

## DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA ESTADUAL EVERALDO VASCONCELOS JUNIOR – SANTANA/AP

CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF CONTINUING EDUCATION FOR TEACHERS OF SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES AT EVERALDO VASCONCELOS JUNIOR STATE SCHOOL – SANTANA/AP

DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS PROFESORES DEL SERVICIO DE ATENCIÓN EDUCATIVA ESPECIALIZADA EN LA ESCUELA ESTADUAL EVERALDO VASCONCELOS JUNIOR – SANTANA/AP

Vania Luizete de Oliveira Sena<sup>1</sup>  
Rozineide Iraci Moura da Silva<sup>2</sup>

**RESUMO:** A educação inclusiva consolidou-se no Brasil como princípio orientador das políticas educacionais, reforçando o direito de todos à escolarização em classes comuns e instituindo o Atendimento Educacional Especializado como serviço complementar ou suplementar ao ensino regular, o que exige professores com formação inicial e continuada capaz de responder às múltiplas demandas dos estudantes público-alvo da educação especial, em especial nas redes estaduais de ensino. Nesse contexto, o presente artigo tem por objetivo analisar os desafios e as perspectivas da formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado na Escola Estadual Everaldo Vasconcelos Junior, localizada no município de Santana, no estado do Amapá, considerando o marco legal da educação inclusiva, os conceitos e princípios do AEE, a relação entre formação inicial e formação continuada na educação especial, as especificidades da rede estadual amapaense e os modelos contemporâneos de desenvolvimento profissional docente. A pesquisa assume caráter qualitativo, com abordagem bibliográfica e documental, tomando como referências produções teóricas sobre educação inclusiva, políticas públicas e formação de professores, bem como documentos normativos que regulamentam o AEE no país, de forma a articular o contexto nacional com a realidade da escola investigada. Ao discutir os limites e possibilidades da formação continuada nesse contexto, o artigo evidencia a necessidade de políticas articuladas, de programas formativos contextualizados à realidade da escola e da rede estadual e de práticas colaborativas que favoreçam a reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico, delineando perspectivas para o fortalecimento do AEE na instituição analisada e indicando caminhos para investigações futuras e para o aprimoramento das ações formativas na educação especial.

8196

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Formação continuada. Educação especial. Amapá.

<sup>1</sup>Mestranda em Ciências da Educação pela Christian Business School- CBS, Pós Graduada em História social e cultura da Amazônia (Unifap), licenciada e Bacharelado em História (Unifap), professora.

<sup>2</sup>PhD. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, professora orientadora da Christian Business School-CBS.

**ABSTRACT:** Inclusive education has been consolidated in Brazil as a guiding principle of educational policies, reinforcing the right of all students to schooling in regular classrooms and establishing Specialized Educational Services as a complementary or supplementary provision to regular teaching, which demands initial and continuing education for teachers able to respond to the multiple needs of students targeted by special education, particularly in state school systems. In this context, this article aims to analyze the challenges and perspectives of continuing education for teachers of Specialized Educational Services at Everaldo Vasconcelos Junior State School, located in the municipality of Santana, in the state of Amapá, considering the legal framework of inclusive education, the concepts and principles of SES, the relationship between initial and continuing teacher education in special education, the specific characteristics of the state network of Amapá and contemporary models of professional development for teachers. The research adopts a qualitative approach, based on bibliographical and documentary analysis, drawing on theoretical works about inclusive education, public policies and teacher education, as well as regulatory documents that define SES in Brazil, articulating national guidelines with the concrete conditions of the school studied. By discussing the limits and possibilities of continuing education in this context, the article highlights the need for articulated policies, training programs that are contextualized to the reality of the school and of the state network, and collaborative practices that foster critical reflection on pedagogical work, outlining perspectives for strengthening SES in the institution under analysis and indicating avenues for further research and for the improvement of training actions in special education.

