

Formação de professores para Educação Especial: perspectivas históricas entre Brasil e Portugal

Special Education teacher training: historical perspectives between Brasil and Portugal

Guilherme Laranjeira Mendonça Oliveira, Aline Cristina Pereira da Silva Camelo, Alana Ermília Paiva Pereira.

Como citar esse artigo. OLIVEIRA, G. L. M.; CAMELO, A. C. P. S.; PEREIRA, A. E. P. Formação de professores para Educação Especial: perspectivas históricas entre Brasil e Portugal. *Mosaico - Revista Multidisciplinar de Humanidades*, Vassouras, v. 12, n. 3, p. 02-08, set./dez. 2021.

Nota da Editora. Os artigos publicados na Revista Mosaico são de responsabilidade de seus autores. As informações neles contidas, bem como as opiniões emitidas, não representam pontos de vista da Universidade de Vassouras ou de suas Revistas.

Resumo

A Educação Especial (EE) é uma modalidade de ensino que perpassa por todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Assim, discutir sobre a formação dos professores da EE possibilita vislumbrar possibilidades para todas as etapas da educação. As formações iniciais e continuadas de professores da EE tem sido pauta de diversas discussões a partir da década de 90, porém, ainda faz-se necessário progredir na investigação desta temática, que possui muitas ramificações, como as mudanças nas formas de convivência com as pessoas com deficiência. Diante disso, esse estudo, de caráter qualitativo descritivo, tem como objetivo analisar e descrever alguns documentos que versam a formação de professores da EE no Brasil e em Portugal, com intuito de refletir sobre as políticas instituídas nas duas nações lusófonas e, verificar as convergências e divergências. Para tanto, utilizou-se a pesquisa documental, como técnica de coleta de dados, sendo que os documentos foram selecionados mediante sua repercussão nacional nos dois países em análise. Os resultados apontaram que as transformações sociais, em âmbito da EE, foram longas e árduas, mas possibilitaram meios para incluir esses alunos no ambiente escolar e o direito da oferta de professores qualificados para realizar o acompanhamento desse alunado.

Palavras-chave: Educação Especial. Formação de professores. Políticas públicas.

Abstract

Special Education (SS) is a teaching modality that goes through all stages of the learning process, from Basic Education to Higher Education. Thus, discussing the training of SS teachers makes it possible to glimpse possibilities for all stages of education. The initial and continuing education of SS teachers has been the topic of several discussions since the 90's; however, it is still necessary to progress in the investigation of this theme, which has many ramifications, such as the changes in the ways of coexistence with people with disabilities. Therefore, this qualitative and descriptive study aims to analyze and describe some documents that deal with the training of SS teachers in Brazil and Portugal, in order to reflect on the policies instituted in the two Portuguese-speaking nations and to verify convergences and divergences. To do so, the documentary research was used as a technique of data collection, and the documents were selected by their national repercussion in the two countries under analysis. The results showed that the social transformations, in the field of SS, were long and arduous, but enabled means to include these students in the school environment and the right to offer qualified teachers to monitor these students.

Keywords: Special Education. Teacher Training. Public Policies.

Introdução

A Educação Especial (EE) é reconhecida como uma modalidade de ensino transversal a todas as etapas da escolarização básica e superior dos educandos. Logo, objetiva a promoção de possibilidades educacionais para jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 2008).

Assim, para atuar nessa modalidade de ensino, fazem-se necessárias formações específicas, pautadas e direcionadas pelos dispositivos legais que tangem as esferas governamentais. Entretanto, por mais que

existam as “[...] iniciativas oficiais, faltam diretrizes claras para a formação inicial de professores na perspectiva da inclusão” (PLETSCH, 2012, p.157).

