

NECESSIDADES FORMATIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANÁLISE DAS DEMANDAS DO CONTEXTO ESCOLAR E DOS PROFESSORES A PARTIR DA LITERATURA

Carline Santos Borges
carlineborges@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/3800459317089612>

Cleyton Santana de Sousa
csantanaes@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/9472449456796888>

RESUMO

Objetiva problematizar a especificidade do trabalho do professor de Educação Especial e evidenciar as necessidades formativas em Educação Especial a partir da literatura especializada. Dialoga-se com a literatura acadêmica que versa sobre a formação de professores (inicial e continuada) e a educação especial, no intuito de contribuir com o corpus de conhecimento acerca dos saberes necessários dos docentes de educação especial. Do ponto de vista metodológico, optou-se pela pesquisa bibliográfica. Realizou-se o levantamento dos estudos sobre formação de professores e educação especial na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP); em livros que versam sobre a temática formação de professores e formação de professores de Educação Especial. A partir dos estudos abordados pode-se elucidar que se torna necessário que os professores regentes e especializados tenham os conhecimentos sólidos acerca da docência para que tenham elementos pedagógicos para fazer aprender a todos. No que se refere aos conhecimentos específicos dos professores de Educação Especial, vale destacar que se tratam de saberes pedagógicos, assim como, os demais professores necessitam dominar, como por exemplo, avaliação da aprendizagem, planejamento, currículo, aprendizagem e desenvolvimento e alfabetização e também tratam das técnicas de acessibilidades que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos no contexto de sala de aula e da escola e que também estão apontadas nas políticas nacionais.

Palavras-chave: Formação docente. Necessidades formativas. Educação Inclusiva. Educação Especial. Saberes necessários.

Introdução

Nos últimos anos, com advento dos movimentos internacionais em defesa da escola para todos (UNESCO, 1990; 1994; UNICEF, 2005; ONU, 2002), os sistemas de educação em diferentes contextos têm almejado constituir uma educação inclusiva, tendo

em vista promover a presença, a participação e o sucesso de todos os alunos. Para tanto, pressupõe-se significativas mudanças no âmbito da concepção de educação, das práticas pedagógicas e de recursos materiais e humanos.

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

Nessa direção, a formação de professores tem se constituído uma aposta fundamental em diversos países para se atender a agenda política em prol da educação inclusiva e tem sido concebida como uma “janela de oportunidade” para a promoção de uma melhor educação (RODRIGUES, 2017).

Ao nos reportamos aos processos formativos em educação especial em uma perspectiva inclusiva, uma das inquietações que se colocam quanto à sua construção e execução, são as indagações levantadas por Kassar (2014, p. 218): “Que tipo de conhecimento é relevante para uma formação do professor da educação básica, levando-se em conta a escolarização dos alunos com deficiências? Que tipo de conhecimento é necessário para formar o professor considerado “especialista””.

A partir dessas interrogações tivemos como um dos objetivos específicos, na pesquisa de doutorado em educação¹, identificar os conhecimentos que os professores brasileiros e portugueses consideram necessários nos processos de formação em Educação Especial, tendo o estudo comparado em educação como metodologia do estudo.

Para fins de desenvolvimento deste artigo, realizamos um recorte da pesquisa de doutoramento e, temos como proposta problematizar a especificidade do trabalho do professor de Educação Especial e evidenciar as necessidades formativas em Educação Especial a partir da literatura especializada.

¹ Tese de doutorado em educação intitulada “Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de educação especial: estudo comparado Brasil e Portugal”.

Em outras palavras nos ocupamos em discutir: há uma metodologia específica para o trabalho com os alunos público-alvo da educação especial²? Há um conhecimento específico para o trabalho com os estudantes público-alvo da educação especial? Se há, quais são os conhecimentos necessários para tornar-se professor de educação especial?

Para tanto, buscamos dialogar com a literatura acadêmica que versa sobre a formação de professores (inicial e continuada) e a educação especial, no intuito de contribuirmos com o corpus de conhecimento acerca dos saberes necessários dos docentes de educação especial.

Metodologia

Do ponto de vista metodológico optamos pela pesquisa bibliográfica. Realizamos o levantamento dos estudos sobre formação de professores e educação especial na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP); em livros que versam sobre a temática formação de professores e formação de professores de Educação Especial e em revistas/periódicos.

