

NECESSIDADES FORMATIVAS DO PROFESSOR FRENTE À DEMANDA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CLASSES COMUNS¹

TEACHER'S TRAINING NEEDS TOWARDS SPECIAL EDUCATION STUDENTS' DEMAND IN ORDINARY CLASSROOMS

Sandra Regina de Moraes Cunha RODRIGUES²

Luis Carlos SALES³

RESUMO: Este estudo teve como escopo analisar os avanços da inclusão do público da Educação Especial nas salas de aula comuns da Educação Básica, considerando as necessidades formativas dos docentes nessa área específica. Consiste em um estudo quantitativo, tendo como fontes empíricas microdados da Prova Brasil, edição 2021, mais especificamente os questionários destinados aos docentes do 5º ano do Ensino Fundamental, os quais estão disponíveis no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A extração dessas informações e análise estatística foram realizadas com o auxílio do *Statistical Package for Social Science* (SPSS). O resultado da investigação revela que o percentual de matrículas dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades em classes comuns, no Brasil, entre 2013 e 2019, cresceu 7,4%. Apona, também, que 86,5% dos professores da amostra investigada declararam possuir necessidades formativas de nível moderado a alto. Conclui-se que o público da Educação Especial ainda necessita travar muitos embates em prol de uma escola mais justa e inclusiva para todos, o que implica batalhar para que os princípios de igualdade e equidade se materializem tanto no campo real quanto no campo ideal.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar. Professores da Educação Básica. Necessidades formativas.

ABSTRACT: This study focused on analyzing the inclusive advances for the population of Special Education in ordinary classrooms in Basic Education, considering teachers' training need in this specific area. It consists of a quantitative and qualitative approach study, using as empirical sources microdata from *Prova Brasil*, 2021 edition, more specifically the questionnaires applied to teachers of the 5th grade of Elementary School, which are available on the webpage of the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP). The extraction of this information and statistical analysis were carried out with the aid of the *Statistical Package for Social Science* (SPSS). The result of the investigation reveals that the percentage of enrollments for students with disabilities, autism spectrum disorder (ASD) and giftedness in ordinary classrooms, in Brazil, between 2013 and 2019, rose 7.4%. It also points out that 86.5% of the teachers in the investigated sample declared that they had moderate to high training needs. It was concluded that the population of Special Education still needs to face some issues in favor of a fairer and more inclusive school to everyone, which implies fighting so that the principles of equality and equity materialize both in the real field and in the ideal field.

KEYWORDS: School inclusion. Basic Education teachers. Training needs.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com deficiência em classes comuns de ensino tem suscitado amplas discussões, especialmente sobre o que é estabelecido na legislação e o que de fato acontece no mundo real. No campo educacional, defende-se o direito de que todos os estudantes desenvolvam e concretizem suas potencialidades, bem como se apropriem de competências que

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0097>

² Doutoranda em Educação. Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora de Disciplinas Pedagógicas/Libras. Instituto Federal do Piauí (IFPI). Teresina/Piauí/Brasil. E-mail: sandra.morais@ifpi.edu.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9684-8329>

³ Professor. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI). Doutor em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Teresina/Piauí/Brasil. E-mail: lwis2006@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0461-3125>



lhes possibilitem exercer seu direito de cidadania, por meio de uma educação de qualidade, que atenda suas necessidades, interesses e características (Declaração de Salamanca, 1994).

Nessa perspectiva, é importante enfatizar que a atuação docente com o público da Educação Especial (PEE) – estudantes com deficiências, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação – pressupõe formação especializada na área, a fim de atender as necessidades específicas desses alunos.

Considerando que a inclusão de estudantes que integram o PEE em classes comuns consiste em uma garantia legal e tem se tornado uma demanda cada vez mais exposta nas escolas regulares e sistemas de ensino, é consenso, a fim de que esse público seja de fato incluído no processo de ensino e aprendizagem, a imprescindibilidade de que sejam oferecidas condições de trabalho ao professor, assim como a defesa de que possua uma formação adequada, seja esta desenvolvida durante a formação inicial e/ou continuada.

A formação ora referida surge como pressuposto basilar ao aparato pedagógico docente diante das múltiplas condições de existência dos alunos, vivenciadas em sala de aula, na medida em que o domínio em relação aos conteúdos na área da Educação Especial se torna tão importante quanto a maestria dos conteúdos específicos do(s) componente(s) curricular(es) que ministra.

No entanto, pode-se afirmar que a história da formação na área da Educação Especial é bem recente, pois, antes da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, havia pouca preocupação com essa modalidade de ensino nas agendas das políticas educacionais como um todo, particularmente no que se refere à qualificação de seus professores, acumulando, em decorrência, muitos problemas relativos a não inclusão de estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades em classes comuns no âmbito escolar.

Nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo analisar os avanços na inclusão dos estudantes PEE em classes comuns das escolas regulares de Educação Básica, considerando as necessidades formativas dos docentes nessa área específica.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Considerando a natureza do objeto investigado, trata-se de um estudo de abordagem quantiqualitativo, visto que consiste em uma pesquisa bibliográfica e documental, em que também se utilizou do método quantitativo, caracterizado pelo emprego da quantificação tanto nos procedimentos de coleta de informação, quanto no processo analítico desse conjunto de dados por meio de técnicas estatísticas (Richardson, 1999).