A discussão no que tange as formações iniciais e continuadas no âmbito da EE é pauta desde a década de 90, entretanto diversos estudos alegam a precariedade de conteúdos relacionados a essa temática nas formações de professores (PLETSCH, 2009, 2011, 2012, CAIADO; JESUS; BAPTISTA, 2011). Sendo que, as disposições desses conteúdos nas formações dos professores são secundarizadas, opcionais e com carga horária diminuta.

Nesse sentido, esse estudo busca contribuir para a formação docente, a fim de refletir sobre as políticas

Afiliação dos autores:

Universidade Municipal de São Caetano do Sul.
Universidade do Minho, <http://lattes.cnpq.br/8014642390802063>, <https://orcid.org/0000-0001-5822-3918>.
Universidade Regional do Cariri, <http://lattes.cnpq.br/0783490327192315>, <https://orcid.org/0000-0001-5797-3768>.

* Email de correspondência: : laranjeiraguilherme@gmail.com

Recebido em: 07/04/21. Aceito em: 16/08/21.

instituídas em ambas as nações lusófonas, e verificar se essas convergem para a mesma perspectiva ou divergem com ideologias antagônicas, sendo que tem como objetivo analisar e descrever alguns documentos que versam a formação de professores para EE no Brasil e em Portugal.

As mudanças nas formas de convivência com as pessoas com deficiência

No Egito Antigo, as pessoas com deficiência eram valorizadas e ocupavam locais de destaque na sociedade, conforme mostram evidências arqueológicas do período (GUGEL, 2010). A exemplo, estudos mostram que pessoas com nanismo desempenhavam seus trabalhos sem impedimentos, inclusive atividades artísticas, como música e dança (GUGEL, 2010).

Já na Antiguidade Clássica, esse público era abandonado e negligenciado pela sociedade, sem qualquer tipo de cuidado (SILVA, 2010). Tal fato se justifica na ideia de que no referido período, havia uma exaltação do tipo físico perfeito, tanto que as atividades esportivas eram muito praticadas, pois ajudavam ao indivíduo o desenvolvimento de um padrão físico considerado mais belo (SEGA, 2012). Por esse motivo, sugere-se que as pessoas nascidas com deficiências físicas ou mentais eram tratadas como subumanas e impedidas de conviverem junto à sociedade. Nesse contexto, segundo Corcini e Casagrande (2016), na Grécia e Roma antigas, as crianças deficientes eram abandonadas em situações de risco e pereciam em função das circunstâncias que vivenciavam.

Ainda, no que diz respeito à Idade Média, em que eram predominantes os ideais da Igreja Católica, as deficiências eram entendidas como fenômenos metafísicos e espirituais (SEGA, 2012). Quando abordada do ponto de vista metafísico, a deficiência era considerada como um objeto demoníaco, proveniente da união de uma mulher com o demônio, levando ambos, mãe e filho, a serem queimados. Do ponto de vista espiritual, a deficiência era tratada como uma graça divina (SEGA, 2012).

A Idade Moderna foi um período de transição entre a considerável ignorância e o surgimento de novas concepções e ideias. De acordo com Gugel (2010), essa época foi marcada por grandes revoluções no que tange a convivência dos sujeitos com deficiência, como a criação de métodos de comunicação entre pessoas surdas, a invenção da primeira cadeira de rodas e o nascimento do Braille. Segundo a autora, no século XIX percebeu-se que esse público necessitava de um acolhimento especial, levando a difusão de orfanatos, asilos, lares para pessoas com deficiência e para sua reabilitação.

No século XX, percebe-se um movimento de

integração social das pessoas com deficiência, assim, objetivava-se integrar os alunos com necessidades especiais nos espaços escolares, de forma que proporcionasse uma educação similar a daqueles considerados “normais” (MIRANDA, 2004). Nesse século, houve o surgimento das instituições sem fins lucrativos, com o intuito de abrigar pessoas deficientes (GUGEL, 2010).

