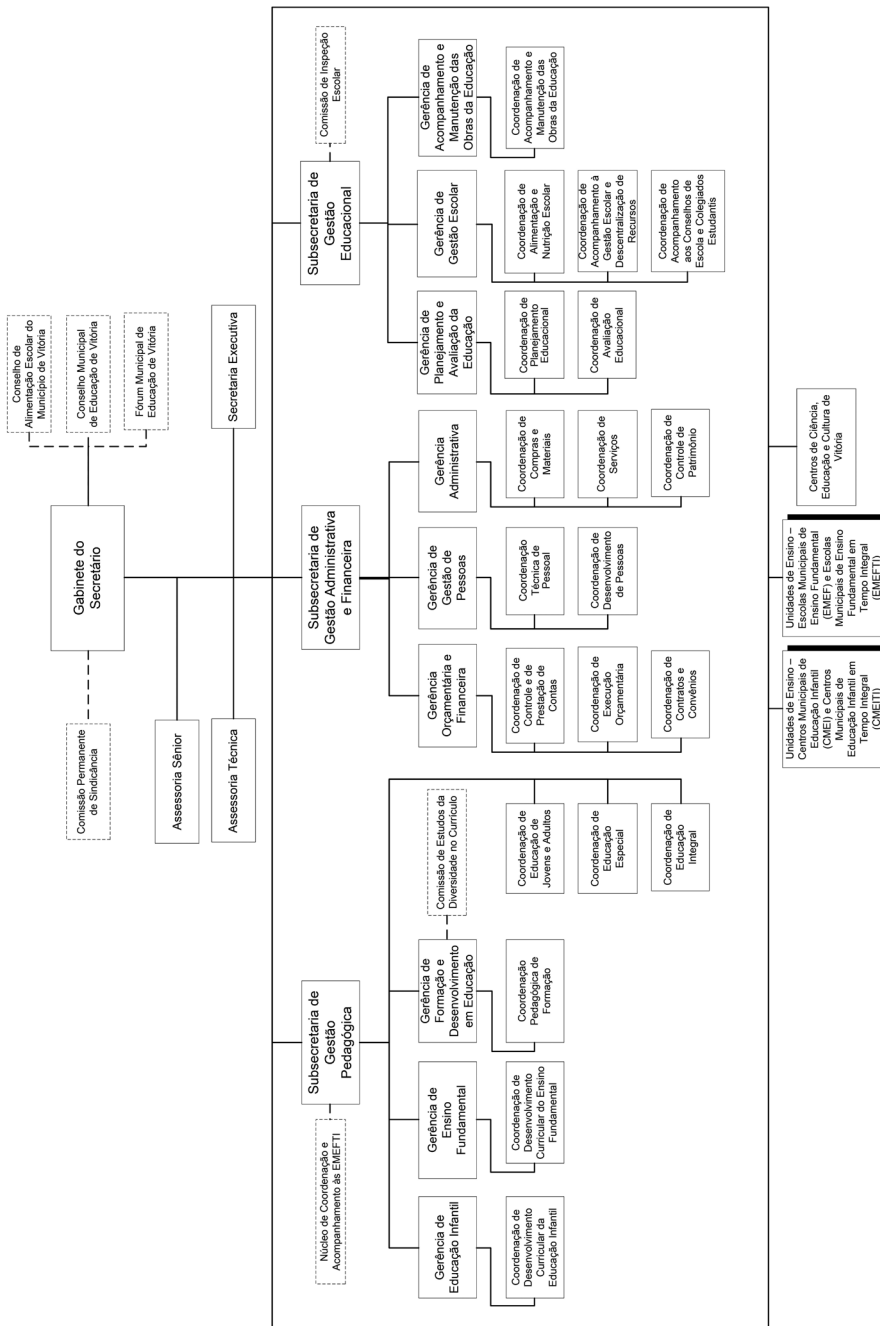
Vale destacar que a cobertura na educação infantil da Rede Municipal de Educação de Vitória é uma das maiores do Brasil. O município universalizou a pré-escola e encerrou o ano de 2018 com 89,70 % da demanda manifesta atendida. Em

contraponto à realidade de Vitória, estudos (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, mostrando que ainda existem desafios ao 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 que 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 2 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, 2017a). A Figura 3 ilustra o organograma da Secretaria Municipal de Educação.

Figura 3: Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Vitória



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (VITÓRIA, 2019).

O órgão mais alto na hierarquia, segundo a Figura 3, é o Gabinete da Secretaria de Educação e, ligadas a ele, 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, Coordenação Pedagógica de Formação e Coordenação de Educação Especial, cujas atribuições e participações em ações de formação continuada para os docentes de Educação Especial são tratadas no capítulo seguinte.

Aspectos legais e caracterização do sistema educativo 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, de 19 de setembro, e em 2005, via Lei nº 49, 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, p. 3067).

A LBSE organiza o sistema de ensino português 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 12 elucida as características da organização do sistema de ensino de Portugal, a partir das legislações vigentes:

Quadro 12: Caracterização do Sistema Educativo português

Sistema de Ensino de Portugal				
Pré-Escolar	Educação escolar			Educação extraescolar
<p>Tem por finalidade, do ponto de vista formativo, ser complementar e/ou supletiva à 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 o cumprimento e a aplicação delas;</p> <p>A frequência à educação pré-escolar é facultativa.</p>	Ensino básico	Ensino secundário	Ensino superior	<p>Engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e específica, a iniciação, a reconversão e o aperfeiçoamento profissional;</p> <p>Realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal.</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: o 1º de quatro anos; o 2º de dois anos, e o 3º de três anos.</p>	<p>Têm 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>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 mestre;</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>	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados de Portugal (1986, 2009a, 2015).

No intuito de caracterizar o quantitativo de estudantes matriculados, o quadro seguinte apresenta o número de matrículas na educação escolar portuguesa continental e na Área Metropolitana de Lisboa, nos anos letivos de 2016 a 2017 e de 2017 a 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: Elaborada pela autora a partir de dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (PORTUGAL, 2018b, 2019).

A oscilação no número de matrículas pode ser explicada, entre outros motivos, porque em Portugal existem áreas com baixa densidade populacional, como a região do Algarve e do Alentejo. 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 fenómeno 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 1º Ciclo (2.420 escolas) tinham uma frequência inferior a 11 alunos” (PERDIGÃO, 2017, p. 164).

O processo de produção de dados se deu em Lisboa e no Concelho de Sintra. Por isso, o recorte é da região metropolitana de Lisboa.

Tabela 10: Número de matrículas em Lisboa e Sintra – 2016/2017 e 2017/2018

Retrato geral de alunos, por nível de ensino, ciclo de estudos e ano letivo, em 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: Elaborada pela autora a partir de dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (PORTUGAL, 2018b, 2019).

Dando continuidade à caracterização do sistema de ensino português, é 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 primeiro de quatro anos, o segundo de dois anos e o terceiro 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, p. 3070).

A modalidade educação especial visa à recuperação e à integração socioeducativa “[...] dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais” (PORTUGAL, 1986, p. 3072).

No que se refere à organização das escolas, um aspecto curioso chamou a atenção durante o processo de produção de dados em Portugal: a organização das escolas em agrupamentos de escolas. Esse modo de organização se diferencia da organização brasileira e pode ser compreendido por meio do estudo da legislação vigente (PORTUGAL, 1998, 2012).

O Decreto-lei nº 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 nº 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 dos 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 e 2012. Por exemplo, sete países europeus – Dinamarca, Itália, Letônia, Polônia, Portugal, Eslováquia e Islândia – pautaram-se na crise financeira e econômica para motivar a criação de agrupamentos escolares e encerrar estabelecimentos escolares (PORTUGAL, 2017, p. 19).

Um *school cluster* ou rede ou agrupamento escolar é constituído por uma escola-sede, escolas-satélite e escolas anexas. 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 anexas, 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 intermediárias, 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 (PORTUGAL, 2017; PERDIGÃO, 2017).

O diretor de um agrupamento de escolas entrevistado em 29 de junho de 2018, sobre a dimensão delas, 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”.

Perdigão (2017, p. 128) propõe 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: assentada 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 os agrupamentos escolares favorecem a partilha e a participação dos pais nas atividades e dinâmicas da escola, facilitando a participação dos professores na vida da comunidade.

Tabela 11: Agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas públicas do Ministério da Educação, no Portugal Continental (2016/2017 e 2017/2018)

Agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas públicas		
Unidade orgânica	Ano letivo	
	2016/2017	2017/2018
Agrupamento de escolas	713	713
Escolas não agrupadas	95	95

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (PORTUGAL, 2018b, 2019).

No decurso de 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, a renovação da rede de equipamentos do primeiro ciclo do ensino básico e educação pré-escolar conduziu à extinção de escolas e creches consideradas dispersas e isoladas num território que não condizia com as exigências e funções atribuídas à escola atual (PORTUGAL, 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 1º 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].

Os sistemas de ensino de Brasil e Portugal apresentam semelhanças e diferenças. Ambos os países contam com escolarização universal, gratuita e obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade no Brasil e dos 6 aos 18 anos de idade em Portugal. No caso brasileiro, a educação é composta por: educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e ensino superior. No caso de Portugal, a composição é a seguinte: pré-escolar, educação escolar (ensino básico, ensino secundário e ensino superior) e extraescolar.

No Brasil, o regime de colaboração entre os entes federados é um ponto que se diferencia de Portugal, que tem as instruções e orientações feitas via Ministério de Educação, além de os Concelhos em Portugal não serem 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 lei de diretrizes e bases da educação admite a possibilidade de organizar sistemas municipais de ensino (SAVIANI, 2017).

Assim, o município brasileiro de Vitória tem política própria, 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 se refere à administração, cabem 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, porque ainda existem poucas unidades de escolas não agrupadas.

Trajetórias políticas em prol da educação inclusiva/ inclusão escolar e de formação de professores nos contextos brasileiro e português

As políticas de formação continuada de professores de Educação Especial e as especificidades de formação em Vitória, Brasil, e em Lisboa e Sintra, Portugal, apresentam aproximações, diferenças e sentidos. Vale destacar que a palavra “sentidos”, aqui, refere-se aos princípios dos estudos comparados, conforme Barroso (2009).

É importante analisar, primeiramente, as trajetórias políticas em prol da educação inclusiva/inclusão escolar em ambos os países e, em seguida, as políticas de formação inicial e continuada nos dois contextos de estudo.

As trajetórias políticas são concebidas 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). “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).

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 de Vitória, emergiram as categorias que aparecem ao longo do texto.

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, 2008a, p. 1), ou seja, é um termo abrangente, que não se restringe aos públicos-alvo da Educação Especial. No entanto, o uso do termo “inclusão escolar” tem ganhado significação no Brasil quando nos referimos à escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme apontado na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a).

Sobre 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 a 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 a 2010 (KASSAR, 2011). Nesse processo de constituição de políticas e de sua implementação em diferentes espaços do país, é mister reconhecer “[...] 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.

Entre os documentos, está “Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado” (ALVES, 2006). Ele aponta a Educação Especial como 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.

O atendimento educacional especializado deve ser realizado para além das salas de recursos multifuncionais, ou seja, ele é uma ação pedagógica para a sala de aula comum e os 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*, a qual orienta os sistemas de ensino a promover respostas às necessidades educacionais especiais e define os estudantes público-alvo da Educação Especial.

[...] 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, 2008b, p. 9, grifos nossos).

Essa política avança ao mencionar a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola comum, ou seja, reconhece a importância do acesso e da permanência dos estudantes com participação e aprendizagem efetiva.

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 tenham o apoio do atendimento educacional especializado de maneira não substitutiva ao ensino comum.

No entanto, a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008b) tem-se dado de maneira distinta em diferentes localidades do 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 tranquila, 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 nas salas de aula comum (BEDAQUE, 2011; EFFGEN, 2011; JESUS; NASCIMENTO, 2010; VIEIRA; BORGES, 2017; NUNES; BORGES, 2017).

O Brasil 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 12 explicita o quantitativo de estudantes matriculados no país, no total e na modalidade Educação Especial, nos anos de 2017 e 2018.

Tabela 12: Quantitativo de estudantes matriculados no Brasil

Brasil			
Educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio)		2017	2018
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: Elaborada pela autora com base em dados do Inep (2019).

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 a aproximadamente 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-alvo 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 com NEE têm dado continuidade ao processo de escolarização.

Segundo as notas estatísticas do Censo Escolar de 2018, considerando apenas os estudantes de 4 a 17 anos de idade, público da modalidade Educação Especial, 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, há 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 haja “[...] 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).

Política de Educação Especial na rede municipal de ensino de Vitória/ES

Seguindo as orientações nacionais (BRASIL, 2016a, p. 124; BRASIL, 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).

Gobete (2014) analisa a Política de Educação Especial do 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. Após o ano de 2012, a Seme, em prol da inclusão escolar na perspectiva inclusiva, empenhou-se em elaborar sua própria Política Municipal de Educação Especial na perspectiva inclusiva, com os objetivos 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, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos e de reafirmar o direito de acesso ao conhecimento para o referido público (VITÓRIA, 2018).

O documento estabelece que a Coordenação de Educação Especial, da Secretaria Municipal de Educação Especial, é responsável por articular ações para acesso, permanência e participação efetiva dos estudantes público-alvo da Educação Especial no processo de ensinar e aprender; e que o plano de trabalho pedagógico é “[...] um instrumento que organiza e sistematiza a prática pedagógica, nas unidades de ensino, com os estudantes da modalidade, no turno e no contraturno” (VITÓRIA, 2018, p. 31).

Trata-se de um documento individual, que articula as ações dos turnos e que necessita ser avaliado por todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Nele se destaca 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” (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 profissionais que se fizerem necessários (VITÓRIA, 2018). Vale destacar que os estudantes de licenciaturas, ou seja, professores em formação têm se tornado, na prática, apoio à escolarização dos estudantes público-alvo da modalidade Educação Especial.

Com a trajetória política e de ações em prol da inclusão escolar numa perspectiva inclusiva, percebe-se que a Secretaria Municipal de Vitória tem investido e se dedicado para a efetiva escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, seguindo as orientações nacionais. A Tabela 13 evidencia o quantitativo dos estudantes no município em 2017:

Tabela 13: Quantitativo de estudantes público-alvo da Educação Especial em 2017⁶

	Cegueira	Def. intelectual	Surdo-cegueira	Surdez	Def. Auditiva	Baixa visão	Def. múltipla	Def. Física	Autismo	Síndrome Rett	Síndrome de Asperger	Transtorno Desintegrativo	Altas Habilidades/Superdotação
CMEI	1	59	0	3	2	6	30	18	96	0	1	8	2
EMEF	2	427	0	10	15	42	73	38	147	1	19	63	113
EJA	0	57	0	2	2	3	8	8	7	0	0	3	2
Total	3	543	0	15	19	51	111	64	250	1	20	74	117
Total geral	1.268												

Fonte: Coordenação de Educação Especial da Seme (VITÓRIA, 2018).

⁶ A Coordenação de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação organiza o quantitativo de estudantes por deficiência para fins de Censo Escolar.

Em 2017, os Centros Municipais de Educação Infantil contavam com 226 estudantes; as Escolas Municipais de Ensino Fundamental, 950; e a modalidade Educação de Jovens e Adultos, 92, totalizando 1.268 estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados.

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* (VITÓRIA, 2018) detalha as atribuições dos professores especializados por área de atuação.

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 (BRASIL, 1996), que tem sofrido alterações ao longo dos últimos anos. Ela trata dos profissionais considerados habilitados para atuar na educação escolar básica, do direito à formação (inicial e continuada) dos profissionais do magistério e da garantia que eles têm.

São considerados aptos para atuar na educação básica os seguintes profissionais:

- 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).

A lei deixa expressos os fundamentos da formação dos profissionais da educação básica. São eles:

- 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).

A lei ainda estabelece o nível de formação para exercer o magistério e prevê garantia de formações aos 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).

Posteriormente à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), foram elaborados documentos oficiais (BRASIL, 2002, 2006, 2008, 2010, 2016) para subsidiar 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 (BRASIL, 2016b), a qual, em consonância com as metas 15 e 16 do Plano Nacional Educação (BRASIL, 2014), fixa princípios e objetivos para organizar

programas e ações de formação docente. As metas 15 e 16 são importantes para a compreensão do contexto de formação docente no Brasil.

