

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PROPOSIÇÕES LEGAIS E DISCUSSÕES CONTEMPORÂNEAS

Thiago Falcão Solon ¹
Giovana Maria Belém Falcão ²

RESUMO

Este texto tem por objetivo discutir as mudanças e retrocessos na formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tomando por base as novas diretrizes da formação de professores e a proposta de uma nova política de Educação Especial. Apoiando-se na abordagem qualitativa, o estudo realiza uma pesquisa documental acerca das seguintes legislações: Parecer CNE/CP n° 22/2019, Resolução CNE/CP n° 02/2019, Resolução CNE/CP n° 01/2020 e Decreto n° 10.502/2020. Como resultados, conclui-se que as mudanças propostas nos últimos anos, com a publicação de documentos que visam reformular a formação dos professores em geral e do AEE em particular, representam o desmonte das conquistas sociais com relação à formação docente, associado, na realidade, aos interesses neoliberais em curso na educação nacional e internacional. Mesmo que o AEE seja apenas um segmento docente a ser atingido por essas mudanças, os riscos de fragilização e de descaracterização da formação para esse serviço são iminentes e devem ser combatidos por todos aqueles que acreditam no potencial da inclusão em educação, subsumida, nos últimos tempos, com a proposta de uma nova política de Educação Especial. Muito embora o Decreto n° 10.502/2020 tenha sido revogado recentemente, e as diretrizes da formação de professores ainda não tenham sido aderidas pela maioria das universidades, o momento convida a todos a pensarem que tipo de formação se almeja para os professores no Brasil, evidentemente, garantindo os avanços e combatendo retrocessos.

Palavras-chave: Formação docente. Atendimento Educacional Especializado. Inclusão.

Introdução

A formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), um serviço da Educação Especial no Brasil, tem se configurado nos últimos anos como campo de discussões e reflexões por parte de pesquisadores da área. De acordo com Queiroz (2017), desde a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a formação para o AEE tornou-se uma estratégia fundamental quanto ao objetivo de assegurar a inclusão escolar dos estudantes público da Educação Especial, mesmo

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Caucaia – Ceará.
E-mail: thiago22falcao@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da UECE.
E-mail: Giovana.falcao@uece.br

demonstrando a complexidade e a multifuncionalidade dessa formação. Ocorre que, como os demais professores, os docentes do AEE vivem um novo contexto de mudanças, marcado por retrocessos e ameaças ao sentido crítico e transformador da formação docente (SIMIONATO; HOBOLD, 2021).

Nesse sentido, a publicação de novas diretrizes para a formação de professores, em 2019 e 2020, bem como do Decreto n° 10.502/2020, que instituiu uma nova política de Educação Especial, demonstram o cenário sombrio e de desmonte na formação dos professores do AEE. Apesar do referido decreto ter sido revogado recentemente, em 2023, e as diretrizes mencionadas ainda não terem sido completamente aderidas pelas universidades, discutir o bojo desses documentos se faz necessário para compreendermos como as mudanças propostas atingem a formação para o AEE e põem abaixo as conquistas alcançadas nos últimos anos. Tanto a formação inicial, bem como, a formação continuada, precisam ser analisadas com atenção, pois representam as bases para uma atuação docente responsiva e, sobretudo, reflexiva quanto aos modos de ser e fazer dos professores do AEE (QUEIROZ, 2017).

Com apoio em tais pressupostos, partimos dos seguintes questionamentos: Como as mudanças propostas pelas novas diretrizes da formação de professores atingem os professores do AEE? Como a formação docente para o AEE é vista pela nova política de Educação Especial? No intuito de responder a essas perguntas, este texto tem por objetivo discutir as mudanças e retrocessos na formação docente para o AEE, tomando por base as novas diretrizes da formação de professores e a proposta de uma nova política de Educação Especial. Para tanto, realizamos uma pesquisa documental acerca dos referidos documentos, subsidiada por discussões teóricas sobre a temática.