Nos três primeiros bancos de dados, trabalhamos com as seguintes palavras-chave: formação de professores; formação continuada de professores; formação continuada de professores de educação especial; formação docente; formação docente e educação especial; formação contínua e Educação Especial.

Para escrita do presente texto selecionamos os estudos acadêmicos que discutiram ou que apontavam sobre as necessidades formativas em educação especial, tais como: (LEITE, 1997; SILVA, 2000; LEITE, 2007; SIEMS, 2008; PLETSCH, 2009; QUEIROZ JUNIOR, 2010; TAVARES, 2010; RABELO, 2012; OLIVEIRA, 2012; TANNUS-

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

VALADÃO, 2013; KASSAR, 2014; MARTINS, SIPES, 2015; MESQUITA, 2015; LEITE, 2016; QUEIROZ, 2017; GONÇALVES, 2017).

Quais são as demandas formativas do contexto escolar e dos professores quando falamos em inclusão escolar em uma perspectiva inclusiva?

Para iniciarmos o debate contamos com a contribuição de Leite (2016) que problematiza a necessidade de uma formação específica para a inclusão, trazendo reflexões acerca da seguinte pergunta: ‘Será desejável uma formação específica para a inclusão?’ Em resposta afirma que “não creio que exista um conhecimento profissional específico para se trabalhar em contextos inclusivos e, mais especificamente, em contextos escolares com alunos com necessidades educativas especiais (NEE)” (LEITE, 2016, p. 2).

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

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

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

Vigotski (1995) contribui com a importância do saber-fazer docente ao afirmar sobre as funções psicológicas superiores, inerentes aos seres humanos, que só se

desenvolvem no exercício de seu funcionamento e estímulo, ou seja, tais funções se desenvolvem por meio de atividades que objetive ensinar os conhecimentos clássicos assumida na prática pedagógica, pois Vigotski (2005, p. 28) postula que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Em outras palavras, o bom ensino é aquele que se faz a aprender a todos e, conseqüentemente, acarreta o desenvolvimento dos estudantes.

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

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

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

[...] é o conhecimento sólido e aprofundado dos conteúdos e das formas de os ensinar que permite ao professor encontrar a melhor forma de fazer um determinado aluno aprender um determinado conteúdo, porque consegue perceber dificuldades, decompor procedimentos e

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

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

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

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

Nesse sentido, a ‘diferenciação pedagógica’ apenas para o aluno com necessidades educativas especiais/público-alvo da educação especial – “o único aluno dentro da turma a fazer um trabalho diferente dos outros – não pode continuar a ser considerada uma boa prática de inclusão” (LEITE, 2016, p.3).

Dentro dessa perspectiva, em termos de formação de professores é importante levarmos em conta a alerta que Leite (2016, p. 4) nos faz ao dizer que “toda a formação é

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Levando em consideração que quem elencou as categorias supracitadas foram os professores, isto nos indica a concepção de Educação Especial adotada por eles. Parece que valorizam mais os aspectos clínicos em detrimento das ações pedagógicas e ações de acessibilidade que favoreçam o acesso do estudante ao currículo trabalhado em sala de aula. Indo nesta perspectiva de conceber a educação especial, isso não favorece práticas educacionais inclusivas.

No contexto português, Gonçalves (2017) investigou as necessidades de formação dos professores, bem como, as modalidades de formação consideradas mais adequadas pelos mesmos e apresentou um plano de formação continuada que

contemplou o ‘domínio cognitivo e motor’ da educação especial. Para tanto, contou com a participação de 485 professores de Educação Especial de Portugal que responderam ao ‘inquérito por questionários’. Foram enviados, via correio eletrônico, os questionários para os diretores de todas as escolas e agrupamentos registrados no portal da Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares, bem como, nos portais de escolas das regiões autônomas, Madeira e Açores, respectivamente, solicitando-se a divulgação dos questionários entre os professores de educação especial.

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

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

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

Já os conhecimentos voltados para terapia da fala, terapia ocupacional, psicomotricidade, processamento auditivo central, questões específicas inerentes às diferentes deficiências, são conhecimentos específicos/técnicas da área clínica que conta

com o trabalho dos terapeutas, dos fonoaudiólogos, dos fisioterapeutas, dos médicos e dentre outros profissionais habilitados para atender educandos com necessidades educativas especiais ou público-alvo da educação especial que demandam de tais apoios.