**Keywords:** Inclusive education. Specialized Educational Services. Continuing education. Special education. Amapá.

**RESUMEN:** La educación inclusiva se há consolidado en Brasil como princípio orientador de las políticas educativas, reforzando el derecho de todos a la escolarización en clases comunes y estableciendo el Servicio de Atención Educativa Especializada como apoyo complementario o suplementario a la enseñanza regular, lo que exige docentes con formación inicial y continua capaces de responder a las múltiples demandas de los estudiantes público objetivo de la educación especial, especialmente en las redes estatales de enseñanza. En este contexto, este artículo tiene como objetivo analizar los desafíos y las perspectivas de la formación continua de los profesores del Servicio de Atención Educativa Especializada en la Escuela Estadual Everaldo Vasconcelos Junior, ubicada en el municipio de Santana, en el estado de Amapá, considerando el marco legal de la educación inclusiva, los conceptos y principios de la AEE, la relación entre la formación inicial y la formación continua en educación especial, las especificidades de la red estatal amapaense y los modelos contemporáneos de desarrollo profesional docente. La investigación adopta un enfoque cualitativo, con base en análisis bibliográfico y documental, utilizando producciones teóricas sobre educación inclusiva, políticas públicas y formación de profesores, así como documentos normativos que regulan la AEE en el país, articulando las directrices nacionales con las condiciones concretas de la escuela estudiada. Al discutir los límites y posibilidades de la formación continua en este contexto, el artículo evidencia la necesidad de políticas articuladas, de programas formativos contextualizados a la realidad de la escuela y de la red estatal y de prácticas colaborativas que favorezcan la reflexión crítica sobre el trabajo pedagógico, delineando perspectivas para el fortalecimiento de la AEE en la institución analizada e indicando caminos para futuras investigaciones y para el perfeccionamiento de las acciones formativas en educación especial.

**Palabras clave:** Educación inclusiva. Servicio de Atención Educativa Especializada. Formación continua. Educación especial. Amapá.

## I INTRODUÇÃO

A consolidação do direito à educação como direito social fundamental, inscrito na Constituição Federal de 1988, estabeleceu o dever do Estado de garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os sujeitos, sem discriminação, o que implicou repensar a organização dos sistemas de ensino e das escolas em direção a práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade humana como princípio estruturante do processo educativo, de modo a superar lógicas excludentes e segregadoras historicamente presentes nas políticas e nas instituições escolares brasileiras.

Do ponto de vista normativo, a LDBEN passou a tratar a educação especial como uma modalidade que perpassa todos os níveis e etapas da educação básica e que deve ser oferecida, prioritariamente, no contexto da escola comum, o que reforça a responsabilidade das instituições regulares pela escolarização de estudantes com deficiência, transtornos do espectro do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de uma formação docente específica para a atuação com esse público e intensifica o desafio de integrar, de maneira coerente, currículo, acessibilidade, materiais pedagógicos e serviços de apoio.

Com a publicação da PNEEI, em 2008, o Atendimento Educacional Especializado passou a ser definido como um serviço voltado à identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade destinados a remover barreiras à participação e à aprendizagem, assumindo função complementar ou suplementar em relação à escolarização na classe comum e exigindo a atuação de professores com formação adequada em salas de recursos multifuncionais, em trabalho articulado com os demais docentes da escola e com a equipe gestora.

No estado do Amapá, e particularmente no município de Santana, a expansão do acesso à educação básica, evidenciada pelos indicadores de escolarização e de crescimento populacional do município, tem provocado a ampliação da rede estadual e a criação de novas escolas, entre elas a Escola Estadual Everaldo Vasconcelos Junior, inserida em um contexto amazônico marcado por desafios socioeconômicos, logísticos e de infraestrutura que incidem diretamente sobre as condições de trabalho docente e sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado, exigindo políticas de formação continuada sensíveis às especificidades locais.

Nesse cenário, a formação inicial dos professores, em geral centrada em currículos que abordam a educação especial de forma pontual e pouco articulada à prática cotidiana, mostra-

se insuficiente para responder à complexidade das situações vividas no trabalho com o público da educação especial, o que atribui à formação continuada um papel estratégico na construção de saberes profissionais que integrem conhecimentos teóricos, experiências pedagógicas e reflexão crítica sobre a realidade concreta das escolas, especialmente quando se trata da atuação em serviços especializados como o AEE.

Diante disso, este artigo busca discutir os desafios e as perspectivas da formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado na Escola Estadual Everaldo Vasconcelos Junior, tomando como eixo a análise dos marcos legais da educação inclusiva e do AEE, dos conceitos e princípios que orientam essa modalidade no interior da escola regular, da relação entre formação inicial e continuada na educação especial, das particularidades da rede estadual do Amapá e dos modelos de formação que podem fortalecer o desenvolvimento profissional docente e a qualidade das práticas pedagógicas inclusivas na instituição em foco.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E MARCOS LEGAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

8199

A perspectiva contemporânea de educação inclusiva tem suas raízes em movimentos internacionais que, a partir da segunda metade do século XX, passaram a defender a escolarização de todos os alunos em escolas comuns, com destaque para a Declaração de Salamanca, de 1994, que propôs a reorganização dos sistemas educacionais em torno do princípio de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais, assumindo a responsabilidade por oferecer apoios e recursos diferenciados para garantir a participação e a aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais (UNESCO, 1994).