Consiste em um estudo amostral, envolvendo 87.694 docentes do 5º ano do Ensino Fundamental de escolas das redes públicas e privadas de ensino do Brasil, desenvolvido com o intuito de ampliar as discussões e contribuir epistemologicamente para outras pesquisas, sobretudo para o fomento de políticas educacionais na área da Educação Especial com ênfase na formação de professores das redes públicas de ensino como mecanismo de inclusão escolar, a partir dos resultados evidenciados por meio do emprego da quantificação no processo empírico de coleta/construção, tratamento e análise dos dados, o qual possibilitou o envolvimento dessa amostra bem significativa. Dessa forma, evidencia-se o ineditismo desta investigação.

Objetivando analisar aspectos relativos ao fortalecimento do processo inclusivo dos discentes em questão nas salas de aula comuns, considerando as necessidades formativas dos docentes, buscaram-se dados sobre esse processo de inclusão, no 4º Relatório de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

Em seguida, tendo como fonte os microdados da Prova do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Prova SAEB)⁴, edição 2021 (atual), disponibilizados no portal do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), investigou-se, também, o nível das necessidades formativas do professor em relação à metodologia de ensino para o PEE.

A extração desses microdados e respectiva análise estatística foi realizada com a utilização do programa *Statistical Package for Social Science* (SPSS), que “consiste em uma ferramenta para análise de dados utilizando técnicas estatísticas básicas e avançadas” (Mundstock et al., 2006, p. 3). É, desse modo, um programa que possibilita a realização de técnicas da estatística descritiva, estabelecendo frequências, distribuição e relações entre variáveis dos fenômenos observados, bem como a utilização da expressão gráfica dos resultados por meio de tabelas, quadros e gráficos, condição essencial para o modelo de dados ora pesquisado.

A análise empírica iniciou-se com a constituição de uma base de dados com algumas variáveis contidas em forma de microdados no banco de dados da Prova SAEB/2021 e no relatório, observando-se os limites de cada fonte, de acordo com o exposto na Tabela 1.

Tabela 1

Variáveis utilizadas e fontes de dados

Aspectos	Variáveis	Fonte
Matrículas de alunos com deficiência na Educação Básica.	Evolução do número de matrícula de alunos com deficiência na Educação Básica.	Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do PNE (2014-2024)
Necessidades formativas de professores do Ensino Fundamental – anos iniciais, para trabalhar com alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas.	Sexo (Questão 1).	Questionário do professor, Prova SAEB/2021/Inep.
	Faixa etária (Questão 3).	
	Dependência administrativa (informações iniciais).	
	Tempo de trabalho como professor (Questão 5).	
	Grau de necessidade de realização de atividades/cursos voltados para seu desenvolvimento profissional – metodologia de ensino para o público da educação especial (Questão 48).	

⁴ A Prova SAEB (anteriormente denominada Prova Brasil) é um dos instrumentos avaliativos padronizados que compõem o conjunto de avaliações externas em larga escala, desenvolvida pelo SAEB, o qual permite ao Inep realizar um diagnóstico da Educação Básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante (Inep, 2020).

A partir dos dados quantitativos e do estudo bibliográfico e documental, apresenta-se um panorama sobre os avanços com relação à inclusão escolar no Brasil, destacando-se as matrículas dos alunos com deficiência, TEA e altas habilidades nas classes comuns e as necessidades formativas do professor.

3 INCLUSÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

Sociedades democráticas, aquelas sociedades que declaram que todos os indivíduos são livres e iguais em princípio, mas que, incoerentemente, admitem que esses indivíduos sejam distribuídos em posições desiguais no contexto escolar, ao hierarquizarem os estudantes unicamente em função de seus méritos, porque entendem que a igualdade de oportunidades elimine as desigualdades sociais, sexuais, étnicas, dentre outras existentes no cenário social (Dubet, 2008).

No tocante à sociedade brasileira, a legislação que a rege prioriza um modelo social inclusivo em conformidade com o acesso igualitário ao ensino. Os debates acerca de um paradigma educacional dessa natureza vêm ganhando posição de destaque entre estudiosos e pesquisadores dessa temática (Mantoan, 2013; Rodrigues, 2011), em razão de que a referida problemática educacional possui estreita relação com a igualdade de acesso a uma educação de qualidade, utilizando-se de meios como a inclusão escolar, com a finalidade de imprimir mais respeito às diferenças culturais, sociais e individuais de cada pessoa.

A inclusão escolar reconhecida atualmente como um direito (Constituição Federal de 1988; Lei nº 9.394/1996, 2020; Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) resulta de muitas lutas contra o processo de exclusão social presente na cultura brasileira. Assim concebida e efetivada, constitui-se como uma política reparadora para atenuar os efeitos desse longo processo de exclusão causado pela visível assimetria social, formada por todos os tipos de desigualdades.

Requisita, por conseguinte, uma necessária distribuição de oportunidades, por exemplo, no campo da Educação, tendo em vista que a igualdade da oferta à comunidade por si só não é suficiente, fazendo-se necessário pensar em uma escola mais justa, em termos de equidade, a fim de promover mais e, sobretudo, melhor educação aos menos favorecidos, quando necessário (Dubet, 2008). Nesse caso, o entendimento é de que precisa ser oferecido aos alunos com deficiência um melhor atendimento tendo em vista a materialização da igualdade de oportunidades, como prevista na Constituição Federal de 1988.

