



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO: INTERFACES COM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Adelaide de Sousa Oliveira Neta – PMF

Antonio Carlos de Sousa - PMR

Ivone das Dores de Jesus - UEMA

Rogéria Nadja Nascimento Terto - UEMA

Thiago Falcão Solon – PMC

Giovana Maria Belém Falcão - UECE

RESUMO

Os textos que integram esse painel são oriundos de estudos desenvolvidos em programas de pós-graduação *stricto sensu* e lançam olhar para a formação de professores como importante aspecto para a efetivação da educação numa perspectiva inclusiva, em diferentes níveis de ensino. Composto de três ensaios teóricos, na abordagem qualitativa, o painel apresenta questões que se encontram no cerne dos debates sobre a formação de professores para a inclusão de estudantes público da Educação Especial. O primeiro texto objetiva refletir sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), partindo do cenário atual de educação inclusiva. A investigação subsequente busca entender sobre as contribuições da formação continuada dos professores do AEE para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Por fim, o terceiro escrito se propõe a refletir acerca da dimensão da inclusão em educação e seus reflexos para a formação de professores da Educação Superior. As pesquisas revelam que a formação continuada para professores do AEE precisa superar modelos prescritivos, instrumentais e esvaziados de sentido, que em nada contribuem para o crescimento e a evolução dos docentes. Evidenciam, também, que a formação continuada oferece importante suporte para as intervenções do professor do AEE junto a estudantes com TEA, embora ela não dê conta de superar todos os desafios que envolvem esse público. Por fim, constatou-se que muitos ainda são os desafios voltados à construção de uma formação docente que atenda as especificidades dos estudantes com deficiência na educação Básica e Superior.

Palavras-chave: Formação continuada, Atendimento Educacional Especializado, Educação Superior.

FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: REFLEXÕES TEÓRICO- PRÁTICAS

Thiago Falcão Solon – PMC

Adelaide de Sousa Oliveira Neta – PMF

Giovana Maria Belém Falcão – UECE

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), partindo do cenário atual de educação inclusiva. As perguntas que nortearam a realização do trabalho foram as seguintes: Como a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores do AEE devem ser vistos em contexto de educação inclusiva? Que aspectos e elementos devem ser considerados quando se trata da formação continuada e do desenvolvimento dos docentes do AEE na carreira? Buscando responder a essas indagações, o texto, em formato de ensaio teórico, discute as referidas categorias lançando mão das contribuições da Defectologia em Vigotski e do material intitulado *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas* (Booth; Ainscow, 2012), além de tecer considerações acerca do lugar da escola nesse processo. Constatou-se, assim, que a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores do AEE são dimensões decisivas para razão de ser e de existir desses docentes, sobretudo em cenário de educação inclusiva, com seus elementos e desafios ainda existentes. Nesse sentido, a formação continuada precisa ser entendida para além da condição de deficiência do estudante e das atribuições conferidas ao AEE em documentos normativos, caso contrário, continuarão sendo ofertadas formações prescritivas, instrumentais e esvaziadas de sentido, que em nada contribuem para o crescimento e a evolução dos docentes na carreira.

Palavras-chaves: Atendimento Educacional Especializado, Formação continuada, Desenvolvimento Profissional Docente.

INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é definido como um serviço da Educação Especial realizado na escola comum, no espaço da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Os professores que atuam nessa modalidade educacional têm como desafio desenvolver sua prática docente em consonância com o paradigma da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, difundido desde os anos 1990 e materializado no Brasil em diversos documentos normativos (Brasil, 2008, 2009, 2010). Todo esse arcabouço legal, que fundamenta

o trabalho no AEE a partir da perspectiva inclusiva, apoia-se, ainda, na formação continuada como aspecto fundamental, pois ela representa a etapa na qual o professor problematiza seu papel como docente, mobilizando os saberes e os conhecimentos produzidos nas diversas vivências de formação ao longo da carreira profissional (Candau, 2020).

Embora a formação continuada para professores do AEE tenha reconhecida relevância, diversos questionamentos têm sido apresentados em torno da responsividade ou não dessa formação e das possibilidades que ela tem ofertado para que os professores atuem nesse serviço (Queiroz, 2017), tendo em vista que, “para atuar no AEE, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (Brasil, 2008, p. 17)¹. Portanto, a formação continuada configura-se como condição para o ingresso de um professor licenciado na função de docente do AEE, uma vez que é esta a responsável por oferecer os conhecimentos específicos da área e orientar sobre as atribuições junto aos estudantes público da Educação Especial², o que também conduz a reflexões em torno das contribuições dessa formação para o desenvolvimento profissional dos professores do AEE.

De acordo com Garcia (2009), o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) trata-se de um processo a longo prazo, no qual se integram diversos tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento dos professores. Entre essas experiências, destaque para a formação continuada, a qual acompanha o docente ao longo da carreira e proporciona a ele conhecimentos que o ajudarão em seus processos de qualificação e de aperfeiçoamento profissional. No contexto do AEE, a articulação entre formação continuada e DPD será balizada pelos desafios e pelas possibilidades que emergem da atuação docente no cenário da educação inclusiva, favorecendo ou não o crescimento e a evolução do professor do AEE na carreira (Borges, 2019).

Com base em tais pressupostos, surgem os seguintes questionamentos: Como a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores do AEE devem ser vistos em contexto de educação inclusiva? Que aspectos e elementos devem ser considerados quando tratamos da formação continuada e do desenvolvimento do docente do AEE na carreira?

¹ Como complemento, a formação continuada para o AEE se dá por meio de cursos de pós-graduação e/ou cursos de extensão, de atualização ou de aperfeiçoamento, com mínimo de 180 horas (Brasil, 2010).

² Esses estudantes correspondem àqueles que apresentam deficiência (física, intelectual ou sensorial), Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação (Brasil, 2008).

Buscando responder a essas indagações, este artigo tem como objetivo refletir sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores do AEE, partindo do cenário atual de educação inclusiva.

O texto insere-se no formato de ensaio teórico, que, de acordo com Boava, Macêdo e Sette (2020), define-se pela reflexão sobre um determinado tema ou fenômeno da realidade, visando à ampliação das discussões em pesquisas posteriores. Esse tipo de trabalho é realizado mediante materiais como livros e artigos científicos, os quais subsidiam a explanação do assunto proposto. O estudo consistiu, então, na reflexão sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores do AEE frente ao paradigma atual da educação inclusiva, lançando mão das contribuições da Defectologia em Vigotski e do material intitulado *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas* (Booth; Ainscow, 2012), além de tecer considerações acerca do lugar da escola nesse processo.

Assim sendo, o texto está organizado da seguinte forma. Além desta introdução, discutimos, na próxima seção, a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos docentes do AEE à luz da Defectologia em Vigotski, bem como a partir das contribuições do *Index para a inclusão*. Posteriormente, refletimos sobre o lugar da escola para a formação continuada e para o desenvolvimento profissional no contexto do AEE, destacando seus elementos e aspectos. Por fim, apresentamos as nossas considerações finais e as referências utilizadas.

FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DO AEE: CONTRIBUIÇÕES DA DEFECTOLOGIA E DO INDEX PARA A INCLUSÃO

De modo geral, a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores do AEE são atravessados, como dissemos neste texto, pelo contexto maior da educação inclusiva, ao mesmo tempo que demandam atenção especial, pelo fato de dialogarem com as situações e especificidades próprias desse paradigma educacional. Conforme Barroco (2007), a inclusão escolar diz respeito à oferta de oportunidades e vivências de aprendizagem que propiciem o desenvolvimento social e cultural de todos os estudantes, no mesmo espaço escolar. Em se tratando do AEE, sua função principal é favorecer a inclusão de estudantes com

deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação na escola comum, por meio de serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade e estratégias que atendam às necessidades específicas desse alunado e possam eliminar as barreiras que impedem sua aprendizagem e plena participação nas atividades escolares (Brasil, 2008, 2009).

Colaborando com tais reflexões, apoiamo-nos em Vigotski (2010, 2011), que nos apresenta sua perspectiva histórico-cultural, dedicando parte de sua obra à educação de estudantes com deficiência, por meio dos fundamentos da Defectologia. O autor ressalta a importância das vivências sociais e culturais dos sujeitos para pensarmos numa educação que se orienta pela inclusão, embora tal aspecto não tenha sido, propriamente, o foco de seus estudos.