No Brasil, a incorporação dessa perspectiva traduziu-se na redefinição da educação especial como modalidade transversal que deve perpassar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, assegurando atendimento educacional aos estudantes público-alvo da educação especial desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos, sempre preferencialmente na rede regular de ensino, o que implica romper com a lógica de substituição do ensino comum por serviços segregados e reafirmar a centralidade da escola comum como espaço privilegiado

de convivência, aprendizagem e construção de identidades, respeitando as singularidades dos sujeitos (BRASIL, 1996).

A PNEEI representou um marco decisivo na consolidação dessa concepção, ao assumir como princípio que o sistema educacional deve organizar-se para promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns, articulando políticas, recursos e serviços para superar barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, pedagógicas e institucionais que limitam a presença e o desenvolvimento desses estudantes nas escolas, o que inclui a expansão e o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008).

O Decreto nº 7.611, de 2011, regulamentou a oferta do AEE e reafirmou seu caráter de serviço complementar ou suplementar à escolarização em classes comuns, estabelecendo que esse atendimento deve ser ofertado, prioritariamente, na própria rede pública de ensino, em salas de recursos multifuncionais ou em outros espaços que garantam acessibilidade e condições adequadas para o desenvolvimento de atividades pedagógicas que favoreçam a autonomia, a comunicação, a mobilidade e o acesso ao currículo pelos estudantes público-alvo da educação especial (BRASIL, 2011).

Nas análises de Mantoan, a educação inclusiva é compreendida como um movimento de transformação da escola, que exige a revisão de seus pressupostos, de suas práticas e de sua cultura institucional, de modo a deixar de ser seletiva e homogeneizadora para tornar-se um espaço em que a diferença seja entendida como valor e condição constitutiva dos processos de ensino e aprendizagem, o que implica repensar o lugar da educação especial e do AEE como dimensões integradas ao projeto pedagógico e não como ações paralelas ou periféricas (MANTOAN, 2003).

García destaca que as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva só se efetivam quando articuladas a políticas de formação, de financiamento, de avaliação e de gestão democrática, pois não basta enunciar o princípio da inclusão se as redes de ensino não reconfigurarem seus modos de funcionamento, suas formas de distribuição de recursos e suas estratégias de apoio pedagógico, o que confere ao AEE um papel central na organização de redes de suporte que sustentem a presença e o aprendizado de estudantes com deficiência e outras condições específicas nas classes comuns (MANTOAN, 2003).

Kassar ressalta que a construção das políticas de educação inclusiva no Brasil foi marcada por tensões entre perspectivas mais assistencialistas e concepções que buscam afirmar

o direito à diferença e à participação social, o que se expressa na coexistência de dispositivos legais que avançam na garantia de direitos e de práticas institucionais que ainda reproduzem segregação e medicalização, de modo que o AEE pode assumir tanto uma função emancipatória quanto reforçar práticas excludentes, dependendo de como é concebido e desenvolvido nas redes e nas escolas (KASSAR, 2011).

A articulação entre legislações gerais da educação e documentos específicos da educação especial tem influenciado os modos de implantação do AEE, uma vez que diretrizes curriculares, planos nacionais de educação e instrumentos de avaliação externa passam a cobrar das redes metas de acesso e permanência, ao mesmo tempo em que nem sempre asseguram, de forma concreta, as condições de trabalho e de formação necessárias para que os professores assumam a complexidade da educação inclusiva no cotidiano das salas de aula e das salas de recursos (AMARAL, 2017).

Em perspectiva histórica, a legislação brasileira transitou de um modelo de educação especial centrado em instituições segregadas para uma proposta em que o atendimento especializado é concebido como suporte ao ensino comum, o que exige da escola regular o reconhecimento de que os estudantes público-alvo da educação especial não são visitantes ou exceções, mas sujeitos de direito que devem ter garantidas oportunidades de participação nas atividades curriculares, culturais e comunitárias, com base em ações intencionalmente organizadas por toda a equipe escolar (BRASIL, 2011).

8201

Nesse quadro, o AEE, quando ancorado nos marcos legais da educação inclusiva, torna-se um componente estratégico da política educacional, ao articular recursos humanos, materiais e pedagógicos que possibilitam a eliminação de barreiras e a construção de práticas mais equitativas, o que demanda uma compreensão aprofundada, por parte dos professores, dos dispositivos normativos que regulam sua atuação e dos princípios que orientam a educação especial na perspectiva dos direitos humanos e da justiça social (UNESCO, 1994).