A Conferência de Jomtien é identificada como marco das reformas neoliberais nos países da América Latina e do Caribe. “Dentre as táticas propostas nessa conferência, destaca-se a preocupação em garantir as condições básicas para a inclusão de todos (mulheres, adultos e deficientes) nos processos de aprendizagem” (Florencio et al., 2017, p. 305). O documento em referência enfatiza, dentre outros aspectos, a necessidade de que sejam construídas condições propícias para o aprendizado, destacando a importância da melhoria no atendimento escolar e nutricional. Consequentemente, pode-se inferir que a partir dessa conferência, também conhecida como Declaração Mundial sobre Educação para Todos, inspirada na Declaração dos Direitos Humanos, houve alguns avanços em relação ao direito de todos à educação, pelo menos no tocante à legislação.

A Declaração de Salamanca (1994), marco da Educação Especial, contém princípios essenciais para orientar práticas inclusivas no contexto educacional. O referido documento concebe a inclusão como o desenvolvimento de estratégias que promovem uma verdadeira equalização de oportunidades, razão por que define esse documento não só na vertente educacional, mas também nas vertentes social e política em termos de inclusividade.

No contexto social brasileiro, os primeiros indícios de educação para pessoas com deficiências surgiram ainda no Brasil Império, por volta de 1850, época em que foram criados o Instituto dos Meninos Cegos, o Instituto de Surdos-Mudos⁵, entre outras instituições que deram origem ao atendimento educacional a essas pessoas (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [Pneepi], 2008).

Desde o período imperial, a inclusão de alunos com deficiência tem experimentado diversas mudanças que foram se materializando ao longo do tempo. Historicamente, “foram sendo criados diferentes espaços, como as instituições especializadas, as escolas especiais, as salas de recurso, as classes especiais, as salas de apoio, a escola especial e instituições de abrigo” (Michels, 2017, p. 13), com a finalidade de desenvolver atividades (nem sempre de cunho pedagógico) com pessoas que tivessem uma deficiência evidente ou que demonstrassem alterações de natureza intelectual, sensorial, psicológica.

Uma das conquistas ocorreu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, ao determinar, em seu art. 205, que a educação é um direito de todos. Registra, ainda, em seu art. 206, dentre os princípios da educação, a “igualdade de condições de acesso e permanência” (p. 114). Assegura, também, as mesmas condições de ensino a todos os alunos, quando no art. 208 estabelece que o atendimento educacional especializado (AEE) ao PEE seja oferecido preferencialmente na rede regular de ensino.

Comporta destacar, nesse sentido, que a LDB – Lei nº 9.394/1996 – destina um capítulo específico à Educação Especial. Trata-se do capítulo V, que em seu art. 58, assim preceitua: “modalidade de educação oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento⁶ e altas habilidades ou superdotação” (Lei nº 9.394/1996, 2020, p. 40).

Outro documento importante e recente, nesse âmbito, é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146/2015, que, segundo seu art. 1º, é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.

Portanto, formalmente, já foram produzidos muitos documentos que demandam uma escola mais democrática e inclusiva. Pode-se afirmar, então, que existem avanços em rela-

⁵ Atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

⁶ De acordo com o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-IV (American Psychiatric Association [APA], 2002), o conjunto de desordens intelectuais era denominado Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Dentro desse grupo havia o TEA, a Síndrome de Rett, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Heller, entre outros. A partir do lançamento do DSM-V, em 2013, esse termo não foi mais utilizado e todas as síndromes anteriormente classificadas como subgrupos agora abrangem os critérios para o TEA. A divisão passou a ser, então, os graus leve, moderado e severo. Conforme o DSM-5-TR, “no diagnóstico do transtorno do espectro autista, as características clínicas individuais são registradas por meio do uso de especificadores” (APA, 2023, p. 133).

ção à legislação, mas não, exatamente, no que concerne à materialização desses propósitos, haja vista que nem sempre esses direitos e respectivos benefícios são efetivados.

Para que a inclusão ocorra de forma efetiva, faz-se necessária a participação do professor com a requerida qualificação profissional para essa finalidade, com o intuito de fortalecer a qualidade de suas aulas, utilizando tecnologias assistivas⁷, principalmente no que tange à educação de discentes com deficiência, TEA, altas habilidades.

A presença do PEE em classe comum exige que o professor reconheça a necessidade da elaboração de diferentes estratégias e métodos de ensino que sejam apropriados às especificidades e realidades dos estudantes no que se refere ao compromisso com o sucesso da aprendizagem. Nessa direção, pode-se afirmar que, para o sucesso da inclusão escolar desses estudantes, um dos caminhos mais eficazes é a formação docente.

Sobre a formação de professores de Educação Especial no Brasil, em nível superior, iniciou-se, em 1972, como habilitação específica do curso de Pedagogia. Essa habilitação teve por ofício qualificar os professores para atuarem com alunos sujeitos da Educação Especial (Michels, 2017).

Além da habilitação específica no curso de Pedagogia, na década de 1980, foi implantado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) o curso de graduação em licenciatura em Educação Especial. Nos anos 2000, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e algumas instituições privadas também começaram a ofertar a referida graduação, visando atender principalmente a formação dos profissionais do AEE (Michels, 2017). O autor chama atenção também para os cursos de nível médio e os chamados estudos adicionais, formações que frequentemente eram oferecidas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, em parceria com as universidades.

Com a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), os professores que trabalham com alunos com deficiência passaram a ser classificados em dois grupos distintos, os capacitados⁸ e os especializados⁹, definidos de forma mais precisa, em seu art. 18. Registra, portanto, que, além de professores especializados, adequadamente habilitados para assumir o AEE ao referido público, os sistemas de ensino devem assegurar ao corpo docente a devida capacitação para mediar a efetiva inclusão desses educandos nas classes comuns.