A meta 15 propôs garantir, em regime de colaboração, que todos os professores da educação básica estivessem com formação de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam até o ano de 2020, pois, no Brasil, devido à escassez de licenciados em determinadas áreas (disciplinas), é comum que professores de algumas disciplinas não tenham formação específica na área em que lecionam. Acrescido a este fato, ainda existe um número significativo de professores que atuam na educação básica com apenas o ensino médio⁷ (ABREU; CORDIOLLI, 2011).

A meta 16 almejou formar 50 % dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *stricto e lato sensu*, que engloba cursos de especialização, mestrado e doutorado, e garantir a todos a formação continuada em sua área de atuação. Em 2014, foi publicado o Plano Nacional de Educação 2014-2024, para concretizar as metas do Plano Nacional de Educação 2011-2020.

Em 2016, a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica nasceu para 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 das formações inicial e continuada. Objetivos traçados:

- 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;

7 Vale destacar que existem as diferenças regionais. Não é em todo o território brasileiro que se presencia essa realidade de professores lecionando apenas com formação de nível médio.

- 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;
- 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, 2016b).

Há empenho, no Brasil, para promover e garantir formação inicial e continuada de professores e 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 docentes com curso superior por etapa/modalidade de ensino nos anos de 2016, 2017 e 2018

	Brasil					
Anos	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: Elaborada pela autora com base em dados do Inep (2019).

Segundo o Censo Escolar de 2017, a educação básica contou com 2.192.224 docentes em atuação. Desse grande universo, 1.717.545 professores têm 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 inicial e continuada de professores⁸, para garantir 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.

Formação de professores para Educação Especial no contexto brasileiro

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), 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.

8 No dia 20 de dezembro de 2019, foi publicada, pelo Ministério da Educação, a Resolução CNE/CP nº 2, 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.

Entre o grupo de profissionais dedicados à discussão e à análise, existem os professores de Educação Especial, chamados professores especializados. A formação docente que habilita a 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, 2009b, p. 3).

No Brasil, temos dois cursos de licenciatura em Educação Especial. Eles são ofertados na Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, e na Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Há ainda os cursos de licenciaturas, sobretudo em Pedagogia, que, em suas grades curriculares, contam com pelo menos uma disciplina na área da Educação Especial e da diversidade ou da Educação Inclusiva.

No que tange aos cursos de 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”. 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.

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.

A legislação brasileira vigente abre precedente para a oferta de formação inicial e continuada docente na modalidade de educação a distância (BRASIL, 1996). Essa modalidade vem cumprindo as orientações dos organismos internacionais, que

advogam a favor de uma formação aligeirada. Para o País, isso é conveniente, haja vista que há metas a cumprir em curto período de tempo. No entanto, é preciso sempre avaliar a qualidade dessas formações.

Mendes, Cabral e Cia (2015), Martins, Silva e Araújo (2014), Oliveira, Oliveira e Rabelo (2014) e Oliveira e colaboradores (2015) questionam se as formações na área da Educação Especial têm dado conta de formar com qualidade professores regentes e especializados para atuarem no contexto escolar, em colaboração com os demais profissionais, com o objetivo de possibilitar aprendizagem de qualidade aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Colocadas essas ponderações do processo formativo em Educação Especial, os dados que foram apresentados na Tabela 14 sinalizam que o Brasil ainda precisa investir em ações formativas destinadas a docentes, para habilitá-los a atuar na modalidade Educação Especial.

Os documentos internacionais e nacionais na área da Educação Especial (BRASIL, 1996, 2001, 2006, 2008, 2010) 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, 2008b, p. 17-18), 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), as diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2008a) contemplaram o fortalecimento da inclusão educacional por meio de várias ações que previam a formação continuada de professores de Educação Especial. Entre elas, estavam: “Programa de formação continuada de professores na Educação Especial”, “Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais”, “Programa de acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência beneficiárias do benefício de prestação continuada da assistência social”, “Programa incluir: acessibilidade na educação superior”.

Os programas do Ministério da Educação revelam 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 atribuições especificadas em documentos oficiais.

A Nota Técnica nº 11/2010, assim como outros documentos oficiais (BRASIL, 2006, 2009a), explicita 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, p. 4-5).

A função do professor de Educação Especial é plural e demanda uma formação inicial sólida em saberes pedagógicos, haja vista que são necessários ao trabalho dele planejamento, avaliação, desenvolvimento e aprendizagem, currículo, didática e alfabetização.

Não seria interessante que os cursos de formação continuada em Educação Especial tomassem também as atribuições dos profissionais para trabalhar nos momentos formativos?

Os processos formativos têm trabalhado de forma sistemática as atividades a serem desenvolvidas pelos professores de Educação Especial no contexto escolar? Isso é importante para que não haja uma distância entre os currículos dos processos formativos e as atividades e os conhecimentos elencados pelos documentos oficiais. No entanto, 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).

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 da Educação Nacional (BRASIL, 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 (Seme) conta com a Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação (GFDE), que é responsável por promover, organizar, executar e acompanhar ações de formações continuadas para os profissionais da Educação da rede de ensino.

A GFDE, em 2016, publicou a “Política de formação continuada para profissionais da educação da rede de ensino de Vitória” (VITÓRIA, 2016b). Vale destacar que essa política passou por um processo de construção em colaboração com os profissionais da rede, iniciado em 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).

O Decreto nº 17.015, de 2 de maio de 2017, do município de Vitória, estabelece as atribuições da GFDE: 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; oferta e coordenação de ações formativas em plataformas digitais, com atividades não presenciais ou semipresenciais; supervisão da implementação das ações de formação contidas no plano de ação das escolas (VITÓRIA, 2017a).

A GFDE também deve se articular com outras gerências e coordenações da Seme ou com outras secretarias e instituições para o desenvolvimento de suas atividades. No caso do fomento e da promoção de formação continuada em Educação

Especial, a parceria estabelecida é com a Coordenação de Educação Especial. A respeito da articulação entre a GFDE e o Setor de Educação Especial:

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, preparam 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 que 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 as 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 (Paula, coordenadora do Setor de Educação Especial da Seme).

As formações continuadas em Educação Especial são planejadas e executadas pelo Setor de Educação Especial. A GFDE busca fomentar e articular formações de cunho mais macro. O professor de Educação Especial é docente da educação básica e está amparado também pelas formações macro ofertadas pela GFDE. No entanto, este estudo é voltado para as formações continuadas em Educação Especial organizadas, planejadas e executadas pelo Setor de Educação Especial da Seme.

A Secretaria Municipal de Educação de Vitória tem realizado ações para que sejam garantidos o acesso, a permanência e a participação efetiva dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Um dos instrumentos dessas ações são as formações continuadas em Educação Especial para os profissionais do município (BRASIL, 1996, 2006, 2008).

Nos últimos anos, o Setor de Educação Especial tem passado por transformações no que diz respeito às metodologias e perspectivas de formação continuada. Sobre o processo de mudanças nas formações de 2013 até 2017, a coordenadora do Setor comenta:

[...] 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 (Paula, coordenadora do Setor de Educação Especial da Seme).

A fala mostra que a Seme, auxiliada pelo Setor de Educação Especial, buscou ofertar formações aos profissionais da rede municipal 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.

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, cuja vertente eram práticas pedagógicas (Paula, coordenadora do Setor de Educação Especial da Seme).

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.

Assim, em 2016, foi iniciado um novo ciclo de formações continuadas focadas nas práticas pedagógicas, pois, segundo a coordenadora, havia a necessidade “[...] de potencializar o fazer pedagógico do professor”.

Em 2017, tivemos um curso específico de práticas pedagógicas [...]. E as formações com os professores mês a mês sempre neste 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 (Paula, coordenadora do Setor de Educação Especial da Seme).

No ano de 2017, as formações continuadas para os professores de Educação Especial aconteceram todos os meses. Também, assim como em 2016, houve oferta de cursos para os demais profissionais da Educação. A Tabela 15 explicita o quantitativo de professores de Educação Especial que atuam na rede municipal e que participaram das formações continuadas do ano de 2017.

Tabela 15: Quantitativo de professores de Educação Especial em 2017

Áreas		Efetivos	Contratados em regime de designação temporária ⁹	Extensão de carga horária ¹⁰	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 da Seme (VITÓRIA, 2018).

⁹ Contrato de trabalho por tempo determinado. Não efetivo.

¹⁰ Ocorre quando se estende a carga horária de trabalho para além do que está estabelecido no contrato de trabalho.

A Tabela 15 evidencia um 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.

A respeito dos momentos formativos, o Setor de Educação Especial tem se preocupado em ampliar as oportunidades formativas em educação especial para pedagogos, coordenadores escolares, professores regentes e diretores escolares. Pode-se inferir que, apesar de o alvo das formações ser o professor de Educação Especial, o público-alvo da Educação Especial são os estudantes da escola que apresentam deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

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 poder 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, porque a oportunidade de curso e as formações foram muitas (Paula, coordenadora do Setor de Educação Especial da Seme).

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. Constatou-se o investimento e o incentivo de formações continuadas a público para além dos professores especializados.

O Quadro 13 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.

Quadro 13: Momentos formativos para os professores de Educação Especial em 2017

Objetivo geral do projeto de formação: aprimorar o diálogo constituído com os professores especializados, sobre a gestão do conhecimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial tanto 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: Elaborado pela autora com base em dados da Coordenação de Educação Especial da Seme (VITÓRIA, 2018).

Ao acompanhar os momentos formativos de todas as áreas, percebi que as formações buscaram articular as questões teóricas e as práticas pedagógicas dos professores. Os docentes 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). Essa mudança em torno da metodologia das formações continuadas foi vista como positiva pelos professores.

A Seme, por meio da GFDE e da Coordenação de Educação Especial, tem proporcionado formação continuada aos profissionais da Educação e, particularmente, aos professores de Educação Especial.

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 se beneficiar dos apoios e serviços adequados às suas necessidades dentro da escola. Em Portugal, reconhece-se que, no percurso escolar inclusivo, existem aqueles estudantes que, em algum momento do processo educativo, podem demandar apoio para participar do processo de ensinar e aprender, ou seja, apresentam NEE, que exigem a adequação do processo de ensino e aprendizagem. Dentro do grupo de NEE, encontram-se aqueles que também contam com o recurso da modalidade educação especial, isto é, apresentam NEE de caráter permanente (PORTUGAL, 2008; REIS, 2011).

Ressalta-se que os estudantes que apresentam NEE de caráter permanente se aproximam dos estudantes que, no Brasil, são chamados de público-alvo da Educação Especial (com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento).

O relatório técnico *Políticas públicas de educação especial* (PORTUGAL, 2014a, p. 8) sintetiza o processo de inclusão das pessoas com NEE de caráter 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.

Sobre a trajetória política em prol da educação inclusiva naquele país: após a Revolução dos Cravos, em 1976, a Constituição da República Portuguesa foi promulgada e estabeleceu 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 e, nela, há artigo específico tratando

da organização da Educação Especial “[...] 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).

Percebe-se que, por meio da LBSE, houve incentivo à matrícula nas escolas comuns daqueles que estavam matriculados em escolas especiais, ou seja, que permaneciam até então segregados. Para tanto, a Lei provia apoio por meio de educadores especializados.

No entanto, o direito à educação e à integração escolar (atualmente se chama 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 (PORTUGAL, 1990a) determinou a frequência ao ensino básico como obrigatória a todos os estudantes, estabelecendo inclusive 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, 1990a, p. 350), tornando obrigatórios o acesso e a permanência das pessoas com “necessidades educativas específicas” nas escolas comuns.

A partir do Decreto-lei nº 35 (PORTUGAL, 1990a), ficou determinado o processo de matrícula total dos estudantes com NEE de 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.

A respeito da frequência dos estudantes com necessidades educativas específicas resultantes de deficiências físicas ou mentais, ela é processada “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, 1990a, p. 350).

Embora ainda existissem precedentes para frequência às escolas especiais, o Decreto-lei nº 35 (PORTUGAL, 1990a) impulsionou o processo de inclusão escolar naquela época por tornar obrigatória a frequência ao ensino básico a todos os alunos e por deixar clara a abolição de isenção da frequência dos estudantes com necessidades educativas específicas nas escolas regulares comuns.

Uma entrevistada especialista em educação especial e em formação de professores explica o fenômeno “das escolas especiais às escolas comuns”:

Foi por lei, existem alunos ainda em escolas especiais. Na verdade, 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?

Entrevistada: Sim, casos severos. [...]. Portanto, por exemplo, crianças bem severas, crianças que não têm tônus muscular, que não podem se mexer e se torna muito difícil quando eles vão para um agrupamento de escolas e têm que ir todos os dias de manhã. Tem que ser os pais a levar, não há carrinhas, não tem essas coisas. Têm 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 NEE; 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” (PORTUGAL, 2014a, p. 9).

A adaptação prevista no Decreto-lei 319/91 se referia a equipamentos especiais de compensação, adaptações materiais, adaptações curriculares, condições especiais de matrícula, condições especiais de frequência, condições especiais de avaliação, adequação na organização de classes ou turmas, apoio pedagógico acrescido e ensino especial (PORTUGAL, 1991, p. 4390). O Decreto-lei 319/91 também explicitou outras medidas, entre as quais o Plano Educativo Individual, semelhante ao 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 NEE, 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 (PORTUGAL, 2009a), publicou o Decreto-lei nº 3/2008 e revogou o Decreto-lei 319/91.

O Decreto-lei nº 3/2008 trouxe a noção de que a escola inclusiva é “capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos” e de que a educação inclusiva “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 actividade 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, p. 155).

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 [...] (PORTUGAL, 2008a, p. 155).

O decreto-lei se refere aos estudantes apoiados pela modalidade educação especial como crianças e jovens que apresentam NEE com limitações significativas na atividade e na 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 NEE 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, p. 155-156).

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 de ensino estruturado 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, p. 164), as unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro autista “[...] 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”. No entanto, “[...] há um longo caminho a percorrer para que a inclusão possa ser concebida como realmente

parece ter sido idealizada” (LOURENÇO; LEITE, 2017, p. 165). Para exemplificar, o Relatório do Grupo de Trabalho sobre Educação Especial, criado pelo Despacho nº 706-C/2014, apresenta o seguinte resultado:

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 das unidades e criticar o tempo de permanência dos estudantes nelas, as 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).

O Programa Educativo Individual, definido como “o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação”, registra “[...] 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” (PORTUGAL, 2008a, p. 156).

O Decreto-lei nº 3 de 2008 regulamentou 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; e 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 em prol de uma educação

inclusiva, foi publicado o Decreto-lei nº 54¹¹. As expectativas em torno desse novo decreto-lei em Portugal eram grandes, visto que, para os profissionais da Educação, ele viria para avançar em relação ao anterior, ou seja, 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 conceito necessidades educativas especiais, por conceber que qualquer aluno pode, ao longo do seu percurso escolar, necessitar de “medidas de suporte à aprendizagem” (PORTUGAL, 2018a, p. 2919). O eixo central dele é a

[...] 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, 2018a, p. 2918).

O fato de o texto conter a informação de que todos os estudantes devem aprender e a participar efetivamente da vida escolar e de que o conceito de necessidades educativas especiais corresponde a qualquer aluno que precise de suporte à aprendizagem, seja transitório, seja permanente, faz com que o decreto-lei tenha uma concepção de educação inclusiva.

O Decreto-lei nº 54 frisou que cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para ultrapassá-las, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades.

Houve avanço em relação aos outros documentos, haja vista que o novo decreto-lei concebe a aprendizagem de todos os alunos. Para tanto, ele assume as opções metodológicas que favorecem o processo de ensino-aprendizagem para todos ao

11 No dia 13 de setembro de 2019 foi publicada a Lei nº 116/2019, que procede da primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

evidenciar que elas se fundamentam no desenho universal para a aprendizagem e abordagem variada (PORTUGAL, 2018a, p. 2919).

A professora especialista em Educação Especial relata outras mudanças significativas com o Decreto-lei nº 54/2018, sobretudo 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 os alunos, independentemente de ter ou não necessidades educativas especiais. Depois, existe uma outra medida que o diploma chama de medidas seletivas, que, no fundo, corresponde um pouco às 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 e especialista em Educação Especial).