## 2.2 CONCEITOS E PRINCÍPIOS DO AEE NA ESCOLA REGULAR

O Atendimento Educacional Especializado é definido pelas normas educacionais brasileiras como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas organizadas de forma complementar ou suplementar ao ensino comum, com a finalidade de promover a autonomia, a comunicação, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, o que significa que suas ações não se confundem com reforço escolar,

mas visam à eliminação de barreiras que dificultam o acesso ao currículo e à vida escolar (BRASIL, 2011).

Entre os princípios orientadores do AEE destaca-se o caráter complementar, uma vez que as aprendizagens curriculares devem ocorrer prioritariamente na sala de aula comum, sendo o atendimento especializado responsável por organizar e mediar recursos pedagógicos, de comunicação e de acessibilidade que permitam ao estudante participar das mesmas experiências educativas que seus colegas, embora por meio de adaptações, flexibilizações ou ampliação de linguagens e de suportes, evitando a criação de trajetórias paralelas ou isoladas (MANTOAN, 2003).

Outro princípio fundamental é o da articulação entre o AEE e a proposta pedagógica da escola, pois não há atendimento especializado coerente com a perspectiva inclusiva se o professor do AEE não planejar em conjunto com os docentes da classe comum, com a coordenação pedagógica e com a gestão escolar, de modo a conhecer os conteúdos, metodologias e formas de avaliação que estruturam o currículo da turma e, a partir disso, elaborar recursos e estratégias específicas para apoiar cada estudante em suas necessidades, respeitando ritmos, estilos de aprendizagem e formas de comunicação (MANTOAN, 2003).

A organização do AEE em salas de recursos multifuncionais implica a existência de ambientes equipados com mobiliário adaptado, materiais didático-pedagógicos diferenciados, tecnologias assistivas e recursos de acessibilidade comunicacional, como materiais em braille, softwares de leitura de tela, ampliadores de caracteres, pranchas de comunicação alternativa e outros dispositivos que, quando utilizados de maneira pedagógica, podem ampliar a participação dos estudantes nas atividades curriculares da escola regular (BRASIL, 2011).

8202

Nesse passo, o AEE deve ser concebido como espaço de construção de estratégias pedagógicas específicas e não apenas como local de atendimento individualizado, o que significa que o professor do serviço especializado necessita conhecer profundamente os modos de aprender de cada estudante, mas também compreender as dinâmicas da sala de aula regular, articulando momentos individuais e coletivos, apoiando o professor regente, dialogando com as famílias e com a equipe gestora e participando das decisões referentes ao projeto político-pedagógico (AMARAL, 2017).

Libâneo enfatiza que o trabalho pedagógico, para ser coerente com uma concepção de educação inclusiva, deve articular objetivos, conteúdos, métodos, condições de ensino e avaliação de forma planejada, o que implica compreender o AEE não como adendo, mas como



dimensão constitutiva da organização didática da escola, incorporando o princípio da diferenciação pedagógica, pelo qual se reconhece que diferentes estudantes podem acessar os mesmos objetivos de aprendizagem por estratégias variadas, sem que isso signifique reduções ou simplificações empobrecedoras do currículo (LIBÂNEO, 1994).

A complementaridade entre AEE e ensino comum supõe ainda o reconhecimento de que o atendimento especializado não substitui a escolarização em classes regulares, mas responde a necessidades educativas específicas que não podem ser adequadamente atendidas apenas pelo professor regente, como a aprendizagem de sistemas alternativos de comunicação, o uso de tecnologias assistivas, o desenvolvimento de estratégias de orientação e mobilidade e a construção de recursos personalizados de acesso ao currículo, que depois serão utilizados pelo estudante na sala comum (MANTOAN, 2003).

García assinala que a definição de público-alvo da educação especial e, conseqüentemente, do AEE, envolve disputas conceituais e políticas, na medida em que abrange estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, mas também dialoga com situações de dificuldades de aprendizagem e condições sociais que, embora não se configurem como deficiência, requerem apoios pedagógicos diferenciados, o que coloca em debate os limites e possibilidades do serviço especializado e a necessidade de clareza conceitual para evitar tanto a ampliação excessiva quanto a restrição indevida do atendimento (MANTOAN, 2003).

8203

A qualidade do AEE na escola regular também depende do modo como a instituição compreende a diversidade e organiza seus tempos, espaços e agrupamentos, pois, se prevalecerem práticas rígidas, seriadas e centradas em avaliações classificatórias, o trabalho do professor do atendimento especializado tenderá a ser reduzido a ações compensatórias, dificultando a construção de uma cultura escolar que valorize diferentes formas de participação e desempenho e que reconheça o valor formativo das interações entre estudantes com e sem deficiência no cotidiano da escola (LIBÂNEO, 1994).