Assim sendo, o texto está estruturado da seguinte maneira. Além desta introdução, apresentamos, na seção posterior, os aspectos metodológicos da pesquisa. Em seguida, nas duas próximas seções, discutimos, respectivamente, as mudanças e as críticas aos documentos referentes à formação de professores em geral (Parecer CNE/CP n° 22/2019a, Resolução CNE/CP n° 02/2019b e Resolução CNE/CP n° 01/2020b) e posteriormente, o Decreto n° 10.502/2020a, que compreende a formação docente para o AEE. Por fim, destacamos as considerações finais e as referências utilizadas.

Metodologia

O estudo ancora-se na abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa do tipo documental. De acordo com Minayo (2011), a abordagem qualitativa responde a questões quase sempre complexas e se ocupa, dentro das ciências sociais, de um campo da realidade que não

pode ser quantificado. No campo educacional, por exemplo, ela proporciona uma maior aproximação entre o pesquisador e seu objeto de estudo, levando-o a uma interpretação mais completa do conteúdo pesquisado. Para esse estudo, a adoção da abordagem qualitativa ocorre por sua capacidade analítica, permitindo olhar de forma crítica os fenômenos, como a formação docente para o AEE, que vem sendo discutida em textos de novas proposições legais e cujo conteúdo representa a possibilidade de retrocessos nessa formação.

Por sua vez, Gil (2008) assinala que a pesquisa documental é desenvolvida com base em materiais que ainda não sofreram tratamento analítico, como leis e documentos oficiais. Nesse sentido, o estudo em questão parte dos textos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, Parecer CNE/CP nº 22/2019a; Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 02/2019b; Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, Decreto nº 10.502/2020a, e por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 01/2020b. Ressaltamos que as referidas legislações foram analisadas de forma simples, contemplando trechos que tratavam da formação docente para o AEE, subsidiados por discussões teóricas sobre o assunto.

Assim sendo, na próxima seção, iniciamos discutindo as mudanças propostas na formação de professores, os riscos provenientes dessas mudanças e como afetam a formação docente para o AEE.

Tempo de mudanças: a formação de professores em risco

Nos últimos anos, o cenário da formação docente no Brasil tem sido alvo de debates e tensionamentos com relação ao futuro dessa formação, estendendo-se, também, aos professores do AEE. Assim, a primeira dessas novas mudanças foi arrolada com a publicação do Parecer CNE/CP nº 22/2019a, relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, subsidiadas ainda pela Resolução CNE/CP nº 02/2019b, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Pela primeira vez as diretrizes da formação inicial foram apresentadas apartadas da formação continuada, causando estranhamento e preocupação quanto à unidade entre as duas formações.

Para Simionato e Hobold (2021, p. 3), a recente aprovação desses documentos “é resultado da emergência atribuída à definição do papel do professor de acordo com o modelo demandado pelo mercado na sustentação de uma sociedade do conhecimento na lógica do capital”. Nesse sentido, discute-se a relação dos documentos com as novas exigências do projeto neoliberal em curso na educação, propondo a padronização da formação inicial de professores, calcada na racionalidade técnica, no empreendedorismo da carreira e na desintelectualização docente, sob o enfoque de competências e habilidades alinhadas à Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC).

O currículo proposto pela Resolução CNE/CP nº 02/2019b já sinaliza a pretensão em padronizar a formação inicial de professores, determinando o modo de ser e fazer docente, “resgatando a ideia de currículo como uma grade que impulsiona uma formação formatada” (SIMIONATO; HOBOLD, 2021, p. 3). Assim, as críticas direcionam-se para o caráter prescritivo do currículo, que, além de retirar a autonomia curricular das escolas, é aplicado também no currículo da formação de professores, como forma de assegurar o perfil docente esperado e adequado às exigências do mercado. Tomando por base a BNCC, o documento “centraliza e categoriza o conhecimento em competências alfanuméricas, responsabilizando o professor pela condução da aprendizagem do aluno e desconsiderando as desigualdades e a possibilidade ou não de acesso aos bens culturais” (SIMIONATO; HOBOLD, 2021, p. 7).

