
Formação docente para a inclusão: impacto do Plano Nacional de Educação no Plano Municipal

Teacher training for inclusion: impact of the National Education Plan on the Municipal Plan

Ambrosina Suely de Carvalho^{1*}, Renata Machado de Assis¹

RESUMO

A presente reflexão tem o propósito de discutir a formação docente em uma perspectiva inclusiva, à luz da legislação educacional, nacional e municipal. Intencionamos discorrer sobre: formação continuada de professores para a inclusão no Brasil; e a legislação brasileira para a formação de professores da educação inclusiva. O problema que investigamos foi: como vem ocorrendo a formação continuada dos professores no Plano Municipal de Educação (PME) em um município do Centro-Oeste brasileiro? Os objetivos propostos foram: analisar como ocorre a proposta de formação continuada com destino à educação inclusiva no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e discutir as orientações, sobre isso, no PME de 2015. Fundamentamos nossas reflexões em autores que abordam a formação docente nas diversas dimensões e na legislação existente. Os resultados demonstraram que, ao se referir à formação continuada, há lacunas a serem enfrentadas. A legislação se mostra mais propositiva do que interventiva, no que se refere à efetivação da formação docente para o trabalho com a inclusão. Este estudo detectou a necessidade de políticas públicas voltadas à formação continuada de professores para a inclusão.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; Inclusão; Legislação;

ABSTRACT

This reflection has the purpose of discussing teacher training in an inclusive perspective, in the light of educational, national and municipal legislation. We intended to discuss: continuing education of teachers for inclusion in Brazil; and the Brazilian legislation for the training of inclusive education teachers. The problem we investigated was: how has the continuing education of teachers in the Municipal Education Plan (PME) been taking place in a town in the Brazilian Midwest? The proposed goals were: to analyze how the proposal for continuing education aimed at inclusive education occurs in the National Education Plan (PNE) of 2014 and to discuss the guidelines, on this, in the PME of 2015. We base our reflections on authors who approach teacher training in different dimensions and on existing legislation. The results showed that, when referring to continuing education, there are gaps to be faced. The legislation is more propositional than interventive, with regard to the effectiveness of teacher training to work with inclusion. This study detected the need for public policies aimed at the continuing education of teachers for inclusion.

Keywords: Continuing Teacher Education; Inclusion; Legislation;

¹Universidade Federal de Jataí (UFJ)

*ambrosinasuely@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a discutir a formação docente para a inclusão, a partir da análise da legislação disponível e de autores que têm pesquisado sobre a temática. Especificamente, o objetivo foi analisar como ocorre a proposta de formação continuada para a educação inclusiva no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) e verificar as propostas de formação continuada para a educação inclusiva no Plano Municipal de Educação (PME), aprovadas em 2015.

A exclusão de minorias é frequente na história da humanidade, como podemos ver na citação de Crochik et al (2009, p. 41): “a estrutura de nossa sociedade é responsável pela constante exclusão de vários grupos”. Assim também a história da educação tem um longo percurso de discriminação e desinteresse, por parte dos dirigentes, e até mesmo pela sociedade, de um modo geral, levando a uma educação exclusiva. A partir daí, surge a necessidade de se lutar por uma educação inclusiva, visto que, de acordo com Michels (2006), apenas se pode pensar na inclusão devido à presença constante da exclusão.

A educação ainda é vinculada a uma pseudoformação (CROCHIK et al, 2009) e se torna imprescindível questionar até que ponto essa educação forma indivíduos críticos e conscientes. A inclusão se faz necessária para que a educação comum trabalhe o ser humano em todas as suas vertentes e leve a uma formação consciente e verdadeira.

A escola ainda não está delineada para receber os estudantes com deficiência, apesar de a inclusão ser uma proposta da legislação brasileira, como afirmam Glat e Pletsch (2004), Costa, Rocha e Lima (2020), Pimentel e Ribeiro (2021), dentre outros autores da área, caracterizando, portanto, um entrave aos sujeitos envolvidos.

A constituição de 1988 determinou a educação como direito de todos sem nenhuma discriminação. Este documento define a obrigatoriedade da oferta da educação especial pelo Estado às pessoas com deficiência, de preferência na rede regular de ensino. O Capítulo III, Artigo 208, Inciso III, define que o dever do Estado com a educação deverá ser efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Na década de 1990 houve um avanço para a educação inclusiva depois da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos em Jomtien (ONU, 1990) e a Declaração de Salamanca (ONU, 1994), alavancando essa modalidade de ensino. A partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) n. 9.394/1996, o

aspecto da inclusão dos alunos com deficiência nas escolas brasileiras começou a ser focado, com a orientação de que devem ser preferencialmente matriculados na escola comum. Essa mesma lei, pela primeira vez, contempla a educação especial, dedicando um capítulo a esse fim (BRASIL, 1996).