## 2.3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A discussão sobre formação de professores na educação especial insere-se em um debate mais amplo sobre os saberes docentes, entendidos não apenas como acúmulo de informações, mas como um conjunto articulado de conhecimentos, experiências, valores e disposições construídos ao longo da trajetória profissional, em processos de formação inicial e continuada



que se entrelaçam com as vivências cotidianas da docência e com as condições concretas de trabalho oferecidas pelos sistemas de ensino (TARDIF, 2002).

Nóvoa argumenta que a formação inicial, tradicionalmente organizada em cursos de licenciatura fortemente acadêmicos, tende a privilegiar o domínio de conteúdos disciplinares e de fundamentos teóricos gerais, dedicando pouco espaço às especificidades da educação especial e da educação inclusiva, o que faz com que muitos professores ingressem na carreira com conhecimentos limitados sobre os marcos legais, sobre os recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis e sobre as particularidades do trabalho com estudantes público-alvo da educação especial nas escolas comuns (NÓVOA, 1992).

Gatti analisa que, nas últimas décadas, houve esforço de expansão de cursos de licenciatura e de programas especiais de formação de professores, porém nem sempre acompanhados de reformas curriculares profundas que integrem, de forma consistente, a temática da diversidade e da inclusão, resultando em percursos formativos fragmentados, em que a educação especial aparece em disciplinas optativas ou em conteúdos pontuais, sem articulação com a prática de estágio e com as demandas concretas das redes de ensino (GATTI, 2014).

No campo da educação especial, Kassar evidencia que a formação docente enfrenta o desafio de articular dois movimentos complementares, pois é necessário garantir conhecimentos específicos sobre as diferentes deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, ao mesmo tempo em que se assegura uma compreensão ampla do currículo, da didática e da organização do trabalho pedagógico na escola regular, evitando a construção de identidades profissionais segmentadas entre professor comum e professor especializado que dificultem a colaboração e a corresponsabilidade pelo processo educativo (KASSAR, 2011).

A formação continuada, por sua vez, vem assumindo um lugar central nas políticas públicas como estratégia de atualização e desenvolvimento profissional, mas frequentemente é organizada em ações pontuais, de curta duração, pouco integradas à realidade das escolas e às necessidades concretas dos professores, o que limita seu potencial de transformação da prática pedagógica e de fortalecimento da educação inclusiva, em especial quando se trata da atuação em serviços como o AEE que demandam conhecimentos específicos e aprofundados (DAVIS, 2012).

Do ponto de vista dos saberes docentes, Tardif enfatiza que os professores constroem seus conhecimentos profissionais em múltiplos espaços e tempos, combinando saberes da formação acadêmica, saberes da experiência, saberes curriculares e saberes das disciplinas, de forma que a formação inicial e a continuada devem reconhecer e valorizar a experiência prática como fonte legítima de conhecimento, criando dispositivos que favoreçam a reflexão crítica sobre o cotidiano, o compartilhamento de práticas e a produção coletiva de alternativas pedagógicas para enfrentar os desafios da inclusão (TARDIF, 2002).

Nóvoa aponta que a formação de professores precisa ser concebida como processo de desenvolvimento profissional ao longo da vida, no qual os docentes tenham oportunidades de participar de comunidades de prática, de grupos de estudos, de projetos de pesquisa-ação e de outras experiências que integrem teoria e prática, evitando modelos de formação centrados em palestras expositivas descoladas das condições concretas das escolas, que tendem a produzir pouco impacto sobre a qualidade do trabalho pedagógico com estudantes da educação especial (NÓVOA, 1992).

Gatti destaca ainda que políticas de formação docente devem considerar as condições objetivas de trabalho, a carreira, a remuneração e o tempo destinado ao estudo e ao planejamento, uma vez que não é possível esperar que professores participem de processos formativos significativos sem que lhes sejam garantidas jornadas compatíveis, espaços institucionais de estudo e mecanismos de reconhecimento profissional, elementos fundamentais para a consolidação de uma cultura formativa que sustente práticas inclusivas consistentes (GATTI, 2014).

8205

Kassar observa que, no âmbito da educação especial, a formação inicial e continuada frequentemente se desenvolve em parceria com instituições de ensino superior, entidades especializadas e organizações da sociedade civil, o que traz potencial de diversificar perspectivas e experiências, mas também pode gerar fragmentação e sobreposição de ações caso não haja coordenação por parte das redes de ensino, reforçando a importância de políticas integradas de formação que articulem as diferentes iniciativas em torno de objetivos comuns e de uma concepção clara de educação inclusiva (KASSAR, 2011).