Aos docentes capacitados, devem ser incluídos, em sua formação, tanto em nível médio como superior, conteúdos sobre Educação Especial que lhes possibilitem identificar a

⁷ Qualquer produto, equipamento, serviço, estratégia e prática concebida para minimizar os problemas funcionais encontrados pelos indivíduos com deficiências (Cook & Hussey, 1995).

⁸ “§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial” (Resolução nº 2, 2001, p. 5).

⁹ “§ 2º São considerados *professores especializados* em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais” (Resolução nº 2, 2001, p. 5).

necessidade de procurar um professor especializado para lhes orientar acerca de quais procedimentos adotarem com tais educandos em sala de aula (Resolução nº 2, 2001).

Após a Pneepei, implantada pelo MEC em 2008, a proposta para a formação dos professores da Educação Especial passou a considerar a inclusão dos alunos com deficiência, TEA e altas habilidades nas classes comuns das escolas regulares; por conseguinte, outros profissionais passaram a ser formados para prestar assistência a esses discentes no contexto da escola regular, a saber: os profissionais de apoio e o professor do AEE. Para esse último, existe a formação em nível de graduação em licenciatura em Educação Especial e os cursos de especialização e aperfeiçoamento, principalmente aqueles incentivados por meio de programas do Governo Federal.

Outras opções de formação têm sido por meio de cursos de especialização *lato sensu*, os quais, segundo Denari (2006), são “tendencialmente generalistas, porém alguns com opções de especialista, nos quais podem matricular-se alunos do último ano de formação, professores formados que buscam atualização em áreas pontuais do conhecimento, docentes em exercício e profissionais interessados” (p. 52).

Além desses cursos de pós-graduação, vários outros que surgem com frequência são formações de curta duração, com carga horária que variam entre 30 e 180 horas, elaboradas para suprir uma demanda imediatista. Contudo, nem sempre aprimoram a qualidade das informações, as aulas não são presenciais na sua totalidade, os conteúdos são abordados sob formato de palestras, sem que se requisite qualquer forma de avaliar as condições, declara Denari (2006).

Ainda conforme Denari (2006), a formação na pós-graduação ocorre também por meio de cursos de Mestrado e Doutorado *stricto sensu* em áreas de concentração, a exemplo dos Programas de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar e em linhas de pesquisa de vários programas de outras universidades, quase sempre nas áreas da Educação e da Psicologia.

Todavia, apesar dos investimentos mencionados anteriormente, formação continuada em serviço nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como cursos de aperfeiçoamento, especializações, Mestrados e Doutorados ofertados em universidades, segundo Carmo et al. (2019), a formação docente parece relegada a um segundo plano nas políticas públicas. Os autores afirmam que 40% dos documentos analisados no estudo desenvolvido por eles não fazem qualquer referência à essa formação.

Ante do exposto, surgiu o seguinte questionamento: No tocante à formação do professor para atendimento a alunos com deficiência, TEA e altas habilidades em classes comuns, têm-se materializado avanços concretos?

4 INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: DAS MATRÍCULAS DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ÀS NECESSIDADES FORMATIVAS DO PROFESSOR

Um importante crescimento provocado pelo reconhecimento da determinação na LDB/1996 sobre a inclusão do PEE em classe comum das escolas regulares de Educação Básica, como um direito do cidadão e um dever do Estado, diz respeito à evolução do número de matrículas de estudantes na idade de 4 a 17 anos, que possuem deficiência, TEA e altas habilidades, conforme mostra a Tabela 2.

Tabela 2

Matrículas em classes comuns de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TEA e Altas Habilidade ou superdotação (2013-2021)

Brasil / Região	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Varição p.p. (2013-2021)
Brasil	85,3%	86,9%	88,3%	89,3%	90,8%	92,0%	92,7%	93,2%	93,5%	8,2
Norte	93,6%	94,5%	95,3%	95,7%	96,2%	96,9%	97,5%	97,8%	98,0%	4,4
Nordeste	94,5%	95,7%	96,8%	97,4%	98,0%	98,5%	98,8%	99,0%	99,2%	4,7
Sudeste	81,4%	83,0%	84,1%	85,8%	87,7%	89,2%	90,2%	91,1%	91,6%	10,2
Sul	77,5%	79,6%	81,4%	81,9%	83,4%	84,7%	85,2%	85,7%	85,5%	8,0
Centro-Oeste	87,7%	89,0%	89,7%	90,4%	91,9%	93,2%	93,8%	93,9%	94,1%	6,4

Nota: p.p.= ponto percentual. Dados extraídos do Inep (2022).

A série histórica apresentada na Tabela 2 evidencia uma evolução constante no número de matrículas da população de 4 a 17 anos de idade, que possui deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação, em classes comuns de Educação Básica. Em 2013, 85,3% desse público estava matriculado em classes comuns, e esse percentual cresceu 8,2 p.p. no período analisado, alcançando 93,5% das matrículas em 2021. Ressalta-se que a Meta 4 do PNE 2014-2024 estabelece a universalização do acesso ao referido nível de educação e ao AEE para esse público, preferencialmente na rede regular de ensino (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014).