A resolução CNE/CBE n. 2/2001 (BRASIL, 2001), traz uma confirmação da LDBEN (BRASIL, 1996) e acrescenta que o sistema de ensino é responsável pela educação especial com recursos humanos, financeiros e materiais e que esse público deve ser atendido na escola regular. Essa resolução ainda apresenta as seguintes contribuições: define a educação especial como uma modalidade de ensino que segue uma proposta pedagógica por meio de recursos e serviços educacionais especiais, com o propósito de assegurar a educação escolar e o desenvolvimento do educando com necessidades educativas especiais; e introduz a educação especial na educação básica com a implantação de um professor especialista, que tenha a função de complementar, suplementar ou até mesmo substituir o trabalho do professor regente.

Foi lançado em 2008 o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), que redefine a política de educação inclusiva, o atendimento educacional especializado disponibilizado por meio de serviços e também recursos, além da orientação para o seu uso adequado no ensino aprendizagem da educação regular.

A disponibilidade de recursos e serviços surge no decreto n. 6571/2008, no atendimento educacional especializado, como suplementação e complementação ao desenvolvimento do aluno no ensino aprendizagem. Entende-se como atendimento educacional especializado o “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b, Art. 1º, § 1º). Este decreto redefine o público atendido pela educação especial como sendo os alunos com deficiência física, intelectual, sensorial ou mental; alunos com transtornos globais do desenvolvimento; e alunos com altas habilidades/superdotação.

A resolução n. 4/2009 reitera a educação especial como modalidade educacional e ressalta o Atendimento Educacional Especializado (AEE): “A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (BRASIL, 2009, Art. 3º). Um professor especialista trabalha nas salas de recursos multifuncionais (SRM), em um modelo direcionado aos

recursos, de acordo com as documentações referidas.

A matrícula não é suficiente para que a inclusão aconteça, é uma ação que precisa mobilizar toda a sociedade e, no caso da educação, todo o público envolvido. Para que a inclusão se concretize, além das legislações, são imprescindíveis políticas públicas voltadas a esse fim. Nesse sentido,

questões como: o combate à exclusão, a inclusão de todos, a qualidade de ensino e a escola que temos versus a que queremos; já estão nas agendas das discussões de universidades, instituições e sistemas educacionais. Mas, aceitar o ideário da inclusão não autoriza o “bem intencionado” a mudar o que existe num passe de mágica (CAPELLINI; MENDES, 2006, p. 17, grifos do original).

O foco da gestão administrativa e financeira está na escola, as políticas implantadas a partir da década de 1990 são de responsabilidade dos gestores. Os professores são os gestores da escola e da educação. Assim, a sua formação deve ter um aspecto instrutivo e com oportunidade para ser experimentado.

A escola passa a ser o “foco” da gestão administrativa e financeira, sendo responsabilizada pelo sucesso ou fracasso dessa política. Nessa perspectiva, os professores são considerados os gestores da educação e da escola. Sua formação deve adquirir caráter prático e instrumental (MICHELS, 2006, p. 407, grifos do original).

A formação do professor é imprescindível para que a gestão seja de qualidade. Diante disso, a questão de pesquisa que pretendemos responder foi: como está prevista a formação continuada dos professores no PME de um município do Centro-Oeste brasileiro para trabalhar com a educação especial?

A opção metodológica foi pela abordagem qualitativa, por meio da análise documental, considerando, conforme Lüdke e André (1986, p. 39), que os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e oferecem informações sobre esse contexto”.

Os documentos analisados são o PNE (BRASIL, 2014), instituído pela Lei n. 13.005/2014, composto de vinte metas para a educação nacional, com vigência de dez anos (de 2014 a 2024), e o PME (JATAÍ, 2015) de um município da região Centro-Oeste do país, com vigência de dez anos (2015 a 2025).

1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ATUAR NA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com Almeida (2004), na década de 1950 foram promovidos, em São Paulo e Rio de Janeiro, os primeiros cursos para formação de professores para a educação especial, em nível médio, oferecidos em instituições federais e não governamentais. Nos anos 1960 começam cursos de formação no Paraná. A partir da década de 1970 surgiram os “Cursos de Estudos Adicionais” (ALMEIDA, 2004), que se estenderam até 2000. Em 1972 tiveram origem os cursos superiores com formação em educação especial.