O avanço em relação à concepção de diferenciação pedagógica antes era apenas para os estudantes com NEE e as opções metodológicas assumidas. O modo de ensinar passa a ser diferenciado para 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 ensino estruturado e de apoio especializado (até o dia 6 de julho de 2018) sofrem alterações e passam a ser concebidas como 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, 2018a, p. 2919).

O centro de apoio à aprendizagem foi concebido para alcançar os seguintes objetivos:

- 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;
- e) Promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores da aprendizagem;
- f) Apoiar a organização do processo de transição para a vida pós-escolar (PORTUGAL, 2018a, p. 2923).

O centro de apoio à aprendizagem, enquanto espaço de apoio à escolarização, não se restringe aos estudantes com NEE de caráter permanente. O decreto-lei o considera um recurso organizacional para apoiar a todos os estudantes que em algum momento, no seu percurso escolar, necessitem de suporte durante o aprendizado.

A ideia 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 de que os estudantes com NEE possam desenvolver as atividades em sala de aula e contar com suporte do centro de apoio à aprendizagem. Nesse sentido, trabalhar de forma colaborativa com os professores regentes de turma dentro da sala de aula é uma medida de ampliação do espaço de atuação dos professores de Educação Especial. 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, 2018a, p. 2922).

Além dessas mudanças significativas, a professora especialista chama a atenção para mais uma mudança, que, na opinião dela, é de grande diferença:

No novo diploma, a grande diferença [...] é, sobretudo, na ideia da identificação dos alunos com necessidades educativas especiais, porque no diploma anterior, que era de 2008, tinha dez anos, os alunos eram identificados como tendo necessidades educativas especiais, depois eram avaliados, e esta avaliação era realmente para saberem se tinham necessidades educativas especiais ou não. Esta avaliação era feita através do instrumento que chamava CIF (Classificação 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. Portanto, em termos pedagógicos, não ajudava muito.

Por um lado, sistematizava muito bem os que eram coisas graves e os que não eram, mas em termos 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 o 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 e especialista em Educação Especial).

Os estudantes, com o novo decreto, passaram a ser avaliados com cunho diagnóstico pedagógico nas escolas e não mais se fez uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, que tem carácter médico, como estabelecido pelo Decreto-lei de 2008. A mudança no sentido de conceber a avaliação pedagógica é 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 diversos recursos que visam apoiar o processo de escolarização de todos. Nesse sentido, o número de matrículas de crianças e jovens com NEE nas escolas comuns do sistema regular de ensino tem aumentado a cada ano. A Tabela 16 evidencia o quantitativo de estudantes com necessidades educativas especiais matriculados nos anos letivos 2016/2017 e 2017/2018, período no qual estava em vigência o Decreto-lei nº 3/2008.

Tabela 16: 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%
1º ciclo	21.214	21.426	1%
2º ciclo	17.816	18.757	5%
3º ciclo	26.102	28.282	8%
Ensino secundário	13.077	15.015	15%

Fonte: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (PORTUGAL, 2019).

Segundo dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (PORTUGAL, 2019), entre os anos letivos de 2016 para 2017 e de 2017 para 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”. 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 (PORTUGAL, 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: crianças e alunos com necessidades especiais de educação que frequentam, predominantemente, estabelecimentos públicos da rede do Ministério da Educação (86,4 %). Adicionalmente, 12,5 % frequentam estabelecimentos privados de ensino regular, e uma pequena proporção encontra-se inscrita/matriculada em instituições de Educação Especial (1,1 %) (PORTUGAL, 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 nº 54, de 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 há dois dias, na verdade. Olha que dois dias não é uma metáfora, não é exagero, foi há muito pouco tempo. Portanto, não sabemos ainda como 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, porque 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 se sabe como é que vai funcionar, depende muito do que as escolas e os professores fizerem deles. De qualquer maneira, ainda continua a haver professores da Educação Especial para apoio a estes alunos. Há muitas decisões que ficam a critério dos agrupamentos de escolas, e é por isso que digo: as lideranças dos agrupamentos de escolas são muito importantes, não é? Porque várias decisões 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 pior em outras. Depende (Rosana, professora universitária e especialista em Educação Especial).

Diante da demanda de ações que a escola que se propõe inclusiva coloca, a formação docente parece assumir-se como um recurso que favorece a construção de uma educação inclusiva.

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, o foco desta fonte de pesquisa se atém às políticas de formação de professores desenvolvidas a partir de 14 de outubro de 1986, quando foi consagrado o direito de todos os educadores e professores à formação docente por meio da implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

A LBSE contém 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 científicos e pedagógicos 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 auto-informação e auto-aprendizagem (PORTUGAL, 1986, p. 3075).

Foi reconhecido o direito à formação inicial e continuada dos professores portugueses e, para a formação inicial, a LBSE, alterada pelas leis 115/97 e 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 que conferem o grau de licenciatura, 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 1º, 2º e 3º 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 de licenciatura 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 de licenciatura que assegurem a formação científica na área de docência respectiva complementados por formação pedagógica adequada (PORTUGAL, 1997b, 2005).

Quanto ao direito à formação continuada a todos os educadores e professores, a LBSE 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 a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira (PORTUGAL, 1986, p. 3076).

Por seu turno, o Decreto-lei nº 344 (PORTUGAL, 1989) 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 acadêmico 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 (PORTUGAL, 1990b), que evidenciou e conceituou as modalidades de formação docente: formação inicial, que habilita o profissional a exercer a docência; formação especializada, que qualifica os docentes para desempenharem funções ou atividades educativas especializadas; e formação contínua, destinada a atualizar, aperfeiçoar, reconverter, apoiar a atividade dos docentes e contribuir para o desenvolvimento e a mobilidade deles na carreira).

O Decreto-lei nº 249 (PORTUGAL, 1992) evidenciou as seguintes modalidades de ações formativas de caráter contínuo: 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, cujos objetivos passariam a ser “[...] 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, p. 6).

O Decreto-lei nº 22 (PORTUGAL, 2014a) estabeleceu o regime jurídico da formação continuada de professores e definiu o respectivo sistema de coordenação, administração e apoio. Regulamentou 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 tem a finalidade de melhorar a qualidade de desempenho dos professores e a qualidade do ensino (CASANOVA, 2015). Essa finalidade está alicerçada 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, p. 1287).

O Decreto-lei nº 22 (PORTUGAL, 2014a, p. 1288) explicitou as entidades que podem ofertar formações continuadas, a saber: a) centros de formação dos agrupamentos de escolas; b) instituições de ensino superior; c) centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos; d) serviços centrais do Ministério da Educação e Ciência; e) entidades públicas, particulares ou cooperativas, sem fins lucrativos, acreditadas para o efeito.

Os centros de formação dos agrupamentos de escolas são “[...] 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 está inserida

[...] 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 são os principais responsáveis pelas formações continuadas dos docentes.

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. Divide-se em duas partes, duas associações de escolas. A nossa associação de escolas tem um centro de formação que fornece formação para onze agrupamentos, ou seja, temos onze 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 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).

As formações são realizadas a partir das demandas das escolas e dos agrupamentos de escolas, pois

[...] 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, porque 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).

A responsabilidade pelo financiamento dos centros de formação é do Governo: “[...] 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, referentemente ao ano letivo 2016/2017, por meio das tabelas 17 e 18:

Tabela 17: Quantitativo de docentes, por nível de ensino – ano letivo 2016/2017

	Nível e natureza									
	Educação pré-escolar		1º ciclo de ensino básico		2º ciclo de ensino básico		3º ciclo de ensino básico e ensino secundário		Ensino superior	
Ano letivo	Total	Público	Total	Público	Total	Público	Total	Público	Total	Público
2016/2017	16.148	9.107	29.861	26.725	23.973	21.288	75.567	68.373	33.160	25.699

Fonte: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (PORTUGAL, 2018b).

No total geral (público e privado dos níveis de ensino e natureza), em Portugal, contou-se no ano letivo 2016/2017 com 178.709 docentes. Os estabelecimentos públicos escolares e o ensino superior público somaram 151.192 docentes, enquanto apenas os estabelecimentos públicos do pré-escolar ao ensino secundário contaram com 125.493 educadores e professores.

Tabela 18: Distribuição dos docentes, por habilitação académica e nível de ensino – ano letivo 2016/2017

Nível de ensino	Total	Habilitação académica		
		Doutoramento e mestrado	Licenciatura ou equiparado	Bacharelado e outros
Educadores de infância	14861	919	12019	1923
Docentes do 1º ciclo do ensino básico	27282	1942	22740	2600
Docentes do 2º ciclo do ensino básico	21992	2156	18209	1627
Docentes do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário	70491	10099	57707	2685

Fonte: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (PORTUGAL, 2018b).

Percebe-se que os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário têm habilitações académicas 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.

Formação de professores para Educação Especial no contexto português

Todos os países parceiros nacionais da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais 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 (MEIJER; SORIANO, 2003).

Em Portugal, por exemplo, o referido documento sinaliza que na formação inicial de professores foram trabalhadas as necessidades educativas especiais a um mínimo de sessenta horas por ano. A disciplina referente a esse assunto compreende uma informação geral sobre a diversidade, as necessidades especiais, a adaptação curricular e o trabalho de cooperação com os pais.

No entanto, o professor regente demanda apoio para trabalhar em uma turma heterogênea, e a escola necessita de profissionais que possam atuar para contribuir com a escolarização dos estudantes com necessidades educativas especiais.

Nessa direção, Portugal 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 (transitórias, temporárias ou permanentes), mediante a adequação dos processos de ensino e aprendizagem (PORTUGAL, 2018b).

Quanto à formação do docente para Educação Especial, o país conta com as chamadas formações especializadas. De acordo com a professora especialista entrevistada, os processos formativos em Educação Especial existem em Portugal muito antes de 1990, quando o acesso às escolas comuns para os estudantes com necessidades educativas especiais se tornou obrigatório.

O fato de ser uma especialização (pós-graduação) existe desde sempre em Portugal. Há curso de Educação Especial. Eles existem desde 1950 ou 1960. Existe há muito tempo, mas sempre foi curso de especialização pós-graduada, ou seja, tinha sempre que ser professor antes (Rosana, professora universitária e especialista em Educação Especial).

No entanto, as formações de 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 (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990; CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994; UNESCO, 2005; BRASIL, 2009a), 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 à Declaração de Salamanca, e era contrário: passou de 8 para 80. Havia muito pouca atenção às deficiências graves, estava muito voltado para a integração, para inclusão e depois há todo tipo de curso (Rosana, professora universitária e 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”. Conceituou as áreas de formação especializada, entre as quais encontra-se a Educação Especial, tendo em vista qualificar profissionais “para o exercício de funções de apoio, de acompanhamento e de integração sócio-educativa de indivíduos com necessidades educativas especiais” (PORTUGAL, 1997a, p. 1832).

Em 2006, para 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). O Decreto-lei nº 27 criou os grupos de recrutamento da educação pré-escolar e dos

ensinos básico e secundário, incluindo a educação pré-escolar; o 1º ciclo do ensino básico; o 2º ciclo do ensino básico; o 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário; e a Educação Especial (PORTUGAL, 2006, p. 1095-1096).

Para a Educação Especial foram definidos os seguintes grupos: “apoio a 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”; “apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala”; “apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão” (PORTUGAL, 2006, p. 1099).

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 e a área de atuação, detalhados no Quadro 14.

Quadro 14: Habilitação para docência na modalidade Educação Especial

Grupos para docência em Educação Especial		
Grupos de recrutamento	Área e domínios	Habilitação acadêmica
910	<p>Domínio cognitivo e motor; Domínio emocional e da personalidade; Deficiência mental e/ou motora; 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 1º 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).</p>	<p>Titularidade de uma qualificação profissional para a docência acrescida de:</p> <p>Formação especializada em Educação Especial; anterior ao Decreto-lei nº 95 de 23 de abril de 1997</p> <p>ou</p> <p>Licenciaturas e diplomas de estudos superiores especializados no âmbito da Educação Especial</p>
920	<p>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.</p>	<p>Titularidade de uma qualificação profissional para a docência acrescida de:</p> <p>Formação especializada em Educação Especial, anterior ao Decreto-lei nº 95 de 23 de abril. 1997</p>

Continua

Grupos para docência em Educação Especial		
Grupos de recrutamento	Área e domínios	Habilitação acadêmica
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 de 23 de abril de 1997

Fonte: Elaborado pela autora com base na Portaria nº 212 (PORTUGAL, 2009c).

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 em que deseja atuar. O curso de formação especializada e o curso de qualificação para o exercício de outras funções educativas foram definidos como os que habilitam o profissional para a docência nos grupos de recrutamento da Educação Especial.

A formação docente para Educação Especial na atualidade:

[...] 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 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 se tornou 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 onze 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 e 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. Eles podem ser organizados levando em consideração os seguintes domínios: cognitivo-motor; emocional e da personalidade; da audição e surdez; da visão; da comunicação e linguagem; e da intervenção precoce (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011).

A organização curricular desses 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 se encontra 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 de 2016 para 2017 e de 2017 para 2018.

No ano letivo 2016/2017, as escolas portuguesas contaram com 7.264 docentes de Educação Especial; no ano letivo 2017/2018, com 7.518 docentes. Houve um aumento de 3 %, segundo dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) de Portugal.

No que se refere ao quantitativo de docentes de Educação Especial da Área Metropolitana de Lisboa (A. M. Lisboa) e dos Concelhos de Lisboa e de Sintra, no ano letivo 2016/2017, veja a Tabela 19.

Tabela 19: Docente de Educação Especial no ano letivo 2016/2017

Área/Concelhos	Total de docentes	
M. Lisboa	1944	
Lisboa	Escolas Públicas	Escolas Privadas
	345	31
Sintra	247	5

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (PORTUGAL, 2018b).

Portugal vem apostando e investindo em políticas e ações formativas para habilitar os docentes para atuação 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 que atuam 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 habilitação acadêmica para docência, experiência profissional de pelo menos cinco anos como regente de turma e 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.

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), elenquei seis elementos que julguei serem “comparáveis” em se tratando

de Brasil e Portugal. São eles: 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 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 especificado 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, conceito amplo que abarca qualquer estudante que demande 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.

Vale destacar que, em Portugal, o termo “necessidades educativas especiais” não abarca os estudantes que, no Brasil, são chamados de estudantes com 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 redefinam 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, no Brasil, há o recurso 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 que os estudantes devam permanecer em sala de aula participando com os pares no processo de ensino-aprendizagem e que a atuação do professor de Educação Especial vai além da referida sala.

Há semelhanças entre Vitória/ES e Portugal, do ponto de vista organizacional, no agrupamento dos estudantes para potencializar a escolarização. Vitória conta com escolas de referência em educação de surdos e de altas habilidades/superdotação, enquanto Portugal tem escolas de referência para a educação bilíngue de alunos surdos e escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

Em Portugal, pode haver 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 caráter permanente (deficiências e transtornos do espectro autista), pois essas unidades estão instaladas nos agrupamentos de escolas.

Acerca da articulação entre a sala de aula comum e os atendimentos nas unidades, também há questões no Brasil sobre a articulação entre a sala de aula comum e o atendimento nas salas de recursos multifuncionais.

Do ano letivo 2018/2019 em diante, em Portugal, as unidades passaram a ser chamadas de centros de apoio à aprendizagem, que não se restringem aos estudantes que os frequentam, mas apoiam todos os estudantes que demandam recursos de aprendizagem e fomentam a maior participação em sala de aula dos estudantes com NEE, além de prestarem apoio em sala de aula por meio dos professores de Educação Especial.

Os estudantes que se aproximam do público-alvo brasileiro atendidos nas unidades permaneciam muito tempo dentro delas, ou seja, frequentavam muito pouco as salas de aula e, na maioria das vezes, não permaneciam 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 estimulem 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, sejam iniciais, sejam continuados, pois não se concebem formações com foco nas deficiências. No Brasil, tem-se investido em processos formativos com o intuito de fortalecer e potencializar o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Não obstante, há, com frequência, formações para inclusão de alunos com deficiência intelectual e autismo, por exemplo.