Nesse sentido, para Vigotski (2011), professores e estudantes com deficiência, situados histórica e culturalmente, produzem sentidos e significados a partir das vivências entre si e com os demais sujeitos, num movimento constante e dialético. Para tanto, o fomento a oportunidades de mediação se faz necessário, levando estudantes com deficiência a desenvolverem-se e a compensarem as limitações que lhes são impostas. O processo de inclusão é ampliado à medida que o professor contribui e constrói oportunidades de mediação junto ao estudante, e dessa experiência subjetiva, em que ambos aprendem e atribuem seus próprios significados, torna-se possível colaborar com a promoção de uma cultura escolar inclusiva (Booth; Ainscow, 2012).

Nessa direção, Vigotski (2011) também afirma que é importante para o professor conhecer os determinantes históricos, políticos, sociais e culturais que inscrevem a vida dos estudantes com deficiência, compreendendo que estes se desenvolvem como aqueles que não apresentam essa condição, apenas percorrendo caminhos distintos e utilizando-se de outros meios. O autor destaca ainda que, no caso dos alunos que apresentam deficiência, “o defeito serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem” (Vigotski, 2011, p. 869).

Dessa forma, vemos que Vigotski (2010, 2011) traz contribuições para refletirmos sobre a função da escola, do professor e dos estudantes dentro de um contexto histórico-cultural mais amplo, em que a deficiência também é produto do meio social e não apenas de uma condição biológica, como se convencionou pensar. O autor defende que a partir da interação com o outro, da troca de conhecimentos e de vivências, pode-se produzir uma nova cultura escolar que se fundamente pela inclusão.

No contexto do AEE, a relação estabelecida com os estudantes público da Educação Especial poderá conduzir o professor a ressignificar a profissão e seu papel social, à medida que toma para si a função de criar caminhos e possibilidades que levem os estudantes a superarem suas limitações e possam, eles mesmos, produzirem suas próprias interações. Além disso, os sentidos e significados produzidos em relação à inclusão irão auxiliar a construção de um outro olhar perante a formação continuada, para além de cursos centrados na deficiência do estudante e que não congreguem com o papel social do professor do AEE (Oliveira Neta; Falcão, 2020). Por conseguinte, essa nova ideia de formação poderá contribuir com o desenvolvimento profissional do docente do AEE, sendo visto não apenas na perspectiva do trabalho na SRM, mas a partir de vivências que levem, também, ao desenvolvimento histórico-cultural.

Outro aporte teórico importante a ser citado refere-se aos estudos sobre o material intitulado *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas* (Booth; Ainscow, 2012). Baseados nesse documento, Santos *et al.* (2017) assinalam que inclusão em educação se refere a um direito humano com vistas ao apoio à aprendizagem e à participação de todos os estudantes na escola, dispondo, para tanto, de diversos recursos e serviços que minimizem as barreiras no espaço escolar. Na esteira dessa concepção, inclusão e exclusão são vistas como processos complexos e dialéticos de aumento ou redução da participação de alunos do currículo, das culturas, das comunidades locais e das escolas. Para proporcionar inclusão em educação, são necessárias oportunidades de envolvimento dos sujeitos, a criação de sistemas e ambientações participativos que minimizem exclusões e/ou barreiras à aprendizagem e à participação dos discentes, com a promoção de valores inclusivos.

Todas as formas de apoio são consideradas juntas em uma estrutura única, e são vistas a partir da perspectiva dos alunos e seu desenvolvimento mais amplo, ao invés de serem vistas na perspectiva da escola ou das estruturas administrativas do órgão responsável pela organização da educação (Booth *et al.*, 2000, p. 45).

De acordo com o que propõem os autores, o professor do AEE passa a ter um papel decisivo, na medida em que ele contribui para ampliar a capacidade da escola em responder às singularidades dos alunos. Sua formação, conhecimentos e vivências produzidas ao longo da carreira poderão ajudar na articulação de uma cultura escolar de participação, em que todos são valorizados e acolhidos da mesma forma. Também cabe ressaltar que, com base nessa perspectiva, o professor do AEE não é o único a assumir o compromisso com a inclusão na escola, pois todos os agentes escolares precisam contribuir e colaborar para fomentar iniciativas

de inclusão em educação, reduzindo práticas excludentes. Tais elementos também podem melhor direcionar o professor do AEE em sua formação continuada e contribuir para seu processo de desenvolvimento profissional, pelo reconhecimento de sua importância para a efetivação de um sistema mais amplo de aumento ou redução de iniciativas de inclusão em educação, em que todos os sujeitos participam e colaboram indistintamente.

Ainda sob a mesma ótica, Booth e Ainscow (2012) concebem esse processo a partir de três dimensões fundamentais, a saber: a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas inclusivas. A dimensão de culturas inclusivas significa a criação de comunidades estimulantes, seguras, acolhedoras, colaboradoras, em que todos os alunos são valorizados da mesma forma, respondendo à diversidade, e essa significação cultural é transmitida aos demais sujeitos e gerações. As políticas inclusivas, por sua vez, surgem como forma de garantir que a inclusão permeie todos os planos da escola e envolva a todos, produzindo a participação de crianças e professores, além disso, favorecem quanto ao suporte nas atividades para responderem à diversidade. Por fim, práticas inclusivas referem-se a desenvolver o que se ensina e o que se aprende, e como se ensina e se aprende, de forma a refletir valores e políticas inclusivas (Booth; Ainscow, 2012).

Considerando a inclusão como um processo amplo, complexo, que não se encerra em si mesma e envolve a criação de culturas, políticas e práticas inclusivas, reiteramos a importância do professor do AEE nessa construção. Isso porque, mais uma vez, as vivências e conhecimentos produzidos ao longo da carreira, seja por meio da formação continuada ou da prática docente, poderão contribuir para a promoção de uma cultura de inclusão para todos. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional do professor do AEE também é alavancado, pelo reconhecimento do papel desse docente para a construção de uma cultura inclusiva, requerendo formações consonantes com tal objetivo. Vale ressaltar, porém, a necessidade da integralidade de diversos segmentos para a construção de culturas, políticas e práticas escolares de fato orientadas pela inclusão, exigindo mudanças administrativas, sociais e culturais que rompam com ações historicamente excludentes.

Com isso, vemos que a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores do AEE estão inseridos num processo amplo de mudanças, a favor de uma educação de fato inclusiva. A formação continuada, por exemplo, deve ser vista para além da condição do estudante, pois deve ser compreendida como possibilidade de pensar caminhos alternativos para a superação das limitações ora impostas pelo meio social. Paralelamente, essa mudança de compreensão deve ser encarada como mecanismo que leva a construção de culturas, políticas e

práticas inclusivas, conduzindo o professor do AEE a direcionar sua formação continuada e seu processo de desenvolvimento profissional, a partir do papel social e histórico que passa a assumir. Ao refletirmos sobre esse contexto, a escola também aparece como um elemento importante, pela possibilidade de formação continuada e de crescimento do professor do AEE na carreira, aspectos que abordamos a seguir.

FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO AEE: COMPREENDENDO O LUGAR DA ESCOLA

Após entendermos as contribuições da Defectologia em Vigotski e do Index para a inclusão, faz-se necessário refletir sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor do AEE tomando por base a escola. É no espaço escolar que se edificam as ações e as situações relativas à inclusão dos estudantes público da Educação Especial, muito embora esse processo seja mais amplo e envolva a participação de outros agentes, de modo que a escola não deve ser vista isoladamente e dissociada dos determinantes históricos, políticos, sociais e culturais. Uma formação continuada que se distancie desses elementos leva a vivências pouco significativas por parte dos professores do AEE, pois não dialoga com as necessidades e desafios vivenciados na prática docente, repercutindo, ainda, no processo de desenvolvimento profissional.

Para proporcionar formações que considerem o ambiente escolar, a formação continuada em contexto deve abordar “as diferentes situações que constituem o ato educativo, a análise das práticas docentes e a criação de espaços para reflexão coletiva, esforçando-se, sempre, para criar na escola a crença de que é possível pensar soluções para as questões que se presentificam” (Jesus; Effgem, 2012, p. 18). Nessa direção, é preciso que a formação continuada considere as atribuições e os desafios enfrentados na prática docente no AEE, pois grande parte desses elementos ocorre na escola, local de trabalho do professor. Para isso, a proposição de cursos de formação continuada externos à escola ou às próprias formações em serviço devem proporcionar reflexões e discussões que ajudem o professor do AEE a responder de forma crítica às suas atribuições e desafios, muito embora as problemáticas vivenciadas na escola demandem ações de todas as instâncias educacionais.