O referido século foi assolado pelas grandes guerras mundiais. Com isso, vários cidadãos, que participaram ativamente das guerras, ficaram com sequelas que prejudicaram drasticamente suas vidas. Nesse contexto, foi criada uma instituição internacional visando à reabilitação desse público no mercado de trabalho, incluindo as que já possuíam deficiências, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), como afirma Gugel (2010).

Diante desse quadro, é possível constatar que, no espaço temporal abordado, a condição biológica de cada sujeito com deficiência era considerada um “fardo social”, tendo que adaptar-se ao ambiente, independente das condições sociais oferecidas. Sendo assim, em cada época, sucintamente descrita, predominavam ideais religiosos, sexistas e culturais, os quais foram desvelando-se de acordo com o tempo.

Essa discussão repercutiu em diversas instituições sociais, em demasia, as organizações formais de ensino, no qual esta coletividade passou por diversos cenários preconceituosos e constrangedores, e a partir das mobilizações sociais em busca dos seus direitos sociais, individuais e coletivos, conquistaram avanços na oferta de uma educação com mais qualidade social.

Percurso metodológico

Diante do objetivo proposto, para este estudo, de abordagem qualitativa, adotou-se a pesquisa descritiva, uma vez que “têm como objetivo primordial a descrição de características de determinada população ou fenômeno, ou estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28).

Como técnica de coleta de dados, foi utilizada a análise documental, a qual possibilitou vislumbrar as nuances das políticas de formação de professores da EE, sendo que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (ANDRÉ; LÜDKE, 2018, p. 45).

A escolha dos documentos a serem analisados se deu por via da repercussão nacional, em vista de tratar-se de um estudo comparativo entre duas nações,

sendo assim, foram escolhidos apenas documentos legais em âmbito pátrio, dentre os países, objetos de investigação.

Para tanto, foram selecionados dispositivos que tratam diretamente da EE e da formação de professores, ou que contribuem de forma eficaz. No Brasil, pode-se citar: Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), Resolução n.º 2/2001 (BRASIL, 2001), Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Resolução n.º 4/2009 (BRASIL, 2009). Em Portugal, destacam-se: Constituição de Portugal (PORTUGAL, 1976), Decreto de Lei nº 49/1986 (PORTUGAL, 1986), Decreto de Lei nº 3/2008 (PORTUGAL, 2008), Lei nº 21/2008, Portaria 201-C/2015 (PORTUGAL, 2015), Decreto de Lei nº 54/2018 (PORTUGAL, 2018), dentre outras contribuições que se fizeram necessárias.

Assim, a partir da análise dos documentos, propõe-se a descrição das disposições que concernem a EE, e como esta modalidade de ensino é abordada e percebida no contexto social.

Educação Especial no Brasil: apontamentos sobre a formação de professores

A perspectiva de uma educação para todos no Brasil sempre foi pauta de discussões antagônicas. Com isso, até o início da década de 1990, os estudantes, público alvo da EE eram segregados em escolas ou associações especializadas, as quais prestavam atendimento específico de acordo com suas necessidades educacionais (GREGUOL; GROBBI; CARRARO, 2013). Logo, não eram integrados, termo utilizado na época, ou incluídos nas salas regulares, o que gerou controvérsias a respeito do desenvolvimento destes sujeitos.

Assim, ainda na década de 90, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, na semana de 5 a 9 de março de 1990, a qual, baseada na Declaração Universal de Direitos Humanos, objetivou universalizar o acesso à educação, com princípio de satisfazer as necessidades básicas de cada aluno (UNESCO, 1990). Nesse sentido, anos após a conferência, foi publicada a Declaração de Salamanca, considerada um marco histórico no âmbito da EE, uma vez que norteia novas políticas e princípios no que diz respeito aos estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE), direcionando as esferas governamentais para elaboração de novas políticas públicas que possibilitem o acesso e permanência desse alunado nas escolas (UNESCO, 1994).