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

Segundo o autor, a legislação brasileira necessita de maior nitidez em relação aos conhecimentos que preconiza como necessários à ação pedagógica dos professores de educação especial, sob o risco de que as instituições responsáveis pela formação tenham diferentes entendimentos sobre sua responsabilidade na formação desses profissionais, mantendo o distanciamento já apontado entre universidade escola ou entre teoria e prática.

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

Pudemos abstrair que Rabelo (2012) por meio de seu estudo evidencia a necessidade de maior sistematização do trabalho com os alunos público-alvo de educação especial e reitera o que nos sinalizou Leite (2016) a respeito do ensino que envolva a todos os alunos. Já como demanda formativa, Rabelo (2012) sinaliza a falta de

participação dos professores, restritas oportunidades de formação, como também à natureza e qualidade dos cursos que já haviam participado.

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

Seu estudo nos chama a atenção para a necessidade de documentarmos o trabalho feito e a aprendizagem do aluno em situação de deficiência. Defende a ideia da instituição e da exigência do plano educacional individualizado para os alunos público alvo da educação especial, de modo que, no futuro, as ações educacionais direcionadas a esses estudantes possam ser definidas com menor arbitrariedade e para se ofertar uma educação de melhor qualidade de todos. Enfatiza que os futuros estudos poderão ser conduzidos com o intuito de ampliar o conhecimento sobre como o plano educacional individualizado vem sendo implementado na prática em outros países e no Brasil.

Nessa direção, os tutores participantes do estudo de Mesquita (2015) consideraram o plano de desenvolvimento individualizado como um instrumento de grande valia para o planejamento pedagógico no atendimento educacional especializado. Segundo Mesquita (2015), o plano de desenvolvimento individual

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

Acreditamos que o plano educacional individualizado contribua para a sistematização e para a documentação do trabalho do professor especializado no âmbito do atendimento educacional especializado e de sala de aula comum para que possa acompanhar o aprendizado e o desenvolvimento de cada estudante público-alvo da educação especial. No entanto, o referido plano na perspectiva inclusiva não pode estar a

serviço de um 'processo de exclusão encapotado' (LEITE, 2016), mas sim que esteja em consonância com o currículo trabalhado em sala de aula. Apostamos em plano educacional individualizado que esteja a favor e seja um facilitador do processo de ensinar e aprender de TODOS.

Continuando com a reflexão, destaco a importância de trabalharmos pela concepção da educação inclusiva e não da deficiência ou da individualização das práticas. Martins e Sipes (2015) sinalizam que oito professoras, participantes do estudo deles, que atuam como responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais do município de Dourados/MS apontaram que

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

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

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

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

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

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

Para exemplificar, evidenciamos a Nota Técnica nº 11/2010 que sinaliza as atividades que deveriam ser desenvolvidas no âmbito do atendimento educacional especializado em articulação com o currículo comum trabalhado em sala de aula. Tais atividades podem ser sinalizadas como os conhecimentos específicos do professor de educação especial:

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

Tendo em vista cooperar com as perguntas evocadas no início deste artigo e com a questão levantada por Kassir (2014, p. 218) “[...] que tipo de conhecimento é necessário para formar o professor considerado “especialista”?” buscamos evidenciar por

meio da literatura apontamentos acerca dos conhecimentos considerados necessários aos docentes para que os estudantes público-alvo da Educação Especial possam fazer parte do processo de ensinar e aprender e exercer participação social no contexto escolar.

Considerações Finais

A intenção deste estudo foi evocar elementos constituintes que possibilitaram responder as seguintes questões propostas deste artigo: há um conhecimento específico para o trabalho com os estudantes público-alvo da educação especial? Se há, quais são os conhecimentos necessários para tornar-se professor de educação especial?

A partir do estudo de revisão evidencia-se que os desafios da formação inicial estão ligados ao desenvolvimento do trabalho pautado na relação teoria-prática, sobretudo, em relação ao processo de inclusão e o trabalho com a diversidade no contexto escolar.

Torna-se necessário aprofundar os estudos que se debruçam em analisar as práticas pedagógicas inclusivas, tendo como foco os processos de planejamento, avaliação da aprendizagem e currículo comum para termos elementos e pistas de trabalho docente pautados nos princípios da educação inclusiva.