Na mesma direção, sabemos que implementar formações em diálogo com a escola, que visem à construção de uma cultura escolar inclusiva (Booth; Ainscow, 2012; Santos *et al.*, 2017), constitui um longo caminho a percorrer, pelo fato de demandarem mudanças profundas

nas práticas escolares e de ensino, historicamente excludentes, e por exigirem a colaboração de todos. A prática colaborativa entre o professor do AEE e os professores do ensino comum, uma das importantes atribuições do AEE (Brasil, 2009), é considerada um desafio constante para a inclusão escolar, por não existir uma cultura colaborativa dentro da escola e momentos que favoreçam essa relação. É preciso que a formação continuada promova situações de envolvimento entre os professores e favoreça a construção de uma outra cultura escolar. Tal formação é um desafio, pois demanda “professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e processos de avaliação que possibilitem ao educador acompanhar o desenvolvimento de cada aluno que está em sala de aula” (Jesus; Effgem, 2012, p. 21).

Para Batista (2011), os desafios da formação continuada para o professor do AEE justificam-se pela complexidade de conhecimentos que o habilitem para o fazer pedagógico, distanciando-se das suas reais necessidades dentro da escola. “Suas ações devem favorecer, além do trabalho direcionado ao aluno, a articulação com a família, com os profissionais da escola e com os setores externos que estão envolvidos ou possam apoiar a inclusão do aluno” (Oliveira Neta; Falcão, 2020, p. 31). O maior entrave nos últimos anos é assegurar uma formação condizente com os conhecimentos exigidos ao AEE, capaz de ajudar o professor em seu trabalho docente, ao mesmo tempo que possa contribuir para o seu processo de desenvolvimento profissional, isto é, como possibilidade de crescimento e evolução na carreira.

Nessa perspectiva, ressaltamos que o DPD não se resume à formação continuada, mas tem nela um papel decisivo, por possibilitar vivências que ajudem o professor em seu trabalho na escola e a dar sentido à profissão (Garcia, 2009). No contexto do AEE, a complexidade da formação continuada, que demanda, com base nos documentos legais na perspectiva inclusiva, conhecimentos variados para a função, torna-se um entrave ao DPD, na medida que as exigências da função assumem um maior protagonismo e deixam de lado o potencial formativo da escola. Além disso, não se priorizam as necessidades e os desafios vivenciados pelo professor do AEE em sua atuação docente, aspectos indispensáveis ao DPD e que dificultam, ainda, o entendimento desse profissional acerca do seu papel social e histórico em contexto de educação inclusiva

Na mesma direção, Queiroz (2017) avalia ainda que a inserção de conteúdos e de disciplinas que versem sobre a escola no currículo da formação continuada para o AEE, por si só, não garantirá a efetivação da inclusão escolar, visto que esse processo é mais amplo e depende de outros fatores igualmente importantes. Entretanto, considera imprescindível que,

nos currículos dos cursos de formação continuada, sejam criados espaços para discussões sobre os desafios vivenciados na escola, a fim de promover práticas mais inclusivas. Ao refletir sobre o formato dos cursos de formação de professores para trabalhar em uma perspectiva de inclusão, Queiroz (2017, p. 144) aponta que “o desafio é justamente proporcionar uma formação que não se distancie da formação geral e, ao mesmo tempo, desenvolva a competência profissional para o trabalho pedagógico frente aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais”.

Portanto, a formação para a Educação Especial não pode acontecer apartada da formação geral, mas deve ser um capítulo dela, como defende Vigotski (2011). Isso exige o compromisso com uma formação docente em que “a colaboração, a reflexão e o respeito às especificidades dos estudantes sejam uma constante, ao mesmo tempo que é preciso ver o professor como coparticipante, situado em um contexto histórico-cultural, que produz sentidos em relação ao trabalho e à formação docente (Santos; Falcão, 2020, p. 28). Do mesmo modo, a formação continuada, para contribuir com o DPD, precisa ver o professor do AEE para além dos conhecimentos necessários à função, mas entendendo esse profissional como um sujeito que traz seus próprios conhecimentos e vivências, que busca nos cursos de formação oportunidades de desenvolver-se pessoal e profissionalmente, além de auxiliar os estudantes a superarem suas limitações a favor de uma cultura de inclusão na escola.

Ademais, o papel social do professor do AEE deve ser ressaltado como elemento que pode produzir mudanças dentro da escola a favor da inclusão, em colaboração com os demais profissionais, com as famílias, com os estudantes e com as instâncias político-educacionais. Pensarmos sob essa perspectiva supera o que preveem os documentos legais, favorecendo ainda o DPD do professor do AEE, na medida em que esse processo é coletivo, ou seja, influencia e é influenciado por todos, de modo que ações colaborativas levam o professor a qualificar seu trabalho e o sentido dado por ele à profissão. A formação continuada e a atuação docente no AEE, por sua vez, também são redirecionadas, deixando o enfoque técnico e multifuncional proveniente dos documentos legais-normativos para uma maior valorização das verdadeiras contribuições que esse profissional pode gerar para a mudança na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os apontamentos aqui produzidos nos levam a constatar que a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores do AEE são dimensões decisivas para a razão de ser e de existir desses docentes, sobretudo em cenário de educação inclusiva, com seus

elementos e desafios ainda existentes. Se a formação continuada e o DPD são inerentes a qualquer professor, no contexto do AEE, tais aspectos serão ainda mais importantes, pois, dependendo do conceito de deficiência e de desenvolvimento humano, a formação continuada poderá ou não favorecer o alcance de um novo olhar do professor do AEE perante a profissão e de uma melhor atuação frente à inclusão escolar. Como vimos, a formação continuada precisa ser entendida para além da condição de deficiência do estudante e das atribuições conferidas ao AEE em documentos normativos, caso contrário, continuarão sendo ofertadas formações prescritivas, instrumentais e esvaziadas de sentido, que em nada contribuem para o crescimento e a evolução dos docentes na carreira.

Nesse sentido, as contribuições da Defectologia em Vigotski e do Index para a inclusão permitem compreender a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores do AEE em seu sentido amplo, isto é, como elementos que integram um sistema complexo de redução ou ampliação de iniciativas de inclusão em educação. Esse sistema diz respeito à construção de culturas, políticas e práticas inclusivas, as quais só serão possíveis a partir de mudanças de perspectivas quanto à formação continuada para o AEE, entre outros fatores. Também não podemos esquecer o lugar da escola nesse processo, de modo que não considerar suas características, desafios e possibilidades inviabiliza a promoção de ambientes orientados pela inclusão, além de formações continuadas para o AEE de fato significativas, dificultando, assim, o desenvolvimento profissional dos docentes desse serviço.

Por fim, acreditamos que o reconhecimento por parte do professor do AEE acerca do seu verdadeiro papel social e histórico, representa o principal mecanismo na compreensão desse docente sobre suas contribuições para a perspectiva da educação inclusiva, além de favorecer seu crescimento e evolução na profissão. A formação continuada precisa proporcionar esse entendimento, por meio de sentidos e significados que auxiliem o professor do AEE a superar visões reduzidas sobre os sujeitos, bem como a crença de responsabilização desse profissional pela inclusão ou não dos estudantes público da Educação Especial, ideia comum desde a criação do serviço. Mesmo com essas premissas, afirmamos que as mudanças de concepção não se restringem somente ao professor do AEE e à formação continuada, mas a todo o contexto social e cultural, o qual ainda produz e reproduz práticas excludentes em educação.

REFERÊNCIAS

- BARROCO, S. M. S. L. S. **Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais.** 2007. 415f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2007.
- BATISTA, C. A. M. Atendimento Educacional Especializado para pessoas com Deficiência Mental. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 24-37.
- BOAVA, D. L. T.; MACÊDO, F. M. F.; SETTE, R. de S. Contribuições do ensaio teórico para os estudos organizacionais. **Revista Administração em Diálogo**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 69-90, 2020.
- BOOTH, T. *et al.* **Index for Inclusion: developing learning and participation in schools.** Bristol: CSIE, 2000.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas.** 3. ed. Trad. de Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: LAPEAD/UFRJ, 2012.
- BORGES, C. S. **Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de Educação Especial: estudo comparado Brasil e Portugal.** 2019. 298f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 11.** Brasília, DF: MEC, 2010.
- CANDAU, V. F. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, v. 31, n. 8, p. 28-44, 2020.
- GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Císifo**, Lisboa, v. 3, n. 18, p. 07-22, 2009.
- JESUS, D. M. de; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012, p. 43-61.
- OLIVEIRA NETA, A. de S.; FALCÃO, G. M. B. Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado: contribuições da Defectologia. In: SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. (org.). **Educação Especial Inclusiva e formação de professores: contribuições teóricas e práticas.** Curitiba: Appris, 2020, p. 27-40.
- QUEIROZ, J. G. B. de A. **Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino de Manaus.** 2007. 144f. Dissertação (Mestrado



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Profissional Em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, 2017.

SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. Formação de professores e inclusão escolar: uma tarefa em construção. In: SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. (org.). **Educação Especial Inclusiva e formação de professores:** contribuições teóricas e práticas. Curitiba: Appris, 2020, p. 13-26.

SANTOS, M. P. dos et al. Desenvolvendo o Index para a Inclusão no contexto brasileiro: experiências de reflexão/ação sobre processos de inclusão e exclusão em educação. **Percursos Acadêmicos**, [S. l.], v. 7, n. 14, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. A Defectologia e o estudo do desenvolvimento da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM DEBATE

Rogéria Nadja Nascimento Terto - UEMA

Thiago Falcão Solon – PMC

Ivone das Dores de Jesus – UEMA

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre as contribuições da formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse sentido, partiu-se das seguintes indagações: Que ideias de sujeito e de aprendizagem devem ser adotadas na formação continuada para professores do AEE? Como a formação continuada dos docentes do AEE deve atuar frente às características e necessidades dos estudantes com TEA? Apoiando-se em um estudo do tipo ensaio teórico, o trabalho discute a temática em questão a partir de livros e artigos científicos que subsidiam a problematização da formação continuada para professores do AEE frente ao trabalho com estudantes que apresentam TEA. Com base nesse estudo, constata-se que a formação continuada para professores do AEE é um fator essencial ao fazer pedagógico desses profissionais junto a estudantes com TEA, visto que o conhecimento teórico e prático do docente repercute no processo de desenvolvimento da aprendizagem, de habilidades cognitivas e no comportamento social desses estudantes. Depreende-se, ainda, que esse perfil profissional está para além dos conhecimentos exigidos à formação continuada, pois consiste também na subjetividade do professor do AEE, postura empática, sensível e observadora para descobrir o modo de lidar com estudantes com TEA; as crenças nas potencialidades de cada um, a aceitação das limitações impostas pelo transtorno, criatividade para as ações pedagógicas e um olhar atento ao comportamento, a fim de identificar as especificidades do TEA, que não são as mesmas em todos os sujeitos.

Palavras-chave: Formação continuada, Atendimento Educacional Especializado, Transtorno do Espectro Autista.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é uma temática que vem sendo lembrada nas pesquisas educacionais desde os anos 1980 e, por sua relevância, nos traz reflexões sobre o contexto atual de sociedade, marcado por transformações ocorridas ao longo do tempo, seja pelas tecnologias, pelos comportamentos, seja pelos valores e atitudes sociais disseminados com as novas gerações (Nóvoa, 2019). Nesse contexto, o fazer pedagógico dos professores tornou-se desafiador e a formação continuada um ponto de discussão, pela responsividade ou não desse elemento frente às transformações sociais e educacionais ocorridas nos últimos anos.

Entre as mudanças mais recentes, consideramos aqui o processo de inclusão educacional, o qual, desde a década de 1990, vem conquistando notoriedade e adquirindo garantias legais que legitimam o direito de todas as crianças e estudantes à educação, no mesmo espaço escolar (Mantoan; Prieto; Arantes, 2006). Todo esse repensar educativo, até certo ponto revolucionário, vem exigindo da formação continuada outras perspectivas, novos entendimentos, e em se tratando da formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), observamos um cenário ainda mais complexo, pois esses profissionais necessitam atuar frente à inclusão de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Ainda segundo o documento, o AEE é um serviço da Educação Especial que complementa e/ou suplementa a formação do aluno, por meio da disponibilização de serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade, além de estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na escola (Brasil, 2008).

Em função das características e objetivos apresentados, a formação continuada do professor do AEE torna-se complexa pela necessidade de conhecimentos que o habilite para os desafios do fazer pedagógico, cujo foco são as potencialidades de desenvolvimento dos estudantes público da Educação Especial, por meio da eliminação das barreiras de acesso à aprendizagem (Rossetto, 2023). Entre os estudantes atendidos pelo AEE, demarcamos aqui os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que, nos últimos anos, vêm crescendo de forma exponencial e exigindo das diferentes redes de ensino esforços a fim de promoverem a inclusão e a plena participação desse público nas atividades escolares. Ressaltamos que, com relação aos estudantes com TEA, a formação continuada para o professor do AEE será elemento fundamental, pois tal condição apresenta inúmeras especificidades, podendo requerer terapias por parte de outros especialistas e estímulos no seio da família e da comunidade escolar (Silva; Gaiato; Reveles, 2012).

De acordo com dados publicados pela Organização das Nações Unidas (ONU), existem cerca de 80 milhões de pessoas com Transtorno do Espectro Autista no mundo, o que equivale a 1% da população mundial (ONU, 2015). O Centro de Controle e Prevenção de Doenças - CDC dos Estados Unidos da América atualiza de forma bienal os dados sobre a incidência do TEA e, segundo dados coletados em 2022, 1 (um) a cada 36 (trinta e seis) crianças apresentam o transtorno. No Brasil, a “Revista Transtorno do Espectro Autista” divulgou em março de 2023 os últimos dados de incidência de Autismo no país, os quais apontam que existem cerca de dois milhões de pessoas com o transtorno, além de outros casos sem identificação.

Dessa maneira, a formação continuada para o AEE está situada num momento de aumento de diagnósticos de TEA entre crianças e estudantes, principalmente, pela melhor identificação do transtorno, mas que por isso mesmo exige esforços a fim de responder às

necessidades desse público. Segundo Batista (2011), a formação continuada para o AEE apresenta-se de forma diferenciada da formação comum, necessitando estar voltada para os entraves do meio social e para a elaboração de estratégias pedagógicas que busquem atender às necessidades dos estudantes e favorecer a promoção de uma educação inclusiva. No caso de estudantes com TEA, serão necessários ações, estratégias, conhecimentos e planejamentos condizentes com as características desse alunado, muito embora esse processo seja mais amplo e envolva a participação de outros fatores igualmente decisivos.

Nessa perspectiva, esse estudo parte dos seguintes questionamentos: Que ideias de sujeito e de aprendizagem devem ser adotadas na formação continuada para professores do AEE? Como a formação continuada dos docentes do AEE deve atuar frente às características e necessidades dos estudantes com TEA? Nesse sentido, o objetivo da pesquisa se constitui em refletir sobre as contribuições da formação continuada dos professores do AEE para a inclusão de estudantes com TEA.

A pesquisa foi realizada mediante um ensaio teórico, que, de acordo com Michel (2015), define-se pela explanação de uma ideia ou visão original de algo, sendo que não precisa ser original na sua concepção, podendo apresentar um novo viés, uma nova abordagem, nova característica, qualidade ou problema do objeto de interesse, desde que realizado de forma reflexiva e apontando caminhos para pesquisas posteriores. Para a feitura deste estudo, procedemos a partir de um levantamento de artigos, livros e outras produções que se debruçam sobre a temática em questão, possibilitando-nos dissertar acerca da formação continuada de professores do AEE e seu papel quanto ao processo de inclusão de estudantes com TEA. Assim, baseamo-nos em autores como Batista (2011), Queiroz (2017), Gomes (2019), entre outros que nos ajudaram a dissertar sobre o objeto em debate.

Nesse sentido, além desta introdução, o trabalho está organizado em duas seções, a primeira abordando sobre o Atendimento Educacional Especializado e a formação continuada de professores, a partir dos princípios legais e conceituais em cenário de educação inclusiva. Na segunda seção, dissertamos sobre a formação continuada de professores do AEE frente à inclusão de estudantes com TEA, apontando caminhos e possibilidades de contribuições. Por fim, trazemos as considerações finais e as referências utilizadas.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PRINCÍPIOS LEGAIS E CONCEITUAIS EM CENÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), seguida de decretos, resoluções e notas técnicas, definem, como mencionado, os estudantes com deficiência (visual, auditiva, intelectual, física ou múltiplas), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) como público da Educação Especial, e norteia os sistemas de ensino para assegurar o direito ao acesso e a permanência desses estudantes nas instituições educacionais, orientando a promover respostas às suas necessidades educacionais específicas. Para tanto, apresenta como objetivos:

Objetivos	Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior
	Atendimento Educacional Especializado
	Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino
	Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar
	Participação da família e da comunidade
	Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação
	Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas

Fonte: BRASIL (2008)

Dessa forma, reconhecemos então um grande avanço para a inclusão escolar com a implantação do referido documento, considerando as marcas históricas de exclusão e de segregação em educação (Figueiredo; Boneti; Poulin, 2009). Porém, tais ações ainda se

encontram em construção ou por vezes estagnadas, circunscritas ao discurso, e não se traduzem em ações concretas ou suficientes nos municípios e estados brasileiros (Queiroz, 2017). Dessa forma, é preciso pensar não somente no acesso por imposição das leis, mas também em políticas públicas e ações efetivas nas instituições educacionais e, conseqüentemente, no AEE, para repensar as práticas pedagógicas e os processos de ensino e aprendizagem como direito de todos (Gomes, 2019).