Na perspectiva da educação inclusiva, a formação para o AEE exige não apenas o domínio de técnicas e recursos específicos, mas também a construção de uma postura ética e política comprometida com a defesa dos direitos das pessoas com deficiência e com a crítica às práticas excludentes, o que implica trabalhar, na formação inicial e continuada, temas como

preconceito, estigma, capacitismo, participação das famílias e gestão democrática, de modo que os professores possam reconhecer as dimensões sociais e culturais presentes em seu trabalho cotidiano (AMARAL, 2017).

Finalmente, a articulação entre formação inicial e continuada na educação especial deve ser pensada em relação à trajetória concreta dos professores que atuam no AEE, muitos dos quais ingressam no serviço por meio de redistribuição interna ou designação temporária, com formações diversas e experiências pregressas distintas, de modo que os programas formativos precisam considerar essas trajetórias, diagnosticando necessidades específicas e promovendo percursos de desenvolvimento profissional que valorizem as experiências já acumuladas e ofereçam oportunidades de aprofundamento teórico e de experimentação de novas práticas (DAVIS, 2012).

#### **2.4 DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA REDE ESTADUAL DO AMAPÁ**

A rede estadual de ensino do Amapá está inserida em um território amazônico marcado por grandes distâncias, dispersão geográfica, dificuldades de transporte e desigualdades socioeconômicas entre as regiões, o que impacta diretamente a oferta de formação continuada, pois muitos professores precisam deslocar-se longas distâncias para participar de cursos presenciais ou dependem de infraestrutura tecnológica nem sempre disponível para acessar formações a distância, produzindo cenários de acesso desigual às oportunidades formativas oferecidas pelo sistema (IBGE, 2023).

Amaral chama a atenção para o fato de que as políticas públicas de formação continuada para uma escola inclusiva no Brasil muitas vezes não chegam de forma homogênea às diferentes regiões do país, sendo mais intensas em estados e municípios com maior capacidade técnica e financeira, o que aprofunda desigualdades federativas e dificulta a consolidação de uma política nacional de formação para a educação inclusiva que considere particularidades locais, como aquelas experimentadas por redes amazônicas como a do Amapá (AMARAL, 2017).

Giordan evidencia que um dos principais desafios da formação continuada é a escuta das necessidades formativas dos professores, pois programas desenhados de forma centralizada, sem participação docente, tendem a desconsiderar as demandas específicas de determinadas redes e contextos, como aquelas relacionadas às condições de trabalho em escolas localizadas em áreas periféricas ou em municípios com menor infraestrutura, o que pode levar à pouca

adesão dos professores às propostas formativas ou à percepção de que elas têm pouca relevância para o cotidiano escolar (GIORDAN, 2015).

No caso da formação para o AEE na rede estadual do Amapá, um desafio recorrente refere-se à oferta insuficiente de cursos específicos voltados ao atendimento de estudantes com diferentes tipos de deficiência, o que faz com que muitos professores busquem, por iniciativa própria, materiais, cursos on-line e especializações, sem que isso esteja necessariamente articulado às políticas da Secretaria de Educação, o que dificulta a construção de uma base comum de conhecimentos e de práticas entre os profissionais que atuam nas salas de recursos multifuncionais (SANTOS ET AL., 2024).

Giordan também aponta que programas de formação continuada precisam considerar a fase da carreira em que se encontram os docentes, pois professores iniciantes e experientes possuem necessidades formativas distintas, o que se evidencia em redes em expansão, como a do Amapá, nas quais muitos ingressantes assumem turmas e serviços especializados sem apoio sistemático, demandando ações de acolhimento, acompanhamento e mentoria que, em geral, não estão estruturadas de forma consistente nos sistemas de ensino (GIORDAN, 2015).

No contexto da Escola Estadual Everaldo Vasconcelos Junior, localizada em Santana, os desafios da formação continuada articulam-se à realidade de uma unidade escolar que atende a uma população diversa, com estudantes oriundos de diferentes bairros urbanos e áreas próximas, o que exige dos professores do AEE competências para lidar com uma variedade de situações de deficiência e de condições sociais, mas que, ao mesmo tempo, enfrenta restrições de tempo para estudo, sobrecarga de responsabilidades e limitações na disponibilidade de especialistas para acompanhar os processos formativos (AMARAL, 2017).

Santos destaca que, em muitas redes brasileiras, a formação de professores para a educação especial ainda se caracteriza pela fragmentação, pela ausência de continuidade e pela dificuldade de integrar teoria e prática, o que se manifesta na realização de cursos isolados, sem acompanhamento posterior, e na falta de espaços institucionais para que os professores discutam a aplicação dos conteúdos trabalhados nos encontros formativos em seu contexto específico de atuação, o que limita o impacto dessas iniciativas sobre a qualidade das práticas pedagógicas inclusivas (SANTOS ET AL., 2024).