Nessa mesma direção, o parecer CNE/CP nº 22/2019a e a Resolução CNE/CP nº 02/2019b propõem dez competências gerais docentes, desdobradas em competências específicas e vinculadas a três dimensões fundamentais, a saber: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Apesar do termo profissional apresentar-se comum nas três dimensões, a ideia é de formar um profissional gerenciado, alijado de sua reflexividade e potência política. Simionato e Hobold (2021, p. 7) assinalam que “a noção de competência profissional docente de viés neoliberal contida na BNC da formação traz dimensões que retomam o tecnicismo, subsumindo conceitos como a autonomia e a criticidade docente”. Somam-se, ainda, as chamadas competências socioemocionais, típicas das políticas neoliberais atuais e que, apesar do termo, visam à justaposição e à adaptação do professor a diferentes contextos, sem a possibilidade de reflexões ou transformação das realidades escolares, mas aprendendo a regular-se emocionalmente para melhor atuarem nessas realidades.

Ainda de acordo com Simionato e Hobold (2021, p. 7), “Os documentos que reordenam a formação de professores são prescritivos e orientam para a formação de professores tarefeiros, em detrimento de uma gama de conhecimentos importantes ou outras competências igualmente

decisivas”. Portanto, a dimensão prática desse novo formato de formação também suscita diversos questionamentos, pois a organização da formação privilegia a prática no sentido operativo da palavra, sem a conexão com diferentes elementos que envolvem o ser professor, ou seja, em seu sentido amplo. A resolução CNE/CP nº 02/2019b propõe uma formação prática em detrimento do conceito de práxis social. Uma compreensão pragmática da formação de professores, a partir de uma visão reducionista em que a prática se reduz ao planejamento, à regência de classe e à avaliação dos alunos (SIMIONATO; HOBOLD, 2021).

A organização da carga-horária da formação proposta pelos documentos expressa claramente os objetivos contidos nesse novo modelo. Na resolução CNE/CP nº 02/2019b é estabelecida a carga-horária total mínima de 3.200 horas, porém essa não fixa o período mínimo para a integralização do curso, distribuindo e delimitando a carga-horária a ser cursada para cada grupo proposto na organização curricular. Nesse sentido, são atribuídas apenas 800 horas para trabalhar a base comum, em que estão os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos. É concentrada a maior carga-horária (1600h) para a aprendizagem de conteúdos diretamente relacionados com a BNCC e destinadas as horas restantes (800h) para a prática pedagógica, dividindo-a igualmente entre estágios e práticas. Nessa proposição, as 200 horas antes destinadas ao aprofundamento específico de acordo com os interesses do estudante foram retiradas, expropriando a autonomia na formação e a oportunidade de enriquecimento científico e/ou cultural (SIMIONATO; HOBOLD, 2021).

O quadro até aqui exposto permite dizer que o futuro da formação inicial de professores no Brasil é sombrio, com uma precarização e esvaziamento da formação sem precedentes, e, que inevitavelmente, afetarão o processo de desenvolvimento dos professores na profissão. Por outro lado, questionamos que reverberações essas mudanças poderão ter na formação inicial dos professores do AEE, já que esta não está alheia aos objetivos mercantis desse novo modelo. Considerando que a formação inicial desses professores já é complexa, pelas inúmeras possibilidades de cursos de licenciatura que habilitam a atuação no AEE, a formação tecnicista e prescritiva que se observa nessa nova proposta pode levar a uma prática também instrumental nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)³, prioritariamente atendendo com qualidade às exigências instituídas ao AEE. Ademais, “o que se presencia é um reordenamento e uma mudança nos fundamentos, objetivos, conteúdos e estrutura da formação inicial de professores, fortemente associada a uma cultura da performatividade, voltada para a gestão de resultados e avaliações de larga escala” (SIMIONATO; HOBOLD, 2021, p. 11).

³ As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) correspondem ao espaço de funcionamento do AEE na escola.

De forma extensiva, a formação continuada dos professores também se viu afetada pelas diretrizes da formação inicial, na medida em que foi publicada a Resolução CNE/CP nº 01 (BRASIL, 2020b), referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação continuada).

Ao se ter contato com a normativa, vemos imediatamente a sua íntima relação com a BNC-Formação, pautando-se também na ideia de competências e habilidades presentes na BNCC da Educação Básica. Muitas de suas definições se mantinham, como o estabelecimento de competências profissionais docentes, divididas em conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, o que denota a necessidade de que a formação continuada seja de fato uma continuidade da formação inicial proposta, em seu sentido prescritivo e gerencial.