Por conseguinte, é regulamentado o Atendimento Educacional Especializado mediante o Decreto Nº 7611/2008, devendo ser ofertado nas escolas regulares de ensino, em turno inverso ao da escolarização, e estas devem adaptar sua estrutura física e pedagógica para propiciar condições de acesso e permanência dos estudantes público da Educação Especial na escola, possibilitando uma educação de qualidade para todos. Além disso, aponta que o AEE tem função complementar ou suplementar à formação do aluno, por meio da disponibilização de serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na escola, considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2008).

De acordo com Mantoan, Prieto e Arantes (2006, p. 27), [...] o atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, bem como a quebra de qualquer ação discriminatória e proporcionando todo tipo de interação que possa alavancar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos estudantes em geral.

Dessa forma, Falcão; Oliveira e Oliveira (2023, p. 30) ressaltam que:

No processo de inclusão nos deparamos com inúmeros desafios para a sua efetivação, como aqueles referentes às adaptações arquitetônicas e aos processos pedagógicos e atitudinais. A escola inclusiva não se institui por decreto; é um processo complexo que exige mudanças estruturais, organização do trabalho pedagógico e crenças positivas sobre os estudantes que tem necessidades educacionais específicas (Falcão; Oliveira; Oliveira, 2023, p. 30).

Outro desafio importante diz respeito à formação dos professores para a inclusão escolar, pois, segundo Figueiredo, Boneti e Poulin (2009), a escola inclusiva requer profissionais capacitados e qualificados para atuar com a diversidade e a multiplicidade de formas de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Como objetivo presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a formação docente, seja ela inicial ou continuada, deve assegurar o conhecimento das especificidades dos

estudantes público da Educação Especial, os recursos e estratégias metodológicas que possam favorecer a inclusão dos estudantes em sala de aula comum e demais espaços escolares, o que ainda enfrenta entraves importantes na oferta dessa formação pela ausência de políticas municipais e estaduais direcionadas para esse fim (Queiroz, 2017).

Em se tratando do AEE, a formação dos professores desse serviço configura-se como meta central da política de educação inclusiva (2008), porém muito ainda precisa caminhar para a efetividade dessa formação na prática dos profissionais. Conforme Nóvoa (2019), uma formação docente qualificada deve auxiliar o professor no enfrentamento aos desafios que se lhe são impostos, a partir de conhecimentos teóricos consistentes e responsivos às necessidades dos docentes. A formação continuada, em especial, aparece como elemento importante nesse processo, na medida em que acompanha o professor ao longo da carreira e deve contribuir com a reflexão da sua prática, juntamente a outros fatores e aspectos que estão para além da atuação profissional (Santos; Falcão, 2020).

Na mesma direção, Queiroz (2017) advoga que a formação continuada para professores do AEE é fundamental para que estes revisitem constantemente os conhecimentos necessários a uma escola inclusiva e os papéis que exercem nesse processo. Estes devem, como assegura Brasil (2008), identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes público da Educação Especial na escola, o que, historicamente, tem se configurado como um desafio (Carvalho, 2020). Isso porque, as barreiras que atravessam a inclusão são diversas, sendo elas atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas, desafiando os sistemas de ensino a romperem com tais barreiras e promoverem, assim, uma educação de fato inclusiva e para todos.

Dessa forma, vemos que a formação continuada para professores para o AEE corresponde a um campo fértil de discussões quando nos referimos ao contexto atual da educação inclusiva, marcado por desafios e entraves que somente uma formação qualificada não será capaz de superar. Nesse sentido, destacamos os desafios existentes para a inclusão de estudantes com TEA, em função da complexidade de características desse alunado, requerendo conhecimentos diversos para a garantia de acesso e permanência na escola. Na próxima seção, destacamos de forma mais clara como a formação continuada dos professores do AEE pode contribuir com a inclusão escolar de estudantes com TEA, considerando as características e necessidades desse importante público de estudantes.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO AEE E TEA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES

Uma vez compreendidas as bases legais e conceituais que fundamentam a formação continuada dos professores do AEE, a dúvida com a qual os sistemas de ensino ainda se deparam reside em favorecer a inclusão de estudantes com TEA nas escolas, considerando as necessidades complexas de aprendizagem e de desenvolvimento desses sujeitos. Entendemos, em primeiro lugar, que a formação continuada deve proporcionar aos docentes do AEE conhecimentos que entendam os estudantes com TEA como sujeitos de direitos, com potencialidades e habilidades a serem identificadas e exploradas. Mais que a formação continuada, tal ação requer colaboração entre todos os agentes escolares, partindo de mudanças nos modos de ver e compreender os estudantes com TEA, baseados, historicamente, em concepções reducionistas e excludentes (Gomes, 2019).

Nesse sentido, entendemos que a permanência dos estudantes com TEA nas instituições educacionais está também relacionada com as crenças dos professores do AEE quanto às potencialidades desses estudantes, bem como no conhecimento e compreensão de suas especificidades, requerendo organização do trabalho pedagógico que envolva a sensibilidade para a elaboração e seguimento de uma rotina no atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e na instituição educacional de modo geral. Envolve, ainda, a parceria com o professor de sala de aula comum, o uso de recursos de comunicação alternativa e aumentativa (CAA)³, a tecnologia assistiva e estratégias que favoreçam e ajudem os estudantes com TEA a modificarem comportamentos disruptivos, produzindo atitudes mais funcionais. Isto posto, é de fundamental importância que a formação continuada dos professores do AEE proporcione tais conhecimentos a fim de identificar as áreas de interesse dos estudantes com TEA (hiperfocos), intervir em possíveis alterações sensoriais, falar com delicadeza, em tom baixo e de forma objetiva, incluir jogos, recursos concretos e brincadeiras nos seus atendimentos na SRM (Silva; Gaiato; Reveles, 2012).

A Resolução CNE/CEB N° 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu art. 12, define que “para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o

³ Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) destina-se a compensar e facilitar, permanentemente ou não, prejuízos e incapacidades dos sujeitos com graves distúrbios da compreensão e da comunicação expressiva (gestual, falada e/ou escrita) (Gomes, 2019).

habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”, e em seu art. 13, define as seguintes atribuições a esse profissional:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Nesse contexto, a formação continuada para professores do AEE deve ofertar a estes o conhecimento de suas atribuições e as possibilidades de cumprimento das mesmas quando nos referimos à inclusão dos estudantes com TEA. Para além disso, destacamos a necessidade do planejamento colaborativo entre o professor do AEE e do ensino comum para auxiliar nos processos de inclusão e aprendizagem das crianças e estudantes que apresentam TEA. Essa ação também se constitui em formação continuada, visto que nesse momento, os professores compartilham conhecimentos em torno dessa temática e buscam alternativas que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes em questão. Tais aspectos estão em consonância com o que asseveram Oliveira Neta e Falcão (2020), ao destacarem que a formação continuada dos professores do AEE deve contemplar todos os espaços de sua atuação profissional, pois esse serviço não se configura apenas no atendimento na SRM, mas adentra em todos os segmentos da instituição escolar e deve ser organizado de modo colaborativo com todos os profissionais envolvidos no processo de inclusão.

É fundamental pensarmos a escola como lócus de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos com TEA e demais necessidades educacionais

específicas, e ainda abre caminhos para que o educador adicione a investigação aos seus saberes-fazeres (Cunha, 2013, p.19).

Apesar dos desafios enfrentados, o Atendimento Educacional Especializado tem se configurado no contexto escolar como uma força motriz, que busca, em parceria com a escola e famílias, estratégias que favoreçam a inclusão. Dessa forma, a Formação Continuada para esses professores se torna cada vez mais importante e necessária, haja vista as especificidades dos estudantes com TEA e outros que integram o público da Educação Especial. Quando tratamos da Formação Continuada de Professores para o AEE, observamos o caráter plural desse atendimento, exigindo do educador, além do aspecto pedagógico, conhecimentos básicos da área da saúde, da assistência social, das especificidades dos tipos de deficiência (Brasil, 2008). Oliveira Neta e Falcão (2020), acrescentam que o AEE se baseia, ainda, em práticas pedagógicas pautadas na identificação das potencialidades dos estudantes público da Educação Especial, e exigem do professor estratégias pedagógicas que possibilitem a construção da autonomia dos estudantes e sua formação como sujeitos ativos dos próprios processos de aprendizagem, construídos historicamente e culturalmente.