Em estudos desenvolvidos por Cartolano (1998) e Bueno (2002), pode-se perceber que o campo de estudo da formação de docentes para atuar na educação inclusiva, até os anos 2000, era restrito. Foram encontradas duas graduações, 43 cursos de especialização em 1998, 23 Instituições de Educação Superior que aceitavam estudos na área da inclusão e dez em nível de doutorado.

Em 2001, de acordo com Almeida (2004), o cenário era de professores normalistas habilitados em educação especial promovidos por Secretarias de Estado de Educação e Institutos de Educação, e também de professores com formação superior: licenciados, pós-graduados, mestres e doutores com habilitação nesta área específica. Algumas instituições, governamentais ou não, proporcionavam a formação continuada aos professores em exercício, mas ainda assim era frequente encontrar professores atuando em educação especial sem formação.

De acordo com Caiado e Laplane (2009), a instituição do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, teve o propósito de difundir as políticas de educação inclusiva nos municípios, apoiando a formação de gestores e docentes. Neste formato, os municípios pelo atendiam aos municípios circunvizinhos. A implantação das salas de recursos multifuncionais se deu a partir do Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Atendimento Educacional Especializado, realizado de 2007 em diante. Na Resolução CNE n. 2/2001 (BRASIL, 2001) foi evidenciada a formação de professores para a educação especial em dois modelos: os capacitados, aqueles docentes que tiveram na formação conteúdos relacionados à educação especial; e os especializados, aqueles que apresentam aptidão para identificar e gerenciar recursos e estratégias junto aos professores da sala comum para o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais.

No documento mencionado é relatado que deve ser oportunizada a formação continuada aos professores que já estão exercendo a docência. Não está definido o número

de horas para esses cursos e a responsabilidade para oferecer essa formação é transferida aos estados e municípios. A formação docente ainda não é suficiente para superar a educação excludente.

2 O CAMINHO PERCORRIDO E AS INFORMAÇÕES OBTIDAS

Para desenvolver a pesquisa qualitativa, do tipo documental, fundamentamos nossas reflexões em autores que abordam a formação de professores para a educação especial e em documentos essenciais ao estudo: PNE 2014 e PME 2015 de um município do Centro-Oeste brasileiro.

A base da análise do PNE centrou-se nas dezenove estratégias da meta quatro. Constatou-se que três estratégias dessa meta estão voltadas para a formação continuada de professores para a educação inclusiva. No PME, em sua meta quatro, também duas estratégias se referem à formação continuada de professores para a educação inclusiva. Após esse levantamento, foi realizado o cruzamento das informações para identificar se o PNE realmente está guiando o PME para o desenvolvimento da formação continuada de professores para a educação especial.

Na investigação dos dados dessa pesquisa, direcionamos as estratégias referentes à formação continuada de professores para a educação inclusiva no PNE 2014. Outras metas e estratégias do PNE contemplam a formação continuada para a educação dos diferentes níveis, modalidades e públicos diversos, mas nesse estudo não consideramos esses dados. Dessa forma, nosso olhar ficou na meta 4 do PNE , ao abordar:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, meta 4).

Conforme analisamos, a formação continuada de professores para a educação especial está presente em três estratégias da meta 4. As estratégias 4.3, 4.16 e 4.18 contemplam esse aspecto. A estratégia 4.3 da meta 4 especifica a estimulação da formação continuada de professores para a educação especial, conforme prescreve:

implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (BRASIL, 2014, meta 4, estratégia 4.3).

Na estratégia 4.16 do PNE está em destaque a questão da importância das teorias nos cursos de formação para a educação especial, além dos processos de ensino aprendizagem, colocando em relevância a responsabilidade das universidades na junção dos níveis de ensino, pesquisa e extensão, de acordo com o artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Frente ao exposto, a estratégia 4.16 acentua:

incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014, estratégia 4.16).

A estratégia 4.18 do PNE relata a busca de colaboração de instituições para desenvolver em maior escala a oferta de formação continuada direcionada à educação especial:

promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino (BRASIL, 2014, estratégia 4.18).

Partimos da análise de um plano em nível macro, o PNE, considerando que deve direcionar os planos nas outras instâncias; na sequência, procedemos o estudo do plano municipal de uma cidade do Centro-Oeste brasileiro, com a intenção de cruzar os dados e entender o que está orientado em nível micro.