A formação inicial poderia ser, no campo da formação de professores, para atuar na educação básica, valorizando os saberes pedagógicos consolidados nos cursos de Pedagogia, pois esse curso trabalha com disciplinas de avaliação da aprendizagem, do planejamento, da didática, da alfabetização, do currículo e da gestão.

Já a formação continuada, após a formação inicial, 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.

Formações continuadas em serviço 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, e não apenas focar em “alunos especiais”.

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).



Processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de professores de Educação Especial

Para identificar os conhecimentos que os professores brasileiros e portugueses consideraram necessários aos processos de formação em Educação Especial, analisar os modos e os contextos de aprendizagem desses professores e as possíveis implicações dos processos de formação continuada de Vitória, Brasil, e de Lisboa e Sintra, Portugal, nas ações pedagógicas em contexto escolar, foram utilizados dados produzidos a partir do diário de campo e 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 de Vitória.

Por unanimidade, os docentes consideraram a relevância e a importância da formação continuada. Eles reconheceram a troca de experiência, a partilha de saberes como elementos favorecedores de aprendizagem e desenvolvimento para os docentes. Ressalto também a importância da relação teoria-prática nos processos formativos.

De acordo com Nóvoa (1992), Canário (1997) e Day (2001), a formação continuada compõe a construção identitária e o desenvolvimento profissional docente. Nessa direção, os professores de Educação Especial que atuam na Rede Municipal

de Educação de Vitória têm exemplos ligados 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 o que está 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 (Melina, professora especializada, Vitória/ES).

As formações são muito proveitosas e ricas. Independente se, às vezes, acrescenta ou não em algo. Quando tem alguém lá dando relato de experiência, outras trocas e mostrando atividades, eu 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 (Milena, professora especializada, 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 (Diego, professor especializado, 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 (Mayana, professora especializada, Vitória/ES).

As formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação contribuíram para o desenvolvimento profissional dos entrevistados, os quais ressaltaram que as

trocas de experiências, o relato de experiência dos docentes, o 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 e outros (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 e outros (2019), Flores e 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 por mês com todos os docentes da área de deficiência intelectual e um encontro por mês de formações voltadas para a prática docente, ou seja, os dois momentos intercalavam-se no intuito de a formação de cunho teórico ser articulada com o encontro de 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” (Paula, coordenadora de Educação Especial da Seme de Vitória/ES).

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/reletores a reflexão teórica sobre a sua própria prática e oportunizava pistas e ideias para os demais docentes.

[...] 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 (Milena, professora especializada, Vitória/ES).

Sobre essa questão de relato de experiência para o professor pensar, ele precisa ser um professor pesquisador (Mayana, professora especializada, Vitória/ES).

A Coordenação de Educação Especial organizou formações em que os docentes especializados pudessem ser protagonistas do processo e relatassem as suas práticas cotidianas e reflexão sobre elas. Isso possibilitava aos demais professores ter ideias de trabalho junto aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Gatti e outros (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”.

Os professores portugueses, assim como os professores especializados de Vitória/ES, contaram sobre a relevância das formações continuadas para o seu desenvolvimento pessoal e profissional:

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 (Celina, professora especializada, 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 (Christiano, professor especializado, 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 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 (Vinicius, professor especializado, Lisboa/Portugal).

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. Essa perspectiva é percebida 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) apontam a relevância de o 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 evidenciam que tanto os momentos formativos ofertados pela Seme de Vitória quanto as 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, trazem “[...] 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). O ser humano está em constante aprendizagem e é necessário investir na formação ao longo da vida e discutir sobre os modos de aprendizagem docente e suas relações com os contextos formativos.

Articulações possíveis entre formação e prática

Os dados levantados revelam que os professores articulam suas práticas ao que viveram nos momentos formativos promovidos pela Seme. Excertos das entrevistas dizem do modo como os professores portugueses e brasileiros buscam estabelecer a relação teoria e prática.

Os professores especializados reconhecem a importância das formações continuadas como ser e estar na profissão docente (NÓVOA, 1992), e os relatos que seguem apontam 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 fim e agora já tenho. Eu estava lá no final. E tenho provas. O que as formações trazem para nós? Trazem a teoria e trazem a prática. É interessante ver a prática. Isso é muito gratificante (Renata, professora especializada, 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 internaliza, aquilo tudo vai saindo de acordo com a necessidade e com a possibilidade do que pode ser feito. É um acúmulo de conhecimento (Melina, professora especializada, 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 (Celina, professora, 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 pôr em prática. Através da prática eu mobilizar aquelas coisas que precisa mobilizar (Vinicius, professor especializado, Lisboa/Portugal).

A articulação entre teoria e 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 que a articulação seja realizada ou não em um determinado local de trabalho. Mas o que é aprendido e apropriado guia a prática

pedagógica (MORETTI; MOURA, 2011), pois se trata de um acúmulo de conhecimentos construídos ao longo da carreira profissional e da vida pessoal (DAY, 2001).

Em relação à atividade de ensino (MORETTI; MOURA, 2011), no sentido de conceber que o professor se constitui professor pelo seu trabalho e reflete sobre a sua ação, o texto do Sexto Encontro de Formação de Professor de Deficiência Intelectual ecoou nos relatos dos docentes de maneira significativa, demonstrando a importância dos momentos formativos e a contribuição dos professores especializados nas ações pedagógicas.

6º ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
A formação foi dividida em dois momentos, a saber: 1º: apresentação do filme <i>Vida Animada</i> e 2º: conversa sobre o filme com a psicanalista Bartyra Ribeiro. Por meio do filme, objetivou-se entender os modos de estabelecermos comunicação com as pessoas com autismo. O filme retrata o que funciona com Owen, personagem com autismo, do ponto de vista de se comunicar. Durante o 2º momento, Bartyra fala a partir da psicanálise, que pensa o autismo como uma recusa social precoce. Relata que nem todos os autistas fazem “duplos”. No filme, o Owen fazia “duplo” com os personagens da Disney. [...] Os professores trouxeram suas dúvidas acerca do autismo e também relações estabelecidas com a prática.

Fonte: Diário de campo (21 set. 2017).

Alguns professores especializados relataram como a formação, tendo como recurso um filme baseado em fatos reais e um 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 mão, 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 mão. Eu disse: “Gente, ele quer conversar com mão, deixa ele conversar, porque é a zona de conforto dele”. Então, aquilo foi bom para eu entender o autismo e chegar para a mãe dele e dizer: “Não! Seu filho é diferente, aceita ele assim, diferente,

deixa ele conversar com a mão dele. Por que você vai irritá-lo, só por que ele está conversando com a mão dele?”. Assim muitas coisas contribuíram. Então, para mim, é muito gratificante. As formações trouxeram muitas coisas boas e ontem superou as minhas expectativas (Renata, professora especializada, 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 de a 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, que apresentou para a turma e deu tudo certo. Foi um avanço muito grande, e o mais legal: não depender de estagiário nem de professor dentro de sala de aula. Autonomia mesmo (Mayana professora especializada, Vitória/ES).

As discussões levantadas no momento formativo contribuíram para o fazer pedagógico dos professores. No primeiro relato, a professora especializada pôde conversar com a mãe de um estudante trazendo elementos discutidos no sexto encontro formativo, enquanto, no segundo relato, a professora percebeu a potência de uma aluna autista e pôde fazer a articulação com as discussões evocadas pela formadora e pelos professores especializados.

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 foi o quinto encontro, focado na prática pedagógica. Ele trouxe a Circular Interna (CI) nº 111/2017, que explica 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.

5º ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR ESPECIALIZADO EM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

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 compreendam a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola como um direito.

CI nº 111/2017 – Orientações sobre o direito da pessoa com deficiência

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.

Depois de lidos os pontos principais da CI, as formadoras passaram um vídeo chamado *Ondas congelantes*. Ele mostra uma praia em um país de frio rigoroso em que as ondas estavam congelantes. Depois solicitaram que os professores refletissem sobre o vídeo e respondessem qual a relação dele com o contexto escolar, com as ações dos professores especializados. Na escola, as relações são difíceis, mas, com trabalho, poderemos descongelar. Uma professora disse que depois do inverno vem a primavera, dando ênfase ao fato de que as fases ruins passam e logo começa a florescer algo produtivo.

Momento de relatos de experiência:

Um professor relatou o trabalho com uma aluna que tem a síndrome Cornélica de Lange. Disse que fez uma avaliação diagnóstica com a estudante para saber o que ela já sabia e o que poderia trabalhar com ela. Logo após, verificou que a aluna precisava aprender o próprio nome. Então, a prática pedagógica focou a escrita do nome. No início, a aluna 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, ela apresentou avanço. Atualmente, ela escreve o nome sem olhar na ficha e sua letra está legível.

O professor, ao mostrar o que é possível, também deu visibilidade para o trabalho do docente especializado na área da deficiência intelectual.

A atividade realizada em grupo foi composta de questões para refletir:

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?

Os professores foram divididos em cinco grupos para responder, cada grupo, uma questão e, depois, apresentar para todos. No entanto, depois os grupos deveriam enviar por e-mail todas as respostas.

Fonte: Diário de campo (24 ago. 2017).

A professora especializada Milena evidencia os desdobramentos do quinto encontro formativo no contexto da escola em que atua:

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 questões de horários e das disciplinas. Ajudou tudo isso (Milena, professora especializada, Vitória/ES).

A ressonância dos momentos formativos é percebida nas práticas pedagógicas dos professores, seja em contexto de aprendizado dos estudantes, seja no atendimento às famílias, seja no trabalho colaborativo em 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.

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 deles (Celina, professora especializada, Lisboa/Portugal).

Falo uma coisa curiosa para mim, quase vinte anos 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 todos, eu preciso desta parte (Eduarda, professora especializada, 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 ocorra 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 (Christiano, professor especializado, Lisboa/Portugal).

As minhas formações, como tinham minhas escolhas, muitos que me perguntavam que isso não era nada a ver com a Educação Especial, e 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, à questão da Educação Especial. [...]. Então todas essas situações tinham valido mais para mim, porque as escolhas também são minhas. Quer dizer: eu não estou nada arrependido das formações que fiz na Educação Especial (João, professor especializado, Lisboa/Portugal).

Os professores portugueses procuram realizar formações de acordo com as suas próprias necessidades formativas e, com isso, elas têm feito sentido na prática, haja vista que procuram realizar os trabalhos em consonância com as orientações e os 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, vale pontuar 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. Esse trabalho foi construído por meio das formações continuadas e das relações estabelecidas na escola.

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 (Renata, professora especializada, 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, porque toda vez que vamos escolher a escola, pensamos: gostaria tanto de voltar para a mesma escola do ano passado, e a gente não consegue. Às vezes dá uma pena... mas a gente vai nas formações, e temos o retorno dos meninos. Alguém vai estar acompanhando (Milena, professora especializada, 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 (Maria, professora especializada, Sintra/Portugal).

A condição de trabalho em designação temporária se faz presente 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. 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, as condições de aprendizagem docente foram favorecidas ao se estabelecerem 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, de acordo com os relatos dos docentes de Educação Especial, os modos e contextos formativos têm colaborado 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).

É importante que os contextos formativos favoreçam 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 e Moura (2011) e Gonçalves (2011).

Trabalho colaborativo no contexto escolar

Os dados coletados 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 a 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 se refere particularmente aos alunos em risco de exclusão, marginalização ou insucesso, mas, na verdade, abrange 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.

Ao objetivar 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.

O trabalho colaborativo no espaço escolar não é “[...] 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).

O trabalho colaborativo se estabelece nas relações entre os profissionais, e esse processo nem sempre é harmonioso e linear. Vigotski (1998) postula 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 trabalhar 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.

Em Vitória, os professores especializados demonstraram que há uma colaboração entre eles e chegaram a informar que há um quantitativo alto de alunos por professor especializado, que isso afeta o trabalho em sala de aula, pois são muitos estudantes precisando de um apoio mais intenso e um docente apenas para dar suporte a todos.

A organização que a gente fez no início do ano: um professor ficava com três alunos e eu com o restante, onze alunos. Porém, um dia, a outra professora não está, por 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 à turma da Samira, que tem autismo infantil, mais vezes com ela e com a Yara e o Bento, que também demandam mais tempo (Diego, professor especializado, 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]. 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 (Diego, professor especializado, Vitória/ES).

Nós [professoras especializadas] trabalhamos em conjunto, pois se falta uma professora ou se acontece alguma coisa... Então, qualquer de nós sabe resolver todos problemas de alunos especiais de toda a 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 (Renata, professora especializada, Vitória/ES).

A colaboração tem se efetuado entre os próprios professores especializados de Vitória, dando indícios de um processo e de um caminho em prol da cultura inclusiva no contexto escolar. Mas, em relação aos demais profissionais envolvidos no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, ainda precisa haver uma postura ética de todos os professores e pedagogos para 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 e 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 (Renata, professora especializada, Vitória/ES).

Fora o fato de 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 porque eu estou há muito tempo pela manhã e já tenho um laço e um vínculo, e os professores têm 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. Agora estou só de manhã. À tarde, falta diálogo e tudo é tumultuado (Mayana, professora especializada, Vitória/ES).

[...] 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 (Diego, professor especializado, Vitória/ES).

[...] e quando tinha formação na Seme, eles [professores especializados anteriores] dispensavam os alunos, hoje não. Os alunos severos não vinham para a 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 (Renata, professora especializada, Vitória/ES).

Os professores especializados de Vitória relataram que os estagiários, professores em formação, constituem a rede de colaboração e de apoio à inclusão escolar. Por outro lado, é perceptível a falta de protagonismo de professores regentes e pedagogos 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).

Apoios no contexto escolar são importantes para que as ações em sala de aula comum sejam viabilizadas, mas 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 relevantes sobre a organização escolar para a educação inclusiva e expressaram 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 quatro 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 cai mesmo. É pedagogo chamando a atenção, é coordenador chamando a atenção, é diretor chamando para conversar. Tudo cai sobre a Milena (Mayana, professora especializada, Vitória/ES).

Em apoio direto, a distribuição de alunos por professor não é igual. Eu apoio 27 alunos no total, de apoio direto e indireto. Tem outra professora que apoia 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 (Vinicius, professor especializado, Lisboa/Portugal).

As falas evidenciam que o quantitativo de professores especializados por aluno é uma questão fundamental para a qualidade do trabalho do docente e do aprendizado do estudante. Em Vitória, para suprir essa lacuna, conta-se com os estagiários como apoio. Em Portugal, existe o apoio dos técnicos que vão à escola em horários específicos. No entanto, em ambos os países, os professores especializados têm se queixado do 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 é o responsável pelo ensino dos estudantes matriculados na turma. Os professores regentes podem contar com os professores especializados e também com os estagiários, porém a responsabilidade pelo ensino é dos professores regentes em colaboração com os professores especializados.

Mas há formações continuadas direcionadas aos 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 redes de colaboração que envolvam os professores regentes, pedagogos, professores especializados e estagiários? Como movimentar o plano de trabalho se a atuação colaborativa entre os profissionais envolvidos ainda precisa ser mais acentuada?

No contexto português, as escolas contam com o apoio dos técnicos (terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas), que têm 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 isso:

O trabalho colaborativo que desenvolvo dá-se de uma perspectiva informal e formal. De uma maneira informal, são sempre aqueles momentos e encontros 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 e-mail 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 (Celina, professora especializada, 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. 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 (Christiano, professor especializado, Lisboa/Portugal).

O apoio direto é aquele em que o aluno trabalha diretamente com professores de Educação Especial, com trabalhos adaptados na sala de apoio. Enquanto o apoio indireto é para alunos que já passaram pelo apoio direto, que já fizeram as exposições, mas que estão sob a supervisão de professores da Educação Especial, mas não estão 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 falada entre o diretor da turma e o professor da Educação Especial. Se faz sentido, todos aprovamos (Carolina, professora especializada, 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, do 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 é um obstáculo, a coisa não passa e é mais difícil o trabalho colaborativo, mas é essa preocupação de fazer um bocadinho essa articulação (Vinicius, professor especializado, Lisboa/Portugal).