Em suma, a educação especial na perspectiva da inclusão tem um aparato robusto de leis, decretos, resoluções, pareceres, notas técnicas. Enfim, apesar de todo esse arcabouço da legislação, a formação continuada para professores do AEE ainda se coloca como um desafio constante às diferentes redes de ensino, principalmente se considerarmos os estudantes com TEA, com suas características e especificidades próprias. Para tanto, a formação continuada dos professores desse serviço precisa ser ressignificada a fim de fomentar possibilidades de permanência dos estudantes com TEA nas instituições educacionais, com direcionamento pedagógico para a sala de aula regular, considerando uma das atribuições do AEE. Além disso, a formação continuada deve proporcionar ao professor do AEE caminhos e não receitas únicas que favoreçam a inclusão, a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes na instituição educacional, pois mesmo apresentando TEA, estes são singulares e possuem necessidades, dificuldades e potencialidades próprias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, constatamos que a formação continuada para o Atendimento Educacional Especializado está garantida na legislação que ampara a inclusão de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação e que se configura como um fator indispensável para a possibilidade de alcance dessa proposta

educativa. Embora esses profissionais tenham suas atribuições definidas nas diretrizes operacionais para o AEE, o seu papel mediante a inclusão dos estudantes com TEA, está para além de tais atribuições, pois há de se considerar aspectos relevantes para a inclusão desses sujeitos, tais como: o modo de lidar, as crenças em suas potencialidades, a aceitação das suas limitações, a criatividade para as ações pedagógicas, o olhar observador do comportamento para descobrir as especificidades do transtorno, que não são as mesmas em todos os sujeitos, a dedicação ao fazer pedagógico em busca de estratégias efetivas e empatia para compreender o contexto familiar e social dessa clientela.

Ressaltamos, ainda, que a formação continuada deve proporcionar ao professor do AEE o entendimento de que este atua como um articulador inclusivo nas instituições educacionais, a fim de incentivar a comunidade escolar a ser também agente de inclusão, pois esse desafio requer um trabalho mútuo e colaborativo, sendo construído por diversas mãos. Tal compreensão deve ser disseminada e estimulada cotidianamente na formação continuada e no âmbito escolar, visto que não raras vezes, ainda presenciamos o entendimento do professor do AEE como o único responsável pela inclusão educacional e os estudantes com TEA público apenas desse profissional.

Dessa maneira, entendemos que a formação continuada para professores do AEE deve ser um apoio na ruptura de preconceitos e de responsabilização pela inclusão, possibilitando a estes, conhecimentos e o reconhecimento de seu verdadeiro papel social nesse processo. Do mesmo modo, a formação continuada para o AEE deve auxiliar o profissional no trabalho com estudantes que apresentam TEA, sendo um importante suporte em suas intervenções em SRM e no cumprimento de suas atribuições na instituição educacional, como o próprio planejamento colaborativo com professor de sala de aula comum. Apesar de todas essas contribuições, cabe a reflexão de que a formação sozinha não será capaz de superar os inúmeros desafios que envolvem a inclusão dos estudantes com TEA, requerendo, de fato, apoio mútuo e a crença nas potencialidades desse alunado.

REFERÊNCIAS

BATISTA, C. A. M. Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência mental. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº. 4. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL, **Decreto nº 7611/2011**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2011.

CARVALHO, P. S. S. **Formação continuada e necessidades formativas de professores de Salas de Recursos Multifuncionais de escolas municipais de um interior paulista**. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. Rio de Janeiro. Wak Editora. 2013.

FALCÃO, G. M. B.; OLIVEIRA, A. R.; OLIVEIRA, E. S. **Formação de professores da sala comum: Experiência Extensionista para uma Atuação Inclusiva** In: FALCÃO, G. M. B.; SANTOS, Á. L. C. dos; FERNANDES, A. M. Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre a formação e experiências docentes, Editora UECE, 2023, p. 29-49.

FIGUEIREDO, R. V. de; BONETI, L. W.; POULIN, J. R. **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. Editora UFC. Fortaleza. 2009.

GOMES, A. K. F. de S. R. **A Sala de Recursos Multifuncionais e a Escolarização de um Aluno com TEA**. Revista Caparaó, v. 1, n. 1, Espírito Santo, 2019.

MANTOAN, M. T. E. PRIETO, G. R. ARANTES, A. V, organizadora. **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação em tempos de metamorfose da escola**. Revista Educação & Realidade: Porto Alegre, v. 44, n. 03, p. 1-15. 2009.



XXII ENCONTR

OLIVEIRA NETA, A. de S.; FALCÃO, G. M. B. Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Contribuições da Defectologia. In: SANTOS, G. C.

S.; FALCÃO, G. M. B. **Educação especial inclusiva e formação de professores: contribuições teóricas e práticas.** Curitiba: 1. Ed. Appris, 2020, p. 27-40.

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.

ROSSETO, E. **Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão.** Revista Educação Especial, Santa Maria, p. 103–116, 2023.

SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. **Formação de Professores e Inclusão Escolar: Uma Tarefa em Construção.** In: SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. **Educação especial inclusiva e formação de professores: contribuições teóricas e práticas.** Curitiba: 1. Ed. Appris, 2020, p. 13-26.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T., **Mundo Singular: Entenda o Autismo.** Fontanar. 2012.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

A DIMENSÃO DA INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Antonio Carlos de Sousa - PMR

RESUMO

O presente escrito intitulado “A dimensão da inclusão em educação na formação de professores da Educação Superior” tem como objetivo refletir acerca da dimensão da inclusão em educação e seus reflexos para a formação de professores da Educação Superior. A inclusão em educação é entendida aqui como uma perspectiva educacional que respeita e valoriza a diversidade como característica humana e, por conseguinte, encontra-se presente na sociedade, reafirmando a necessidade de posturas, estratégias e ações que visem a eliminação da discriminação social nos mais diversos contextos, inclusive o educacional. Sobre essa perspectiva, não podemos pensá-lo de forma descolada da formação de professores como um dos elementos determinantes para sua concretude. Pensada a partir das mudanças institucionais e didático-pedagógico reclamadas pelas novas demandas da sociedade, a questão norteadora da pesquisa está assim desenhada: qual o espaço da inclusão em educação na formação de professores atuantes na Educação Superior? O caminho metodológico foi caracterizado pela realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo teórico-bibliográfica, adotando a análise documental como procedimento de produção dos dados; e as evidências da leitura (Bell, 2008) como procedimento de análise. Inúmeras são as investigações acerca da formação de professores na contemporaneidade, todavia, essas investigações se revelam um tanto quanto tímidas quando, por exemplo, enfocamos as análises à formação de docentes atuantes na Educação Superior. Isso posto, os resultados evidenciados a partir dessa pesquisa constataam que ainda existem lacunas na formação dos professores da Educação Superior no tocante aos aspectos inclusivos, perpassando por dimensões pedagógicas, políticas atitudinais que envolvem o fazer docente numa perspectiva inclusiva na universidade.

Palavras-chave: Inclusão em educação, Educação Superior, Formação de professores.

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil tem sofrido significativas alterações/mudanças nas últimas décadas, transformações essas norteadas pelas [não tão] novas demandas da sociedade, na intenção de democratizar a educação, buscando, ainda, “efetivar” a inclusão de grupos sociais há tempos marginalizados e/ou excluídos pela sociedade ao longo de décadas, como o grupo de pessoas/estudantes/crianças com deficiência. Nesse processo de democratização da educação e do fenômeno da inclusão, encontramos também a presença imprescindível do corpo docente, isto é, tais processos não podem ser pensados de forma descolada da formação de professores como um dos elementos determinantes para sua concretude.

Nesse esteio, inúmeras são as investigações acerca da formação de professores na contemporaneidade, especialmente quando não delimitamos o nível de atuação docente (Educação Básica ou Superior), ou se compararmos o interesse por essa temática atualmente com o de épocas mais remotas. Todavia, essas investigações se revelam um tanto quanto tímidas quando, por exemplo, enfocamos as análises à formação de docentes atuantes na Educação Superior, ante a sua complexidade e a sua inconclusão (Bezerra, 2022).

Mais escassos se tornam os trabalhos acadêmico-científicos acerca da formação de professores da Educação Superior a medida que afunilamos essa formação ao cenário de inclusão de estudantes com deficiência, ou, como aqui definimos, à inclusão em educação (Santos, 2013) na ambiência desse nível de ensino. Movidos por essa realidade, o presente artigo tem como objetivo refletir acerca da dimensão da inclusão em educação e seus reflexos para a formação de professores da Educação Superior.