Ao estudar o PME 2015/2025 de uma cidade do Centro-Oeste brasileiro percebemos que a meta 4 está voltada para a educação especial do público de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação do referido município. Cumpre-nos assinalar que essa perspectiva já está

contemplada na meta 4 do PNE (BRASIL, 2014).

Podemos perceber a presença de algumas estratégias que fomentam a formação continuada para a educação especial. Nossa análise ficou no primeiro momento na meta 4 do PME, pois é especificamente voltada ao ensino especial. Outras estratégias estão relacionadas à formação continuada de professores de um modo geral; mas nesse momento a nossa atenção é específica para a formação continuada de professores para a educação especial. Duas estratégias da meta 4 abrangem a formação continuada de professores para a inclusão.

O aspecto da formação continuada dos professores para a educação especial foi contemplado na estratégia 3 da meta 4 do PME, conforme prescreve:

em parceria entre Secretaria Municipal de Educação e Instituições de Ensino Superior pública, a partir de 2016, oferecer cursos de formação inicial e continuada para professores na Língua Brasileira de Sinais e no Sistema Braille, e metodologias específicas para educandos surdos, cegos, e demais necessidades especiais em todas as etapas da educação (JATAÍ, 2015, estratégia 3, meta 4).

A estratégia 7 da meta 4 do PME também levanta a bandeira da formação continuada como podemos ver: “promover, em parceria com diferentes instituições, cursos de capacitação em áreas de demanda relacionadas à educação especial, voltados à comunidade escolar” (JATAÍ, 2015). A estratégia 3 da meta 4 do PME analisado propõe a oferta de formação continuada para professores terem recursos didáticos para trabalhar com os alunos desse público contemplado pela legislação. Percebemos, por meio dessa estratégia, uma responsabilização do Estado para oferecer a formação continuada, o que de certa forma já é positivo, pois dessa forma vai além do que estabelece o PNE. Mas a formação colocada nessa estratégia está em um formato mais instrumental e prático, sem uma maior preocupação com a fundamentação teórica. Na estratégia 7 da meta 4 do PME, o Estado não é responsabilizado a oferecer a formação continuada; e também não ficou bem claro como seriam esses cursos. Nessas duas estratégias do PME foram utilizados verbos que trazem uma ideia mais ousada e incisiva para o que foi proposto. Portanto, as estratégias ainda parecem estar aquém do idealizado.

Ainda estudando o PME, analisamos, na meta 16, que é responsabilidade dos Governos Federal e Estadual a formação continuada dos professores do município.

Meta 16 (De responsabilidades dos Governos Federal e Estadual)

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (JATAÍ, 2015, meta 16).

E ainda, a estratégia 4 desse plano direciona para a formação continuada de professores para a educação especial: “apoiar tecnicamente a formação continuada de docentes para atendimento a portadores de necessidades especiais das redes municipal, estadual e privada (JATAÍ, 2015).”

3 OS RESULTADOS ENCONTRADOS

Na análise do PNE (BRASIL, 2014), da meta 4 e suas estratégias, percebemos que a possibilidade de oferta de formação continuada para a educação inclusiva foi vislumbrada; mas em nenhum momento encontramos uma definição da responsabilidade do Estado em realizá-la.

A estratégia 4.3 apresenta, em tom declarativo, “fomentar a formação continuada”, e não em um caráter prescritivo. Nesse caso, há utilização de um verbo que, de certa forma, expressa a falta de compromisso com a formação como dever do Estado e direito do professor. Demonstra uma tímida ideia de desenvolver a formação continuada, mas sem nenhuma obrigação firmada ou declarada pelo Estado.

Na estratégia 4.16, apesar de orientar para um conteúdo com fundamentação teórica para se chegar à prática, utiliza-se o verbo “incentivar”, deixando a desejar na ênfase que deveria ser colocada nesse aspecto e também na ausência de declaração mais aberta sobre a responsabilidade das instituições públicas de assumir esse papel de formação continuada. O mesmo ocorre na estratégia 4.18, que utiliza novamente os verbos “promover” e “visando ampliar”. São verbos propositivos, mas não interventivos, quando se espera a efetivação e realização da formação continuada. Inicia-se essa estratégia sugerindo fazer parceria com instituições, o que demonstra, também, certo descompromisso do Estado com a formação continuada de professores para atuar na educação especial. Percebe-se, ainda, que não se faz menção às instituições de ensino superior (IES) públicas nessas estratégias.