A evolução das matrículas do PEE em classes comuns de Educação Básica pode ser considerada um avanço em relação ao processo de inclusão. Contudo, convém destacar que a elevação do percentual de crescimento das matrículas em classes comuns de 2020 para 2021 foi mais tímido em algumas regiões do país. No caso da região Sul, houve recuo de 0,2% quando se compara com a evolução dos anos anteriores da amostra.

Hipoteticamente, o tímido avanço e recuo nas matrículas de 2021 pode estar relacionado à suspensão de aulas presenciais no Brasil, em março de 2020. Devido à pandemia da covid-19¹⁰, o ensino passou a ser desenvolvido de forma remota e, a partir de 2021, algumas escolas aderiram ao sistema híbrido (parte remota e parte presencial).

Outro ponto que precisa ser considerado diz respeito a avanços em relação à efetiva inclusão desses estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem, situação que implica a necessidade de formação docente específica na área da Educação Especial, o que demanda o desenvolvimento de políticas de formação destinadas a essa finalidade, por meio de programas de formação inicial e/ou continuada, que habilitem o professor para a programação de efetivas ações de inclusão dos alunos nos processos de ensino e de aprendizagem.

¹⁰ A covid-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. Teve início em Wuhan, na China, em dezembro de 2019, e disseminou-se rapidamente no mundo inteiro transmitida de pessoa a pessoa.

Na perspectiva de discutir sobre as necessidades formativas dos professores que trabalham com o PEE, apresentam-se resultados da pesquisa quantitativa apoiada em uma fonte representada pelos microdados da Prova Brasil/2021, amostra referente ao questionário destinado aos docentes ministrantes das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental, ano letivo referenciado. Nesse sentido, apresentam-se algumas dessas características na Tabela 3.

Tabela 3
Perfil dos docentes

Aspectos	Frequência	%
Sexo		
Branco/Nulo	26	0,1
Masculino	11.138	12,7
Feminino	76.430	87,2
Total	87.694	100,0
Faixa etária		
Branco/Nulo	384	0,5
Até 24 anos	874	1,0
De 25 a 29 anos	3.631	4,1
De 30 a 39 anos	20.274	23,1
De 40 a 49 anos	37.003	42,2
De 50 a 54 anos	14.415	16,4
55 anos ou mais	11.113	12,7
Total	87.694	100,0
Dependência Administrativa da Escola		
Privada	790	0,9
Pública	86.904	99,1
Total	87.694	100

Sobre a variável sexo, a Tabela 3 revela que, do contingente de 87.694 professores do 5º ano do Ensino Fundamental que responderam ao questionário da Prova Brasil/2021, apenas 12,7% são do sexo masculino e 87,2% do sexo feminino, confirmando uma tendência que há muito tempo existe: a feminização do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Acerca da feminização do magistério, Louro (2006) menciona que, no período de influência jesuítica (1549 a 1759), início das atividades docentes no Brasil, a escola se caracterizava como espaço masculino e religioso voltado à formação do católico. Posteriormente, no século XIX, pela demanda social e cultural da época, implantaram-se escolas normais, objetivando formar moças e rapazes para o exercício da atividade docente. Entretanto, pouco a pouco essas escolas passaram a matricular e a formar um número maior de mulheres do que de homens.

A autora acrescenta que, possivelmente, devido ao crescente processo de urbanização e industrialização do país, os professores homens passaram a deixar as salas de aula à procura de

profissões mais rentáveis, fato que favoreceu o aumento da presença das mulheres no magistério, haja vista que estas aceitavam os baixos salários oferecidos.

De acordo com Apple (1995) gradativamente a atividade docente foi passando de trabalho de homem a trabalho de mulher e que esse fenômeno da feminização no magistério não aconteceu separado das condições econômicas e de gênero. A desvalorização do magistério foi um dos fatores que contribuiu para que os homens abandonassem o trabalho docente e comesçassem em busca de trabalhos mais retáveis, infere o autor.

No tocante à idade, a maior concentração de professores tem idade entre 40 e 49 anos, 42,2%. Seguida da faixa etária de professores com idade entre 30 e 39 anos, 23,1%. Somados esses percentuais equivalem a 65,3%. Observa-se também um considerável quantitativo de professores na faixa etária de 50 a 54 anos e de 55 ou mais, 16,4% e 12,7% respectivamente.

Em relação à dependência administrativa¹¹, 99,1% dos professores dessa amostra estão vinculados às redes públicas de ensino. Apesar de não ter sido detalhada as esferas públicas, como nas edições anteriores, entende-se que, em decorrência do fenômeno de municipalização do Ensino Fundamental, a grande maioria são das redes municipais e um reduzido percentual possui vínculos com as redes estaduais. Conjectura-se, ainda, que um quantitativo muito pequeno de professores pertence à rede federal (no caso, professores lotados em escolas de aplicação¹²).

Apenas 0,9% pertencem à rede privada de ensino, um percentual ínfimo, visto que somente uma pequena amostra das escolas de Educação Básica da rede privada de ensino participa da Prova SAEB.

Ainda sobre a caracterização dos 87.694 professores em análise, quanto ao vínculo trabalhista, 73,3% eram concursados, 23,0% tinham contratos temporários, 2,4% contratos com Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), 1,0%, outra situação trabalhista e 0,3% não responderam ou anularam o item. Não foi possível verificar a formação inicial, visto que, nessa edição da prova SAEB, não consta nenhuma variável específica sobre o perfil formativo desses sujeitos. Contudo, ponderando que, conforme a LDB/1996, a Licenciatura em Pedagogia é a formação adequada para atuar na docência dos anos iniciais, infere-se que a maioria possui a referida formação. Dados do Censo da Educação Básica 2020¹³ reforçam essa inferência, quando apontam que 86,4% dos 741.161 docentes do 5º ano do Ensino Fundamental eram graduados.

