



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS  
PÚBLICAS**

**FABÍOLA CAMURÇA JANEIRO DAMASCENO**

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: FORMAÇÃO CONTINUADA DOS  
PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) DA  
PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA**

**FORTALEZA – CEARÁ  
2016**

FABÍOLA CAMURÇA JANEIRO DASMASCENO

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: FORMAÇÃO CONTINUADA DOS  
PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) DA  
PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Planejamento e Políticas Públicas.

Área de Concentração: Planejamento e políticas públicas.

Orientador: Prof.º Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior

FORTALEZA – CEARÁ

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Damasceno, Fabíola Camurça Janebro.

Política de educação especial: formação continuada dos professores do atendimento educacional especializado (AEE) da Prefeitura Municipal de Fortaleza [recurso eletrônico] / Fabíola Camurça Janebro Damasceno. - 2016.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 102 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2016.

Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas..

Orientação: Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior.

1. Política de educação especial. 2. AEE. 3. Formação de professores. I. Título.

FABIOLA CAMURÇA JANEIRO DAMASCENO

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: FORMAÇÃO CONTINUADA DOS  
PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)  
DA PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA

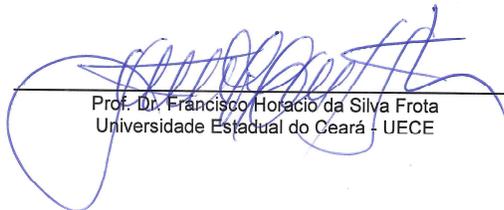
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas.

Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 09/11/2016

BANCA EXAMINADORA

  
Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

  
Prof. Dr. Francisco Horácio da Silva Frota  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

  
Profª. Drª. Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Á minha amada mãe exemplo de tudo que sou com saudades eternas.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua Infinita Misericórdia e Providência em minha vida.

Aos meus pais, M<sup>a</sup> Tereza e Martiniano, exemplos de força e dedicação à família e aos estudos que me ensinaram o valor do saber e a gratidão pela vida.

A Leandro, meu grande amor, por seu apoio, incentivo e paciência constante.

A minha amada e esperada filha Laura, por cada sorriso inocente que renovou as minhas forças para continuar.

Aos meus irmãos Andréa, Daniele, Ernesto e Sara por me acompanharem em tudo que faço me apoiando nos momentos difíceis.

Aos meus sobrinhos Pedro, Arthur, Gabrielly, Saulo e Júlia por toda alegria que proporcionam aos meus dias.

A Rizioneide e minha cunhada Krisley que me apoiaram e cuidaram da minha pequena Laura nos momentos precisos.

A família de meu esposo, Tereza Neuma, Damasceno, Lívia e Marcelo pelo incentivo e intenções de oração.

A todos os meus amigos do Distrito de Educação 6 (DE 6) que me ajudaram nesses dois anos de estudos associados ao trabalho com palavras de estímulo e um ombro amigo nos momentos de dificuldade.

Aos meus amigos e irmãos da Obra Bene Ha lahweh Hain que intercederam por mim durante todo o mestrado.

Ao meu professor e orientador Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Antônio Germano, meu exemplo e apoio na construção dessa dissertação. Por sua compreensão, incentivo, críticas e correções que me ensinaram muito no decorrer do mestrado.

Aos professores do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (MPPPP), pelos saberes compartilhados.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo e Prof.<sup>o</sup>Dr.<sup>o</sup> Francisco Horacio da Silva Frota, pelas valiosas contribuições por ocasião da qualificação.

A todos os amigos da Turma 12 do MPPPP pelas aprendizagens, troca de experiências, estímulo nas disciplinas e trabalhos apresentados.

À Universidade Estadual do Ceará, por me proporcionar as aprendizagens e amadurecimento acadêmico através do mestrado.

A equipe de técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura Municipal de Fortaleza e Distrito de Educação 6 (DE 6) que contribuíram para a coleta de dados desse trabalho.

As professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que participaram dessa pesquisa e lutam diariamente por uma verdadeira educação inclusiva.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão das disciplinas do curso e produção da dissertação.

De todo coração o meu sincero muito obrigada!

“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza, e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.”

(Boaventura de Souza Santos).

## RESUMO

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva instituída pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008 (BRASIL, 2008) enfatiza a garantia dos direitos das pessoas com deficiência à matrícula inclusiva. Ela institui o trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e direciona a formação continuada dos professores. Nesse sentido, esse trabalho teve como objetivo geral compreender a formação continuada dos professores do AEE da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF) no período de 2008 a 2015 buscando descobrir a contribuição da formação para a prática pedagógica inclusiva dos docentes, a formação do perfil desse professor, qual a fundamentação da formação e se estava adequada à Política Nacional de Inclusão. Foram utilizados como fonte de pesquisa estudos que dissertam sobre a formação de professores dos autores Schon (2000), Tardif (2014), Pimenta (2012), Formosinho (2001) e Nóvoa (1991) que discutem a formação em contexto, defendem a prática docente como momento de produção de conhecimentos e o perfil do professor pesquisador e reflexivo. Outros autores também defendem a Educação Inclusiva como Mantoan (2015), Mazzota (1996) e Kassar (2011). Para o levantamento de dados da pesquisa foram realizadas entrevistas com quatro sujeitos, duas técnicas da Secretaria Municipal de Educação (SME) e duas professoras do AEE com o critério de todas terem participado da implantação do AEE em 2008 e terem permanecido até o ano de 2015. Como resultados constatou-se que a formação desenvolvida pela SME avança ao instigar nos professores do AEE o perfil de um trabalho pedagógico como facilitador da inclusão e agregador da comunidade escolar para o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Contudo, como desafio dessa formação apontou-se a ausência de momentos de formação no contexto do trabalho com a participação do núcleo gestor e o desenvolvimento da postura de um professor pesquisador reflexivo de sua prática por parte dos professores do AEE.

**Palavras-chaves:** Política de educação especial. AEE. Formação de professores.

## ABSTRACT

The Special Education National Policy in the perspective of Inclusive Education established by the Ministry of Education (MEC) in 2008 (BRAZIL, 2008) emphasizes the guarantee of the rights of persons with disabilities to the inclusive enrollment. It establishes the work of the Skilled Educational Assistance (SEA) and directs the continuing education of teachers. In this sense, the main objective of this work was to understand the continuing education of SEA teachers from the Municipality of Fortaleza (PMF) in the period from 2008 to 2015, seeking to discover the contribution of training to the inclusive pedagogical practice of teachers, what was the basis of the training and if it was proper to the National Inclusion Policy. Schön (2000), Tardif (2014), Pimenta (2012), Formosinho (2001) and Nóvoa (1991) who discuss the training in context, defend the teacher practice as a moment of knowledge production and the teacher profile of researcher and reflexive teacher. Others authors also defend the Inclusive Education, as Mantoan (2015), Mazzota (1996) and Kassir (2011). To collect data for the research, interviews were conducted with four subjects, two techniques from the Municipal Department of Education (SME) and two SEA teachers with the criteria that all participated in the implementation of SEA in 2008 and remained until the year 2015. As results, it was found that the training developed by the SME advances by instigating in the SEA teachers about the profile of a pedagogical work as a facilitator of the inclusion and aggregation of the school community for the development of students with disabilities. However, the challenge of this training was the absence of training moments in the context of the work with the participation of the management nucleus and the development of the posture of a reflective teacher of its practice by the SEA teachers.

**Key-words:** Special education policy. Skilled Educational Service. Teacher formation.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Falas das entrevistadas sobre a inserção das S.R.M.....	77
Quadro 2 - Falas das entrevistadas sobre as primeiras formações do AEE.....	78
Quadro 3 - A formação dos professores do AEE realizada pela SME....	79
Quadro 4 - A contribuição da formação para a prática inclusiva.....	82
Quadro 5 - Expectativas sobre a formação.....	86
Quadro 6 - Perfil do professor do AEE.....	87

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CESA	Centro de Estudos Sociais Aplicados
CF	Constituição Federal
CEB	Conselho de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DA	Deficiência Auditiva
DI	Deficiência Intelectual
DV	Deficiência Visual
DF	Deficiência Física
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBC	Instituto Benjamin Constant
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira da Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MPPPP	Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SME	Secretaria Municipal de Educação

SRM	Sala de Recurso Multifuncional
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>18</b>
2.1	OBJETIVO GERAL.....	18
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	18
<b>3</b>	<b>RECORTE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>	<b>19</b>
3.1	CONCEITOS HISTÓRICOS SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	19
3.2	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	31
3.3	FATOS HISTÓRICOS SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	41
<b>4</b>	<b>REFERENCIAIS NORTEADORES DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).....</b>	<b>46</b>
4.1	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO REFLEXÃO DA PRÁTICA.....	46
4.2	A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O PERFIL DO PROFESSOR DO AEE.....	56
<b>5</b>	<b>A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO AEE ATRAVÉS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>67</b>
5.1	A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO PROPOSITORA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES.....	67
5.2	A APLICAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO AEE DA SME DE FORTALEZA: REALIDADE OU DESAFIO?.....	71
<b>5.2.1</b>	<b>O histórico das formações de 2008 a 2015.....</b>	<b>75</b>
<b>5.2.2</b>	<b>A contribuição das formações para a prática pedagógica inclusiva dos professores de AEE da SME de Fortaleza.....</b>	<b>79</b>

5.2.3	Formação dos professores do AEE de Fortaleza: realidade ou desafio?.....	86
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
	REFERÊNCIAS.....	93
	APÊNDICE.....	99
	APÊNDICE A: Tópico-guia das entrevistas semi estruturadas.....	100
	APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	101

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva constituiu-se ao longo de sua história como um direito de todos e deve proporcionar vivências pedagógicas para que os sujeitos aprendam e se sintam acolhidos em todas as modalidades de ensino.

A Constituição Federal (CF) de 1988 afirma no artigo 205 que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (BRASIL, 1988)

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394) de 1996 no capítulo V, artigo 58, classifica educação especial "como modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino." (BRASIL, 1988)

Nesse sentido, a educação inclusiva é garantida como dever do Estado e direito dos cidadãos com deficiência na rede pública. Para garantir os serviços e profissionais capacitados para desenvolver as ações nas instituições necessárias para uma educação inclusiva de qualidade foi lançada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Essa política direciona de que forma essa educação deve acontecer, instituiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e garante a formação continuada dos professores de Educação Especial.

Nesse contexto, o objetivo dessa dissertação foi compreender a formação continuada dos professores do AEE da Secretaria Municipal de Educação (SME) Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF) do ano de 2008 (ano de instituição da Política Nacional de Inclusão) até o ano de 2015 tendo como referência a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008).