No que tange a formação de professores para a EE, a primeira iniciativa legal foi divulgada em 1994,

após a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), mediante a publicação da Portaria n.º 1793 do Ministério da Educação, em 16 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994), a qual dispõe recomendações sobre a inclusão de disciplinas relacionadas à EE no currículo do curso de Pedagogia e outras licenciaturas, bem como, em cursos superiores da área da saúde (BRASIL, 1994). Em contrapartida, segundo Greguol, Grobbi e Carraro (2013), por tratar-se, apenas, de recomendações, as Instituições de Ensino Superior (IES) não incluíram o conteúdo no currículo dos cursos superiores.

Com a implementação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), instituíram-se as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo de grande valia para a EE, pois destinou um capítulo específico para tratar do assunto. Logo, no art. 59.º, dispõe sobre as atribuições dos Sistemas de Ensino, em que no Inciso III, afirma a oferta de:

Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p. 01).

Com isso, pode-se afirmar que tal promulgação é considerada um avanço nacional em relação à EE, dado que os dispositivos que a antecederam não dispunham sobre o assunto. Na redação consta ainda, a oferta de professores especializados e capacitados para incluir todos os alunos nas classes comuns, entretanto, possibilita a docência na EE, para professores com cursos de magistério, de nível médio.

A Resolução n.º 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 11 de fevereiro de 2001 (BRASIL, 2001), publicou as diretrizes nacionais para a EE na Educação Básica, a qual reafirma a mesma como modalidade de ensino que se perpetua diante de todo processo de escolarização dos jovens, sendo que as escolas da rede regular de ensino deverão “prever e prover” em sua organização, “professores das classes comuns e da EE capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos” (BRASIL, 2001, p. 2). Em relação aos professores especializados para atuar na EE, a resolução dispõe a necessidade de:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001, p. 5).

Todavia, quanto aos professores das demais classes, não se faz necessária capacitação além da sua

formação inicial, pois essa atuação é direcionada para “aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre a EE, adequados ao desenvolvimento de competências e valores” (BRASIL, 2001, p. 5).

Logo, cabe ressaltar que a maior carga horária da escolarização dos jovens cabe diretamente aos professores de classes regulares, pois, na prática, são os agentes que irão lidar com a diversidade e os processos de inclusão escolar, os quais não “necessitam” ter formações específicas, apenas formações continuadas, devidamente propostas pelos órgãos públicos, das diferentes esferas governamentais.

Ainda em relação à Resolução n.º 2/2001 (BRASIL, 2001), o texto indica que a formação específica pode ocorrer mediante formações continuadas, para os docentes que já estejam em exercício da função, sendo que não há especificação de carga horária (BRASIL, 2001). Nesse âmbito, a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI) dispõe que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 17).

Assim, a PNEEEI estabelece que a formação dos professores pode ser intermediada por via da formação continuada, sendo que não há indicativo de necessidade de formações específicas para professores regentes que atuem em sala de aula regular, mesmo que tenham em sua turma, estudantes público-alvo da EE (MICHELS, 2011).

Ainda a respeito da formação dos professores para EE, a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), instituiu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, com modalidade EE, a qual determina, em seu art. 12, a necessidade de formação específica para atuar na EE, entretanto, não estabelece parâmetros para a formação inicial, para que possibilite o exercício da docência (BRASIL, 2009).

Logo, a partir dos documentos selecionados para análise, pode-se perceber a obrigatoriedade formativa para atuar na EE no Brasil, seja pela formação inicial ou continuada, contudo, para os professores da classe regular, não há especificidade em sua formação, apenas a necessidade de formação superior que habilite sua função. Com isso, por mais que sejam ofertadas

formações continuadas opcionais, cabe refletir a necessidade de políticas públicas que viessem para a formação inicial e continuada no âmbito da EE para todos os professores, pois independente da modalidade que atuem, estão diretamente ligados com o processo de escolarização dos alunos com deficiências.