Feita a caracterização do perfil docente, buscou-se investigar sobre as necessidades formativas para a atuação com o PEE. Nessa perspectiva, elaborou-se a Tabela 4, a seguir, a qual apresenta uma tabulação cruzada entre duas variáveis do questionário docente: tempo de atuação como professor (Questão 5) e grau de necessidade de realização de atividades/cursos voltados para seu desenvolvimento profissional – metodologia de ensino para o PEE (Questão 48).

¹¹ Até a edição de 2019, a variável dependência administrativa estava categorizada em: Federal, Estadual, Municipal e Privada; na edição de 2021, está dividida apenas nas categorias: Privada e Pública.

¹² Instituição de Educação Infantil, Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, mantida e gerida por uma instituição de Ensino Superior e dedicada a aplicar as práticas pedagógicas desenvolvidas por ela.

¹³ Informações disponibilizadas na plataforma Mapeamento da Formação Docente (MAPFOR) do laboratório de dados estatísticos da Universidade Federal do Paraná (UFPR) (<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/mapfor/>). Os Microdados do Censo da Educação Básica/INEP 2020 apontam que 72,4% das docências de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil possuem formação adequada à área do conhecimento em que atuam.

Tabela 4*Necessidades formativas sobre metodologia de ensino para atender o PEE*

Tempo como professor(a)	Nenhuma necessidade	Pouca necessidade	Moderada necessidade	Grande necessidade	Total
Menos de 1 ano	5,5%	11,1%	28,1%	54,8%	1.612
De 1 a 2 anos	3,4%	10,2%	31,2%	55,0%	1.893
De 3 a 5 anos	3,2%	10,0%	30,3%	56,3%	6.314
De 6 a 10 anos	3,5%	10,1%	29,5%	56,6%	13.438
De 11 a 15 anos	3,5%	10,5%	29,6%	56,1%	15.502
De 16 a 20 anos	3,4%	9,9%	27,3%	59,0%	15.296
De 21 a 25 anos	3,5%	9,9%	27,1%	59,4%	16.174
Mais de 25 anos	4,0%	10,8%	27,3%	57,7%	16.618
Total	3.155	8.976	24.819	50.440	86.839
	3,6%	10,3%	28,5%	58,0%	100,0%

Na Tabela 4, procurou-se analisar os percentuais considerando a variável tempo em que o professor atua na docência. A respeito do quantitativo de docentes analisado, 86.839, justifica-se que não corresponde ao total de docentes da amostra, porque 855 docentes não responderam as variáveis em questão. *A priori*, é possível perceber que, em todas as faixas, os percentuais dos docentes que responderam ter grande necessidade formativa são superiores a 50% e dos que afirmaram ter moderada necessidade são maiores que 20%, evidenciando que tanto os professores em início quanto em final de carreira carecem muito de formação para trabalhar com o PEE.

Semelhantemente, quando se considera os 86.839 professores, 58,0% manifestaram grande necessidade formativa de realização de atividades/cursos sobre metodologia de ensino para o PEE, somando esse percentual com 28,5% dos que declararam ter moderada necessidade tem-se 86,5%. Logo, pode-se inferir que a demanda por formação na área da Educação Especial ainda é muito elevada. Com esse achado, surge o seguinte questionamento: Se já houve investimentos em algumas políticas voltadas à formação de professores na área da Educação Especial, principalmente a partir da década de 1990, por que essa problemática perdura?

Uma hipótese acerca da grande necessidade formativa apontada pelos professores, na Tabela 4, inclusive os que estão em início de carreira, pode estar relacionada a uma insuficiência durante a formação inicial. Os cursos de licenciatura, sobretudo a Pedagogia, em observação ao que estabelece a atual legislação educacional, inserem em seus currículos componentes curriculares voltados à área da Educação Especial, geralmente com carga horária de 60 horas, o

que, via de regra, não supre a necessidade formativa dos professores. A respeito disso, Lustosa e Paixão (2016) afirmam:

A Licenciatura em Pedagogia para os anos iniciais do ensino fundamental vem contemplando a educação especial, ainda que de forma precária, dispersa em disciplina que propõe focar as deficiências, as altas habilidades e o transtorno do espectro autista, numa visão, na maioria das vezes, biologicista. (p. 267)

Ainda segundo Lustosa e Paixão (2016), o modelo de formação docente adotado no Brasil tem se mostrado pouco eficiente em preparar o professor para a atuação em contextos inclusivos, não articulando as atividades de formação aos problemas reais experienciados por ele no cotidiano da sala de aula, o que o torna um modelo inadequado às demandas enfrentadas no exercício da docência em face da complexa realidade da inclusão.

Observa-se que, embora haja um reconhecimento da relevância da inclusão, os programas de formação docente ainda estão aquém de satisfazer as atuais demandas referentes à promoção e à efetivação de práticas inclusivas. Partindo desse pressuposto, surgiu a seguinte indagação: Como um currículo em curso de licenciatura pode favorecer para responder a essa necessidade?