No que se refere à rede de colaboração em Portugal, os professores utilizam os momentos informais, como conversas nos intervalos, e os momentos formais, como reuniões coletivas, para pensar ações coletivas direcionadas a cada aluno que demanda apoio. No entanto, ainda estão em processo, assim como em Vitória, haja vista que os professores revelaram que ainda existem escolas que precisam desenvolver o trabalho colaborativo.

O diretor de um agrupamento de escolas localizado no Concelho de Sintra manifesta a importância da colaboração entre os profissionais e da participação do professor de Educação Especial em sala de aula comum atuando com o professor regente no suporte aos estudantes que demandam 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, porque 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 (Hugo, diretor de agrupamento de escolas, 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 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 por 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 dez 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 a estar restritos a uma escola. Antes disso, eram itinerantes, digamos assim (Rosana, professora universitária e especialista em Educação Especial, Lisboa/Portugal).

Com o relato da professora especialista em formação de professores e Educação Especial, é possível perceber aproximações com o contexto de Vitória, visto que a professora anunciou 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 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.

Em Vitória, a colaboração entre os professores especializados e os estagiários é realizada para o planejamento e o desenvolvimento do trabalho junto com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Os dados nos dão indícios de que a rede de colaboração necessita ser ampliada 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. No entanto, de acordo com os dados, 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 o 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 avançá-lo em algumas escolas.

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, possam ser favorecidos na inclusão escolar, ou seja, 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 sugerem experiências exitosas.

Programa Educativo Individualizado (PEI)/Plano de Trabalho

O Programa Educativo Individualizado (PEI)/Plano de Trabalho contribui para o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. É um instrumento que se delinea e é presente nos contextos estudados.

A inclusão escolar pressupõe o acesso à escola comum, a permanência nela e a qualidade do processo de ensinar e aprender. Nessa direção, referir-se, no Brasil, aos estudantes público-alvo da Educação Especial e, em Portugal, aos estudantes com necessidades especiais de educação é conceber o currículo escolar como orientador das práticas e do processo de ensino dos docentes, como sinalizam Jesus, Vieira e Effgen (2015), Leite (2016) e Nunes e Madureira (2013).

Dentro desse contexto de possibilitar o acesso ao currículo comum e à aprendizagem de todos, diversos países, como Estados Unidos da América, França, Suíça, Itália, Portugal, Espanha, 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 (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 (Pae) e que tal documento se refere ao planejamento das ações pedagógicas que acontecem nas salas de recursos multifuncionais, no contraturno.

Nesse sentido, 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 (VITÓRIA, 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 e realizada por meio do Plano de Trabalho, que tem o mesmo sentido do Plano Educacional Individualizado ou Programa Educativo Individualizado. O documento oficial *Política municipal de Educação Especial na perspectiva inclusiva* (VITÓRIA, 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.

A política municipal de Educação Especial de Vitória concebe o plano de trabalho para além do plano do atendimento educacional especializado. Ela o compreende 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, os pedagogos e os professores especializados.

Mas como os professores brasileiros e portugueses têm significado tal instrumento? Como o referido documento tem se delineado e se tornado presente nos contextos estudados?

Ao longo dos encontros formativos ofertados pela Seme de Vitória, as formadoras sempre lembravam aos professores especializados de preencherem o Plano de Trabalho no Sistema de Gestão e falavam da importância desse documento como um instrumento que organiza as suas práticas e, ao mesmo tempo, serve como instrumento de avaliação do processo de escolarização dos estudantes. Também sinalizavam que tal documento respalda tanto o trabalho desenvolvido pelo docente especializado e regente quanto 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 o que ele está passando, os objetivos que a gente traça com ele [...]. Quanto aos conteúdos, tem aluno 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 (Diego, professor especializado, Vitória/ES).

Como cada caso é um caso [...], é um plano individual para cada aluno (Renata, professora especializada, 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 (Melina, professora especializada, Vitória/ES).

Os professores especializados idealizam o plano de trabalho como um documento que busca 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, seja 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 à 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 (Mayana, professora especializada, Vitória/ES).

O município, há alguns anos, não contava com o sistema de gestão, e os relatórios dele eram feitos à mão e de uma forma mais flexível. No ano de 2017, durante a 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 segundo a qual 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 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:

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 (Renata, professora, Vitória/ES).

O modelo do plano de trabalho com as alterações introduzidas possibilitou uma maior descrição do processo de aprendizado e de desenvolvimento do estudante em cada trimestre do ano letivo. Isso permitiu 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 lado, os itens para relato, pelos pedagogos, dos momentos de planejamentos das ações pedagógicas junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial foram retirados do modelo do plano de trabalho, haja vista que os professores especializados se queixavam da falta de articulação com os pedagogos e com os docentes de sala de aula comum durante o ano letivo e nos momentos de elaboração dos planos de trabalhos.

Tannús-Valadão (2013) relatou a realidade de desarticulação que tem afetado a qualidade do desempenho, da elaboração e da execução do Plano Educacional Especializado.

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 (Mayana, professora especializada, Vitória/ES).

O plano de trabalho torna-se difícil, visto que envolve outros profissionais e, por envolver esses outros profissionais, 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 (Milena, professora especializada, Vitória/ES).

Embora a *Política municipal de Educação Especial na perspectiva da inclusão* (VITÓRIA, 2018) preveja o envolvimento dos profissionais no processo de elaboração do plano de trabalho, ainda existe o desafio de o trabalho acontecer de forma articulada entre os profissionais da Educação, que estão envolvidos no processo de

ensino-aprendizagem dos alunos. Considerando a desarticulação para o planejamento educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial, ainda há muito que avançar em processos colaborativos para o acesso ao currículo e a qualidade do trabalho em sala de aula comum.

A partir do conjunto de dados sobre o plano de trabalho/programa educativo individualizado no município de Vitória, a Secretaria Municipal de Educação tem investido no plano de trabalho como um instrumento que orienta docentes, contribui com o processo de avaliação das aprendizagens e documenta o 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 questionar: 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 refletir sobre construir e vivenciar um plano de trabalho/programa educativo individualizado que proporcionará aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes.

Um trabalho articulado e colaborativo para a elaboração e execução do plano educacional especializado no contexto escolar é essencial, visto que, segundo Vigotski (2010), um bom ensino adianta o desenvolvimento. É necessário planejamento para que o bom ensino aconteça e, em se tratando dos estudantes público-alvo da Educação Especial, os professores envolvidos precisam trabalhar de forma articulada e colaborativa.

O trabalho colaborativo entre o professor regente de classe comum e o professor especializado envolve elaboração e acompanhamento do plano de trabalho/plano educacional especializado (PEI), 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).

Em Portugal, a legislação sinaliza que a elaboração do programa educativo individual precisa levar em consideração as necessidades educativas e a proposta curricular comum de forma contextualizada (PORTUGAL, 2008, 2018).

O Decreto-lei nº 54/2018 compreende o programa educativo individual 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, 2018a, p. 2920).

O programa educativo individual, desse modo, foi criado para movimentar as ações pedagógicas dos professores regentes e especializados no contexto escolar.

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 (Celina, professora especializada, 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 (Christiano, professor especializado, 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 faz uma avaliação de eficácia das medidas que foram implementadas ao longo do ano letivo e a proposta do ano letivo seguinte (Vinicius, professor, Lisboa/Portugal).

A partir do programa educativo individual, os professores especializados e regentes portugueses tomam a decisão sobre quais espaços e recursos favorecem o

processo de aprendizado dos estudantes com NEE e utilizam o instrumento como avaliativo para tomadas de decisões para o próximo ano letivo.

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, mas 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.

Ambos os contextos estudados valorizam e reconhecem a importância do plano de trabalho/programa educativo individual como documento que organiza e sistematiza as ações pedagógicas dos estudantes.

Portugal, devido à trajetória, desde os anos de 1990, de investir na educação inclusiva e às legislações que preveem a obrigatoriedade da elaboração em conjunto do programa educativo individual (MARQUES, 2013; PORTUGAL 2008, 2018), apresenta experiência e sistematização nas áreas de elaboração, execução e documentação do programa educativo individual. Por meio dos relatos dos docentes de Educação Especial, é possível entender que o referido instrumento envolve diferentes atores no contexto escolar e orienta o ponto de partida e de chegada no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com NEE.

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, instrumento para melhorar a educação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, “[...] garantindo-lhes o direito a um plano educacional talhado individualmente para responder às suas necessidades diferenciadas” (TANNÚS-VALADÃO, 2013, p. 53).

Processos de aprendizagem e modos formativos: implicações para a formação continuada de professores

Analisar os modos e os contextos de aprendizagem dos professores de Educação Especial brasileiros e portugueses ajuda a elucidar a maneira como os adultos reconhecem seus

modos de aprendizado e estabelecem uma análise problematizadora da forma como, do ponto de vista metodológico, se deram os processos formativos e quais os contextos formativos favorecedores de aprendizagem e de desenvolvimento profissional.

Em relação aos contextos formativos favorecedores da aprendizagem docente e do desenvolvimento profissional, foi preciso levar em consideração os modos e os contextos de aprendizagem docente para organizar e sistematizar as informações do ponto de vista do currículo e das metodologias e estratégias de ensino.

Partindo desse questionamento, nas entrevistas com os docentes de Educação Especial, perguntei 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).

Tanto os professores de Vitória quanto os professores de Lisboa e Sintra evidenciaram como concebem os modos de aprendizagem:

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 (Renata, professora especializada, 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 (Christiano, professor especializado, Lisboa/Portugal).

Aprendo com o dia a dia mesmo. Não adianta. Por mais que a gente leia 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 (Diego, professor especializado, 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 (João, professor especializado, 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 da 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 (Celina, professora especializada, Lisboa e Sintra).

Os professores aprendem por meio da articulação entre teoria e prática, apostam em atividades práticas ligadas ao contexto de sala de aula, para que os alunos se apropriem do que foi ensinado. A experiência no contexto escolar, as trocas e os diálogos com os pares são 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 interação 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.

Autoconhecer-se faz toda diferença ao profissional de educação, pois esse autoconhecimento permite que ele saiba quais são seus próprios modos de aprendizagem:

Na prática, preciso escrever, ouvir e ver. Tenho que escutar e fazer algum tipo de anotação para aprender mais (Melina, professora especializada, 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 (Eduarda, professora especializada, Sintra/Portugal).

As professoras estabeleceram a escrita, a leitura, a pesquisa em livros e na internet e os seminários como modos de aprendizagem, além das trocas e diálogos com os seus pares, corroborando com os entrevistados anteriores. Mas como esses modos de aprendizagem docente ecoam nas estratégias metodológicas das formações continuadas?

A professora especializada Mayana relatou que a organização dos momentos formativos ofertados pela Coordenação de Educação Especial favoreceu o 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 (Mayana, professora especializada, 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 fôssemos 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 (Renata, professora especializada, Vitória/ES).

Formações que trabalham aspectos do contexto escolar e possibilitam a imaginação e a criação dos docentes potencializam a atividade de ensino, haja vista que “quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação [...]. A imaginação origina-se exatamente desse acúmulo de experiência [...]” (VIGOTSKI, 2018, p. 24). Esse processo de experiência abrange as vivências 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 estabelecem 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 de 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 ideia é que fique lá a sementinha para levar os professores a depois refletirem sobre as coisas, relativamente sobre as formações. É isto (Vinicius, professor, 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 é bom ou é ruim, mas fazemos momentos de partilha de 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 (Carolina, professora especializada, Sintra/Portugal).

Os contextos favorecedores evocados pelos professores portugueses passam por questões disparadoras que levam à reflexão ou partilhas de experiências. O primeiro relato é de um professor de Educação Especial, Vinicius, que também é formador. O segundo relato é da professora coordenadora dos docentes de Educação Especial de um agrupamento de escolas. Ela realizou momentos formativos levando em conta as trocas de saberes-fazer dos docentes de Educação Especial.

Nesse contexto de aprendizagem docente, vale destacar 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 (DAY, 2001, p. 313).

As formações devem articular os modos de aprendizagem docente com os contextos formativos para que possa ocorrer o desenvolvimento profissional, que também se manifesta na atividade de ensino escolar

Saberes necessários e demandas formativas no campo da Educação Especial

Para identificar os conhecimentos que os professores brasileiros e portugueses consideram necessários nos processos de formação em Educação Especial, foram utilizados dados da entrevista com docentes e com a professora universitária sobre os saberes pedagógicos relacionados à Educação Especial. Esses dados foram coletados do diário de campo do último encontro (em 23 de novembro de 2017) e dos momentos formativos da Seme de Vitória.

De acordo com Flores e outros (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”.

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 de 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 nov. 2017).

As necessidades formativas passam por aspectos gerais da educação e específicos da modalidade da Educação Especial, como o trabalho pedagógico com as pessoas com deficiência múltipla. A coordenadora de Educação Especial sinaliza que, “[...] para 2018, o desafio 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” (Paula, coordenadora de Educação Especial da Seme de Vitória).

Alguns estudos evidenciam a necessidade de se aprofundarem reflexões e discussões, por meio de pesquisas acadêmicas e de processos formativos, sobre questões que atravessam o processo de escolarização das pessoas com deficiência múltipla, como o uso dos recursos da tecnologia assistiva para o acesso ao currículo comum e ao espaço-tempo escolar (NUNES, 2016; PLETSCHE, 2015; ROCHA; PLETSCHE, 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, têm-se revelado como desafio no contexto brasileiro (EFFGEN, 2012; BORGES, 2014; PLETSCHE, 2015; NUNES, 2016; FRANÇA, 2015).

Os professores especializados também pontuaram a importância de os professores regentes terem formação na área, para que haja o trabalho em equipe e colaboração 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 (Renata, professora especializada, Vitória/ES).

Precisa de formação para os outros professores também para que haja o trabalho em equipe e não fique tudo por nossa conta (Mayana, professora especializada, Vitória/ES).

A mesma demanda ocorre 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 anuncia 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 (Celina, professora especializada, Lisboa/Portugal).

Em seu relato, o professor de Educação Especial necessita ter conhecimento geral 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 (Christiano, professor especializado, 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 (Viničius, professor especializado, 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 (Eduarda, professora especializada, Sintra/Portugal).

O professor de Educação Especial deve saber muito para perceber como que tu ligas 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 de como funciona (João, professor especializado, Lisboa/Portugal).

Os relatos dos professores sugerem que o docente de Educação Especial deve ter conhecimentos pedagógicos amplos inerentes ao exercício da docência e conhecimentos específicos que eliminem as barreiras à plena e efetiva participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Além disso, as demandas formativas levantadas pelos professores especializados de Vitória/ES elucidam a importância de olhar as especificidades dos estudantes e agregar as necessidades do educando aos conhecimentos abrangentes no campo da Educação.

Silva (2009, p. 196) evidencia 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 o assunto é escolarização, 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, contribuem para tal processo: os conhecimentos do campo da pedagogia e os específicos que tratam de acessibilidade.

No intuito de adensar os conhecimentos necessários aos 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 (Rosana, professora universitária, Lisboa/Portugal).

O conjunto de dados permite entender que os saberes necessários dos docentes de Educação Especial são os saberes pedagógicos e que agregar tais saberes aos específicos passa pela acessibilidade ao currículo (BRASIL, 2010), pela participação efetiva das pessoas público-alvo da Educação Especial no contexto escolar e pelo trabalho em colaboração com os outros profissionais envolvidos no processo de ensinar e aprender. Ser colaborativo deve ser uma postura ética de todos os profissionais, e a formação no campo da educação inclusiva para os docentes regentes contribui para o processo de construção de uma escola para todos.

A tríade acesso, permanência e conhecimento faz 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.

Considerações finais

Para 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, foi necessário optar por uma linha metodológica. O estudo comparado em educação foi selecionado, pois por meio dele foi possível produzir os dados. Em Vitória, foi permitido observar os momentos formativos dos professores de Educação Especial e entrevistar os docentes e a coordenadora do setor de Coordenação de Educação Especial da Seme de Vitória. Já em Portugal, houve entrevistas com os professores de Educação Especial, acompanhamento das formações de curta duração e participação nos eventos que primavam pela educação inclusiva. Enfim, foi possível conhecer profundamente as formações continuadas naquele país.