As políticas públicas de Portugal: vislumbres para a Educação Especial

As políticas de educação em Portugal consolidaram-se a partir da Constituição de 1976 (PORTUGAL, 1976), a qual garantiu o direito ao ensino e a igualdade de oportunidades na formação escolar. A Constituição de 1976 (PORTUGAL, 1976) também garante aos cidadãos:

Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito; criar um sistema público de educação pré-escolar; garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo; garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística [...] (PORTUGAL, 1976, p. 01).

A partir deste momento, houve avanços nacionais, com leis para garantir o direito à educação, principalmente no que envolve as pessoas com deficiência. No entanto, em 1975 as crianças com deficiência eram atendidas pela Cooperativa de Educação e Reabilitação (CERCIS), cujo objetivo era suprir a falta de oferta educativa nas escolas de ensino especial (NOGUEIRA; RODRIGUES, 2011).

Segundo Nogueira e Rodrigues (2011), estas instituições criaram um leque mais abrangente de respostas e alargaram o nível de faixa etária da população, sendo que, também foi criada para romper com o atendimento meramente assistencial, vigente no país.

Em 1986 foi publicado o Decreto de Lei n.º 49, de 14 de outubro de 1986, o qual norteia a Base do Sistema Educativo, sendo assim, promoveu a perspectiva de um estado pluralista e respeitador, mediante o fomento e troca de opiniões, formando cidadãos críticos em espírito criativo. Importa salientar também, a definição de EE, sendo integrada ao sistema de ensino, no qual, no inciso do artigo 3.º, dispõe sobre o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas (PORTUGAL, 1986).

Ainda, nos artigos 17.º e 18.º, os quais referem-se, unicamente, sobre a EE, esta legislação veio dar novo impulso ao contemplar a abertura das culturas, numa perspectiva de “escola para todos”, baseando o conceito de alunos com NEE (NOGUEIRA; RODRIGUES, 2011).

Com essa nova perspectiva de responder às

necessidades de uma realidade social, proporcionando um desenvolvimento físico e motor, Portugal continuou avançando com um olhar diferenciado, para a EE. Desta forma em 7 de janeiro de 2008, foi publicado o Decreto de Lei nº 3/2008, o qual promoveu uma educação de igualdade, dispondo uma escola democrática e inclusiva, onde permita responder à diversidade de todos os alunos com NEE (PORTUGAL, 2008a). Esta lei pautou os direitos elencados na Declaração de Salamanca de 1994, que se refere ao dever do governo em propiciar meios para que todos tenham acesso a educação.

Além de garantir uma escola inclusiva, o Decreto de Lei citado, estabeleceu um Programa de Educação Individualizado (PEI), com intuito de fundamentar as respostas educativas. Assim, o dispositivo estabelece que o PEI documenta as NEE da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo, cabe informar que este programa integra o processo individual do sujeito (PORTUGAL, 2008a).

Assim, o PEI é elaborado por professores e psicólogos juntamente com as famílias desses jovens, o qual também cria um Plano Individual de Transição (PIT), que permite as crianças uma integração pós-escolar, no caso dos jovens cujas NEE os impeçam de adquirir as aprendizagem e competências definidas no currículo comum (NOGUEIRA; RODRIGUES, 2011).

Nesse sentido, o Decreto de Lei dispõe:

[...]a Educação Especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas (PORTUGAL, 2008, p. 154).

Esta legislação determina uma nova construção de escola, ou seja, uma escola de qualidade, democrática e inclusiva, a qual permite uma aprendizagem com qualidade social, ao aluno com NEE, na qual deve responder às diversidades. Desta forma a escola contribui para uma inclusão social, promovendo a igualdade de oportunidades, a autonomia, e preparação para a progressão de estudos ou até mesmo na vida profissional.