Outro desafio relevante diz respeito à articulação entre formação continuada e condições materiais do trabalho docente, uma vez que cursos e oficinas podem abordar o uso de tecnologias assistivas, adaptações curriculares e recursos específicos, mas, se as escolas não

dispuserem de salas de recursos adequadamente equipadas, de acesso à internet, de materiais de apoio e de apoio técnico, os professores do AEE terão dificuldades para transpor para a prática os conhecimentos adquiridos nas ações formativas, especialmente em regiões onde o fornecimento de equipamentos enfrenta entraves burocráticos e logísticos (GIORDAN, 2015).

Ao analisar políticas de formação continuada em diferentes estados brasileiros, Davis et al. mostram que a descentralização da oferta de cursos para instâncias regionais pode favorecer a contextualização das ações formativas, mas também pode gerar diferenças de qualidade e de intensidade entre as regiões, dependendo da capacidade das equipes locais de planejamento e execução, o que, no caso do Amapá, torna fundamental o fortalecimento das coordenações regionais e das equipes pedagógicas responsáveis por apoiar as escolas e articular as demandas dos professores do AEE com as instâncias centrais da Secretaria de Educação (DAVIS, 2012).

## 2.5 PERSPECTIVAS E MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO AEE

As perspectivas contemporâneas de formação continuada para professores do Atendimento Educacional Especializado apontam para a necessidade de superar modelos pontuais e transmissivos, baseados em palestras e cursos esporádicos, em direção a propostas que articulem estudo teórico, reflexão sobre a prática e experimentação de novas estratégias pedagógicas, em processos de formação em serviço que considerem o contexto concreto de atuação dos docentes e suas necessidades formativas específicas (AMARAL, 2017).

Duek descreve experiências de formação continuada para educação inclusiva fundamentadas no uso de casos de ensino, nas quais situações reais vividas por professores são sistematizadas e analisadas coletivamente, permitindo que os participantes examinem dilemas da prática, discutam alternativas de intervenção e relacionem essas experiências a referenciais teóricos, o que favorece o desenvolvimento profissional e a construção de uma postura investigativa no trabalho com estudantes público-alvo da educação especial (DUEK, 2020).

Davis et al. analisam diferentes modalidades de formação continuada adotadas em estados e municípios brasileiros e destacam o potencial dos programas de formação em rede, que combinam encontros presenciais, acompanhamento nas escolas, produção de materiais didáticos e uso de ambientes virtuais, desde que estruturados a partir de diagnósticos de necessidades, de objetivos claros e de mecanismos de monitoramento, de modo a evitar a

dispersão de esforços e a fragmentação das ações formativas voltadas à educação inclusiva (DAVIS, 2012).

Na perspectiva do desenvolvimento profissional ao longo da vida, Nóvoa defende modelos de formação que valorizem a escola como lugar privilegiado de aprendizagem docente, promovendo dispositivos como grupos de estudo, projetos de pesquisa-ação, observação mútua de aulas e tutorias entre pares, em que os professores do AEE possam discutir casos, elaborar conjuntamente planos de atendimento, refletir sobre os impactos de suas intervenções e produzir conhecimento sobre sua prática, evitando a dependência exclusiva de cursos externos à escola (NÓVOA, 1992).

Gatti argumenta que a construção de modelos de formação continuada eficazes requer a articulação entre políticas de formação e políticas de carreira, de modo que a participação em programas de desenvolvimento profissional seja reconhecida na progressão funcional, na atribuição de funções e no acesso a posições de liderança pedagógica, o que pode ser especialmente relevante para professores do AEE que atuam em situações de grande complexidade e que muitas vezes não veem seu trabalho adequadamente valorizado pelas redes de ensino (GATTI, 2014).

Experiências analisadas por Duek indicam que modelos de formação que integram estudo de casos, observação da prática, produção de registros reflexivos e encontros interdisciplinares entre professores, gestores e outros profissionais da educação especial contribuem para que o AEE seja compreendido como parte integrante do projeto pedagógico da escola, favorecendo a circulação de saberes e a corresponsabilidade pelas estratégias de inclusão, o que pode inspirar propostas a serem implementadas em contextos como o da Escola Estadual Everaldo Vasconcelos Junior (DUEK, 2020).

Na rede estadual do Amapá, a adoção de modelos de formação continuada em serviço poderia incluir a criação de grupos de trabalho regionais de professores do AEE, vinculados às coordenações pedagógicas das escolas e às equipes da Secretaria de Educação, com encontros periódicos para estudo, planejamento conjunto e avaliação das práticas, articulados ao uso de ambientes virtuais que permitam a troca de materiais e experiências entre docentes de diferentes municípios, potencializando o trabalho colaborativo e reduzindo o isolamento profissional (AMARAL, 2017).