Para caracterizar os sistemas educativos brasileiro e português, recorri aos documentos oficiais dos dois países e a dados estatísticos. Tanto Brasil quanto Portugal contam com a escolarização universal gratuita e obrigatória para alunos da educação básica. Do ponto de vista da diferença, o contexto brasileiro tem o regime de colaboração entre os entes federados e, nesse sentido, o município de Vitória apresenta-se como sistema de ensino, ou seja, tem sua própria política de Educação. Já no contexto português, não é competência dos conselhos organizar seus próprios sistemas de ensino.

Outro ponto de diferença entre os dois contextos é o funcionamento das organizações escolares: no Brasil há unidades escolares, e em Portugal a maioria das escolas

funciona como agrupamentos de escolas. Tal caracterização permite compreender a partir de quais contextos educacionais falam os professores de Educação Especial.

As políticas de formação continuada de professores de Educação Especial no Brasil, especificamente em Vitória, e Portugal, particularmente em Lisboa e Sintra, foram caracterizadas em prol do contexto de educação inclusiva. As proposições sobre a inclusão escolar nos contextos estudados revelam os processos de formação docente em Educação Especial dentro de um contexto amplo de formação de professores.

Em relação ao processo de construção de políticas públicas em prol da inclusão escolar, no contexto brasileiro, houve 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, há dificuldades de implantação da política educacional vigente (BRASIL, 2008a) em diversas localidades, haja vista a forte presença dos setores privados na educação brasileira, que se revela na presença marcante das instituições filantrópicas (KASSAR; MELETTI, 2012).

Nesse contexto encontram-se os professores de Educação Especial com seus processos formativos. Entre os anos de 2005 e 2010, o Ministério da Educação do Brasil lançou programas que visavam à formação específica para atuação na área da Educação Especial, o que 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 desafios no contexto escolar, os profissionais que atuam na modalidade sentem-se ainda “despreparados” para exercer as suas atribuições.

Em contraponto, o município de Vitória tem apostado em processos formativos em Educação Especial para 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 argumentaram que tal estratégia favoreceu os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional deles.

No contexto português, sobre a trajetória política em prol da educação inclusiva, há investimento e preocupação por parte do Governo português, em

termos educativos, para garantir o acesso, a permanência e a participação efetiva de todos os estudantes, haja vista a promulgação do Decreto nº 54/2018, um documento de educação inclusiva.

Em termos de formação docente em Educação Especial, é possível destacar a longa trajetória formativa e profissional para que eles 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.

Para compreender os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente, fez-se necessário: analisar os modos e os contextos de aprendizagem dos professores de Educação Especial brasileiros e portugueses; verificar, no contexto escolar, as possíveis implicações dos processos de formação continuada de professores de Educação Especial nas ações pedagógicas em Vitória, Brasil, e em Lisboa e Sintra, Portugal.

Para tal, foi fundamental conhecer como os professores brasileiros e portugueses aprendem e quais contextos favorecem o seu aprendizado, tendo em vista 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.

Os professores brasileiros e portugueses, nas entrevistas, 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 relacionadas 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, a articulação teoria e prática não acontece sempre de forma linear. O estudo busca elucidar o modo como as formações continuadas têm se manifestado no cotidiano escolar e a maneira como as estratégias formativas favorecem a atividade de ensino docente.

Os momentos formativos podem ser utilizados para refletir sobre a atividade de ensino, visto que as reflexões-ações empreendidas nas formações se articulam com a realidade escolar, ou seja, contribuem para o aprendizado e desenvolvimento profissional docente.

A partir dos dados, dois eixos de ação pedagógica vieram à tona: o trabalho colaborativo e o plano educativo individualizado/plano de trabalho. 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 aspectos do trabalho colaborativo. Em Vitória e em Portugal, a rede de colaboração necessita ser ampliada entre todos os docentes e profissionais envolvidos no processo de ensinar e aprender dos estudantes.

Quanto ao plano educativo individualizado/plano de trabalho, 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 especiais.

No intuito de contribuir com o campo de conhecimento da modalidade de Educação Especial e por reconhecer a especificidade da docência na área, foi identificado que os professores brasileiros e portugueses consideram necessário conhecer os processos de formação em Educação Especial.

Os saberes necessários aos docentes de Educação Especial são os conhecimentos pedagógicos, e agregar tais conhecimentos aos saberes específicos passa pela acessibilidade ao currículo e pela participação efetiva dos estudantes público-alvo da Educação Especial ou com necessidades educativas no contexto escolar.

Para estabelecer comparação no campo da formação de professores de Educação Especial entre os contextos estudados, foi necessário 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, seis elementos emergiram da caracterização da trajetória política de educação inclusiva e de formação de professores dos dois países: o conceito de educação inclusiva e inclusão escolar; as crianças e os jovens atendidos pela modalidade Educação Especial; o atendimento educacional especializado; a legislação e as ponderações sobre a matrícula dos alunos atendidos pela modalidade Educação Especial nas escolas comuns; as unidades de ensino estruturado/unidades de apoio/centro

de apoio à aprendizagem e as salas de recursos multifuncionais no contexto escolar; e a formação de professores para Educação Especial.

No que se refere à formação inicial, concebo e acredito em formações que valorizem os saberes pedagógicos consolidados no campo da Pedagogia, como disciplinas no campo da avaliação da aprendizagem, do planejamento, da didática, da alfabetização, do currículo e da gestão educacional.

Quanto à formação continuada especializada, após a 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.

As formações continuadas em serviço poderiam focar os desafios e as possibilidades do contexto escolar e ter como princípio norteador a educação inclusiva, para o aprendizado de todos.

Nesse contexto de estabelecer a comparação entre países, por meio do estudo comparado internacional e dos fundamentos da teoria histórico-cultural, destaco a potência dessas perspectivas teórico-metodológicas, visto que pude evidenciar os sistemas educacionais e suas políticas, as semelhanças, as diferenças e os sentidos apreendidos a partir dos dois contextos estudados. Ou seja, procurei 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), foi possível 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.

O processo de produção de dados nos dois países baseou-se no estudo comparado internacional e nos fundamentos e pressupostos da teoria histórico-cultural. Isso 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.

Compreender o outro e dialogar com aquela realidade concreta e em constante transformação permitiu reiterar a importância do reconhecimento da aprendizagem e do desenvolvimento profissional 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 como 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.

Nesse sentido, há de se ampliar as discussões que levem em consideração as condições do trabalho docente ao abordar as políticas formativas e de Educação Especial, os contextos de formação inicial ou continuada e suas implicações nas ações pedagógicas no contexto escolar. 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.

Espero que o estudo possibilite a você, leitor, pensar novas/outras possibilidades de formação continuada em Educação Especial e incorporar "a esperança de um mundo melhor" (FERREIRA, 2008, p. 137) e de uma educação para todos na escola comum.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia; CORDIOLLI, Marcos (org.). **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)**: projeto em tramitação no Congresso Nacional/PL n. 8.035/2010. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.
- AGUIAR, Maria Conceição Carrilho de. **A formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade**. 2004. 367 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2004.
- AINSCOW, Mel; MILES, Susie. Education for all. *In*: AINSCOW, Mel. **Struggles for equity in education**. London: Routledge, 2016.
- ALARCÃO, Isabel *et al.* **A formação de professores no Portugal de hoje**. Lisboa: Crup, 1997. Documento de Trabalho do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.
- ALCÂNTARA, Juliana Nascimento de. **A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva**: desvelando os fios da trama. 2014. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2014.
- ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A formação continuada de professores no Brasil. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2011, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: <http://www.ppe>.

uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022. ISSN 2177-4765.

- 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: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2.; SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 13., 2012, Vitória. Anais [...].* Vitória: Ufes, 2012.
- ALVES, Denise do Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado.** Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2006.
- ALVES, Kallyne Kafuri. A luta pela afirmação do direito à educação infantil nos desafios de sua expansão. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 238-253, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201841425p.238-253>. Acesso em: 14 mar. 2022. ISSN 2446-6220.
- ANACHE, Alexandra Ayach *et al.* Formação de professores para o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais do estado de Mato Grosso do Sul. *In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio (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.** 2012. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
- ARAÚJO, Daniele Francisco de. **Formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva na Baixada Fluminense.** 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro, Nova Iguaçu, 2016.
- ARAÚJO, Elaine Sampaio; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa qualitativa sobre formação docente. *In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação.* São Paulo: Loyola, 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. **Anais** [...]. 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 (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Minho, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARROSO, João. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**. Lisboa: Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- BARROSO, João. Prefácio. *In*: SOUZA, Donald de; MARTINEZ, Silvia Alicia (org.). **Educação comparada**: rotas além-mar. São Paulo: Xamã, 2009. p. 9-15.
- BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **O atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar, na rede municipal de ensino de Mossoró/RN**. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14509>. Acesso em: 14 mar. 2022.
- BEREDAY, George Zygmunt Fijałkowski. **El método comparativo en pedagogía**. Barcelona: Herder, 1968.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion**: developing learning and participation in schools. United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002.
- BORGES, Carline Santos. **Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. 2014. 199 f. Dissertação (Mestrado 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 (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

- BOROWSKY, Fabíola. **Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007): novos referenciais?** 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n. 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016a.
- BRASIL. **Decreto n. 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. Brasília: Presidência da República, 2007.
- BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 ago. 2009a.
- BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, 18 nov. 2011.
- BRASIL. Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, 10 maio 2016b.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, n. 248, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, ano 150, n. 65, 5 abr. 2013.

- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, seção 1, 2 out. 2009b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1E, p. 39-40, 14 set. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 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. Brasília: MEC/CNE, 2015a. 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. Acesso em: 15 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica n. 020, de 21 de novembro de 2014**. Brasília: Inep/Deed, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2014/nota_tecnica_indicador_adequa%C3%A7%C3%A3o_formacao_docente.pdf. Acesso em: 6 maio 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Seesp/GAB n. 11, de 7 de maio de 2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: MEC/Seesp, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-nota-tecnica-n112010&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC/SEB/Inep, 2008a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008b.

- CAETANO, Eldimar de Souza. **Formação contínua e percursos de desenvolvimento profissional**: representações de professores do ensino fundamental no estado do Espírito Santo (Brasil). 2013. 343 f. Tese (Doutorado 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? 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- CAMPOS, Daniela Maria Ferreira. **Formação continuada na perspectiva da consultoria colaborativa**: contribuições no contexto da inclusão escolar. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.
- CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.
- CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**. São Paulo, n. 6, p. 9-28, 1998.
- CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. **Acta Scientiarum**: education, Maringá, v. 36, n. 1, p. 129-141, jan./jun. 2014.
- CASANOVA, Maria Prazeres. A formação contínua de professores: uma leitura do Decreto-lei 22/2014. **Revista AlmadaForma**, Almada, n. 9, p. 12-18, abr. 2015.
- CASANOVA, Maria Prazeres. Avaliação da formação contínua de professores: uma necessidade emergente. **Revista AlmadaForma**, Almada, n. 4, p. 31-37, fev. 2014.
- CÔCO, Valdete *et al.* 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, 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, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). **Pesquisa em Educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Jomtien: Unesco, 1990.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco, 1994.

CONSULADO GERAL DE PORTUGAL EM MANCHESTER. História. Disponível em: <https://www.manchester.consuladoporugal.mne.pt/pt/sobre-portugal/historia>. Acesso em: 4 maio 2022.

CONSULADO GERAL DE PORTUGAL NO RIO DE JANEIRO. Mensagens importantes. Disponível em: <http://consuladoporugalrj.org.br/conheca-portugal/dados-gerais-de-portugal/historia/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

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**, Araquara, 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. 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CORREIO, Kallyne Kafuri Alves; CÔCO, Valdete. O direito à educação infantil: a busca por matrículas no cenário do Espírito Santo. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 39, p. 105-124, jan./jun. 2014.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: 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, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: UFRGS; Montevideu: Associação de Universidades Grupo Montevideu: 2018.

- DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2003, p. 1155-1177. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3Sgvw5YRWyhQ/?lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2022.
- DISTRITOS administrativos de Portugal. In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2023]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Distritos_de_Portugal#/media/Ficheiro:Portuguese_Districts_Map_With_Names.svg. Acesso em: 10 nov. 2023.
- DUARTE, Carina Sofia Barata. **Análise das necessidades de formação contínua de professores dos cursos de educação e formação**. 2009. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.
- EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Educação Especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas**. 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- ESTEVES, Manuela. Análise de conteúdo. In: LIMA, Jorge Ávila; PACHECO, José Augusto (org.). **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. **Acta Scientiarum. Education**, 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, Maria de Lourdes Rangel; LEITE, Carlinda. **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. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.
- FERREIRA, Vergílio. Louvar amar. **Paisagem Cultural**, Sintra, 27 mar. 2017. Disponível em: <http://paisagemcultural.sintra.pt/paisagem-cultural/>

- depoimentos/177-vergilio-ferreira#:~:text=E%20a%20mem%C3%B3ria%20do%20que,passou%20fica%20nela%20para%20colaborar. Acesso em: 5 maio 2022.
- FLORES, Maria Assunção *et al.* 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. Mangualde: Pedago, 2009.
- 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. Mangualde: Pedago, 2009.
- FORMOSINHO, João. **Formação de professores:** aprendizagem profissional e acção docente. Porto: 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, n. 58, p. 271-286, out./dez. 2015.
- FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 72, p. 197-230, ago. 2000.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 16 mar. 2022.
- GALINDO, Camila José. **Análise de necessidades de formação continuada de professores:** uma contribuição às propostas de formação. 2011, 384 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.
- GAMA, Natalina Maria Marques Cravo. **A formação contínua docente centrada na escola:** contributos para um desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) – 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, p. 101-239, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007>. Acesso em: 16 mar. 2022.

- GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: Unesco, 2019.
- GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, p. 57-186, jan./abr. 2008.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 mar. 2022.
- 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.** 2014. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- GONÇALVES, Alexandra *et al.* **Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo: normas orientadoras.** Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008.
- GONÇALVES, Daniela; QUINTA E COSTA, Margarida. Promoção de uma postura científica na formação de professores: estudo exploratório. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, n. 6, v. extr., p. 234-237, 2015.
- GONÇALVES, Lina Maria Alves. **Formação contínua de professores em contexto.** 2011. 78 f. Relatório de estágio/seminário (Mestrado em 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 (Mestrado em Educação Especial) – 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**, v. 2, n. 1, p. 68-83, abr. 2013.
- 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, p. 307-324, jul./set. 2013.

- GRILLO, Ana Catarina Ferreira. **A análise de necessidades de formação e a planificação da formação**: um estudo empírico. 2012. 121 f. Relatório de estágio (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.
- GUASSELLI, Maristela Ferrari Ruy. **Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva**: epistemologia e prática. 190 f. 2014. Tese (Doutorado em 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: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO*, 4., COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 8., 2 a 4 set. 2008, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina, 2008. p. 1-17.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama**. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/vitoria/panorama>. Acesso em: 31 dez. 2018.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Projeção da população do Brasil e das unidades da federação**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm_source=portal&utm_medium=popclock&utm_campaign=novo_popclock. Acesso em: 2 mar. 2020.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <https://inep-data.inep.gov.br>. Acesso em: 13 maio 2022.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- INFORSATO, Edson do Carmo. Aspectos gerais da formação de professores. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 10-11, p. 91-100, fev./ago. 1996.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, IP. **Anuário Estatístico de Portugal – 2018**. Lisboa: INE, IP, 2019.
- IRIGON, Oneida Cristina Gomes Barcelos. **Práticas formativas e formação continuada**: um estudo com professores em exercício. 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.
- JESUS, Denise Meyrelles de. **Políticas de Educação Especial no Espírito Santo**: um olhar sobre as instituições especializadas e a gestão da Educação Especial. Vitória: Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, 2012.