Contudo em 12 de maio de 2008, Portugal faz alterações no Decreto de Lei n.º 3/2008 (PORTUGAL, 2008a), criando a Lei n.º 21/2008 de 12 de maio (PORTUGAL, 2008b), a qual irá priorizar a educação especial e a educação inclusiva, tendo como objetivos o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida

pós-escolar ou profissional. Desta forma no artigo 1.º cita que: “estabelece ainda as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares e os recursos específicos a mobilizar para responder às NEE de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes modalidades de educação e formação. (PORTUGAL, 2008b)

A mesma lei também, sofre alterações, na Portaria 201-C/2015 (PORTUGAL, 2015), a qual “torna-se necessário e será decisivo adaptar o ensino para estes alunos, atualizar o reordenamento de recursos, atualizar a sua formação e ter em conta uma cuidada articulação da escola com organizações da comunidade.”

Entretanto, anos após, foi publicado o Decreto de Lei nº 54, em 06 de junho de 2018, este documento estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão escolar, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um, a partir do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa (PORTUGAL, 2018).

Importa salientar que este decreto determina, na sua integralidade, que haja uma formação de equidade, ou seja, direito onde cada aluno possa ter uma educação inclusiva, sendo que cada qual possa enaltecer as suas potencialidades, no âmbito de um projeto educativo e pluralizado. Percebe-se então, que tal decreto prevê uma perspectiva de Educação Inclusiva.

Nessa perspectiva, o dispositivo em questão segue alguns princípios orientadores, a saber:

- a) Educabilidade universal, todos os alunos têm capacidade de aprendizagem e desenvolvimento;
- b) Equidade, todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários;
- c) Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação;
- d) Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno;
- e) Flexibilidade, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares;
- f) Autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, e considerações pelos interesses e preferência, identidade cultural e linguística;
- g) Envolvimento parental, o direito dos pais ou responsável à participação e à informação;
- h) Interferência mínima, a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições (PORTUGAL, 2018, p. 2920)

Desta forma, para Freitas (2019) o foco não é nos jovens com deficiência, mas na totalidade do alunado, sendo que, ainda apontou para as abordagens do currículo e as repercussões dos alunos, valorizou a avaliação dos fatores escolares e contextuais, e a elaboração dos documentos da escola, pautados na linguagem objetiva e orientada para o sucesso educativo.

A partir dos documentos descritos, torna-se notório a evolução de Portugal no que concerne a EE, ampliando a visão de que todos são iguais, e

permitindo um ambiente escolar inclusivo, no qual favorece e potencializa a aprendizagem de todos, mas principalmente garantindo uma educação de qualidade aos alunos com deficiência.

A formação de professores da Educação Especial em Portugal

No âmbito da EE é imprescindível ter professores, qualificados com formação especializada, para desempenhar sua função com qualidade, permitindo aos alunos com deficiência a desenvolverem suas habilidades e maximizarem suas competências.

Assim ao decorrer de muitos anos, se aborda sobre a formação de professores para a EE, segundo Nogueira e Rodrigues (2011) em 2005, somente 40% dos professores em Portugal, que desempenhavam funções de professores na Educação Infantil tinham formação especializada, no entanto, atualmente a situação é melhor, mas não o suficiente. Percebe-se então, a necessidade de se incentivar, assegurar formações para professores atuarem nesta área. Isso significa, leis que garantem acesso a formação e instituições de qualidade.

Analogamente a formação, Nogueira e Rodrigues (2011, p. 16) descreveram que o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Continuada considera que o curso de especialização, para os profissionais da EE, pode ser organizado em seis especialidades: “1 - Domínio, cognitivo e motor; 2 - Domínio emocional e da personalidade; 3 - Domínio da audição e surdez; 4 - Domínio da visão; 5 - Domínio da comunicação e 6 - Domínio da intervenção precoce na infância”.

Com isso oferece-se ao profissional de EE uma oportunidade de qualificar-se em uma determinada área de atuação, na qual implicará, na sua capacidade de delinear e desenvolver suas competências criativas, promovendo assim uma inclusão de qualidade.