Para desenvolver esse trabalho percorreu-se um caminho direcionado por três objetivos específicos: 1. Caracterizar a educação especial no Brasil e o processo de formações continuadas dos professores de educação especial, de 1854 até 2015, 2. Analisar os referenciais norteadores do processo das formações continuadas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza e 3. Comparar o processo de formação dos professores do AEE da SME com a

proposta da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

O trabalho desenvolvido pela pesquisadora na área da Educação Especial na PMF instigou essa pesquisa com os seguintes questionamentos: Como ocorreu o processo de implantação das Salas de Recurso Multifuncionais (S.R.M.) nas quais acontece o AEE com a política de 2008? Como se desenvolveu a formação dos professores do AEE no recorte histórico de 2008 a 2015? Qual a sua fundamentação e qual a sua contribuição para a prática inclusiva desses professores?

Até o desenvolvimento dessa pesquisa não havia encontrado um documento ou registro na SME que respondesse satisfatoriamente a tais questionamentos. Esse fato gerou uma problematização perante a formação dos professores do AEE, pois conforme os questionamentos realizados as técnicas da secretaria ao buscar por dados do histórico das formações elas sinalizaram que iniciaram com a implantação da política, mas não se tinha acesso a fundamentação, memórias e resultados dessa formação.

Como fundamentação recorreu-se a teóricos que dissertam sobre a formação de professores como Schon (2000), Tardif (2014), Pimenta (2012), Formosinho (2000) e Nóvoa (1991), que discutem a formação em contexto, defendem a prática docente como momento de produção de conhecimentos e o perfil do professor pesquisador e reflexivo além de autores que defendem a Educação Inclusiva como Mantoan (2015), Mazzota (1996) e Kassar (2011).

A pesquisa de caráter qualitativo possuiu objetivo inicial de desenvolver uma pesquisa documental com fontes primárias, através dos arquivos e registros disponíveis na SME sobre a formação continuada dos professores de educação especial no período de 2008 há 2015, pois segundo Cellard (2008) o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais.

Contudo, o material de memória das formações disponíveis na SME não contemplou o número de informações necessárias para esse recorte histórico, pois foi encontrado somente o planejamento das formações de 2014 com os temas trabalhados e os registros das atividades à distância realizados na Plataforma Sócrates (ambiente virtual da Universidade Federal do Ceará /UFC), no qual os

professores realizaram atividades à distância que complementaram a formação e enriqueceram a carga horária do curso.

Nesse sentido, foram realizadas entrevistas semiestruturadas nos dias 13, 17, 21 e 24 de junho de 2016 com os sujeitos envolvidos na formação durante todo o recorte histórico de 2008 a 2015, o que enriqueceu o trabalho com informações diretas das vivências dessa formação e justificou a ausência de alguns registros na SME, pois a formação inicial desses professores foi de competência da UFC.

Para o levantamento de dados foram entrevistadas duas técnicas da SME e duas professoras do AEE que realizaram relatos semelhantes o que assegurou as informações dos resultados e discussões da dissertação.

Os capítulos desse trabalho estão divididos da seguinte forma: no capítulo 1 foi descrito um recorte histórico da educação especial no Brasil e o processo de formação continuada dos professores de educação especial; no capítulo 2 discutiu-se os referenciais norteadores do processo de formação continuada dos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE); e no capítulo 3 há uma reflexão sobre a formação dos professores do AEE através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva conforme os dados levantados na pesquisa.

Nesse contexto, analisou-se a realidade e desafio dessa formação e constatou-se que é realidade a formação do professor do AEE para o conhecimento do seu papel como articulador da inclusão. É desafio desenvolver uma formação em contexto com a participação do coordenador pedagógico para aprimorar esse processo de formação e desenvolver ações dentro da escola que fundamentem e clarifiquem o que é a educação inclusiva para todos que compõem a comunidade escolar.

## 2 OBJETIVOS

Para o desenvolvimento da pesquisa dessa dissertação desenvolveu-se os seguintes objetivos:

### 2.1 OBJETIVO GERAL

Compreender a formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Prefeitura Municipal de Fortaleza tendo como referência a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008).

### 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Caracterizar a Educação Especial no Brasil e o processo de Formações Continuidas dos Professores de Educação Especial, de 1854 até 2015.
- 2) Analisar os referenciais norteadores do processo das Formações Continuidas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza.
- 3) Comparar o processo de Formação dos Professores do AEE da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza com a proposta da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

### **3 RECORTE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A discussão sobre o papel da escola como espaço democrático e de formação dos sujeitos evidencia que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem muitos desafios e paradigmas a serem ultrapassados na comunidade escolar.

O histórico da Educação Especial revela que os conceitos e lutas por uma educação para todos transformaram-se com as organizações políticas, econômicas, sociais e educacionais no decorrer dos tempos. Esses recortes foram marcados pela segregação e exclusão social, pois os construtos “deficientes”, “deficiência”, “portador de necessidades educativas especiais” surgiram somente no século XX, conforme Aranha (2005).

Nesse contexto, faz-se necessário compreender o significado de pessoa com deficiência, as políticas de Educação Especial no Brasil, as principais ações históricas para o atendimento dessas pessoas e o contexto histórico do seu desenvolvimento.

#### **3.1 CONCEITOS HISTÓRICOS SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

O conceito de deficiente e eficiente vem sendo construído ao longo dos tempos pelos homens considerados eficientes. Esse fato não nega a existência das deficiências conforme Gaio e Meneghetti,

Ao longo da história o conceito de deficiência que foi sendo construído, certamente o foi na perspectiva de atender aos interesses daqueles que se apresentavam como eficientes. Isto não quer dizer que as diversas deficiências em si, tais como visual, auditiva, física, mental e outras, não tiveram existência concreta. O que é possível constatar, isto sim, é que o tratamento destas questões, durante o longo processo que a humanidade realizou em direção a maior humanização, poucas vezes privilegiou o atendimento a estas dificuldades apresentadas pelo corpo humano. (GAIO E MENEGETTI, 2011, p. 09).

O termo corpo eficiente na perspectiva dessas autoras (2011), conquistou espaço de discussão nas últimas décadas nas áreas específicas do conhecimento que têm esse mesmo corpo como objeto de estudo. “Eficiente” é todo aquele que é

capaz de solucionar os desafios do cotidiano, tanto por suas próprias forças quanto utilizando as alternativas externas.

Neste sentido, a ideia de eficiência, no final do século XX e início do século XXI, está muito mais vinculada à resposta que os seres humanos “inteiros” ou “comprometidos em suas partes” dão às solicitações da vida, aos conflitos, problemas sociais, do que aos padrões corporais estabelecidos externamente pelos interesses subjacentes às instituições sociais conforme as autoras supracitadas.

Gonçalves (1994), afirma que a concepção de eficiente e deficiente é uma construção histórica dos seres humanos influenciada pelo contexto social que estão inseridos.

A forma de o homem lidar com sua corporalidade, os regulamentos e o controle do comportamento corporal não são universais e constantes, mas, sim, uma construção social, resultante de um processo histórico. O homem vive em um determinado contexto social, com o qual interage de forma dinâmica, pois, ao mesmo tempo em que atua na realidade, modificando-a, esta atua sobre ele, influenciando e, até podemos dizer, direcionando suas formas de pensar, sentir e agir. [...] Cada corpo expressa a história acumulada de uma sociedade que nele marca seus valores, suas leis, suas crenças e seus sentimentos, que estão na base da vida social. (GONÇALVES, 1994, p. 13).

Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de compreender o processo histórico da Educação Especial no Brasil refletindo o passado para compreender o presente. Gaio e Meneghetti (2011) enfatizam que a compreensão dinâmica da história é que leva os estudiosos a refletirem sobre o passado, a fim de que possam compreender o presente da realidade social dos corpos deficientes. Ser corpo deficiente não é um acontecimento novo, isolado, como também não é o fato de esses corpos serem estigmatizados, desvalorizados, discriminados pelas leis, valores e sentimentos ao longo da história humana. Este cenário está registrado na história cultural das sociedades.

Dessa forma, percebe-se que o ser humano é um ser social que necessita integrar-se com a sociedade e ser acolhido por ela. As pessoas com deficiência, seus familiares, estudiosos e profissionais da área da saúde, educação e psicologia vem lutando para essa integração de forma igualitária historicamente, porém encontrando barreiras legais, sociais e humanas que geram conflitos de concepções e ações na vida dos seres humanos envolvidos. Pode-se observar conforme o desenvolvimento do capítulo que houve evolução nas ações sociais e políticas sobre a pessoa com deficiência, porém muitas barreiras foram e ainda são encontradas no seu percurso.

Duarte (1989) destaca as diversas áreas envolvidas nessa luta e cita as ações dos homens como um empreendimento social. Segundo o autor, o tratamento dado aos corpos portadores de necessidades especiais é produto das ações sociais, culturais, políticas, religiosas do ser humano, diferentes em cada momento, forjadas no encontro incessante com o meio ambiente. É o ser humano se autoproduzindo a partir de um empreendimento social.

E o que significa um corpo deficiente? Segundo Silva (1987), os corpos deficientes estão presentes nos acontecimentos do passado de forma evidente.

Anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade. Através de muitos séculos da vida do homem sobre a Terra, os grupos humanos de uma forma ou de outra tiveram que parar e analisar o desafio que significavam seus membros mais fracos e menos úteis, tais como as crianças e os velhos de um lado, e aqueles que, vítimas de algum mal por vezes misterioso ou de algum acidente, passavam a não enxergar mais as coisas, a não andar mais, a não dispor da mesma agilidade anterior, a se comportar de forma estranha, a depender dos demais para sua movimentação, para a alimentação, para abrigo e agasalho. (SILVA, 1987, p. 21).

Partindo da análise das sociedades primitivas formadas por nômades que viviam da caça e da pesca para sobreviver não se encontra espaço para o acolhimento das pessoas deficientes. Gaio e Meneghetti (2011) esclarece que:

Encontramos registros de que as deficiências que existem no mundo de hoje já estavam presentes no mundo de ontem, desde os primeiros dias do ser humano sobre a Terra. E a falta de recursos no seio das populações primitivas tornava estas deficiências fatais em alguns casos: amputações em vários níveis e membros, cegueira ou limitações de visão, defeitos de nascimento ou malformações, surdez ou reduções graves de audição, paralisia cerebral de intensidades diversas, deficiências mentais nos variados graus, desordens neurológicas diversas paralisias – paraplegia, tetraplegia, hemiplegia – síndromes incapacitantes diversas, paralisia infantil e incapacidades múltiplas. (GAIO e MENEGETTI, 2011, p. 146).