Quanto às modalidades de cursos e programas de formação continuada, o documento mantém a oferta de cursos de atualização (mínimo 40 horas), de extensão (carga-horária variável), de aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas), e cursos de pós-graduação, de especialização (mínimo 360 horas), mestrado e doutorado, por diferentes instituições e redes de ensino (BRASIL, 2020b). Porém, o que dita o tom no formato e oferta desses cursos é o caráter flexível e adaptável que se deve adotar, “mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais” (art. 9). A estratégia da flexibilização visa, como já se vê atualmente, à manutenção de iniciativas privadas como principais promotoras de cursos de formação continuada, inclusive na modalidade a distância, desresponsabilizando o Estado de seu dever integral com a formação acadêmica e profissional dos professores.

No campo da Educação Especial, um artigo especificamente chama atenção e também reitera a flexibilidade proposta pelo documento na oferta de cursos e programas de formação continuada. O documento assim expressa:

Art. 8º A formação continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do campo, indígena, quilombola, profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo às respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nessa resolução (BRASIL, 2020b, p. 9).

Conforme o texto do documento, constatamos que a responsabilidade pela formação continuada de professores da Educação Especial é delegada por regras regulamentadoras do CNE, que, a propósito, destinam quase que integralmente aos sistemas de ensino essa

incumbência, cabendo ao governo federal apenas gerir e controlar a formação por meio da resolução. Se assim o for, subentende-se também que os recursos financeiros e a organização dessa formação não são de responsabilidade federal, legitimando, em verdade, o que já ocorre atualmente, com a oferta de formação continuada sobretudo pelas redes de ensino.

Dessa forma, a resolução acentua o caráter flexível, fragmentado e disperso com relação à oferta e organização de cursos e programas de formação continuada, tanto no contexto da formação dos professores do AEE como dos professores em geral. O Desenvolvimento Profissional Docente, por sua vez, perde de vista as maiores contribuições da formação continuada, ao serem promovidas situações esvaziadas, descontinuadas e adequadas a interesses outros. Esses elementos, somados, reafirmam as críticas e preocupações de muitos pesquisadores sobre os riscos dessas mudanças para a manutenção das conquistas alcançadas na formação de professores, ao mesmo tempo que se relacionam com a formação continuada no contexto do AEE, com seus desafios e peculiaridades, sobretudo com a proposta de uma nova política de Educação Especial. Vejamos, na seção seguinte, que mudanças são pensadas por esse documento e como relacionam-se à formação dos professores do AEE.

Decreto 10.502: os retrocessos velados na formação docente para o AEE

Uma última mudança proposta recentemente e que afetava diretamente o segmento da Educação Especial no Brasil refere-se à publicação do Decreto nº 10.502, em 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020a). O documento, atualmente revogado pelo governo Lula da Silva, propunha mudanças radicais quanto aos direcionamentos do processo de inclusão, afetando inclusive a função do Atendimento Educacional Especializado, retornando como opções de escolarização e atendimento às escolas e classes especiais.

De acordo com Solon e Lustosa (2021), o documento representava um risco iminente aos avanços e ganhos alcançados nos últimos anos, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), além de sinalizar um ainda não consenso acerca do que de fato significa inclusão em educação, na medida em que a normativa recebeu apoio de instituições e de alguns segmentos de pessoas com deficiência. Mesmo revogado, entendemos a importância de levantar o debate sobre esse documento, pois apesar do contraste de entendimentos, acreditamos que o objetivo maior era retomar práticas, mesmo que veladas pelo então governo, de segregação e integração na escolarização de estudantes com deficiência, que foram marcas históricas da Educação Especial no Brasil.