Como procedimentos metodológicos adotados nessa investigação destacamos que a mesma se caracteriza por uma pesquisa teórica de abordagem qualitativa (Stake, 2011). Buscamos, pois, responder a seguinte indagação: qual o espaço da inclusão em educação na formação de professores atuantes na Educação Superior? Fizemos uso da pesquisa bibliográfica como procedimento de produção dos dados; e das evidências da leitura (Bell, 2008), como procedimento de análise.

Investigar a formação de professores atuantes na Educação Superior é debater “a formação didático-pedagógica e teórica” daqueles profissionais docentes, “cujo ambiente de trabalho laboral encontra concretude nas Instituições de Educação Superior (IES), sejam eles universidades, centros universitários, faculdades, institutos etc” (Sousa, 2023). Inerente a essa formação, de forma mais ampla, pesquisas (Almeida; Pimenta, 2014; Cunha; Zanchet, 2014; Pimenta; Anastasiou, 2017; Cunha, 2019, entre outras) apontam que os docentes do nível de ensino em tela, no Brasil, não têm recebido a merecida formação para a docência devido à, dentre outras questões, ênfase atribuída à pesquisa, à formação de pesquisadores pelos programas de pós-graduação.

Por fim, entendendo que a formação de professores representa “[...] um dos contextos de socialização que possibilita ao professor reconhecer-se como profissional, constituindo-se com base nas suas relações com os conhecimentos e com o exercício da docência” (Farias; Sales; Braga; França, 2014 p.67), depreendemos ser essa formação um processo contínuo de aprendizagens e reflexões concernentes à profissão e à docência,

propiciando a (re)constituição de um modo de ser e estar na profissão, a qual abarca toda carreira docente em múltiplos contextos, inclusive o da inclusão em discussão.

A UNIVERSIDADE EM CENÁRIO DE INCLUSÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Refletir sobre a universidade na contemporaneidade, enquanto espaço de (re)produção e disseminação do conhecimento científico, considerando, ainda, o aumento de matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior implica reconhecer a existência de políticas e decretos, criados ao longo dessas três últimas décadas, na tentativa de garantir a inclusão do público da Educação Especial nas universidades. É sabido que vivenciamos, há pouco tempo, momentos de retrocessos e desrespeito para com as políticas inclusivas. Contudo, muitas das lutas e manifestações realizadas, oriundas de movimentos sociais e reivindicações coletivas, garantiram, de forma ínfima, o direito de acesso à Educação Superior a do público da Educação Especial.

Inegável é o fato de que essas lutas e movimentos foram mais intensas no âmbito da Educação Básica, porém, com o aumento de matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior, esse cenário se alarga e exige de todos os que compõem as instituições de Educação Superior a criação de políticas que garantam o acesso e a permanência com qualidade desses estudantes na universidade (Gurgel; Farias, 2024).

Um marco regulatório que merece visibilidade nesse escrito refere-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008) ao postular a perspectiva de uma Educação Inclusiva que reconheça as singularidades e especificidades dos sujeitos como elementos basilares para a efetivação de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada, pautada nos princípios de equidade, da democracia e da inclusão, versando também sobre a necessidade de acompanhar os avanços dos conhecimentos e das lutas sociais para se construir políticas mais inclusivas.

Nessa direção, importa destacar que a chegada de estudantes com deficiência na Educação Superior provoca um cenário de mudanças, transformações e sobretudo, nos provoca a reflexão sobre a necessidade de se (re)pensar o processo de ensino e aprendizagem, a formação dos professores nesse nível de ensino, bem como das ações que vem sendo desenvolvidas no cenário universitário envolvendo a tríade ensino, pesquisa e extensão, com vistas a melhoria da qualidade de acesso e permanência desse público, reconhecendo assim que

O ensino na universidade caracteriza-se como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos. As transformações da sociedade contemporânea consolidam o entendimento do ensino como fenômeno multifacetado, apontando a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças, atitudes) (Pimenta; Anastasiou, 2017, p. 103)

Nessa esteira, concordamos com Pimenta e Anastasiou (2017) ao evidenciar os reflexos das transformações sócio-políticas e seus impactos nos diferentes contextos, dentre eles, o educacional, mais precisamente, a universidade como um espaço fértil de pesquisa e produção do conhecimento científico, assim como de mecanismo de combate a qualquer discriminação. Por ser a universidade o ambiente de trabalho dos professores em debate, ambiência essa de formação e desenvolvimento profissional, é notória a necessidade de mudanças no trabalho pedagógico, entrelaçado aos fundamentos da educação inclusiva, visualizando a urgência de uma formação docente que abarque o diálogo, as reflexões e os desafios vividos no cotidiano da universidade atravessado pela diversidade discente e suas aprendizagens.

Nesse projetar a elaboração e a efetivação de uma formação docente na prática, sedimentada pela reflexividade e colaboração entre pares, possibilitamos um pensar criticamente, mobilizando e transformando valores e práticas pedagógicas numa perspectiva diferenciada, nova e que fortalece a aprendizagem docente (Farias; Ramos; Gurgel, 2022) em cenário de inclusão de estudantes com deficiência.

A expressão “estudante com deficiência” faz referência aqueles sujeitos que demonstram algum impedimento de longo prazo, podendo ser de natureza “física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015).

A perspectiva da inclusão em educação, conhecida como educação inclusiva ou especial, encontra apoio no reconhecimento e no respeito à diversidade humana, na produção de práticas educacionais inclusivas, isto é, ações afirmativas que (re)criem condições para construção de uma sociedade justa e igualitária (Soares; Carvalho, 2012). Sob essa ótica, consideramos a inclusão escolar/institucional como o respeito ao direito de uma educação pública, de qualidade referenciada socialmente, justa e igualitária. Educação esta que assegure o trato democrático e público da diversidade, não hierarquizando as diferenças sócio e culturalmente construídas, destacando politicamente as particularidades e identidades de grupos historicamente excluídos, desmitificando a ideia de inferioridade que paira sobre eles.

METODOLOGIA

O caminho metodológico desenvolvido nessa pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa (Stake, 2011), com suporte na imersão na literatura sobre o assunto em tela. Escolhemos a abordagem qualitativa para o desenvolvimento desta pesquisa por compreender que ela nos possibilita a realização de uma análise crítica acerca da temática sobre a dimensão da inclusão em educação na formação de professores da Educação Superior, imprimindo assim, diferentes olhares analíticos e subjetivos sobre o assunto.

Com esteio nessa intencionalidade, optamos por um estudo teórico, com suporte em “evidências da leitura” (Bell, 2008, p. 97), necessária em qualquer pesquisa, tal como argumentam Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (2000) e Creswell (2007) para realçar a importância da revisão da literatura na investigação científica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como já explicitado, a educação é um direito de todos (Brasil, 1996; 1988), devendo ser pensada e concretizada de modo a garantir o pleno desenvolvimento dos educandos, considerando a equidade como dimensão indissociável desse processo. No desenvolvimento pleno desses educandos, faz-se necessário que nós, enquanto profissionais docentes, tenhamos conhecimentos de suas singularidades, ou seja, é preciso que os conheçamos mais de perto (Cunha, 2011), e, em se tratando da inclusão em educação, é preciso que entendamos essa perspectiva com mais afinco na pretensão de propiciarmos espaços de aprendizagem mais inclusivos no âmbito da Educação Superior.

Se considerarmos o aumento nas matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior já posto por trabalhos acadêmicos recentes (Bezerra, 2022; Sousa, 2023), é necessário considerarmos esse fato para além dos aspectos quantitativos, ou seja, em termos formativos, na formação dos profissionais da educação, não apenas dos docentes, mas de toda a comunidade escolar. Dito com outras palavras, a formação docente deve propiciar uma sólida formação nos mais diversos âmbitos, como o científico, técnico, cultural, psicopedagógico e pessoal assumindo “[...] a tarefa educacional em toda sua complexidade” (Imbernón, 2004, p. 60).

Dito isto, ressaltamos nesse escrito sobre a necessidade de construirmos uma formação de professores alicerçada numa dimensão crítico-reflexiva, possibilitando a esse profissional o reconhecimento de que a aprendizagem da docência na educação superior configura-se como um processo contínuo e inacabado, exigindo dos docentes um voltar-se para si e a construção de práticas colaborativas e dialógicas, além da emergência de se (re)construir suas práticas visando corroborar para o desenvolvimento desses estudantes. Em outras palavras, assumimos nesse artigo a compreensão de uma perspectiva de formação de professores para a Educação Superior, reconhecendo que:

a formação de professores pressupõe a organização de um processo contínuo e sistemático que considere as exigências sociais, psicológicas, pessoais, contextuais e profissionais como parte do desenvolvimento profissional docente. Trata-se de um processo caracterizado por tensões e aprendizagens em contextos desconhecidos, nos quais os formadores buscam manter coerência profissional. Para que isso ocorra, necessitam reconhecer seu inacabamento, ou seja, precisam conscientizar-se de que são sujeitos em permanente evolução e desenvolvimento, pois só assim construirão sua identidade profissional (Bolzan; Isaia; Maciel, 2013, p. 53).