No mesmo estudo, em entrevista realizada junto aos licenciandos em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Lustosa e Paixão (2016) constataram que existe entre as entrevistadas a compreensão de que a formação inicial é insuficiente para a atuação no contexto inclusivo; dessa forma, já vislumbram a necessidade de formação continuada, em nível de especialização, para atuar com estudantes PEE. As participantes destacam a importância do aperfeiçoamento da formação inicial, a oferta de mais disciplinas vinculadas ou não a outras áreas ou ampliação da carga horária das já existentes, vinculação com a prática, por meio de estágios, desenvolvimento de atividades práticas em sala de aula e intervenção.

Os dados apresentados na Tabela 4 mostram que ainda é bastante reduzido o percentual de professores aptos a receber alunos com deficiência em classe comum. Isso mostra que a inclusão constitui um dos desafios mais relevantes quando se trata da questão da formação docente, haja vista que constitui política de estado definida e consolidada a partir da legislação brasileira em vigor.

A consideração dessa assertiva causa uma série de efeitos negativos no desenvolvimento da prática pedagógica, pois, para que o professor possa atender às necessidades educacionais específicas do aluno com deficiência, TEA e altas habilidades, faz-se mister que ele possua formação específica na área, a qual deve ser ofertada no decorrer das formações inicial e/ou continuada.

Corroborando essa discussão, estudos acerca da formação de professores apontam a falta de conhecimentos dos docentes sobre as especificidades de desenvolvimento dos estudantes PEE, por um lado, e de estratégias de flexibilização metodológicas e/ou adaptação curricular do outro (Pletsch & Glat, 2013). Os dados colocam em evidência também que as práticas pedagógicas e as atividades acadêmicas que ocorrem em classes comuns não sofrem qualquer transformação ou adaptação para atender às especificidades dos alunos com deficiência.

Contudo, segundo Mantoan (2013), o paradigma da inclusão educacional orienta o processo de mudanças desde a educação comum aos serviços de apoio especializados com vistas a promover o desenvolvimento das escolas, constituindo práticas pedagógicas capazes de atender à totalidade dos alunos. Nesse contexto, Rodrigues (2011) defende a importância dessa discussão ser estendida a todas as áreas da Educação para que os professores tenham encaminhamentos à prática inclusiva.

Compreende-se que o processo educacional é bem mais complexo do que ensinar e aplicar estratégias pedagógicas, porém não se pode negar que consiste em uma grande necessidade formativa de muitos docentes, parâmetros teóricos e metodológicos de ensino para realizar o trabalho pedagógico de forma efetiva.

Nessa perspectiva, é essencial garantir, na formação inicial dos acadêmicos de licenciaturas (futuros professores) bem como na formação continuada de professores (daqueles que já atuam no magistério) fundamentos teóricos articulados com ações práticas, a fim de que tenham condições de impulsionar processos de ensino e de aprendizagem criativos e significativos aos alunos com deficiências e aos demais (Pletsch & Oliveira, 2013).

Entretanto, importa frisar que oferecer incentivos e condições para os docentes se qualificarem é tão necessário quanto a oferta das formações. É imprescindível ofertar a formação como também garantir a participação dos docentes por meio de suportes tais como: liberação, redução da carga horária, afastamento total ou parcial (caso necessário), incentivos financeiros (gratificações, adicionais, entre outros), haja visto que, de forma geral, a sobrecarga de trabalho e a desvalorização salarial são alguns dos fatores que contribuem para limitar e desmotivar esses profissionais a buscarem qualificação.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Com a ampliação dos direitos educacionais às pessoas com deficiências, garantidos por lei, a inclusão de alunos com deficiência em classes comuns tem suscitado o debate sobre uma educação de qualidade e para todos. Nesse viés, este estudo objetivou analisar os avanços na inclusão dos estudantes PEE em classes comuns das escolas regulares de Educação Básica, considerando as necessidades formativas dos docentes nessa área específica.

Cabe ressaltar a utilização de fonte secundária de dados, isto é, que não foram produzidos pelos autores/pesquisadores deste artigo; em virtude disso, este texto apresenta limitações no que se refere, por exemplo, à identificação dos fatores que favorecem essa grande necessidade formativa dos professores em metodologias para o ensino entre discentes PEE em classes comuns. Nesse contexto, é de grande valia o desenvolvimento de outras pesquisas utilizando diferentes abordagens metodológicas, com vistas ao aprofundamento de questões não contempladas nesta análise. Assim sendo, tenciona-se, com este estudo, oferecer subsídios para futuras investigações acerca da temática em questão. Almeja-se, também, a contribuição para o fomento de políticas educacionais na área da Educação Especial, com ênfase para a formação de professores.

Acerca das matrículas dos discentes, os dados revelam que houve significativa progressão em termos de oportunidade de acesso, posto que os indicadores apontam que o percentual de ingresso dos alunos com deficiência, TEA e altas habilidades, em classes comuns,

no período de 2013 a 2019, cresceu em todas as regiões do Brasil. Conquanto, destaca-se que não basta apenas garantir o acesso desses estudantes, é preciso assegurar, condições adequadas para sua permanência e respectivo êxito escolar, realidade que não é sempre garantida a essa população.

O reflexo da realidade das instituições/sistemas de ensino revela que, nem sempre, as legislações são colocadas em prática na sua totalidade, ou seja, não exatamente da forma como deveria ser, haja vista que somente a matrícula no ensino regular não é garantia de que os processos de ensinar e de aprender estão realmente sendo efetivados, negando aos sujeitos deste estudo as garantias legais e as condições de permanência e êxito em classes comuns no cenário escolar cotidiano. Como importante condição de permanência e, sobretudo, êxito do educando com deficiência, TEA e altas habilidades em classes comuns, destaca-se a adequação das metodologias de ensino às necessidades específicas do discente, o que requer do professor qualificação.