Conforme Silva (1987), o corpo deficiente no mundo primitivo tinha duas soluções: uma atitude de aceitação, tolerância, apoio e assimilação e uma outra, de eliminação, menosprezo ou destruição.

Segundo Aranha (2005), a pessoa diferente, com limitações funcionais e necessidades diferenciadas (surdos, cegos, deficientes mentais, deficientes físicos, órfãos, doentes e idosos) eram praticamente exterminados por meio do abandono, o que não representava um problema de natureza ética ou moral.

Gaio e Meneghetti (2011) enfatiza que a eliminação dos corpos deficientes não era considerada falta de ética e justifica essas ações pelo contexto social da época.

Creemos que as reações frente ao complexo fenômeno da deficiência estavam, neste período, ligadas às limitações do modelo primitivo de sociedade e assim não devem ser analisadas a partir de posições éticas da vida atual. Este, aliás, é uma grande equívoco de interpretação histórica. Sobre estas questões podemos dizer, inclusive, que para uma sociedade na qual as relações de produção eram baseadas na coletividade, principalmente ligadas ao trabalho com a terra, sem recursos materiais e somente com a força do ser humano, o corpo deficiente se viu isolado, sem condições de colaborar para os frutos desse trabalho. Numa sociedade onde o regime comunitário de produção e propriedade eram definidos pelos meios de existência necessários, não que seja aceitável, porém, é compreensível que as atitudes em relação aos corpos deficientes tenham sido ora de compaixão, ora de abandono. Há que se compreender que foi uma época de grandes descobertas, tanto de problemas quanto de solução para eles. Naturalmente, a sobrevivência era o maior dos problemas e os corpos deficientes pouco poderia auxiliar no tocante à solução. (GAIO e MENEGHETTI, 2011, p. 146).

Passando para a análise da sociedade grega encontramos um período histórico no qual a atividade física, força muscular e beleza corporal eram a sobrevivência e objetivo de vida dos seres humanos. Gaio e Meneghetti (2011) enfatiza essas características da sociedade:

Na sociedade grega, a educação física tem caráter fundamental. Aí encontramos uma preocupação e exploração do corpo saudável, forte e perfeito como uma maneira do ser humano sobreviver defendendo sua pátria. É também uma alusão à origem dos esportes, enquanto elemento mobilizador da sociedade, como instrumento da classe que mantém poder, pois é deste período a origem dos Jogos Olímpicos Antigos. (GAIO e MENEGHETTI, 2011, P. 148).

A sociedade espartana apresentava uma busca pela definição do corpo perfeito através da ginástica, danças e luta física. Gaio e Meneghetti (2011) aponta o paradigma espartano de vida que propunha o desenvolvimento do corpo forte, esteticamente definido através da prática da ginástica, da dança, de lutas e jogos, como um adestramento físico, necessário para a proteção da pátria. Os espartanos idolatravam o corpo e suas formas perfeitas, geradas pela prática dessas atividades físicas e pela educação severa, voltada para a formação militar.

Segundo Aranha (1994), os espartanos praticavam uma eugenia radical, pois as crianças que apresentavam alguma deficiência eram eliminadas. A política de eugenia recomendava abandonar as crianças nascidas com defeitos, frágeis

demais, bem como procurar fortalecer o corpo das mulheres para que gerem filhos robustos e sadios.

Esse período histórico foi chamado pelos historiadores de “período do extermínio” segundo Gaio e Meneghetti (2011):

Diante disso, podemos entender o porquê dos deficientes viverem nesse período o que foi denominado pelos historiadores como “período de extermínio”, no qual os corpos deficientes foram aniquilados, pois eram julgados e destituídos do direito à vida. Se os escravos eram os responsáveis pelas tarefas corporais, e se para essas tarefas necessitavam de corpos perfeitos, fortes, os corpos deficientes não encontravam lugar nem entre os escravos, a menor das categorias entre os seres humanos na época. (GAIO e MENEGHETTI, 2011, p. 150).

No período romano as atitudes em relação às pessoas com deficiência são bem semelhantes a sociedade grega e espartana, pois também praticavam a morte de bebês deficientes considerados inúteis. Silva em seus escritos de 1987 enfatiza esse comportamento romano.

Não se sente ira contra um membro gangrenado que se manda amputar; não o cortamos por ressentimento, pois trata-se de um rigor salutar. Matam-se cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravios; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas; matam-se os fetos e os recém-nascidos monstruosos, afogamo-los; não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis. (SILVA, 1987, p. 129).

Kanner (1964), em seus escritos sobre Deficiência Intelectual relata que a Bíblia traz referências aos cegos, aos mancos e aos leprosos apresentados como pedintes ou rejeitados pela comunidade, seja pelo medo da doença, ou porque pensavam que eram amaldiçoados pelos deuses.

O supracitado autor revela que a única ocupação para os retardados mentais (termo citado pelo autor) encontrada na literatura antiga é a de bobo ou de palhaço, para a diversão dos senhores e de seus hóspedes.

Durant (1957) concorda com a concepção de Kanner (1964) sobre a atitude da sociedade romana com os deficientes que os colocava em circos para fazerem comédia com a sua aparência em situação humilhante. Durant (1957) também cita casos de prostituição de meninas cegas.

Entre os escravos domésticos havia os de toda sorte e condição: criados pessoais, mecânicos, preceptores, cozinheiros, cabeleireiros, músicos, copistas, bibliotecários, artistas, médicos, filósofos, eunucos, rapazes bonitos que servissem pelo menos de copeiros, e aleijados que divertissem com sua disformidade; existia em Roma um mercado especial para compra

e venda de homens sem pernas ou braços, de três olhos, gigantes, anões, hermafroditas. (DURANT, 1957, p. 404).

No período histórico da Idade Média encontram-se registros de negligência e desvalorização das crianças de forma geral. Ariès (1978) cita que não havia uma obrigação moral e ética com as crianças.

Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena. No primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática. O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte (ARIÈS, 1978, p. 56)

Nesse contexto, as crianças ditas “normais” não eram cuidadas e valorizadas. A morte em massa de recém-nascidos não sensibilizava a sociedade o que torna evidente a solução para os bebês deficientes: a morte.

As crianças que não morriam cresciam mendigando em busca do mínimo para sobreviver. Gaio e Meneghetti (2011) relata que os corpos deficientes eram tratados de forma discriminatória na infância e vida adulta, pois sobreviviam perambulando pelos campos e cidades, em busca de alimento e abrigo, mesmo que temporário.

Na Idade Média o cristianismo influenciou na segregação ao justificar a deficiência como consequência do pecado. Esse fato gerou o confinamento e isolamento dos deficientes perante a sociedade como esclarece Gaio e Meneghetti (2011):

O moralismo cristão ocidental que associa a deficiência ao pecado vem desde a Antiguidade e alcança a Idade Média; aí, a morte, antes praticada com os deficientes passaram a ser confinados em casas, porões ou vales. Consta, segundo alguns autores, que os deficientes mentais eram embarcados em porões de navios. (GAIO e MENEGHETTI, 2011, p. 153).

Nos evangelhos bíblicos os deficientes são fortemente relacionados a castigos ou penitências para pagamento de faltas ou pecados. Havia uma crença arraigada no povo de que estes males eram consequência da interferência de maus espíritos, ou como um castigo para pagamento de pecados antigos conforme Gaio e Meneghetti (2011).

O cristianismo na Idade Média trouxe a contribuição dos valores da caridade, fraternidade, compaixão, e amor ao próximo que influenciaram

positivamente na valorização do ser humano contribuindo para a diminuição dos assassinatos, porém não se pode considerar uma postura política de inclusão social e educacional.

Não havia uma organização governamental e social para isso, pois os sujeitos deficientes eram entregues ao relento e a sua própria sorte. A diferença da Antiguidade é que eles não eram mortos e eliminados da população, porém na Idade Média muitos também não sobreviviam sem assistência.

Pessoas doentes, defeituosas e/ou mentalmente afetadas (provavelmente deficientes físicos, sensoriais e mentais), em função da assunção das ideias cristãs, não mais podiam ser exterminadas, já que também eram criaturas de Deus. Assim, eram aparentemente ignoradas à própria sorte, dependendo, para a sua sobrevivência, da boa vontade humana. Da mesma forma que na Antiguidade, alguns continuavam a ser “aproveitados” como fonte de diversão, como bobos da corte, como material de exposição, etc.” (ARANHA, 2005, p. 9)

O Renascimento foi um movimento histórico de mudanças social, política e cultural que contribuíram para a mudança de concepções e influenciaram em pesquisas e produções artísticas.

O Renascimento, como movimento fundamental para a revisão do cenário sócio-político-cultural, tem papel importante na renovação das ideias e conceitos deste período. Ele foi muito mais do que um retorno às bases daquilo que os autores chamam de cultura pagã. Foi um notável espaço de realizações no campo da arte, da literatura, da ciência, da filosofia, da política, da educação e da religião. Além disso, a Renascença apresentou ideia e atitudes que antecipavam o mundo da modernidade, como a preocupação com os interesses terrenos, o naturalismo, o individualismo e o humanismo. (GAIO e MENEGHETTI, 2011, p. 153)

O pensamento humanista foi elemento fundamental para inserção da Época Moderna e proporcionou um início de mudança sobre a concepção de homem e acolhimento das deficiências.

Na penosa história do homem portador de deficiência começava a findar uma longa e muito obscura etapa. Iniciava a humanidade mais esclarecida os tempos conhecidos como “Renascimento” – época dos primeiros direitos dos homens postos à margem da sociedade, dos passos à margem da sociedade, dos passos decisivos da medicina na área de cirurgia ortopédica e outras, do estabelecimento de uma filosofia humanista e mais voltada para o homem, e também da sedimentação de atendimento mais científico ao ser humano em geral. (SILVA, 1987, p. 221).

A transição do Sistema Feudal da Idade Média para o Sistema Capitalista da Idade Moderna representa um marco econômico, político e cultural que influenciaram diretamente nas concepções sobre as deficiências e provocaram

mudanças de comportamento na sociedade. Nesse contexto histórico, a relação entre as pessoas mudou, pois a indústria perdeu a característica de sustento da família e passou a produzir em massa. Eis que surge o sistema capitalista caracterizado pela produção em larga escala, procura do lucro e consumo de bens.

Na sociedade capitalista os homens passam a ser valorizados pelo que produzem, ou seja, são vistos como “máquinas” e para se sentirem inseridos na sociedade devem ser produtores e consumidores de bens. Nessa fase histórica como se apresentam as pessoas com deficiência? A resposta para esse questionamento apresenta uma lógica, pois se não podiam ser produtores eficientes não se enquadravam na sociedade, ou seja, eram excluídos do sistema capitalista de produção e consumo.