Em diálogo com as ponderações aludidas acima por Bolzan; Isaia e Maciel (2013) reconhecemos ser a formação de professores um eixo emergente e carente de mudanças e investimentos no tocante a construção de uma universidade mais inclusiva carecendo de um olhar especial a essas demandas, a fim de possibilitar a construção de práticas docentes reflexivas e ações pautadas em bases inclusivas com vistas a garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na Universidade e melhorando assim, o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Miguel Arroyo (2014), em sua obra intitulada “Outros sujeitos, outras pedagogias”, reafirma que os estudantes contemporâneos detêm necessidades (que nem sempre se limitam às “educacionais específicas”) que são refletidas na ambiência das escolas/universidades, que anseiam por mudanças emergentes na própria organização social/institucional. “Se os educandos são Outros, a docência, os docentes poderão ser os mesmos?”, problematiza o autor (Arroyo, 2014, p. 26).

A obra supracitada apresenta-nos questões pertinentes sobre o ingresso de pessoas e grupos há tempos marginalizados, inferiorizados, excluídos pelos projetos de governos passados dos espaços públicos, a exemplo da universidade. Indaga-nos acerca de quais concepções de sistema educacional e docência se mantêm (mantiveram) no cerne da profissão ante as alterações na organização e funcionamento da sociedade.

Que a educação se mostra um fator de ascensão social, isso é inegável. Por intermédio dela, mais do que nos formarmos, ascendemos profissionalmente, habilitamo-nos em uma determinada área e, por meio dessa habilitação profissional, tornamo-nos profissionais. Como

experiência especificamente humana, “educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2020, p. 61). Ao tecer sua definição de educação, Freire refere-se ao termo em seu significado mais amplo, de transformação da sociedade. A educação configura um dos fatores que influenciam o desenvolvimento acadêmico, dentre outros âmbitos, de uma sociedade, tendo a capacidade de transformar socio-culturalmente a vida das pessoas.

Acreditamos assim que a concepção de educação nos é relevante porque serve como guia para as práticas docentes concretas. Entendê-la como um processo amplo, que perpassa os muros das instituições de ensino, como possibilidade de mudanças pessoais e profissionais, como processo de aprendizagem ou partilha faz com que adotemos posturas didático-pedagógicas diversas e válidas.

Nessa direção, o processo de globalização vem provocando transformações diversas nos distintos campos de atuação humana, quais sejam: econômico, social, político, educacional e cultural, e neste cenário, a prática docente na universidade não poderia ficar de fora. As instituições, de modo geral, e em especial a escola, os docentes, os servidores, pais e os estudantes têm “cada um, seu papel reservado na luta por um futuro melhor para si e para as futuras gerações” (Santos; Falcão, 2020, p. 54).

Convém ainda elucidar sobre o olhar desenvolvido por Pimenta e Anastasiou (2010), ao ponderarem que educar na universidade significa, ao mesmo tempo, “preparar os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual, de sua riqueza e de seus problemas, a fim de que aí atuem. Isso requer preparação científica, técnica e social (p. 80-81). Assim pensando, nosso olhar sobre a docência e o docente, na condição de educador, nos conduz a concebê-lo para além de um mero transmissor/instrutor incumbido da responsabilidade de repassar objetivos e normativos dos conhecimentos produzidos pela sociedade, isto é, do patrimônio cultural da humanidade.

A docência, no seio da universidade, explica-se pelo seu caráter interativo visando a formação (ensino), a prestação de serviços (extensão) e a produção do conhecimento (pesquisa). Corroboramos com Tardif (2014) quando pondera que ensinar é desenvolver interações com os estudantes, objetivando efetivar a aprendizagem de conhecimentos científicos, culturais,

valorativos, atitudinais e relacionais. No exercício profissional docente, assim, o professor que acredita na educação para a autonomia pode está substituindo práticas conservadoras que relutam às mudanças experimentadas pela sociedade, por uma atuação docente que enxerga o ser humano no estudante universitário (A humana docência) e, em sendo assim, acredita na capacidade de agente transformador.

Não apenas a exclusão da diferença, mas a própria concepção de diferença, como vimos é uma construção sociocultural e, por isso, existe porque é percebida como tal. Na sociedade excludente como a nossa, para que tenhamos algumas barreiras eliminada e/ou minimizada, Arcary (2007) assinala que “para que se diminuam as diferenças sociais, não bastaria a equidade: seria necessário tratar de forma desigual os desiguais” (p. 108). Com isso, pensando fatores de correção social e cultural, sai em defesa de um tratamento diferenciado das políticas de “discriminação positiva”, para que os direitos de cidadania sejam “universalizados, mesmo consciente de que, sob o capitalismo, estas políticas não podem mudar substancialmente a condição de diversos grupos historicamente excluídos (Matos; Mendes, 2014, p. 37).

A recente conquista de certa facilidade do acesso dos estudantes com deficiência nas universidades públicas configura-se como um marco histórico e um momento impar na/para historicidade da formação da sociedade brasileira. Incluir educacionalmente significa buscar a remoção de todas as barreiras, extrínsecas ou intrínsecas aos estudantes, que impedem ou dificultam a convivência, a participação ou o aprendizado escolar (Carvalho, 2000).

Dito isso, dimensões como “Didática”, “Saberes docentes”, “Política educacional”, entre outras são redimensionadas, intentando a formação quase que exclusiva do professor-pesquisador. Se não há espaço para tais dimensões, podemos deduzir que a inclusão de estudantes com deficiência, isto é, a inclusão em educação se encontra nessa mesma condição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou refletir acerca da dimensão da inclusão em educação e seus reflexos para a formação de professores da Educação Superior, tendo em vista essa ainda ser considerada uma temática carente de pesquisas e investigações na área. A escolha pela temática emerge de nossos estudos voltados ao campo da formação de professores e por termos a oportunidade de participar de um projeto de pesquisa universal sobre inclusão na Educação Superior e dos desafios a formação docente.

Por fim, através das evidências de leituras realizadas é possível constatar que muitos ainda são os desafios voltados a construção de uma formação docente universitária sedimentada na relação ensino-pesquisa-extensão voltada a atender as especificidades dos estudantes com deficiência na Educação Superior e que, por esse motivo, torna-se imperativo a necessidade de se construir uma formação na/sobre a prática docente desses profissionais a partir das múltiplas vivências e dos desafios enfrentados no contexto institucional, permeando pelo exercício reflexivo e diálogo entre os pares, versando assim, na melhoria do desenvolvimento pessoal e profissional desses docentes.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BELL, J. Revisão teórica. In: BELL, J. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BEZERRA, T. M. C. **Docência e inclusão do estudante com deficiência na Universidade Estadual do Ceará (UECE)**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, 2022.

BOLZAN, D.P. V.; ISAIA, Silvia M. A.; MACIEL, A. M. R. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013. Disponível em: . Acesso em: 11 junho. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.679, de 2 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências**, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

BRASIL. Ministério da Educação/ SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

CUNHA, M. I *et al.* Saberes docentes e inclusão: um estudo sobre a construção de saberes na prática profissional. **Revista Percursos**. Florianópolis, v 12, nº 01, p. 48 – 61, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2227>. Acesso em: 11 jul 2022.

FARIAS, I. M. S. de.; SALES, J. de O. C. B.; BRAGA, M. M. S. de C.; FRANÇA, M. do S. L. M. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

FARIAS, I. M. S.; RAMOS, E. M. O. ; GURGEL, I. C. . Desenvolvimento profissional docente e inovação no ensino universitário. **Revista Pesquisa e Ensino**, v. 3, p. 53, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4ª ed. São Paulo. Cortez. 2004

MATOS, S. N; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, jan./jun. 2014. Disponível em [762-Texto do artigo-1260-1-10-20170829.pdf](https://doi.org/10.17082/1981-2698.v10n16p35-59). Acesso em: 10 set 2022.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote: Lisboa, 1995.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 5ª Edição, 2017.

SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. Formação de professores e inclusão escolar: uma tarefa em construção. *In*: SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. **Educação Especial Inclusiva e Formação de professores**: contribuições teóricas e práticas. Appris. Fortaleza, 2020, p. 13-26.

SANTOS, M. P. dos. **Dialogando sobre inclusão**: contando casos e (des)casos. Curitiba, PR: CRV, 2013.

SOARES, E. F; CARVALHO, M. de F. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

STAKE, R. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.