Com o estudo das estratégias voltadas para a formação de professores para a educação especial no PNE (BRASIL, 2014) e no PME (JATAÍ, 2015) de um município

do Centro-Oeste brasileiro, percebemos que houve um pequeno avanço no direcionamento dessas políticas. Em nível macro o PNE deixa a desejar quanto à responsabilidade da formação continuada de professores para a educação especial, visto que em nenhum momento é mencionada como responsabilidade do Estado. Já em nível micro, no PME aparece, na estratégia 3 da meta 4, a parceria da Secretaria Municipal de Educação (SME) e IES públicas para oferecer a formação continuada aos professores.

Na estratégia 4 da meta 16 do PME utiliza-se o verbo “apoiar”, o qual demonstra um sentido mais passivo, não representando que realmente a ação será executada, ou seja, simplesmente ajuda ou facilita sem assumir a responsabilidade para a formação continuada de professores para a educação especial em uma perspectiva inclusiva, assim como ocorre em estratégias do PNE.

Em uma perspectiva técnica, tanto as estratégias do PNE quanto as do PME estão voltadas para a formação continuada, centrada mais em recursos didáticos do que na formação embasada em fundamentação teórica consistente, no sentido de estudar os porquês para se desenvolver e utilizar tais recursos de acordo com as necessidades individuais.

O dever do Estado como responsável pela formação de professores não parece estar sendo assumido, assim como o direito do professor à formação não tem sido garantido. O que ocorre, aparentemente, é que a formação fica sob a responsabilidade individual do profissional docente e a cargo de instituições privadas, geralmente com custos, gerando uma oneração pesada ao professor.

A legislação coloca a responsabilidade da formação continuada para o professor como se já estivesse resolvido todos os problemas de remuneração, plano de carreira, material necessário, ajuda de custo, e isso não ocorre. De acordo com Michels (2006, p. 414, grifos do original) essa situação não está resolvida, pois “essa política faz crer que basta a ‘boa vontade’ dos professores para que os problemas educacionais se resolvam.” Essa análise de 2006 se repete hoje e, mesmo após novas políticas, os avanços são insuficientes. A formação continuada permanece como responsabilidade individual do professor, e não como um direito.

O PNE, sendo um guia para as políticas estaduais e municipais, não viabiliza a formação continuada de professores para a educação especial, deixando a desejar, visto que apresenta previsões, mas não estratégias de concretização. Precisamos de uma política em que o Estado assuma a responsabilidade e dê subsídio ao professor para uma formação

continuada bem fundamentada dentro de princípios pedagógicos, éticos, morais e sociais para a educação inclusiva. O PME, apesar de conseguir, em algum aspecto, ir além do proposto no PNE, também não apresenta uma orientação bem direcionada para a formação continuada de professores para a educação especial, e aparentemente não apresenta uma proposta viável.

Um dos principais recursos necessários para a educação inclusiva acontecer nas escolas são professores com uma boa formação. A formação inicial dos professores é falha para lidar com a educação especial, como afirmam Pletsch (2009) e Costa, Rocha e Lima (2020), deixando uma lacuna, e isso requer que o futuro docente busque conhecimento por meio da educação continuada. Pode-se inferir que a legislação atual não contribui de forma significativa para uma efetiva realização da formação continuada de professores para a educação especial. Não é assegurada uma formação continuada pública e de qualidade aos docentes, fazendo com que a educação inclusiva se torne mais exclusiva. Por vezes, isso acaba responsabilizando os docentes para que cuidem, individualmente, da sua própria formação, para conseguirem trabalhar com a educação inclusiva. Esse é outro debate, que envolve as dificuldades de cunho financeiro, de distância dos grandes centros de formação, de sobrecarga de trabalho e de limitação do tempo de estudos, dentre outros grandes entraves para que essa formação ocorra de forma satisfatória.

A maioria das escolas está despreparada para a chegada dos alunos da educação especial. Parte significativa dos professores não possui uma formação suficiente, como pode ser visto no relato a seguir:

a inclusão no ensino comum, decretada pelas instâncias administrativas e proposta em um discurso que se apoia na inclusão escolar independentemente se a escola tem ou não condições para tanto, nos faz pensar que, atualmente, esse espaço tornou-se um lugar no qual, parte dos docentes e demais segmentos, não se encontram preparados para receber os estudantes com deficiência (COSTA; ROCHA; LIMA, 2020, p. 68).