Vale situar, porém, um pouco da contextualização em relação à elaboração e publicação do documento. Cavalcante (2019) afirma que esse processo teve início aproximadamente em 2017, ainda na vigência do governo Michel Temer, sob a justificativa de ser necessária uma revisão/atualização da então Política de Educação Especial. Com o governo Jair Bolsonaro, a partir de 2019, o debate foi retomado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), contando, inclusive, com a mesma comissão diretiva que havia iniciado o processo de elaboração do documento, resultando em sua publicação em 2020⁴. Ressaltamos ainda que, ao longo desse processo, o debate não contou com a ampla participação das pessoas com deficiência e entidades ligadas à causa, sendo conduzido de forma autoritária pelo MEC, registrando apenas a realização de uma rápida consulta pública, em 2017, no início do processo de revisão/atualização da política vigente, além de algumas audiências públicas com o objetivo de apresentar a minuta da nova proposta.

Para Solon e Lustosa (2021), dentre as mudanças propostas pela nova política, estava o retorno, como foi dito, das classes e escolas especiais, o que fora superado pela PNEEPEI (2008) com a oferta do AEE nas SRM. Nesse sentido, a realização desses e de outros serviços ocorreria em qualquer espaço e momento da escolarização do estudante, se assim fosse necessário, ou seja, podendo atuar de forma substitutiva ao ensino comum, o que também foi superado com a política vigente, ao prever que o AEE ocorreria no contraturno escolar. A “nova política”, como era divulgada pelos seus formuladores, visava na verdade ressuscitar a política de Educação Especial de 1994, que apesar de sua relevância histórica para a época, era direcionada por princípios de segregação e integração em classes e escolas especiais (CAVALCANTE, 2019).

A elegibilidade dos estudantes como público da Educação Especial era outro aspecto perigoso e que considerava os impedimentos a longo prazo (conceito de deficiência) dos alunos como condicionante que justificaria a diversificação dos serviços. Pela nova proposta, seriam mantidos como público da Educação Especial estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, porém, o acesso aos serviços dependeria da deficiência ou necessidade específica do estudante. Tal iniciativa também punha abaixo o que institui a PNEEPEI (2008), ao afirmar que o processo de escolarização e de inclusão do estudante não se dá em razão de sua deficiência, considerando que todos, o que independe de suas características, têm o igual direito à educação nas escolas comuns. Como define Garcia

⁴ Vale ressaltar que, após sua publicação, o documento foi amplamente divulgado em rede nacional, tanto em canais de rádio como de televisão.

(2019)⁵, o projeto de formação humana da nova proposta busca tão somente a diferenciação e a adaptação dos sujeitos à sociedade, o chamado Darwinismo social.

Quanto à formação e à atuação dos professores do AEE, com a ampliação dos serviços, o professor passaria então a ter diversas possibilidades de atuação, seja em classes especiais, escolas especiais, salas de recursos e outros serviços que constituiriam o AEE. Como assevera Kassir (2011), quadro semelhante ocorreu até o início dos anos 2000, quando existiam variados serviços de AEE, e com a PNEPEI (2008), os serviços foram concentrados nas SRM. A diversificação dos espaços de atuação aos professores do AEE, num primeiro momento, poderia ser positiva e não impediria ou inviabilizaria o processo de inclusão dos estudantes, principalmente considerando que, pela atual política, concentra-se uma ampla gama de conhecimentos e de atribuições aos professores do AEE. Porém, mesmo sendo um desafio histórico a ampliação ou a concentração dos serviços, o questionamento a se fazer diz respeito às intenções que estão por trás dessas mudanças, pautadas em práticas de segregação dos estudantes. Além disso, a formação continuada dos professores do AEE irá migrar novamente para as escolas especiais e centros de apoio à comunidade, levando à desintelectualização desses profissionais e à valorização dos conhecimentos tácitos (GARCIA, 2019).

Nessa direção, Garcia (2019) afirma que os interesses contidos na nova política de Educação Especial, elaborada sob a justificativa de revisão/atualização da política vigente, na verdade, representava uma atualização necessária às diretrizes atuais do capital e seu projeto neoliberal na educação. Os próprios termos contidos no título do documento – equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida –, apesar do slogan convidativo num primeiro momento, são claros e representativos de uma concepção de sujeito que se pretende formar, capacitado e apto ao trabalho e à produtividade mercantil.