Prosseguindo nesse recorte histórico sobre a Educação Especial chega-se ao Século XVI marcado pelo início das pesquisas e conceitos da medicina fundamentado na alquimia, magia e astrologia contribuindo com o conceito de deficiência como natureza orgânica.

No século XVII a medicina avançou com as teorias da organicidade que, segundo Aranha (2005), defende que as deficiências são causadas por fatores naturais e não por fatores espirituais e transcendentais.

Enquanto que a tese da organicidade favoreceu o surgimento de ações de tratamento médico das pessoas com deficiência, a tese do desenvolvimento por meio da estimulação encaminhou-se, embora muito lentamente, para ações de ensino, o que vai se desenvolver definitivamente somente a partir do século XVIII. (ARANHA, 2005, p. 13)

Gaio e Meneghetti (2011) citam que o século XX traz um incrível avanço tecnológico que modifica fundamentalmente a estrutura organizacional da sociedade. O avanço das comunicações (telégrafo, telefone, rádio, televisão, satélites) torna o mundo um espaço sob o controle das grandes potências mundiais. Segundo as autoras supracitadas a Guerra Fria, a produção científica, o posterior desenvolvimento da informática, fazem dos anos 40 um marco na história da Educação Especial por apontar iniciativas de uma nova realidade para os deficientes.

Evidentemente, além do interesse ideológico que o deficiente desperta, até como fonte de pesquisas médicas, como por exemplo episódios envolvendo prisioneiros de guerra, é preciso admitir que o presente século resgata, pelo menos em parte, a discussão sobre a deficiência enquanto espaço de reorganização da dignidade da vida. (GAIO e MENEGHETTI, 2011, p. 153)

As autoras defendem que a criação de sofisticados aparelhos proporcionam a realização de cirurgias de alto risco de vida, antes nunca praticadas, a invenção de instrumentos que levam o ser humano a falar com os olhos, a escrever com os pés, a andar sem as pernas, são exemplos de atuações que emergem de conotações valorativas de vida e conseqüentemente ampliam as dimensões do humano.

Kassar (2011) destaca que no Brasil a evolução do pensamento científico influenciou diretamente a organização da sociedade brasileira e o sistema educacional. Segundo a autora houve uma valorização do conhecimento científico na última metade do século XIX.

O movimento da sociedade é explicado como parte de uma evolução “natural”. Esse modo de conceber o movimento social tem grande aceitabilidade no Brasil e, a partir do início do século XX, deixa de modo mais evidente suas contribuições nos rumos da educação brasileira, trazendo implicações na forma como entender e promover a educação especial. Portanto, a valorização do pensamento científico, presente na organização da sociedade brasileira mais incisivamente a partir do século XIX, penetra no discurso educacional de forma marcante, a partir do início do século XX. (KASSAR, 2011, p. 20).

Nesse período ações no eixo educacional brasileiro como a criação da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte (1854) e a reformulação dos estatutos da academia de Belas Artes (1955) influenciaram a fundação de duas importantes instituições públicas de atendimento à pessoas com deficiência descritas a seguir.

No Brasil, segundo Januzzi (2004), a primeira ação foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos criado no Rio de Janeiro por D. Pedro II, através do Decreto Imperial nº 1.428, de 12/09/1854. Hoje funciona como Instituto Benjamin Constant (IBC). Em 1957, foi fundado o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A iniciativa da fundação dessas instituições foi realizada por famílias com parentes deficientes e pessoas com intenção de fazer caridade.

Ambos foram criados pela intercessão de amigos ou de pessoas institucionalmente próximas ao Imperador, que atendeu às solicitações, dada a amizade que com elas mantinha. Essa prática do favor, da caridade, tão comum no país naquela época, instituiu o caráter assistencialista que permeou a atenção à pessoa com deficiência, no país, e à educação especial, em particular, desde seu início. (ARANHA, 2005, p. 07)

A criação dessas instituições foram iniciativas isoladas relacionadas a sensibilização de familiares que tinham parentes deficientes. Nesse período não

havia uma legislação que fundamentasse a Educação Especial. O que se encontram registros sobre a Constituição Brasileira de 1824 que cita o compromisso com a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos e com a criação de colégios e universidades onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-letas e artes. Kassar (2011) ressalta que a palavra “todos” não incluía a massa de trabalhadores, que em sua maioria era escrava, e certamente também não dizia respeito às pessoas com deficiência.

Em 1891 foi formulada a primeira Constituição Republicana (BRASIL, 1891) que direciona o Congresso Nacional a:

(...) animar o país ao desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como à imigração, à cultura, à indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos governos locais. Criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados. (BRASIL, 1891, Art. 35, parágrafos 2º e 3º).

Segundo Kassar (2011), apresenta uma diminuta presença do Estado em relação às responsabilidades educacionais. Por essa razão a autora cita que diferentes regiões do país se organizaram dentro de suas possibilidades existentes como o Decreto-lei do estado de Minas Gerais dispensado da frequência às aulas o aluno nas seguintes circunstâncias:

- a) A falta de escola pública ou subvencionada num círculo de raio de dois quilômetros em relação às crianças do sexo feminino e de três para as crianças do sexo masculino; b) incapacidade física ou mental certificada pelo médico escolar ou verificada por outro meio idôneo; na incapacidade física se compreendem, além das deformações ou enfermidades que fisicamente inabilitam para a frequência, as moléstias contagiosas ou repulsivas; indigência, enquanto não se fornecer, pelos meios de assistência previstos neste regulamento, o vestuário indispensável à decência e à higiene; [...]
- b) A instrução recebida em casa ou em estabelecimento particular. (DECRETO-LEI 7.970-A de 15 de outubro de 1927).

Conforme Kassar (2011), diante das poucas ações estatais em relação à Educação Especial inicia-se a implantação de instituições “privadas” especializadas no atendimento as pessoas com deficiência. Segundo registros do Ministério da Educação e Cultura de 1975 (Nomenclatura inicial do Ministério de Educação – MEC) o Instituto Pestalozzi criado em 1926 no Rio Grande do Sul foi a primeira instituição voltada a esse tipo de atendimento com caráter filantrópico.

Com essas ações da medicina as primeiras instituições formais começaram a desenvolver trabalhos em conventos, asilos e hospitais com os deficientes, porém caracterizavam-se por confinamento e péssimas condições de

funcionamento. Os atendidos eram isolados da sociedade e esquecidos pelos familiares. Essas iniciativas objetivavam mascarar a realidade e retirar os deficientes considerados feios e incapazes do convívio social, ou seja, eram instituições segregadoras, apesar do discurso de recuperação das pessoas com necessidades educacionais especiais para a vida em sociedade.

Concomitante a esse fato histórico surgem as primeiras classes especiais públicas com o objetivo de correção das anomalias, pois não se pode falar de educação inclusiva nesse momento.

As classes especiais públicas vão surgir pautadas na necessidade científica da separação dos alunos “normais” e anormais” na pretensão da organização de salas de aula homogêneas, sob a supervisão de organismos de inspeção sanitária, a partir dos preceitos da racionalidade e modernidade. (KASSAR, 2011, p. 24).

Na década de 1930 devido a industrialização e produção em massa inicia-se uma preocupação com a escolaridade da população para a formação capacitada de mão de obra. Nesse contexto foi escrita a Constituição Brasileira de 1934 que obriga a União estabelecer as diretrizes da educação nacional (formulada e divulgada somente em 1961) e a difusão da instrução pública em todos os graus segundo Kassar (2011).

Vale ressaltar a criação de uma instituição da Educação Especial atuante até os dias de hoje: a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A fundação dessa instituição é uma consequência da falta de atenção dos estados para com as pessoas com deficiência, pois a ausência de instituições públicas com esse tipo de atendimento proporcionou a fundação de instituições privadas como a APAE.

A APAE é concebida tendo como parâmetro a organização da National Association for Retarded Children dos Estados Unidos da América, que consista em uma associação de assistência às crianças excepcionais. Desde a criação da APAE há a preocupação de seguir um modelo de associação que se desenvolva em rede nacional, com a caracterização inicial de um ‘movimento’ em prol da criança excepcional. (SILVA, 1995, p. 41)

No Brasil os direcionamentos e preocupações com a Educação Especial difundiram-se apenas em 1961 com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961). Até esse momento histórico havia algumas iniciativas privadas de assistência que atingiam algumas classes especiais públicas. O art. 88 propõe o atendimento ao deficiente “dentro do

possível” na educação regular. O art. 89 garante apoio financeiro às instituições particulares consideradas eficientes aos critérios dos Conselhos Estaduais da Educação.

Essa citação da referida LDBEN 4.024/61 deixa lacunas na obrigação e papel do estado em relação a Educação Especial como ressalta Kassir (2011):

Podemos dizer que ao propor atendimento “dentro do possível” na rede regular de ensino, ao mesmo tempo que delega às instituições sob administração particular a responsabilidade de parte do atendimento, através da “garantia” de apoio financeiro, o Estado não se compromete em assumir a educação da população de crianças com deficiências mais severas. Pois não há em qualquer documento indicação de criação de serviços especializados na rede regular de ensino para atender a Educação Especial. Dessa forma, a distribuição de serviços que já ocorria, anteriormente à década de 1960, com a criação das Sociedades Pestalozzi e das APAEs por grupos privados (que se responsabilizavam pelo atendimento à clientela mais comprometida), e com a implantação das classes especiais públicas (que deveriam atender a população menos comprometida), é apenas normatizada em 1961. (KASSAR, 2011, p. 29).

Mazzota (1996) aponta que o artigo 88 da LDB de 1961 pode ser interpretado como uma concomitância de formas de educação de modo que, não de adaptando ao sistema geral de educação, o excepcional deveria ser enquadrado em um sistema especial de educação, entendendo-se que as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou sistema geral de educação.

Segundo Kassir (2011), em 1967 foi formulada a primeira Constituição após o Golpe Militar de 1964 que prevê o estabelecimento do Plano Nacional de Educação (PNE) e a Emenda Constitucional de 1969 estabeleceu a execução desse plano nacional, assim como a dos planos regionais de desenvolvimento. Nesse contexto, a autora destaca a segunda LDB 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971) que em seu artigo 1º assume como objetivo geral da educação de 1º e 2º graus proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Percebe-se nessa lei uma preocupação com a clientela da Educação Especial ao citar que “alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.”

Nesse contexto, Gaio e Meneghetti (2011) destaca o Ano Internacional do Deficiente, decretado pela Organização das Nações Unidas em 1981, pois demarca

um incentivo maior por parte dos governos a esse grupo de pessoas, considerado especial pela sociedade.