No entanto, com as mudanças do Tratado de Bolonha¹, operadas com a harmonização do Ensino Superior, alterações necessárias foram feitas, ou seja, a formação de professores passou a ser feita só através da frequência de um segundo ciclo de estudo (Mestrado). Assim, para qualquer professor, só termina sua habilitação após obter o mestrado (NOGUEIRA; RODRIGUES, 2011).

Apesar de perceber a evolução, nas leis quanto a formação de professores para a EE, verifica-se ainda que não é suficiente, pois o profissional desta área precisa estar em constante aprendizado, devido aos de vários tipos de deficiência, sejam elas transtornos ou síndromes, este professor necessita, de conhecimento e habilidade para efetuar um trabalho de excelência com seu aluno, garantindo-o uma aprendizagem de qualidade.

Considerações finais

O desdobramento do presente estudo permitiu uma análise acerca do contexto da formação de professores voltada a EE no Brasil e em Portugal. Decorreu-se de uma análise documental, acompanhada de uma comparação entre as disposições vigentes em cada nação. Além disso, o estudo propiciou, também, a investigação histórica da EE desde a Idade Antiga até a contemporaneidade em uma perspectiva mundial.

Tendo como base o cenário histórico da EE, foi possível concluir que se tratou de um processo longo e árduo. Nesse sentido, o desenvolvimento dessa modalidade de ensino foi marcado por preconceitos e lutas, uma vez que ao invés da tomada de iniciativas para a educação e inclusão das pessoas deficientes, tentava-se atribuir os problemas às questões sobrenaturais, o que agravava ainda mais a situação. Todavia, com o passar dos tempos, instituições pioneiras, através de esforços e inovações, conseguiram incluir essas pessoas no âmbito educacional e garantir uma melhor qualidade de vida para elas.

Nessa perspectiva, um dos pressupostos da EE é incluir todas pessoas com deficiência em seu ambiente escolar. Ao contemplar as suas condições, independente de quais sejam, com base nas legislações, garante que elas tenham os direitos a acessibilidade e a profissionais qualificados.

Assim, com base nos documentos analisados entre Brasil e Portugal, verificou-se quem ambos obtiveram grandes mudanças no que diz respeito à EE e a formação de professores. Dessa maneira, leis foram criadas ou renovadas, com o objetivo de atender as especificidades das crianças e jovens com deficiência, garantindo, dessa forma, atendimentos no âmbito escolar onde possam maximizar suas potencialidades.

Dada à importância do tema, apesar das melhorias observadas na formação de professores da EE em ambos os países analisados, torna-se necessário que haja avanços nas políticas públicas que visem à formação continuada dos professores especializados na área, assim como voltadas a formação de docentes em fase inicial. Destarte, com uma melhor qualificação, os professores poderão possibilitar um ensino com mais qualidade e mais justo para todos os alunos.

Nota

1. Este documento foi assinado em 19 de junho de 1999, na cidade de Bolonha (Itália), por 29 Ministros da Educação de países europeus. A declaração dispõe sobre algumas alterações políticas no ensino superior dos países signatários, com propósito de reconhecer a importância do desenvolvimento sustentável das sociedades, mediante a oferta de um sistema educacional dividido em três ciclos: Licenciatura, Mestrados e Doutorado. (COMISSÃO EUROPEIA, S. d.)