- JESUS, Denise Meyrelles de; BORGES, Carline Santos. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: quais os desenhos? *In*: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; FONSECA, Kátia de Abreu; REIS, Marcia Regina dos (org.). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018. p. 29-41.
- JESUS, Denise Meyrelles de; NASCIMENTO, Alice Pilon do. Política de inclusão escolar: cartografando o Espírito Santo. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-Ufes*, Vitória, v. 16, n. 31, p. 8-25, jan./jun. 2010.
- 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.
- 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. **Educar em Revista**, Curitiba, 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. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, 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**. 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em 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**. Mangualde: Pedagogo, 2009. p. 61-98.
- KLÉBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. **Formação continuada de professores do município de Regente Feijó: a municipalização do ensino fundamental e os**

- desafios da construção de uma política – 1999/2002. 2003. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, 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**. Mangualde: Pedagogo, 2009. p. 39-60.
- KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.
- LACERDA, Lonise Caroline Zengo de. **Formação continuada de professores e gestores: o programa Redefor Educação Especial e inclusiva em foco**. 2017. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, 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**. 2011. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- LEITE, Débora Lúcia Lima. **Qualificar para a diversidade: avaliação da necessidade de formação continuada para professores na escola inclusiva**. 2007. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- LEITE, Teresa Maria de Sousa dos Santos. **Formação de professores para a inclusão**. 2016. Conferência apresentada no Congresso Internacional Escola Inclusiva: educar e formar para a vida independente, Cascais, 3 dez. 2016.
- LEITE, Teresa Maria de Sousa dos Santos. **Necessidades de formação contínua de professores em relação à integração dos alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino**. 1997. 254 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 1997.
- LEODORO, Juliana Pires. **Inclusão escolar e formação continuada: o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- LEONTIEV, Alexei N. **Actividad, conciencia, personalidad. Habana: Pueblo y Educación**, 1983.

- LEONTIEV, Alexei N. Uma contribuição à teoria de desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaivich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.
- LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.
- LONGAREZI, Andrea Maturano; ARAÚJO, Elaine Sampaio; FERREIRA, Sueli. A psicologia histórico-cultural na formação do profissional docente. **Série-Estudos**: periódico do mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 23, p. 65-78, jan./jun. 2007.
- 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, Célia Maria *et al.* **Formação e profissão docente**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011. p. 34-59.
- LOUGHRAN, Jeffrey 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**. Mangualde: Pedagogo, 2009. p. 17-37.
- LOURENÇO, Dídia; LEITE, Teresa. A formação de professores para a inclusão de alunos com perturbação do espectro autista nas escolas de ensino regular. *In*: OLIVEIRA, Ivone Martins de; RODRIGUES, David; JESUS, Denise Meyrelles de. **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileira**. Vitória: Edufes, 2017.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 428-451, maio/ago. 2012.
- LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 278-298, dez. 1999.

- MANGA, Vanessa Pita Barreira Burgos. **O professor de Educação Especial, sua formação e a inclusão escolar do aluno cego**: um estudo de caso. 2017. 207 f. Tese (Doutorado em 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. 2013. 111 f. Dissertação (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 no início da prática profissional. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 699-712, set./dez. 2013.
- MARTINS, Lúcia Araújo Ramos; SILVA, Katiene Symone de Brito Pessoa da; ARAÚJO, Érika Soares de Oliveira. Formação continuada de docentes atuantes no atendimento educacional especializado: um breve olhar sobre a situação vivenciada em Natal/RN. *In*: OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2014, São Carlos. **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. 2015. Tese (Doutorado em Didática e Formação) – 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, p. 37-46, jan./abr., 2015.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.
- MENDES, Enicéia Gonçalves; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; CIA, Fabiana. A formação de professores para atuação nas salas de recursos multifuncionais: breve contextualização. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio (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 1n. ciclo do ensino básico. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS

- DE PSICOPEDAGOGIA, 12., 2013, Braga. **Atas** [...]. Braga: Universidade do Minho, 2013. p. 2386-2400.
- MESQUITA, Maria Helena Ferreira Pedro. **Formação inicial de professores em Educação Especial: análise das práticas e necessidades**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 1994.
- MESQUITA, Pâmella Stefânia Picinin de. **O tutor virtual na formação continuada em Educação Especial**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015.
- MESQUITA-PIRES, Cristina. Desenvolvimento profissional de professores: uma concepção para além do conceito de formação. *In*: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 11., 2011. **Atas** [...]. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda, 2011. p. 165-170.
- 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. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 255-272, maio/ago. 2005.
- MOGARRO, Maria João; NAMORA, Alda. Currículos de formação de professores em Portugal. *In*: COLÓQUIO DA SECÇÃO PORTUGUESA DA AFIRSE, 19., 2012, Lisboa. **Atas** [...]. Lisboa: Afirse: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012. p. 967-977. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bits-tream/10451/12323/1/CurriculosdeformacaodeprofessoresemPortugal.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001.
- 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**. 2012. 350 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, 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. **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. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010.
- NIAS, Jennifer. Changing times, changing identities: grieving for a lost self. **Educational Research and Evaluation**. London: The Falmer Press, 1991.
- NÓVOA, António Sampaio da. Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. *In*: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINEZ, Silvia Alicia (org.). **Educação comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 23-62.
- NÓVOA, António Sampaio da. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 11-30.
- NÓVOA, António Sampaio da. Os professores: em busca de uma autonomia perdida? *In*: CIÊNCIAS da educação em Portugal: situação actual e perspectivas. Porto: SPCE, 1991. P. 521-531.
- NÓVOA, António Sampaio da. Professores: profissão – formação contínua – associativismo. **Estudo da História**, n. 12, 1992.
- NÓVOA, António Sampaio da; CATANI, Denice Barbara. **Estudos comparados sobre a escola: Portugal e Brasil (séculos XIX e XX)**. 2000. Texto aprovado para ser apresentado no 1º Congresso Brasileiro de História da Educação, Rio de Janeiro, 2000.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. P. 13-33.
- NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. 2000. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- NUNES, Isabel Matos. **Política de escolarização de sujeitos com diagnóstico de deficiência múltipla: tensões e desafios**. 2016. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- NUNES, Isabel Matos; BORGES, Carline Santos. Atendimento educacional especializado: diversos olhares. *In*: OLIVEIRA, Ivone Martins de; RODRIGUES, David; JESUS, Denise Meyrelles de. **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileira**. Vitória: Edufes, 2017. p. 301-323.

- 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, Andréa Duarte de. **Condições de formação continuada do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. 2012. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2012.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena a formação de professores. *In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; FONSECA, Kátia de Abreu; REIS, Marcia Regina dos (org.). Formação de professores e práticas educacionais inclusivas*. Curitiba: CRV, 2018. p. 13-27.
- 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**. 2013. 320 f. (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno *et al.* A formação dos professores de salas de recursos multifuncionais de escolas da rede municipal de Belém (PA). *In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio (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 Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 22., set. 1999, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 1999.
- OLIVEIRA, Renato Almeida. A concepção de trabalho na filosofia do jovem Marx e suas implicações antropológicas. **Kínesis**, Marília, v. 2, n. 3, p. 72-88, abr. 2010.
- ONU. Organização das Nações Unidas. **Normas sobre igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência**. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, 1995.
- ONU. Organização das Nações Unidas. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2015: o trabalho como motor do desenvolvimento humano**. Nova Iorque: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2015.

- OZGA, Jennifer. **Policy research in educational settings**: contested terrain. Buckingham: Open University Press, 2000.
- PACHECO, José Augusto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal. **Educar**, Curitiba, v. 17, n. 18, p. 185-199, 2001.
- PAGNEZ, Karina Maldonado; PRIETO, Rosângela Gavioli; SOFIATO, Cássia Geciauskas. Formação de professores e Educação Especial: reflexões e possibilidades. **Olhares**, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 32-57, maio 2015.
- 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: Sedu-ES, 2012. p. 10-18.
- PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. A identidade profissional dos professores. *In*: PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores**: formação e profissionalização. Araquara: Junqueira & Marin, 2005.
- PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. **A formação continuada de professoras e suas relações com a prática docente**. Dissertação (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 (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2017.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed: 1998. p. 99-115.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo**: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 12-52.
- PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky 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. **Interface**: comunicação, saúde, educação, v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997.

- PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, 2009, p. 143-156.
- PLETSCH, Márcia Denise. Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 12-29, 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**, v. 9, n. 1, p. 290-311, 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, Anna Augusta Sampaio de; FONSECA, Kátia de Abreu; REIS, Marcia Regina dos (org.). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018. p. 137-151.
- POLON, Luana Caroline Künast. Regiões e estados brasileiros. **Todo Estudo**. Disponível em: <https://www.todoestudo.com.br/geografia/regioes-e-estados-brasileiros>. Acesso em: 2 maio 2022.
- PORDATA. Base de dados de Portugal Contemporâneo. Disponível em: <https://www.pordata.pt>. Acesso em: 13 jan. 2019.
- PORTUGAL. **A democracia portuguesa**. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/portugal/a-democracia-portuguesa>. Acesso em: 23 mar. 2022.
- PORTUGAL. Assembleia da República. Resolução da Assembleia da República n. 56, de 30 de julho de 2009. Aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em Nova Iorque em 30 de março de 2007. **Diário da República**, Lisboa, n. 146, p. 4906-4929, 30 jul. 2009a.
- PORTUGAL. Conselho Nacional de Educação. **Organização escolar**: os agrupamentos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2017. Coleção Estudos.
- PORTUGAL. Conselho Nacional de Educação. **Políticas públicas de Educação Especial** [relatório técnico]. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2014a. Coleção Estudos e Relatórios.

- PORTUGAL. Decreto-lei n. 3, de 7 de janeiro de 2008. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. **Diário da República**, n. 4, série I, p. 154-164, 7 jan. 2008a.
- PORTUGAL. Decreto-lei n. 6, de 18 de janeiro de 2001. Aprova a reorganização curricular do ensino básico. **Diário da República**, n. 15, série I-A, p. 258-265, 18 jan. 2001.
- PORTUGAL. Decreto-lei n. 15, de 19 de janeiro de 2007. Altera (sétima alteração) o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n. 139-A/90, de 28 de abril, republicado em anexo e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n. 249/92, de 9 de novembro. **Diário da República**, n. 15, série I, 19 jan. 2007.
- PORTUGAL. Decreto-lei n. 22, de 11 de fevereiro, 2014. Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio. **Diário da República**, n. 29, série I, p. 1286-1291, 11 fev. 2014b.
- PORTUGAL. Decreto-lei n. 27, de 10 de fevereiro de 2006. Cria e define os grupos de recrutamento para efeitos de selecção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. **Diário da República**, n. 30, série I-A, p. 1095-1099, 10 fev. 2006.
- PORTUGAL. Decreto-Lei n. 35, de 25 de janeiro de 1990, de 25 de janeiro de 1990. Define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória (revoga o artigo 6n. do Decreto-Lei n. 301/84, de 7 de setembro, cuja redacção foi alterada pelo artigo 2n. do Decreto-Lei n. 243/87, de 15 de junho). **Diário da República**, n. 21, série I, p. 350-353, 25 jan. 1990a.
- PORTUGAL. Decreto-lei n. 54, de 6 de julho de 2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. **Diário da República**, n. 129, série I, p. 2918-2928, 6 jul. 2018a.
- PORTUGAL. Decreto-lei n. 79, de 14 de maio de 2014. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. **Diário da República**, n. 92, série I, p. 2819-2828, 14 maio 2014c.

- PORTUGAL. Decreto-lei n. 95, de 23 de abril de 1997. 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. **Diário da República**, n. 95, Série I-A, p. 1831-1833, 23 abr. 1997a.
- PORTUGAL. Decreto-lei n. 115-A, de 4 de maio de 1998. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos. **Diário da República**, Lisboa, n. 102, série I-A, p. 2-15, 1998.
- PORTUGAL. Decreto-lei n. 127, de 7 de julho de 2015. Aprova as regras a que obedece a constituição e o funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas. **Diário da República**, n. 130, série I, 1. jul. 2015a.
- PORTUGAL. Decreto-lei n. 139-A, de 28 de abril de 1990. Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. **Diário da República**, n. 98, 1. supl., série I, p. 2-19, 28 abr. 1990b.
- PORTUGAL. Decreto-lei n. 207, de 2 de novembro de 1996. Altera o regime jurídico da formação contínua de educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. **Diário da República**, n. 254, série I-A, p. 3879-3893, 2 nov. 1996.
- PORTUGAL. Decreto-lei n. 249, de 9 de novembro de 1992. Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. **Diário da República**, n. 259, 1. supl., série I-A, p. 3-10, 9 nov. 1992.
- PORTUGAL. Decreto-lei n. 319, de 23 de agosto de 1991. Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. **Diário da República**, n. 193, série I-A, p. 4389-4393, 23 ago. 1991.
- PORTUGAL. Decreto-lei n. 344, de 11 de outubro de 1989. Define o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. **Diário da República**, n. 234, série I, p. 4426-4431, 11 out. 1989.
- PORTUGAL. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. **Estatísticas da educação 2016/2017**. Lisboa, 6 jul. 2018b. Disponível em: <https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>. Acesso em: 17 jun. 2019.

- PORTUGAL. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. **Necessidades especiais de educação 2017/2018**: breve síntese de resultados. Lisboa, 2019. Disponível em: [https://www.dgeec.mec.pt/np4/224/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=334&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2018_NEE1718_BreveSinte.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/224/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=334&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2018_NEE1718_BreveSinte.pdf). Acesso em: 19 ago. 2019.
- PORTUGAL. Lei n. 46, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. Guimarães: **Diário da República**, n. 237, série I, p. 3067-3081, 14 out. 1986.
- PORTUGAL. Lei n. 49, de 30 de agosto de 2005. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. **Diário da República**, n. 166, série I-A, p. 5122-5138, 30 ago. 2005.
- PORTUGAL. Lei n. 65, de 3 de julho de 2015. Primeira alteração à Lei n. 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade. **Diário da República**, n. 128, série I, p. 4572-4572, 2015b.
- PORTUGAL. Lei n. 85, de 27 de agosto de 2009. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. **Diário da República**, série I, n. 166, p. 5635-5636, 27 ago. 2009b.
- PORTUGAL. Lei n. 115, de 19 de setembro de 1997. Alteração à Lei n. 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). **Diário da República**, série I-A, n. 217, p. 5082-5083, 19 set. 1997b.
- PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Despacho Conjunto 105, de 1 de julho de 1997. **Diário da República**, série II, n. 149, p. 7544, 1. jul. 1997c.
- PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar. Despacho n. 5.741, de 29 de maio de 2015. Fixa o processo de reconhecimento e certificação das ações de formação de curta duração a que se refere a alínea d) do n. 1 do artigo 6.º do Decreto-Lei n. 22/2014, de 11 de fevereiro. **Diário da República**, série II, n. 104, 29 maio 2015c.
- PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar. Despacho 5634-F, de 26 de abril de 2012. Estabelece os princípios e critérios de orientação para a constituição de

agrupamentos de escolas e agregações. **Diário da República**, Lisboa, série II, n. 82, 26 abr. 2012.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Portaria n. 212, de 23 de fevereiro de 2009. Identifica os requisitos que conferem habilitação profissional para a docência nos grupos de recrutamento de Educação Especial, a que se refere a alínea e) do artigo 3º do Decreto-lei n. 27, de 10 de fevereiro de 2006. **Diário da República**, n. 37, p. 1261-1264, 23 fev. 2009c.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Portaria n. 345, de 30 de abril de 2008. Estabelece as condições em que podem ser concedidas dispensas para formação ao pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. **Diário da República**, n. 84, série I, p. 2455-2456, 23 abr. 2008b.