Esta data é uma tentativa de levar o mundo a pensar sobre a problemática dos corpos deficientes. O fator fundamental que diferencia este momento é pensar sobre a problemática dos corpos deficientes centrado nas possibilidades de vida desses corpos e não somente nas impossibilidades, fruto das limitações causadas pelo fato de serem eles biologicamente diferentes. (GAIO e MENEGETTI, 2011, p. 160)

No percurso desse recorte histórico destaca-se a Constituição Federal de 5 de Outubro de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) descritos no item a seguir.

### 3.2.POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

As políticas públicas de educação especial no Brasil são regidas pela lei máxima que define os direitos e deveres dos cidadãos: a CF (BRASIL, 1988). Nenhuma outra lei ou diretriz pode divergir da Constituição. Nesse sentido, a políticas de Educação Inclusiva são contempladas e direcionadas por ela.

A CF/88 no Artigo 1º, Incisos II e III garante a cidadania e a dignidade da pessoa humana e explicita como objetivo a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Vale ressaltar o caput do Artigo 205 da CF/88 que garante o direito de todos à educação. “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” E no Artigo 206, Inciso I a CF/88 garante o princípio de ensino para a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

Laplane (2006) destaca que no Brasil, apenas em 1988, com a promulgação da CF, é oficializado um dos princípios inclusivos: os portadores de deficiências (termo utilizado no contexto histórico citado para os sujeitos chamados atualmente de “pessoas com deficiência”) devem ser educados preferencialmente na rede regular de ensino. Essa Constituição afirma, também, que a educação é um direito público e subjetivo e menciona o direito de acesso aos “níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”

(art. 208). O artigo 227 dispõe, por sua vez, sobre a criação de programas de prevenção, atendimento especializado, integração social, treinamento para o trabalho e remoção de barreiras arquitetônicas.

Nesse sentido, fica evidente a legalização da Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais com ensino de qualidade como cita Fávero nas Orientações Pedagógicas para a Formação Continuada de Professores do MEC de 2007:

Portanto, a Constituição garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola. Toda escola, assim reconhecida pelos órgãos oficiais como tal, deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela. (MEC/SEESP, 2007, p. 25)

O ECA – Lei 8.069/90 (BRASIL, 1990) que substituiu o Código de Menores, garantindo proteção e direitos à criança e adolescente.

Para a implementação plena dessa Lei é prevista a implantação de Conselhos dos Direitos da Criança e Adolescente, nos níveis federal, estadual e municipal, com ampla participação popular. Quanto a atenção dada à criança e ao adolescente com deficiências, o ECA segue a mesma linha da Constituição Federal de 1988. (KASSAR, 2011, P. 33)

Em relação a LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) destaca-se a educação como dever do Estado e da família. Os cidadãos passam a ser resguardados pela lei o que gerou a possibilidade de exigir seus direitos.

Tendo em mente esse aspecto, verificamos que na LDBEN de 1996, seguindo os preceitos apresentados pela Constituição Federal, o acesso ao ensino fundamental é garantido como “direito público subjetivo”. O texto ainda explicita que esse ensino pode ser exigido do Poder Público pelo cidadão, grupos de cidadãos, associação comunitária, entidade de classe ou outra legalmente constituída, bem como pelo Ministério Público (art. 5º). Isso significa que o cidadão tem não só garantido esse direito como, também, a possibilidade de exigí-lo, de forma legal, individualmente ou por decisão política coletiva. (KASSAR, 2011, P. 35)

A LDBEN/96 é um marco na história da educação inclusiva, pois garante o Atendimento Educacional Especializado gratuito para as pessoas com deficiência, ou seja, de forma legal cita que a Educação Inclusiva é um dever do Estado.

Especificamente quanto ao atendimento das pessoas com deficiências, a Lei 9.394/96 propõe “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 4º, III) e prevê, pela primeira vez, a existência de serviços de apoio especializado na escola regular (art. 58, § 1º), abrindo a possibilidade ao atendimento em classes, escolas e serviços especializados, quando não for possível a integração na classe comum. Explicita, também, a oferta de Educação Especial como dever do Estado, na faixa etária de zero aos seis

anos, dentro da previsão das mudanças que devem ocorrer na educação infantil (art. 58, §3º). (KASSAR, 2011, P. 36)

Vale destacar a citação de Laplane (2006) sobre as contribuições de da LDBEN (1996) para educação especial no Brasil.

Haveria de passar mais uma década, ainda, até que, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) incorporasse a noção de que o sistema educacional deve estar centrado nos alunos, quaisquer que sejam as suas características. A Lei define a educação especial como educação escolar e reafirma o provimento preferencial na rede regular (at. 58), além de prescrever a oferta de serviços de apoio especializado na própria escola. Mantém o atendimento em classes, escolas ou serviços especializados “sempre que, em função de condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns”. Estabelece, também, que a oferta de educação especial deve ser iniciada durante a educação infantil. (LAPLANE, 2006, p. 703).

A autora supracitada ressalta que a LDBEN (1996) garante que os sistemas de ensino devem oferecer aos alunos acesso a professores com especialização adequada para atendimento especializado e a professores capacitados para trabalhar na sua integração na rede regular. Deve ser oferecida, também, educação especial para o trabalho e acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o ensino regular. No artigo 60, consta que os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios para caracterizar as instituições (privadas, sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial), que poderão receber apoio técnico e financeiro do poder público. Enfatiza, entretanto, que a alternativa preferencial será a de ampliar o atendimento na própria rede pública.

A história da Educação Especial no Brasil é marcada por contradições e lutas de classes que defendem as instituições especializadas e a educação inclusiva nas escolas regulares. Kassar (2011) destaca que atualmente encontramos discursos que exaltam a formação de associações privadas para assumir funções sociais, mas levando em consideração a educação inclusiva como direito subjetivo essas instituições colaboram para o afastamento do Estado em relação a sua responsabilidade e obrigação.

Vale ressaltar dois momentos históricos importantes para a Educação Especial: a Declaração de Salamanca e a Convenção de Guatemala. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representada por noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, reuniu em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994, delegados que votaram e redigiram a Declaração de

Salamanca que afirmou o compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionou, também por este meio, o enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações.

Em síntese a Declaração de Salamanca (1994) dispõe os seguintes princípios: a) Independente das diferenças individuais, a educação é direito de todos; b) Toda criança que possui dificuldade de aprendizagem pode ser considerada com necessidades educativas especiais; c) A escola deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não os alunos as especificidades da escola e d) O ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.

Sobre a Declaração de Salamanca, Kassar (2011), defende que a ideia norteadora da Declaração é a de que todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças e encontrar uma maneira de educá-las com êxito. Essa ideia impulsionou a difusão do termo “inclusão” e, também, popularizou a noção de que todas as crianças devem ser educadas no mesmo ambiente.

Até esse período as ações para as pessoas com deficiência buscavam a integração na sociedade, porém para isso era necessário modificar a pessoa com deficiência para que ela pudesse tornar-se o mais normal possível.

Os acontecimentos históricos nos mostram que evoluímos de um modelo de sociedade em que a vida humana não era de valor indiscriminado, para outro, em que o avanço tecnológico denuncia a preocupação do ser humano em interferir na realidade, a fim de transformá-la para facilitar a integração daqueles que apresentam maior dificuldade. (GAIO e MENEGHETTI, 2011, p. 160).

Posteriormente o conceito de inclusão social toma proporções que superam o conceito de integração. A inclusão tem como objetivo disponibilizar suportes e instrumentos que garantam à pessoa com deficiência o acesso imediato a todo e qualquer recurso da comunidade.

Os suportes podem ser de diferentes tipos (social, econômico, físico, instrumental) e tem como função favorecer a construção de um processo que se passou a denominar Inclusão Social, esse não é um processo que envolva somente um lado, mas sim um processo bidirecional, que envolve ações junto à pessoa com necessidades educacionais especiais e ações junto à sociedade. (ARANHA, 2005, p. 21)

Posterior a LDBEN (BRASIL, 1996) surgiu uma nova legislação na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (termo utilizado no período histórico para denominar as pessoas com deficiência) realizada em Guatemala.

Esse documento foi aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, e promulgado pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, da Presidência da República.

A Convenção da Guatemala deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência, definindo a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência (esse termo não é mais utilizado) de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (art. 1º, nº 2, "a").

A supracitada Convenção esclarece que não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento das pessoas com deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência (art. 1º, nº 2, "b").

Laplane (2006) destaca que no início de 2004, a Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação lançou a série *Educação Inclusiva*, um conjunto de documentos destinados a promover a implementação da política de inclusão escolar. A série é composta de quatro documentos que abordam os aspectos filosóficos da inclusão, o papel dos municípios, da escola e da família. O primeiro deles assume como ponto de partida a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade e o respeito à diversidade como uma consequência dos anteriores.

O documento sobre a escola destaca que ela deve organizar-se "de forma a garantir que cada ação pedagógica resulte em uma contribuição para o processo de aprendizagem de cada aluno" (BRASIL, 2004, p. 9).

Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Assim, uma escola somente poderá ser

considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados. (Brasil, 2004, p. 9)

Após essa descrição dos principais fatos históricos da educação especial surge um questionamento: atualmente o que direciona e como se desenvolve as ações de Educação Inclusiva? O que norteia e fundamenta as suas ações?

Atualmente para as práticas da Educação Inclusiva existem as Políticas de Educação Inclusiva que as fundamentam legalmente e direcionam as suas ações pedagógicas, especialmente o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e o AEE, complementar ou suplementar, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular.

Para a vivência da Educação Especial Inclusiva nas instituições escolares o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/Conselho da Educação Básica (CEB) (BRASIL, 2009), estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios. (MEC/SEESP, 2010, p. 5)

As Diretrizes Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, conforme disposto no seu art. 1º cita que:

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Nesse sentido, as ações políticas para a educação especial evidenciam que os alunos com deficiência devem ser matriculados nas instituições de ensino regular com direito a uma educação de qualidade, por isso o AEE assume um importante papel para a Educação Inclusiva.

A concepção da educação inclusiva compreende o processo educacional como um todo, pressupondo a implementação de uma política estruturante nos sistemas de ensino que altere a organização da escola, de modo a superar os modelos de integração em escolas e classes especiais. A escola deve cumprir sua função social, construindo uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, com a oferta da escolarização nas classes comuns do ensino regular e do atendimento as necessidades específicas dos seus alunos. (MEC/SEESP, 2010, p. 6)

Conforme o Manual de Orientação para a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do Ministério de Educação (MEC) de 2010 o Brasil promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Organização das Nações Unidas (ONU) - 2006), por meio do Decreto nº 6949/2009, assumindo o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adota medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência.