Dessa forma, constatamos que os interesses neoliberais em curso na educação brasileira atingem todos os segmentos da educação. Seja a formação de professores ou o Atendimento Educacional Especializado, a crescente atualização e adequação às exigências do mercado parecem ainda permear a educação nacional em sua totalidade, encabeçada pelo governo Jair Bolsonaro, que se destinava a promover um desmonte generalizado em todas as políticas e conquistas sociais. De alguma forma, todas as novas diretrizes aqui mencionadas parecem fazer parte de um mesmo pacote, dialogando e complementando-se entre si, para que possam atender aos interesses político-econômicos na educação internacional e nacional, marcados pelo sistema capitalista.

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.be/kmQycCamDzs>

Considerações finais

Discutir a formação de professores, em quaisquer dos contextos, é sempre uma tarefa complexa tendo em vista os interesses e objetivos políticos envolvidos na educação, em que a formação docente constitui-se como elemento importante. Não é possível, pois, destituir a formação dos condicionantes sociais, políticos e culturais, que direcionam o modo como a educação é vista e que perfil de professores se pretende formar. Contudo, o que se vê nos últimos anos no Brasil, com a publicação de documentos que visam reformular a formação de professores e a própria formação dos professores do AEE, representa o desmonte das conquistas sociais com relação à formação docente, associado, como não podia deixar de ser, aos atuais interesses políticos neoliberais em curso na educação nacional e internacional.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de resistir às mudanças propostas na formação de professores no Brasil, para que não se perca de vista a necessidade de uma formação crítica, reflexiva, alinhada ao engajamento social e a autonomia na formação, seja inicial ou continuada. No contexto dos professores do AEE, as mesmas mudanças podem intensificar os desafios existentes na formação desse professorado, levando a uma formação cada vez mais instrumental, prescritiva e técnica, voltada tão somente a efetividade prática nas SRM. Mesmo que o AEE seja apenas um segmento docente a ser atingido por essas mudanças, os riscos de fragilização e de descaracterização da formação para esse serviço são iminentes e devem ser combatidos por todos aqueles que acreditam no potencial da inclusão em educação, subsumida, nos últimos tempos, com a proposta de uma nova política de Educação Especial.

Dessa forma, a proposição do Decreto nº 10.502 deve ligar um sinal de alerta na luta pela garantia da inclusão de estudantes com deficiência nas escolas, pela ideia velada de segregação e de integração escolar, difundida pelos interesses neoliberais. Como vimos, a nova política condiciona o acesso ao serviço em razão da deficiência do estudante, tornando a formação dos professores do AEE uma importante aliada na garantia desse objetivo. Muito embora o Decreto nº 10.502 tenha sido revogado, e as novas diretrizes da formação de professores ainda não tenham sido aderidas pela grande maioria das universidades, o momento convida a todos a pensarem que tipo de formação se almeja para os professores, como a Educação Especial pode melhor comprometer-se com a inclusão escolar, evidentemente, garantindo os avanços e combatendo retrocessos.

Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara Parlamentar. Parecer n° 22. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**. Brasília: CNE/CP, 2019a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara Parlamentar. Resolução n° 2. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**. Brasília: CNE/CP, 2019b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades especializadas de Educação. Decreto n° 10.502. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília: MEC/SEMESP, 2020a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara Parlamentar. Resolução n° 01. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília: CNE/CP, 2020b.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas em pesquisa social. 6° ed. São Paulo. Atlas. 2008.
- KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política de Educação Especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Santa Maria, v. 17, n. 1, 2011.
- MINAYO, M. C. S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 30° ed. Petrópolis. Vozes. 2011.
- PODCAST CÁ ENTRE NÓS: Meire Cavalcante. O que pode mudar na Educação Especial a partir de 2020? [Locução de]: Marta Avancini. [S.l.]: Cá entre nós, nov., 2019.
- QUEIROZ, J. G. B. de A. **Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Manaus**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.
- SIMIONATO, M. F.; HOBOLD, M. de S. Diretrizes Curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? **Práxis educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 72-88, 2021.
- SOLON, T. F.; LUSTOSA, F. G. Reflexão sobre os ataques à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil. In: **Fórum Internacional de Pedagogia** – FIPED (edição Salamanca), 2020, Cajazeiras. Anais [...] Cajazeiras (PB) USAL, 2021.