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed., Rio de Janeiro: EPU, 2018.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20/12/1996. Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 4**, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 15 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Portaria n.º 1793**, 16 de dezembro de 1994. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.R. (Org.). **Professores e Educação Especial - formação em foco**. Editora Mediação: Porto Alegre, 2011.
- COMISSÃO EUROPEIA, XX. O Processo de Bolonha e o Espaço Europeu do Ensino Superior. **Education and Training**. Bruxelas, p. 1-1, [s.d.]. Disponível em: https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_pt. Acesso em: 22 ago. 2021.
- CORCINI, M. A. C.; CASAGRANDE, M. C. **Educação especial e sua trajetória histórico - política: uma abordagem crítica através de grupos de discussão**. São José da Boa Vista, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospe/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_edespecial_uepg_marliaparecidacasprovcorcini.pdf. Acesso em: 04 jan. 2021.
- FREITAS, S. G. R. O contexto atual da Educação Inclusiva nas escolas: percepção dos professores. 2019. 54 f. **Dissertação (Mestrado)** - Curso de Mestrado em Educação Especial, Escola Superior de Educação da Fafe, Medelo, 2019. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/30362>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008. 220 p.
- GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 3, p. 307-324, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbee/a/FGhsnzLZyqtTyFJYHNHrjJd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.
- GUGEL, M. A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. [S. l.], 2010. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php. Acesso em: 03 jan. 2021.
- MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para uma Educação Especial?. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 40, pág. 219-232, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2668#:~:text=Por%20interm%C3%A9dio%20de%20algumas%20pesquisas,as%20t%C3%A9cnicas%20e%20recursos%20especializados>. Acesso em: 08 jan. 2021.
- MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, p. 1-7, 2004. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/INCLUS%C3%83O-DEFICIENCIA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2021.
- NOGUEIRA, J; RODRIGUES, D. Educação Especial e Inclusiva em Portugal. **Revista Brasileira em Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p.3-20, jan.-abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v17n1/v17n1a02.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.
- PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, v. 12, n.º 24, p.39-55, Rio de Janeiro, jan./abril de 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24189>. Acesso em: 08 jan. 2021.
- PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar em Revista**, v. 33, p. 143-156, Paraná, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLQGRR76Hc9dHqQ/abstract/?lang=pt#:~:text=The%20formation%20of%20teachers%20for,political%20guidelines%20and%20research%20results&text=Este%20artigo%20tem%20como%20objetivo,educacionais%20especiais%20no%20ensino%20regular>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- PLETSCH, M. D. Uma análise sobre o atendimento educacional especializado: políticas, práticas e formação de professores. **InterMeio – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Campo Grande, MS. V.18, n.36, p.150-161, jul/dez, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2379>. Acesso em: 09 jan. 2021.
- PORTUGAL. **Decreto de Lei n.º 54/2018**. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>. Acesso em 27 mar. 2021.
- PORTUGAL. **Decreto de Lei n.º 3/2008**, de 7 de janeiro de 2008a. Diário da República n.º 4/2008, Série I. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/3/2008/01/07/p/dre/pt/html>. Acesso em 28 mar. 2021
- PORTUGAL. **Lei n.º 21/2008**, de 12 de maio de 2008b. Diário da República n.º 21/2008, Série I de 2008-05-12. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/lei/21/2008/05/12/p/dre/pt/html>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- PORTUGAL. **Portaria 201-C/2015**. Diário da República n.º 133/2015, 1º Suplemento, Série I de 2015-07-10. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/port/201-c/2015/07/10/p/dre/pt/html>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- PORTUGAL. **Decreto de Lei n.º 49/1986**, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Portugal: Diário da República n.º 300/1986, 4º Suplemento, Série I. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?q=%09Lei+n.%C2%BA%2046%2F86%2C%20de+14+de+Outubro>. Acesso em: 28 mar. 2021.
- PORTUGAL. **Lei Constitucional de 2 de abril de 1976**. Constituição da República Portuguesa. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/parlamento/documents/crp1976.pdf>. Acesso em 28 mar. 2021.
- SEGA, M. V. D. **Educação Inclusiva**. [S. l.], 2012. Disponível em: <http://eventos.uensp.edu.br/sid/publicacao/artigos/20.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.
- SILVA, A. M. de. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. 1. ed. Curitiba: IBPEX, 2010.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- UNESCO, Organizações das Nações Unidas para educação, ciência e cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf. Acesso em 31 mar. 2021.