Alves (2007) defende a relação com o diferente como forma de quebra de paradigmas:

Nesse entendimento, a educação especial na perspectiva de educação inclusiva problematiza as práticas hegemônicas e passa a utilizar categorias conceituais interligadas ao conceito de diferença, como possibilidade de compreender a relação eu/outro na dinâmica da constituição da identidade e subjetividade do sujeito. Essa concepção defende que o conhecimento e a convivência com a diferença promoverão o desmantelamento das práticas rotuladoras, classificatórias da aprendizagem e dos preconceitos historicamente constituídos em relação a pessoa com deficiência. (ALVES, 2007, p. 23)

Para a promoção da Educação Inclusiva nas escolas públicas brasileiras O Atendimento Educacional Especializado (AEE) surge como um veículo facilitador da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas instituições escolares e se caracteriza por realizar um trabalho de adaptação de recursos pedagógicos para alunos especiais, atendimentos em contra turno, além da formação continuada de professores.

Segundo o Manual de Orientação para a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do Ministério de Educação (MEC) e Secretaria de Educação Especial (SEESP) de 2010, o AEE é um serviço da educação especial

que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Finalizando esse recorte histórico da Educação Especial destaca-se a nova Lei Brasileira de Inclusão (LBI): Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 que no Artigo 1º descreve sua função e objetivo; “Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 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”.

Em relação à Educação a Lei 13.146 a apresenta como um direito por toda a vida.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Nesse contexto, analisa-se que Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), foco de estudo dessa dissertação, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/Censo Escolar de 2014 matriculou entre as modalidades Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA 2.819 alunos para serem atendidos em 129 salas de AEE.

Na supracitada prefeitura o atendimento aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) foi iniciado nas escolas públicas através das Salas de Apoio. O público-alvo desse atendimento eram os alunos deficientes e com dificuldades de aprendizagem. Essa modalidade foi substituída por S.R.M através do AEE que focou o trabalho nos alunos com deficiência (aqueles com impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual, sensorial, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades.)

Conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e no Decreto nº 6.571/2008 são atendidos, nas Salas de Recursos Multifuncionais os alunos com deficiência que têm

impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento descritos como aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. E os alunos com altas habilidades/superdotação identificados por demonstrarem potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

O AEE exerce a função de facilitar a democratização do ensino para alunos com deficiência, nesse sentido, insere-se no Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições escolares.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, publicada pela Secretaria de Educação Especial - SEESP/MEC, em abril de 2009, o Projeto Político Pedagógico da Escola deve contemplar o AEE como uma das dimensões da escola das diferenças. Nesse sentido, é preciso planejar, organizar, executar e acompanhar os objetivos, metas e ações traçadas, em articulação com as demais propostas da escola comum. (RAPOLI, 2010, p. 20)

Para Rapoli (2010), a democracia se exercita e toma forma nas decisões conjuntas do coletivo da escola e se reflete nas iniciativas da equipe escolar.

Nessa perspectiva, o AEE integra a gestão democrática da escola. No PPP, devem ser previstos a organização e recursos: sala de recursos multifuncionais, matrícula do aluno com deficiência, aquisição de equipamentos, indicação e articulação de professores da educação especial com os de ensino comum e redes de apoio interno e externo à escola.

Em relação ao docente supracitado a Resolução CNE/CEB n.4/2009, art. 12, explicita que para atuar no Atendimento Educacional Especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica na educação especial.

O professor do AEE tem como função realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as

necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial. (MEC/SEESP, 2010)

A esse profissional compete a elaboração, execução e avaliação do plano de atendimento do aluno, definição do cronograma e das atividades, organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis, ensino e desenvolvimento das atividades específicas, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos, informática acessível, Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular. O professor também deve acompanhar a funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares para a garantia do uso correto desses recursos pedagógicos.

Para a prática pedagógica dos supracitados professores o Ministério da Educação, com o objetivo de apoiar as redes públicas de ensino na organização e na oferta do AEE e contribuir com o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino, instituiu o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, por meio da Portaria Nº. 13, de 24 de abril de 2007. Essas salas são divididas em Tipo I e Tipo II. Para tanto, é necessário que o gestor do município, do estado ou do Distrito Federal garanta professor especializado, bem como o espaço para a sua implantação.

As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, *scanner*, impressora laser, teclado e colméia, *mouse* e acionador de pressão, *laptop*, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, *software* para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário e quadro melanínico.

As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II são constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, *software* para produção de desenhos gráficos e táteis.

Os profissionais supracitados para atuarem nas SRMs passam por uma formação continuada garantida pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Diante desse fato surge outro

questionamento no capítulo dessa dissertação: qual o histórico da formação dos professores de Educação Especial?

### 3.3 FATOS HISTÓRICOS SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesse percurso histórico faz-se necessário contextualizar a história da formação dos professores que atuam na educação especial. Essa formação percorreu os recortes históricos descritos nesse capítulo sobre a Educação Especial e enquadrou-se com o contexto social e educacional de cada época.

Fernandes (2007) nos seus escritos sobre a temática evidencia a influência do contexto educacional sobre a formação dos professores:

[...] desde a sua configuração como área de estudo da pedagogia denominada, inicialmente, de pedagogia curativa, pedagogia corretiva, pedagogia especial, entre outras terminologias, até chegar à denominação atual de ensino ou educação especial. (FERNANDES, 2007, p.70).

A supracitada autora cita que a formação de professores de educação especial foi elevada ao nível superior por meio das reformas ocorridas no final da década de 1960 e início da década de 1970.

Mendes (2009) cita os cursos de especialização das professoras normalistas:

No Estado de São Paulo, por exemplo, os cursos regulares de formação de professores para o ensino especial foram iniciados em 1955, e até 1972, foram majoritariamente oferecidos como especialização do curso normal. A partir daí a oferta passou também a ser feita em nível superior, sob a forma de habilitação específica do curso de Pedagogia, no âmbito das reformas do início da década de 1970. (MENDES, 2009, p. 04).

A LDBEN nº9.394 (BRASIL,1996) no Artigo 59 normatiza que o ensino assegurará:

II – professores com especialização adequada em nível médio superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996,p. 34)

Nesse contexto, essa LDBEN declara que os profissionais que devem atuar na Educação Especial devem ser capacitados e especialistas na temática.

Pode-se considerar que essa citação da LDBEN legaliza a formação dos professores de educação especial como direito desses docentes e dever do Estado.

Fernandes (2007) destaca que a formação dos professores acontecia inicialmente em nível médio. Esses professores eram denominados normalistas e desenvolviam estudos adicionais ou de aperfeiçoamento em áreas específicas sobre a Deficiência Auditiva (DA), Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Visual (DV) e Deficiência Física (DF). Posteriormente, foram realizadas as formações em nível superior e ao finalizarem a graduação os professores faziam cursos de habilitação nas áreas específicas DA, DI, DV e DF. Em seguida, com os cursos de Pedagogia formavam-se professores licenciados somente em educação especial; professores especializados em cursos de pós-graduação (especialização lato-sensu), mestrado e doutorado.

Nesse contexto, vale ressaltar que no ano de 2001 O Conselho Nacional de Educação e a Câmara da Educação Básica a Resolução nº 2/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essas diretrizes direcionaram o perfil do professor para atuar na educação especial.

Dessa forma, o Artigo 18 estabeleceu a necessidade de comprovação de:

I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II – complementação dos estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (BRASIL, 2001, p. 39)

No ano de 2006 foram publicadas pelo MEC as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura que extinguiu as habilitações sobre as diversas áreas do conhecimento e educação especial.

Nesse contexto, é importante destacar que no Brasil atualmente existem duas únicas licenciaturas em educação especial realizadas na Universidade Federal de Santa Maria e na Universidade Federal de São Carlos.

Atualmente as ações desenvolvidas para as formações dos professores são direcionadas pela Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que defini o público-alvo da educação especial e determina a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008: 17-18)

Nesse sentido, o documento afirma a necessidade do professor da educação especial ter em sua formação geral conhecimentos da docência e conhecimentos específicos relacionados às características do público-alvo da educação especial.

Com base na descrição da formação do professor de educação especial realizada fica evidente a importância da formação docente continuada desses profissionais, porém vale destacar a reflexão da forma e fundamentação dessas formações. Dorziat (2009) faz a seguinte reflexão sobre o assunto:

[...] é necessário que os cursos ou projetos de formação inicial e continuada, na modalidade presencial ou à distância, desenvolvam um olhar mais atento que supere os binarismos inclusão/exclusão, normal/anormal, escola regular/escola especial, numa nova lógica de valorização das diferenças e questionamento da globalização hegemônica, visando à construção de caminhos próprios, adequados a cada realidade, a cada grupo, a cada indivíduo. (DORZIAT, 2009, p. 10)

Mantoan (2003) defende que uma proposta inclusiva envolve, portanto, uma escola que se identifica com princípios educacionais humanistas e cujos professores têm um perfil que é compatível com esses princípios e com uma formação que não se esgota na sua graduação e/ou nos cursos de pós-graduação em que se diplomou.

Para cumprir seu papel de professores inclusivos os docentes devem atualizar-se constantemente para articular comunidade escolar e família em torno da Educação Inclusiva. Essa vivência educacional se aprimora com a prática pedagógica. Nesse sentido, Mantoan (2003) cita a formação continuada em contexto escolar:

A formação continuada desses profissionais é antes de tudo uma autoformação, pois acontece no interior das escolas e a partir do que eles estão buscando para aprimorar suas práticas. Estudam e trocam experiências de trabalho e vão atualizando seus conhecimentos, dirimindo

dúvidas, esclarecendo situações e, cooperativa e coletivamente, delineando teorias próprias para explicitar o modo como ensinam e as crianças aprendem. (MANTOAN, 2003, p. 92).

A autora supracitada destaca que os cursos de formação dos professores deveria prepará-los desde o início a prática da Educação Inclusiva.

Pensamos que as habilitações dos Cursos de Pedagogia para a formação de professores de alunos com deficiência deveriam ser extintas e que os cursos de especialização não deveriam se dedicar a especializar os educadores em algum tipo de incapacidade, em uma categoria de alunos, mas estar voltados para o aprofundamento pedagógico desse profissional, de modo que pudesse entender melhor as crianças em geral, no seu desenvolvimento. Em outras palavras, os professores precisam dominar cada vez mais os conteúdos curriculares, os processos de ensino e de aprendizagem, isto é, especializarem-se no “o que”, no “como” e no “para que” se ensina e se aprende. (MANTOAN, 2003, p. 93).

É importante citar que a formação continuada desses professores é garantida primeiramente pela Resolução CNE nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que cita a obrigatoriedade da formação continuada dos professores do AEE.