Nessa perspectiva, os resultados apontam que a demanda por formação na área da Educação Especial ainda é uma realidade expressiva numericamente, desde que os dados revelam que mais de dois terços dos professores da amostra declararam grande ou moderada necessidade formativa, não obstante os aportes legalmente constituídos pelas esferas governamentais, estabelecendo as normas e implantando programas para a qualificação de professor, bem como o avanço na oferta de cursos de formação inicial e continuada na área da Educação Especial por instituições educacionais públicas e privadas.

Como prognóstico para os indicadores evidenciados neste estudo, com base nos autores referenciados, salienta-se: a insuficiência na formação, a carência de incentivos e apoio à qualificação dos professores, dentre outros fatores. Dessarte, ressalta-se a relevância de aprimoramento das formações iniciais e continuadas, especialmente no que tange à adequação dos currículos às demandas atuais e à articulação entre teoria e prática. Por parte das Secretarias de Educação e/ou escolas, é substancial a intensificação de investimentos, tais como: promoção de capacitação em serviço e, sobretudo, oferta de condições operacionais para participação dos docentes em cursos de formações iniciais e/ou continuadas, além de incentivo financeiro.

Com base no exposto, observa-se que, diante de tanto tempo de luta pela garantia do direito das pessoas com deficiência à educação, embora se perceba o significativo avanço em relação às matrículas, ainda permanecem entraves que impedem o desenvolvimento educacional dos estudantes PEE, como a falta de qualificação docente para incluí-los nos processos de ensino e de aprendizagem.

Depreende-se, portanto, que ainda se faz necessário prosseguir acreditando e lutando em prol de uma escola mais justa, uma escola inclusiva para todos, batalhando para que os princípios de igualdade e equidade se materializem efetivamente, abandonando a idealização de um texto bem-intencionado da legislação, assumindo a realidade juntamente ao PEE, particularmente no que concerne à formação de professores nessa área, cumprindo-se, pois, o preceito legal que a resguarda, sobretudo nos âmbitos social e educacional.

REFERÊNCIAS

- American Psychiatric Association. (2002). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV*. Artmed.
- American Psychiatric Association. (2023). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR*. Artmed.
- Apple, M. W. (1995). *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação*. Artes Médicas.
- Carmo, B. C. M., Fumes, N. L. F., Mercado, E. L. O., & Magalhães, L. O. R. (2019). Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de educação especial. *Revista Educação Especial*, 32, 1-28. <https://doi.org/10.5902/1984686X39223>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Cook, A. M., & Hussey, S. M. (1995). *Assistive Technologies: principles and practice*. Mosby-Year, Book, Inc.
- Denari, F. (2006). Um (novo) olhar sobre a formação do professor de Educação Especial: da segregação à inclusão. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva* (1ª ed., pp. 35-64). Summus Editorial.
- Dubet, F. (2008). *O que é uma escola justa: a escola das oportunidades*. Cortez.
- Florencio, L. R. S., Fialho, L. M. F., & Almeida, N. R. O. (2017). Política de formação de professores: a ingerência dos organismos internacionais no Brasil a partir da década de 1990. *HOLOS*, 33(5), 303-312. <https://doi.org/10.15628/holos.2017.5757>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020). *Microdados do Saeb 2021*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/microdados/saeb>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020). *Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022*. Inep/MEC. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996/2020*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Louro, G. L. (2006). Mulheres sala de aula. In M. D. Priore (Org.), *História das mulheres no Brasil* (8 ed., pp. 443-481). Contexto.
- Lustosa, A. V. M. F., & Paixão, M. do S. S. L. (2016). *Entre paradigmas: pesquisas em educação especial e inclusiva*. EDUFPI.

- Mantoan, M. T. E. (2013). *Desafios e diferenças na escola*. Vozes.
- Michels, M. H. (2017). *A formação de professores da Educação Especial no Brasil: propostas em questão*. Universidade Federal de Santa Catarina-CED-NUP. https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena_Formacao-2017.pdf
- Mundstock, E., Fachel, J. M. G., Camey, S. A., & Agranonik, M. (2006). Introdução à análise estatística utilizando o SPSS 13.0. *Cadernos de Matemática e Estatística*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Matemática. Cadernos de Matemática e Estatística. Série B: Trabalho de Apoio Didático. http://euler.mat.ufrgs.br/~camey/SPSS/Introdu%E7%E3o%20%E0%20An%E1lise%20Estat%EDstica%20utilizando%20o%20SPSS%2013_0.pdf
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- Pletsch, M. D., & Glat, R. (2013). Plano educacional individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In R. Glat, & M. D. Pletsch (Orgs.), *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais* (1ª ed., pp. 17-32). EdUERJ.
- Pletsch, M. D., & Oliveira, A. A. S. (2013). O atendimento educacional especializado (AEE): análise da sua relação com o processo de inclusão escolar na área da deficiência intelectual. In S. G. C. Milanez, A. A. S. Oliveira, & A. R. N. Misquiatti (Orgs.), *Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento* (1ª ed., pp. 61-82). Cultura Acadêmica.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008). *Ministério da Educação*. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. Atlas.
- Rodrigues, D. (2011). *Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. Instituto Piaget.