Davis et al. ressaltam que a efetividade da formação continuada depende também da presença de formadores qualificados, com experiência no campo da educação especial e da

educação inclusiva, capazes de mediar processos de reflexão crítica e de dialogar com as condições reais das escolas, o que sugere a importância de parcerias entre a Secretaria de Educação do Amapá, universidades públicas e instituições de pesquisa, na construção de programas de formação específicos para professores do AEE, com foco na realidade amazônica e nas particularidades da rede estadual (DAVIS, 2012).

A partir da perspectiva de Duek, a utilização de casos de ensino como recurso formativo pode ser especialmente promissora para o trabalho com o AEE, pois permite que os professores discutam situações complexas, envolvendo barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas, analisando como foram identificadas, que recursos foram mobilizados e quais resultados foram alcançados, favorecendo a construção de repertórios de intervenção e de atitudes profissionais mais reflexivas e criativas (DUEK, 2020).

### 3 CONCLUSÃO

A análise realizada evidenciou que a consolidação da educação inclusiva no Brasil, especialmente a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e do Decreto nº 7.611, redefiniu o lugar da educação especial e do Atendimento Educacional Especializado nos sistemas de ensino, afirmando o princípio de que o direito à educação deve ser garantido em classes comuns, com o apoio de serviços especializados, o que implica reconfigurar práticas escolares, currículos e formas de organização do trabalho pedagógico para acolher e valorizar a diversidade dos estudantes.

8210

Constatou-se que o AEE, concebido como serviço complementar ou suplementar à escolarização em classes regulares, desempenha papel estratégico na eliminação de barreiras à participação e à aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial, desde que organizado em articulação com a proposta pedagógica da escola, com o currículo e com a ação dos professores da sala comum, o que exige profissionais com formação sólida, capazes de integrar conhecimentos específicos sobre deficiência, recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas com uma compreensão ampliada do processo educativo e da gestão escolar.

A discussão sobre formação inicial e continuada de professores mostrou que os cursos de licenciatura nem sempre contemplam de forma suficiente as demandas da educação inclusiva e do AEE, o que confere à formação continuada um papel central no desenvolvimento de saberes docentes necessários à atuação com estudantes da educação especial, reforçando a importância de políticas articuladas que considerem o desenvolvimento profissional ao longo



da carreira, valorizem a experiência docente e promovam espaços de reflexão crítica sobre a prática em contextos concretos de trabalho.

No contexto da rede estadual do Amapá e da Escola Estadual Everaldo Vasconcelos Junior, os desafios da formação continuada dos professores do AEE relacionam-se a fatores como desigualdades de acesso às oportunidades formativas, limitações de infraestrutura, oferta insuficiente de cursos específicos, dificuldades de articulação entre formação e condições materiais de trabalho e ausência de dispositivos sistemáticos de acompanhamento e mentoria, o que torna urgente a construção de programas de formação em serviço contextualizados, baseados em diagnósticos de necessidades e organizados em rede, com participação ativa dos docentes.

As perspectivas analisadas indicam que modelos de formação continuada que integrem estudo teórico, análise de casos, pesquisa-ação, comunidades de prática e acompanhamento nas escolas podem contribuir significativamente para o fortalecimento do AEE na instituição estudada, desde que estruturados a partir de concepções de desenvolvimento profissional que valorizem a escola como espaço de aprendizagem docente e promovam a colaboração entre professores, gestores e demais atores da comunidade escolar, configurando a formação como processo contínuo e compartilhado, indispensável à consolidação de práticas pedagógicas inclusivas na rede estadual do Amapá.

8211

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Míriam Matos. Políticas públicas de formação continuada de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 120-140, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

DAVIS, C. L. F. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Textos FCC, São Paulo, n. 34, 2012.

DUEK, Vania Preichardt; DOMINGUES, Isaneide Maria Scarlati; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Formação continuada de professores para educação inclusiva: uma experiência com casos de ensino. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 916-931, 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. Estudos em Avaliação Educacional, 25(57), p. 24-54, 2014.

GIORDAN, Miriane Zanetti; HOBOLD, Márcia de Souza. Necessidades formativas dos professores iniciantes: temáticas prioritárias para a formação continuada. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 7, n. 12, p. 49-76, 2015.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Santana (AP). Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SANTOS, C. H. A et al. dos. A importância da formação de professores para a educação especial. Revista Aracê, São José dos Pinhais, v. 6, n. 2, p. 2638-2650, 2024.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.