A PMF através da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação (SME) e Distritos de Educação vem realizando formações com os professores na carga horária do planejamento. No ano de 2015 a formação aconteceu de forma presencial e à Distância através da Plataforma Sócrates da Universidade Federal do Ceará/UFC (ambiente para criação e gerenciamento de projetos colaborativos e comunidades virtuais de aprendizagem).

Dessa forma, o recorte histórico sobre a educação especial e formação dos professores que atuam nessa área evidencia que a educação inclusiva já evoluiu muito em seus direitos e práticas pedagógicas. Pode-se dizer que os profissionais que defendem a educação inclusiva estão munidos para prosseguirem no aperfeiçoamento sobre a educação especial para superarem as barreiras existentes gerando uma verdadeira aprendizagem e inclusão das pessoas com

deficiência na educação de forma transversal da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Dando prosseguimento a esse estudo no capítulo 2, serão analisados os referenciais norteadores do processo das Formações Continuadas realizadas pela SME de Fortaleza.

## **4 REFERENCIAIS NORTEADORES DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)**

Esse capítulo aborda conceitos sobre a formação continuada de professores a partir da década de 90 através de teóricos como Nóvoa (1991), Simões e Carvalho (2002), Perrenoud (2002), Lima (2004), Libâneo (2008), Veiga e Viana (2010), Tardif (2014) e Mantoan (2015).

No tópico 4.1 abordam-se conceitos sobre a formação de professores inicial e continuada descrevendo conceitos sobre práxis, relação teoria e prática, saberes docentes, formação em contexto e professor pesquisador que norteiam a formação continuada de professores de sala de aula comum e S.R.M.

Em relação ao segundo tópico aborda-se a formação continuada do professor de educação inclusiva, o histórico dessa formação desde a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) até o ano de 2015 e questiona-se qual o perfil do professor de AEE com base nos teóricos supracitados.

### **4.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO REFLEXÃO DA PRÁTICA**

A formação dos professores de sala de aula comum e S.R.M., na qual acontece o AEE destaca-se nas discussões sobre as Políticas Educacionais como estratégia para o aprimoramento das práticas docentes e conseqüentemente para uma educação de qualidade.

Nesse contexto, as pesquisas científicas e discussões políticas sobre o sistema de educação apontam a formação dos professores como ponto de partida e chegada para a melhora das ações educacionais. Veiga e Viana (2010) citam que no sentido etimológico a palavra “formação” vem do latim *formare*, que, como verbo transitivo, significa dar forma, como verbo intransitivo, significa colocar-se em formação e, como verbo pronominal, ir-se desenvolvendo uma pessoa.

Na década de 90 a formação de professores é institucionalizada através da LDBEN nº 9394 (BRASIL, 1996) que no artigo 63 cita:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, p. 31)

Esta legislação também indica a formação continuada como forma de valorização da profissão docente no Artigo 67, Inciso II:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996, p. 32)

O período histórico supracitado é considerado o início das atenções para a formação dos professores que conforme Nóvoa (1991) a formação continuada passou a ser considerada como uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor.

Dessa forma, os conceitos “reflexão da prática”, “associação de teoria e prática” e “formação em serviço” fazem parte das temáticas das formações continuadas e das pesquisas da área. Nesse contexto, faz-se necessário descrever esses conceitos com base nos teóricos que fundamentam a formação de professores.

Para os autores Simões e Carvalho (2002), de 1990 a 1997 a temática “relação entre teoria e prática” passaram a conduzir a formação do professor no Brasil.

A relação entre a teoria e a prática aparece como questão central a ser trabalhada no âmbito da formação docente, especialmente quando a universidade vem sendo permanentemente desafiada pelas mazelas sociais e econômicas da sociedade brasileira. (SIMÕES e CARVALHO, 2002, p. 163)

Em relação às discussões pedagógicas sobre a teoria e a prática a LDBEN nº 9394 (BRASIL, 1996) indica a inclusão da “associação entre teoria e prática (art. 61, I) e a “prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas nos cursos

de formação docente” (art. 65). Esse fato impulsiona mudanças gradativas nos currículos de formação de professores em Instituições de Ensino Superior no Brasil que segundo Pereira (2007) conduz para duas perspectivas apontam na formação de professores: a relação ensino-pesquisa; saber escolar/docente e formação prática do professor.

Nesse sentido o autor supracitado destaca os saberes que compõem a formação dos professores:

[...] as especificidades dos saberes científicos e dos saberes escolares, parecem contribuir para a desmistificação da ideia de que compete ao pesquisador produzir o conhecimento, resultados de suas pesquisas, e ao professor cabe a simples tarefa de ensinar, ou seja, reproduzir e transmitir esses saberes já produzidos. (PEREIRA, 2007, p. 45)

A resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada cita que a formação inicial dos professores deve contemplar todas as modalidades de ensino inclusive a Educação Especial.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (BRASIL, 2015, p. 03)

As autoras Veiga e Viana (2010) destacam que a formação do professor ocorre de forma contínua associando a história de vida pessoal com a carreira profissional do docente.

Desse ponto de vista, a formação é contínua, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação para a vida pessoal e profissional. Ela assume uma posição de inclusão, pois reflete um constante processo de desenvolvimento humano. É um espaço multifacetado, plural, que tem um ponto de partida e nunca um fim. É um espaço socializador que considera um outro elemento constitutivo dessa formação. (VEIGA e VIANA, 2010, p. 20)

Nesse contexto, para as autoras supracitadas a formação dos professores com a concepção de formação humana deve seguir alguns princípios como: a) a

formação é uma ação contínua e progressiva. Associa a formação inicial e continuada; b) a formação deve preparar o professor para a atualidade, ou seja, deve desenvolver suas ações com base no contexto de vida da sociedade; c) a formação humana deve proporcionar vivências nas escolas para que os alunos construam a sua história de vida. “Por isso, é necessário integrar a formação dos professores em processos de inovação e de desenvolvimento organizacional da escola. O processo de formação é centrado na vida escola como a referência dos professores.” e d) a formação deve ser contextualizada com o período histórico.(VEIGA e VIANA, 2010, p. 21);

Vale ressaltar que a formação humana se desenvolve pela interação social nas ações coletivas do contexto escolar na troca entre pares de forma igualitária.

É necessário fortalecer o desenvolvimento de atitudes de cooperação, solidariedade pela descoberta do outro para consolidar um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios. Nesse contexto, as relações interpessoais devem desenvolver-se na dimensão da horizontalidade, que estabelece um clima propício para que os futuros professores se tornem sujeitos ativos na relação social e participantes de seu tempo, a fim de superar as relações verticais assentadas nos princípios do autoritarismo e da subserviência. (VEIGA e VIANA, 2010, p. 22)

Nesse contexto, as autoras destacam o que se espera da formação continuada: que forme professores com capacidade crítica e inovadora, capaz de participar nos processos de tomada de decisão, de produção de conhecimento, de participação coletiva, consciente do significado da educação. Enfim, que seja um profissional formado para compreender o contexto social no qual se efetivará sua atividade docente.

Dessa forma, a discussão sobre a formação do professor hoje é repleta de conceitos sobre o profissional reflexivo que vivência uma autoavaliação sobre a sua prática no ato da prática docente e distanciado dela, ou seja, o docente deve assumir uma postura de pesquisador da própria prática.

[...] os estudos sobre a formação do professor voltam-se crescentemente para a compreensão dos aspectos microssociais [sic], destacando e focalizando, sob novos prismas, o papel do agente-sujeito. Nesse cenário, privilegia-se hoje, a formação do *professor-pesquisador*, ou seja, ressalta-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-nação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa. (PEREIRA, 2007, p. 41)

Esse novo direcionamento da prática docente do professor como um pesquisador substitui a posição vertical do técnico detentor do conhecimento que mantinha uma relação vertical com seus alunos como mero transmissor de conhecimentos.

Nesse contexto, surge o conceito de Educação Científica que direciona a formação e prática dos professores na atualidade enfatizando a reflexão sobre a prática como forma de gerar novos conhecimentos, ou seja, a prática docente como fonte de produção científica para a inovação e fundamentação do fazer. Nesse modo de conceber a formação, “o professor ao refletir sobre sua prática, converte-se em um pesquisador que produz conhecimentos e colabora para que outros conhecimentos sejam produzidos” (AZEVEDO, 2008, p. 45).

A formação científica proporciona a formação de profissionais críticos e com a capacidade de resolver situações problemas inesperadas. Essas vivências são comuns no cotidiano escolar, pois o professor articula o corpo discente, responsáveis dos alunos e demais membros da comunidade escolar.

[...] desenvolver o espírito crítico e o pensamento lógico, desenvolver a capacidade de resolução de problemas e a tomada de decisão com base em dados e informações. Além disso, a Educação Científica é fundamental para compreender a importância da ciência no cotidiano. Ela também representa o primeiro degrau da formação de recursos humanos para as atividades de pesquisa científica e tecnológica (ROITMAN, 2007, p. 121).

Veiga e Viana (2010) ressaltam o perfil de professor pesquisador como um profissional que se revele eficiente, claro, interessante e teoricamente competente para o papel de agente social, ético no sentido de compreender as finalidades sociopolíticas e pedagógicas da educação, investigador e construtor do conhecimento.

Nesse sentido, a formação continuada vai além do papel de atualização teórica e prática e deve fundamentar-se nos seguintes princípios conforme Veiga e Viana (2010):

1. Na escola que questiona o seu papel social e a sua responsabilidade quanto aos problemas educativos;
2. No desenvolvimento dos professores em torno dos conhecimentos do contexto em que trabalham e nas situações de diversidade presentes no dia a dia escolar;
3. No estímulo a uma atitude indagadora e crítica de sua própria prática pedagógica, das propostas educativas e da organização institucional;
4. Na interpretação da diversidade como recurso acerca da ótica da pesquisa e da intervenção;
5. No questionamento e na recriação de conteúdos curriculares, métodos de ensino, materiais didáticos e avaliação de forma que sejam ajustados às características dos alunos. (VEIGA e VIANA, 2010, p. 30)

Nesse contexto, a formação dos professores deve proporcionar a articulação entre teórica e prática profissional como ponto norteador do perfil de professor pesquisador.

Segundo Perrenoud (2002), a formação inicial e contínua, embora não seja o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais.

Em geral para que haja sucesso nas políticas de formação continuada, Perrenoud (2002) explicita que os formadores não podem ignorar que sua ação modifica muito pouco as práticas se ela se limitar a fornecer informações, a oferecer saberes e a apresentar modelos ideais. O autor enfatiza que essas práticas de formações podem invocar tendências irracionais a mudanças, e defende ainda que a formação continuada para oportunizar a transformação das práticas dos professores deve consistir em criar vínculos entre o que eles fazem e o que lhes é proposto.