A inclusão dos alunos da educação especial é uma necessidade que a legislação defende e as matrículas estão sendo efetivadas. Os professores tentam, de toda forma, superar as suas dificuldades, mas realmente a formação inicial é insuficiente para a eficácia da inclusão nas escolas brasileiras. Por outro lado, não se pode responsabilizar os docentes pela sua própria formação continuada, se não há condições viáveis de garantia deste processo formativo por parte do poder público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo objetivou investigar a articulação das estratégias apresentadas no PNE com seus desdobramentos no município, por meio do PME, para a viabilização da educação especial. Desenvolveu-se uma análise sobre os procedimentos que os órgãos gestores da educação definem para que se tenha a inclusão escolar nas instituições de ensino.

A formação continuada dos professores para a educação especial demanda maior atenção do poder público, pois a preparação de todos os professores (juntamente com os gestores) caracteriza-se como um aspecto fundamental para a inclusão. Na análise realizada, foi possível perceber que as estratégias da meta 4 do PNE são insuficientes para a edificação de uma educação inclusiva, principalmente por não serem mais incisivas a respeito da formação continuada de professores.

Na análise das estratégias do PME a problematização que nos guiou esteve relacionada à formação continuada de professores para a educação especial, e ficou evidente que não basta uma meta no PNE dedicada à educação inclusiva, sendo que as estratégias relativas à formação de professores não foram idealizadas com convicção e proposição, no sentido de fazer acontecer. Trata-se apenas de uma ideia passiva para a realização dessa formação e não de uma ideia enfática. Ainda podemos destacar que, de um modo geral, as estratégias da meta 4 do PNE estão direcionadas primeiramente às questões organizacionais e estruturais, sendo os aspectos pedagógicos colocados em segundo plano ou nem mencionados.

Esperamos que estudos como este auxiliem para o fortalecimento das reflexões e ações junto às novas estratégias na condução das políticas, tanto nacionais quanto municipais, da educação inclusiva. Para que a inclusão escolar aconteça, o pensamento do professor deve implicar uma visão heterogênea, acolhendo as diferenças com respeito, em uma sustentação epistemológica, ética e filosófica.

A edificação da educação inclusiva tem um caminho longo e difícil; para que ela ocorra necessita de uma força tarefa de todos os envolvidos, a começar pelas ações dos envolvidos nas políticas de inclusão, gestores e organizadores de processos formativos nas SME, bem como diretores e professores das escolas.

Os resultados encontrados permitem concluir que, lamentavelmente, estamos a passos lentos para uma educação e uma sociedade efetivamente inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria A. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. **Revista do Centro de Educação**. Cadernos. Edição: 2004, n. 24.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Estabelece as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. **Constituição Federal**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 6.571/2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008b. 1 p.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 26 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Edição extra, p. 1.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: DF, jan. 2008a.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: MEC, SEESP, 2002.

CAIADO, Katia Regina Moreno; LAPLANE Adriana Lia Friszman de. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, maio/ago. 2009.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **História da Educação Especial**: em busca de um espaço na história da educação brasileira. Bauru: UNESP/Bauru, 2006.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. **Cadernos Cedes – A nova LDB e as necessidades**

educativas especiais, Campinas, Unicamp, ano XIX, n. 46, p. 29-40, 1998.

COSTA, Vanderlei Balbino; ROCHA, Leonor Paniago.; LIMA, Adrielle Martins de . A (de)formação da formação inicial dos professores na perspectiva da escola inclusiva. **R. Científica UBM**, Barra Mansa (RJ), ano XXV, v. 22, n. 42, p. 66-84, 1. Sem. 2020.

CROCHIK, José Leon; FRELLER, Cintia C.; DIAS, Marian Ávila de Lima e; FEFERMAN, Marisa; NASCIMENTO, Rafael Baioni do; CASCO, Ricardo. Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 40-59, 2009.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O Papel da Universidade Frente às Políticas Públicas para Educação Inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 10, n. 29, p. 3-8, 2004.

JATAÍ. Goiás. **Lei nº 3.708 de 26 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME. Diário Oficial do município de Jataí Goiás. p.1

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

PIMENTEL, Susana Couto; RIBEIRO, Solange Lucas. Política de formação de professores para educação inclusiva: reflexões a partir do plano nacional de educação. **Cenários Educacionais**, Caetité-BA, v. 4, n. e11763, p.1-20, 2021.

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

ONU. Declaração Mundial de Educação para Todos. Conferência de Jomtien, Tailândia. UNICEF, 1990.

ONU. Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca, Espanha. Genebra: UNESCO, 1994.

Recebido em: 03/02/2022

Aprovado em: 05/03/2022

Publicado em: 10/03/2022