Destaca-se a relevância de trabalhos de revisão de literatura em uma perspectiva comparada internacional que elucidam o estado da arte e a ciência produzida no campo da educação. Ainda, recomenda-se o aprofundamento da produção científica sobre os saberes pedagógicos necessários para o atendimento educacional especializado, bem como o avanço da formação continuada e em serviço no campo da educação especial.

Referências

AINSCOW, Mel; MILES, Susie. Education for all. Ainscow, M. **Struggles for Equity in Education**. London: Routledge, 2016.

BORGES, Carline Santos. **Atendimento Educacional Especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica Nº 11/2010, de 07 de maio de 2010. **Secretaria de Educação Especial**, Brasília, 07 de maio de 2010.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado**. Brasília: SEESP/MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2008. 274

GONÇALVES, Sonia Regina Sobral. **Necessidades e Desafios na Formação de Professores de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor**. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Beja, Beja, 2017.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago, 2014.

LEITE, Débora Lúcia Lima. **Qualificar para a diversidade: avaliação da necessidade de formação continuada para professores na educação inclusiva**. Dissertação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

LEITE, Teresa Maria de Sousa dos Santos. Formação de Professores para a Inclusão. Conferência apresentada no **Congresso Internacional Escola Inclusiva - Educar e formar para a vida independente**, CERCICA, Cascais, 3 dezembro, 2016.

_____. **Necessidades de formação contínua de professores em relação à integração dos alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino**. Mestrado em Ciência da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 1997.

MARTINS, Morgana de Fátima Agostini; SIPES, Marta Liliana. Formação de professores na escola inclusiva: possibilidades, limites e aproximações entre Brasil e Argentina. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 18, n.1, Janeiro/Abril, 2015, p. 37-46.

MESQUITA, Pâmella Stefânia Picinin De. **O tutor virtual na formação continuada em educação especial**. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho - campus de Marília, Marília, 2015.

OLIVEIRA, Andréia Duarte. **Condições de formação continuada do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2012.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Normas sobre para a igualdade de oportunidade para as pessoas com deficiência**. 2002.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. In: **Educar**, Curitiba, n. 33, 2009, p. 143-156.

QUEIROZ JUNIOR, Edison de. **Formação Continuada para professores para o atendimento educacional especializado**: desafios e perspectivas. (Dissertação de Mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

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

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In: OLIVEIRA, I.M.; RODRIGUES, D.; JESUS, D.M. **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar**: perspectivas luso-brasileira. Vitória: Edufes, 2017.

SIEMS, Maria Edith Romano. **A construção da identidade profissional do professor da educação especial em tempos de educação inclusiva**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. **A análise da necessidade de formação na formação contínua de professores**: um caminho para a integração escolar. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

TANNUS-VALADÃO, Gabriela. **Inclusão escolar e planejamento educacional especializado**: avaliação de um programa de formação continuada de educadores. Tese de Doutorado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

TAVARES, Austelino Fernandes Lopes. **Necessidades de Formação de Professores para Inclusão**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Cabo Verde, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais. Espanha, 1994.

_____. **Declaração mundial de educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNICEF. **Orientação para a inclusão**: garantindo o acesso à educação para todos. 2005

VIEIRA, Alexandro Braga; JESUS, Denise Meyrelles de. Falando de formação de professores e cartografando propostas formativas em contexto. In.: MARTINS, Ivone de Oliveira; RODRIGUES, David; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras**. Vitória: EDUFES, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez, 2011.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9.ed. São Paulo: Ícone, 2005

_____. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Em Lev S. Vygotski. *Obras Escogidas. Tomo III*. Madri: Visor/MEC, 1995.

Sobre os autores:

Carline Santos Borges é doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Estágio de doutoramento em Educação no exterior pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/Portugal na área de Formação de Professores - especialidade: Educação Especial. Pós-graduanda em Síndrome de Down (Trissomia 21) pelo Centro de Estudos e Pesquisas Clínicas de São Paulo (CEPEC/SP) em parceria com a Faculdade de Medicina do ABC/SP. Membro do grupo de pesquisa Educação Especial: Formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar.

Cleyton Santana de Sousa é mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – UFES/ CE/ PPGE. Especialista em Informática na Educação (IFES/CEFOP). Especialista em Gerenciamento de Projetos (FUCAPE), bem como em Docência do Ensino Superior (FABRA). Bacharel Sistemas de Informação (CESA). Coordenador de Tutoria (IFES/CEFOP) e professor substituto do IFES – Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Santa Teresa.