PORTUGAL. Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia. **Taxa de escolarização**. Disponível em: <https://www.madeira.gov.pt/drige/pesquisar/ctl/ReadInformcao/mid/2173/InformacaoId/44119/UnidadeOrganicaId/26>. Acesso em: 19 nov. 2018c.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para Educação Especial. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia (org.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da Educação Especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

QUEIROZ, Julia Graziela Bernardino de Araújo. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Manaus**. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

QUEIROZ JUNIOR, Edison de. **Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado**: desafios e perspectivas. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

- RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- RAMOS, Elbo Lacerda; SIMONI, Gizelda Costa da Silva. Docência: valorização profissional e identidade coletiva. *In*: NOVAES, Gercina Santana; CICILLINI, Graça Aparecida (org.). **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2010. p. 103-128.
- REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018.
- 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 (Mestrado em Estudos Ibéricos) – Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2011.
- REZENDE, Valéria; ISOBE, Rogéria Moreira; MOREIRA, Fernanda Arantes. Investigação comparada em educação: aspectos teóricos e metodológicos. **Revista Educação e Políticas em debate**, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 229-248, jan./jul. 2013.
- ROCHA, Maira Gomes de Souza da; PLETSCHE, Márcia Denise. Deficiência múltipla, sistemas de apoio e processos de escolarização. **Horizontes**, Itatiba, 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*: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 11., 2011, Guarda. **Atas** [...]. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda, 2011. v. 4, p. 149-153.
- RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. *In*: OLIVEIRA, Ivone Martins de; RODRIGUES, David; JESUS, Denise Meyrelles de. **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras**. Vitória: Edufes, 2017. p. 23-48.
- RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luiza. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? *In*: RODRIGUES, David (org.). **Educação**

- inclusiva:** dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget, 2011. p. 89-108.
- RODRIGUES, Florbela. A formação de professores na União Europeia. *In*: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Formação inicial de professores**. Lisboa: CNE: Ualg, nov. 2015. p. 223-240. Coleção Seminários e Colóquios. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf. Acesso em: 23 mar. 2022.
- RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2006.
- RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua. **Necessidades de formação:** contributo para o estudo das necessidades de formação dos professores do ensino secundário. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1991.
- RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.
- 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**, Coruña, v. extr., n. 11, p. 240-244, 2017.
- ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. O cenário global e as implicações para a formação continuada de professores. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 23, n. 42, p. 72-89, jan./abr. 2013.
- 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. Mangualde: Pedagogo, 2009. p. 99-118.
- SANTOS, Graça Margarida Medeiros Teixeira e. **Desenvolvimento profissional de professores:** uma abordagem a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2003.

- SANTOS, João Adelino Matias Lopes dos. **Formação de professores para a Educação Especial: motivações, expectativas e impacto profissional.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2015.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.
- SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2017.
- SCHREIBER, James; ASNER-SELF, Kimberly. **Educational research: the interrelationship of questions, sampling, design, and analysis.** Hoboken: Wiley, 2011.
- SERRAZINA, Lourdes. Desenvolvimento profissional de professores: contributos para reflexão. *In: SEMINÁRIO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 9., 1999, Guimarães. **Anais [...]**. Guimarães: [s. n.], 1999, p. 125-141.
- SIEMS, Maria Edith Romano. **A construção da identidade profissional do professor da Educação Especial em tempos de educação inclusiva.** Dissertação (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.** 2009. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.
- SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 209-224, jan./mar. 2016.
- SILVA, Márcia Rodrigues; TARTUCI, Dulcéria; DEUS, Dayane Cristina Moraes de. A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás e a resignificação de saberes docentes. *In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio (org.). Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial.* São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 17-42.
- SILVA, Marcos Antônio. Formação continuada: significados e sentidos na prática docente. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2012. p. 1-12.

- SILVA, Maria Odete Emygdio da. **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores**: um caminho para a integração escolar. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- SILVA, Mayara Costa da. **Formação continuada e Educação Especial**: a experiência como constitutiva do formar-se. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em 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 (Mestrado em 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: Vozes, 2009. p. 190-207.
- SOBRINHO, Reginaldo Célio *et al.* Estudo comparado internacional: contribuições para o campo da Educação Especial. **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**. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão da Educação) – 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. 9-64. Série Pesquisa em Educação, v. 4.
- TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Inclusão escolar e planejamento educacional especializado**: avaliação de um programa de formação continuada de educadores. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Planejamento educacional individualizado na Educação Especial**: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- TAVARES, Austelino Fernandes Lopes. **Necessidades de formação de professores para inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Cabo Verde, 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 (Mestrado em Ciências da Educação) – 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. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, 2013.
- TESCH, Angela de Oliveira Antelo. **Formação de professores**: tecnologia educacional para o aluno deficiente visual. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015.
- TREVIZAN, Anaide. **Um processo de formação continuada**: das necessidades formativas às possibilidades de formação. 2008. 100 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- TURNES, Maria Aparecida Hahn. **Formação continuada e mudanças nas práticas escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- UNESCO. **Orientações para a inclusão**: garantindo o acesso à educação para todos. Paris: Unesco, 2005.
- VELOSO, Manuely Regina dos Santos. **Análise de necessidades de formação como estratégia de planificação da formação contínua de professores**. (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.
- VENTORIM, Luciano. Colonização. In: ESPÍRITO SANTO. **Governo ES**. Disponível em: <https://www.es.gov.br/historia/colonizacao>. Acesso em: 16 mar. 2022.
- VICTOR, Sonia Lopes; Hernandez-PILOTO, Sumika Soares de Freitas. Formação do professor no contexto do Observatório Nacional de Educação Especial. In: VICTOR, Sonia Lopes; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Educação Especial**: políticas e formação de professores. Marília: ABPEE, 2016. p. 138-159.
- VIEIRA, Alexandro 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, Alexandro Braga; BORGES, Carline Santos. As práticas pedagógicas e o atendimento educacional especializado: um olhar para além das salas de

- recursos multifuncionais. *In*: CAIADO, Kátia Regina Moreno; BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). **Deficiência mental e intelectual em debate**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. v. 1, p. 303-323.
- VIEIRA, Alexandro 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 (org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras**. 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. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 1, p. 37-52, jan./mar. 2017.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. 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.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaivich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2005.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In*: Lev Semionovitch Vygotski. **Obras escogidas**. Tomo III. Madri: Visor/MEC, 1995.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- 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. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.
- VITÓRIA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução n. 02, de 29 de junho de 2016**. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva. Vitória: PMV/CME, 2016. Disponível em: www.vitoria.es.gov.br. Acesso em: 27 jul. 2016a.
- VITÓRIA. **Decreto n. 17.015, de 2 de maio de 2017**. Estabelece a forma de organização e regulamenta o funcionamento das Unidades Administrativas da Secretaria de Educação e dá outras providências. Vitória: PMV, 2017a.
- VITÓRIA. **Documento Orientador para a Educação de Surdos na Rede Municipal de Ensino de Vitória**. Vitória: PMV/Seme, 2017b.
- VITÓRIA. **Documento orientador para o atendimento aos estudantes nas altas habilidades/superdotação**. Vitória: PMV/Seme, 2017c.
- VITÓRIA. Equipamentos. **Prefeitura de Vitória**. Disponível em: http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/dados_area/educacao/Equipamentos_2015.pdf. Acesso em: 18 maio 2015.
- VITÓRIA. História de Vitória. **Prefeitura de Vitória**. Disponível em: <https://www.vitoria.es.gov.br/cidade/historia-de-vitoria>. Acesso em: 21 jul. 2017d.
- VITÓRIA. **Política de formação continuada para profissionais da educação da rede de ensino de Vitória**. Vitória: PMV/Seme, 2016b.
- VITÓRIA. **Política municipal de Educação Especial na perspectiva inclusiva**. Vitória: PMV/Seme, 2018.
- VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Prefeitura de Vitória**. Disponível em: <https://m.vitoria.es.gov.br/seme>. Acesso em: 23 mar. 2019.
- WITHERS, Simone Weinhardt; SARMENTO, Teresa. Políticas de formação de professores no Brasil e em Portugal: aproximações. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Paraná. **Anais [...]**. Paraná: PUC-PR, 2015. p. 9836-9851.

- ZANELATO, Daniella; POKER, Rosimar Bortolini. **Formação continuada de professores na educação inclusiva**: a motivação em questão. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 7, n. 1, p. 147-158, 2012.
- ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 220, p. 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. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 247-262, maio/ago. 2007.

APÊNDICES

Apêndice 1: 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 a permanência deste alunado, disseminando conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades e nas famílias.	64h	Profissionais da educação por adesão - 70 vagas

Continua

Formações continuadas em Educação Especial – 2017			
Momentos formativos	Objetivo das formações	Carga horária	Público
III Seminário de Altas Habilidades/ Superdotação	Apresentar as práticas educacionais desenvolvidas nas unidades de ensino na área de altas habilidades/superdotação, 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 unidades de ensino 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-alvo da Educação Especial na educação infantil e no ensino fundamental, buscando novas possibilidades de ação a partir dos desafios vividos.	60h	Profissionais da educação
Curso Práticas pedagógicas em Educação 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-alvo da Educação Especial na educação infantil, 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: Elaborado pela autora a partir de dados da Coordenação de Educação Especial da Seme (VITÓRIA, 2018).

Apêndice 2: 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 tanto 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. Formações com foco nas práticas pedagógicas: 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 <i>scanner</i> com voz e o aplicativo <i>Open book</i> 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 para aquisição dos conceitos matemáticos.

Continua

Surdez	<p>Implementação das diretrizes curriculares do ensino de Libras (ensino fundamental).</p> <p>Práticas pedagógicas: articulação turno e contraturno.</p> <p>Diretrizes curriculares de acordo com o Ensino Fundamental.</p> <p>Diretrizes de acordo com o Ensino Fundamental.</p> <p>Desafios e possibilidades na área da surdez: práticas pedagógicas.</p>
Altas habilidades/ superdotação	<p>Experimentos da Ciência Física.</p> <p>Oficina de Artes Plásticas.</p> <p>Práticas pedagógicas considerando as especificidades de algumas síndromes.</p> <p>Oficina de jogos lógicos e de materiais artesanais – Parte I.</p> <p>Oficina de jogos lógicos e de materiais artesanais – Parte II.</p> <p>Desenvolvimento de projetos de enriquecimento curricular – preparação para o III Seminário de Altas habilidades/Superdotação.</p> <p>Pensamento e filosofia nas Altas habilidades/Superdotação.</p> <p>Importância da formação dos professores na Alta habilidade/Superdotação.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Coordenação de Educação Especial da Seme (VITÓRIA, 2018).

SOBRE A AUTORA

Carline Santos Borges é professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Realizou o estágio de doutoramento no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (ULisboa), na área de Formação de Professores (especialidade em Educação Especial, no âmbito do Programa Intercalar de Doutoramento em Educação). Atua nas seguintes linhas de pesquisa: diversidade e práticas educacionais inclusivas; Educação Especial e processos inclusivos. Participa de quatro grupos de pesquisa: Educação Especial – Formação de Profissionais, Práticas Pedagógicas e Políticas de Inclusão Escolar (Ufes); Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial/Inclusiva (Universidade Federal da Fronteira Sul – Uffs); STUDIE – Estudos em Educação (ULisboa) e Grupo de Pesquisa Estudos sobre Gestão e Práticas Educacionais (Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul). Foi membro do Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Condef-ES). Tem experiência na área de Educação com ênfase em Educação Especial e atua principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, formação de professores (inicial e continuada), políticas públicas, direitos das pessoas com deficiência, rede intersetorial, atendimento educacional especializado, currículo escolar e estudo comparado em educação. Tem experiência profissional como: professora de Educação Especial da rede municipal de Educação de Vitória (ES), da rede de educação do Espírito Santo e do Instituto Federal do Espírito

Santo (Ifes), *campus* Serra; professora do curso de Pedagogia da Faculdade Brasileira Multivix, Vitória (ES); gerente de Políticas para a Pessoa com Deficiência da Secretaria de Estado de Direitos Humanos do Governo do Estado do Espírito Santo.

E-mail: carlineborges@hotmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

A. M. Lisboa, *ver* Área Metropolitana de Lisboa
ação pedagógica 79, 90, 165, 224
acesso ao currículo 191, 228, 237, 241, 249
AEE, *ver* atendimento educacional especializado
altas habilidades/superdotação 165
aprendizagem docente 25, 103-105, 219, 227, 244-248, 255, 258
Área Metropolitana de Lisboa 125
atendimento às famílias 224
atendimento educacional especializado 75, 92, 176

B

Brasil 21, 118-122, 153, 162, 170, 172, 176, 185, 213

C

conhecimento 91, 98, 114

conhecimento clássico 86
conhecimento teórico 68
cooperação 56, 107, 156, 194, 201, 204
curso de Educação Especial 175

D

desenvolvimento profissional 24-27, 64, 67, 107, 108, 226
docente de Educação Especial, *ver* professor de Educação Especial

E

educação especial 23, 24, 77, 80, 83, 89, 165, 175, 205, 218, 225, 258
educação inclusiva 21-27, 71-79, 166, 185, 188, 191, 194, 197, 205, 211, 213, 228, 231, 243, 252, 253, 257
educador de infância 199, 204
Espírito Santo 23, 120-122, 137, 148, 153
ética 60, 67, 173, 229, 236

F

família 55, 118, 147, 178, 221
fazer pedagógico 222, 254, 293
formação continuada 64, 70, 78, 85, 102,
130, 171-180, 184, 201
formação continuada de professores 82
formação continuada de professores de
Educação Especial 93, 177
formações continuadas em serviço 213, 254,
257
formação de professores 75
formação de professores de Educação
Especial 256
formação inicial 20-23, 52, 60, 64, 68, 79,
82, 88, 171, 175, 178, 198, 213, 257

I

inclusão escolar 164, 167

L

Lisboa 127

M

mediação 19, 26, 99, 108, 117
momento formativo 18, 67, 77, 82, 102, 183,
184, 216, 219, 224, 246, 255

P

pessoa com deficiência 165
Política Nacional de Educação Especial 22,
128, 164, 166, 176, 211
políticas de inclusão escolar 71, 72, 211
Portugal 21, 123-127, 162, 212

prática pedagógica 68, 69, 82, 102, 168, 219,
221, 225, 237

processo de formação em Educação
Especial 94, 141, 248, 256
processo formativo 57, 60, 62, 66, 85, 105,
178, 204, 213, 215, 254
processo formativo em Educação Especial, *ver*
processo de formação em Educação
Especial
professor de Educação Especial 23, 84, 90,
93, 178, 180, 183, 210, 213, 228, 234,
251, 255

professor dos ensinos básico e secundário 199,
204

profissão docente 23

S

Sintra 127
sistema de educação do município de
Vitória 150
sistema de ensino brasileiro 147
sistema educacional brasileiro, *ver* sistema de
ensino brasileiro

T

teoria-prática 68, 84, 215, 217
trabalho colaborativo 84, 212, 227, 236, 241,
256
transtorno global do desenvolvimento 165

V

Vitória 26, 121, 122, 212

A autora aborda 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, o livro discute conceitos que aproximam questões relacionadas ao processo de aprendizagem dos professores e ao desenvolvimento profissional, ou seja, o modo como os docentes aprendem e em qual contexto o fazem. Portanto, leitora/leitor, você verá nesta obra que o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional é um movimento contínuo, visto que somos seres inacabados e estamos em processo de aprendizado e de criação a todo momento. De que maneira os modos de aprendizagem docente ecoam nas estratégias metodológicas das formações continuadas é um dos questionamentos trazidos. Além disso, esta publicação, selecionada pelo Prêmio Ufes de Teses e Dissertações, aposta na potência da formação docente como mecanismo indispensável para a promoção de uma educação cada vez mais inclusiva.



Carline Santos Borges é professora da UFRRJ. Doutora e mestra em Educação e graduada em Pedagogia pela Ufes. Realizou estágio de doutoramento em Educação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal. É membro dos grupos de pesquisa Educação Especial: Formação de Profissionais, Práticas Pedagógicas e Políticas de Inclusão Escolar (Ufes); Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial/Inclusiva (Uffs); STudIE – Estudos em Educação (ULisboa); Estudos sobre Gestão e Práticas Educacionais (Unisul). Tem experiência docente em Educação Especial na educação básica e em Pedagogia no ensino superior. Foi gerente de Políticas para a Pessoa com Deficiência da Secretaria de Estado de Direitos Humanos do Governo do Estado do Espírito Santo.

Este livro foi vencedor do **1º Prêmio Ufes de Teses e Dissertações**, como o melhor trabalho da Grande Área **Ciências Humanas** defendido no quadriênio 2017-2020.

Aprendizagem e desenvolvimento profissional de docentes de educação especial: estudo comparado sobre Brasil e Portugal aborda os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores de Educação Especial que atuam no âmbito da educação inclusiva, no Brasil e em Portugal, pela via da formação continuada. É uma obra que discute as implicações dos processos formativos nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Especial no contexto escolar. Também questiona os modos e os contextos formativos que contribuem com a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional. A autora defende a necessidade de os modos de aprendizagem docente ecoarem nas estratégias metodológicas das formações continuadas.