Sobre a formação profissional do professor, Libâneo (2008), explica que deve ser realizada nos cursos de Habilitação ao Magistério em nível de ensino médio e superior. Essa formação compõe-se de um conjunto de disciplinas coordenadas e articuladas entre si, cujos objetivos e conteúdos devem confluir para uma unidade teórico-metodológica do curso.

Consoante esse autor, a formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino.

O supracitado autor enfatiza que a formação deve ser composta por teoria (disciplinas diversas) e prática (ação docente planejada).

A formação do professor abrange, pois, duas dimensões: a *formação teórico-científica*, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica, que envolve os conhecimentos de Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social; a *formação técnico-prática* visando à preparação profissional específica para a docência, incluindo a Didática, as metodologias específicas das matérias, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras. (LIBÂNEO, 2008, P.27)

Nesse contexto, Lima (2004), enfatiza que a prática docente deve ser vivenciada através da práxis que é um movimento de ação, reflexão e ação refletida. A práxis ocorre por meio da relação teoria e prática pedagógica.

Todos os conhecimentos sistematizados que adquirimos na Sociologia, na Psicologia, na Filosofia, na Economia, nas diferentes metodologias, devem ser canalizados para o nosso fazer pedagógico, como forma diferente de lançar luzes sobre a nossa prática e melhor compreendê-la e desenvolvê-la. Somamos a esse, os conhecimentos advindos da prática, do dia-a-dia do nosso trabalho e todos os outros adquiridos nas diferentes instâncias da nossa vida (família, agremiações, associações, igreja). Sempre que refletimos sobre esses saberes vários e redimensionamos a nossa prática, estamos vivenciando a práxis. (LIMA, 2004, P.36)

A práxis deve ser estimulada desde a formação do professor, pois a teoria (informação-reflexão) e prática (ação e ação refletida) são indissociáveis.

Segundo Libâneo (2008), a organização dos conteúdos da formação do professor em aspectos teóricos e práticos de modo algum significa considerá-los isoladamente. São aspectos que devem ser articulados.

Perrenoud (2002) ressalta a vivência da prática reflexiva é uma formação de hábito por parte do professor que deve debruçar-se nos diversos contextos sobre a sua própria análise.

Para formar um profissional reflexivo deve-se, acima de tudo, formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de sua experiência. O saber-analisar é uma condição necessária, mas não suficiente, da prática reflexiva, a qual exige uma postura, uma identidade e um habitus específicos. (PERRENOUD, 2002, P.24)

Para compreender melhor a formação e prática dos professores faz-se necessário pontuar o conceito de Didática. Para Libâneo (2008), a Didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como que uma ponte entre o “o quê” e o “como” do processo pedagógico escolar.

Em função disso, a Didática descreve e explica os nexos, relações e ligações entre o ensino e a aprendizagem; investiga os fatores co-determinantes desses processos; indica princípios, condições e meios de direção do ensino, tendo em vista a aprendizagem, que são comuns ao ensino das diferentes disciplinas de conteúdos específicos. (LIBÂNEO, 2008, P.28)

Conforme Perrenoud (2002), a formação docente acontece através da reflexão na ação e sobre a ação. O ser humano pensa constantemente no que faz, antes, durante e depois de suas ações. A formação inicial e contínua, embora não seja o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais.

Enfatiza que a formação continuada para oportunizar a transformação das práticas dos professores deve consistir em criar vínculos entre o que eles fazem e o que lhes é proposto.

Em relação aos saberes docentes destaca-se os escritos de Maurice Tardif (2014) que defende ser histórico os esforços dos pesquisadores científicos em conhecer os saberes docentes que compõe a formação e prática dos professores.

Historicamente, essa questão está ligada à da profissionalização do ensino e aos esforços feitos pelos pesquisadores no sentido de definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base ao magistério. Todavia, com o passar do tempo, ela foi-se alargando e se ramificando e deu origem a produções teóricas autônomas relativas, por exemplo, ao trabalho dos professores e à sua formação, ao pensamento dos professores a à sua história de vida, às relações entre a cultura escolar e a cultura dos professores, ao lugar do saber dos professores entre os saberes sociais, etc. (TARDIF, 2014, p. 227)

Para a análise do saber docente e da formação do professor Tardif (2014) afirma que esse profissional não é um mero reproduzidor de conhecimentos, mas um ator que gere suas ações no saber-fazer do cotidiano escolar e essa concepção deve conduzir as formações dos professores.

[...] Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. De modo mais radical, isso quer dizer também que a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho. (TARDIF, 2014, p. 230)

Tardif (2014) defende que há três orientações sobre as pesquisas que abordam o saber docente e sua formação: 1. Cognitiva, 2. História de vida dos professores e 3. Social. Para a orientação que aborda a teoria cognitiva os saberes dos professores são representações mentais a partir das quais os práticos ordenam sua prática e executam suas ações, trata-se, portanto, de saberes procedimentais e instrumentais a partir dos quais o professor elabora uma representação da ação e lhe dá forma.

De maneira geral, essa primeira orientação teórica é dominada por uma visão cognitivista e psicologizante da subjetividade dos professores. Ela procura, com frequência, definir as características cognitivas do professor perito, do professor eficiente, etc., propõe uma visão bastante racionalista do professor, reduzindo a subjetividade dele à sua cognição, cognição essa

concebida segundo uma visão intelectualista e instrumental. (TARDIF, 2014, p. 231)

A orientação que valoriza a história de vida dos professores se fundamenta em correntes teóricas da fenomenologia existencial caracterizando-se como uma orientação ampla, pois aborda diversos aspectos da vida pessoal e profissional do professor. Essa abordagem valoriza a afetividade, história de vida e vivência docente, ou seja, percebe o sujeito de forma integral.

Nessa segunda orientação teórica, a subjetividade dos professores é vista de maneira muito mais ampla do que na primeira, pois não se limita a cognição ou às representações mentais, mas engloba toda a história de vida dos professores, suas experiências familiares e escolares anteriores, sua afetividade e sua emoção, suas crenças e valores pessoais, etc. (TARDIF, 2014, p. 232)

Nesse sentido, percebe-se que a abordagem supracitada valoriza o professor como sujeito ativo de sua história de vida docente e enfatiza a importância das suas experiências profissionais e pessoais na troca com os pares.

De qualquer maneira, nessa segunda orientação, o professor é considerado o sujeito ativo de sua própria prática. Ele aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor. Portanto, eles não são somente representações cognitivas, mas possuem também dimensões afetivas, normativas e existenciais. (TARDIF, 2014, p. 232)

Em relação a orientação que valoriza os aspectos sociais Tardif (2014) afirma que vai além dos aspectos cognitivos e da história de vida, pois aborda os processos de comunicação, linguagem e interação.

Nessa terceira orientação, a subjetividade dos professores não se reduz à cognição ou à vivência pessoal, mas remete às categorias, regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores nos processos de comunicação e de interação cotidiana. O pensamento, as competências e os saberes dos professores não são vistos como realidades estritamente subjetivas, pois são socialmente construídos e partilhados. (TARDIF, 2014, p. 233)

Nesse contexto, Tardif ao valorizar em seus escritos o saber docente que é composto por sua cognição, história de vida e comunicação de experiência entre pares colocar o professor como sujeito ativo na construção do conhecimento ressaltando a postura do professor como um pesquisador de sua própria prática e produtor científico, pois o professor sai da postura de mero reprodutor/facilitador da compreensão de teorias.

[...] propõe que se pare de ver os professores de profissão como objetos de pesquisa e que eles passem a ser considerados como sujeitos do conhecimento. Isso significa, noutras palavras, que a produção dos saberes sobre o ensino não pode ser mais o privilégio exclusivo dos pesquisadores, os quais devem reconhecer que os professores também possuem saberes, saberes esses que são diferentes dos saberes universitários e obedecem a outros condicionantes práticos e outras lógicas de ação. (TARDIF, 2014, p. 238)

A comunicação e interação na construção do saber docente enquadra-se no conceito de formação em contexto / formação em serviço, pois conforme Ferreira e Formosinho (2001):

Numa perspectiva de educação de adultos, as práticas e os efeitos da formação decorrem essencialmente de um trabalho baseado nos contextos e na experiência dos sujeitos, não se limitando, portanto, às dimensões técnicas e didáticas. Eles incluem outras dimensões, ao nível pessoal e profissional, ao nível da escola e do seu território.” (FERREIRA e FORMOSINHO, 2001, p. 62)

A formação em contexto acontece no ambiente escolar através da troca entre professores e coordenação pedagógica, na superação das dificuldades diárias e na busca de fundamentação nos desafios da prática docente, ou seja, a formação e ação forma uma relação indissociável. Essa formação não se caracteriza pelos projetos de formação que acontecem fora da escola com o formato de uma aula ministrada por um formador.

Pretende-se, assim, contribuir para uma mudança de perspectiva em relação às práticas de formação. Estas são ainda fortemente influenciadas pelo modelo escolar, que pressupõe que a formação assenta numa relação formadores e formandos do tipo da relação entre professores e aluno, num espaço do tipo da sala de aula e num programa concebido à margem dos projetos e das situações de trabalho dos professores e das escolas. Ao contrário, numa perspectiva de formação em contexto, as práticas formativas articulam-se com as situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas. A formação e a ação são dimensões indissociáveis de um ambiente formativo que tem em vista o desenvolvimento humano dos profissionais, das crianças, das famílias e das comunidades. (FERREIRA e FORMOSINHO, 2001, p. 62)

Conforme Lima (2010), a formação continuada dos professores caracterizada como formação em contexto possibilita aos profissionais de educação a problematização / tematização dos seus diversos saberes como teoria e prática, em processo reflexivo de ação, tendo como parâmetro a teoria, de modo a permitir o exame daquelas que estão implícitas, de esquemas de funcionamento e de atitudes.

Dessa forma, pode-se dizer que para prática docente no cotidiano escolar a reflexão sobre a prática se faz presente, pois o professor assume o perfil de pesquisador, produtor de conhecimentos e formador no espaço escolar composto

por seu conhecimento teórico, história de vida e comunicação entre os pares. E o professor do AEE se encaixa nesse perfil de profissional? A discussão sobre esse questionamento encontra-se no tópico a seguir.

#### 4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O PERFIL DO PROFESSOR DE AEE.

O direito a matrícula inclusiva para os alunos com deficiência nas escolas públicas do Brasil apresentou a necessidade de formação em Educação Inclusiva para os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores de sala de aula comum. Nesse sentido, as políticas educacionais que norteiam a formação continuada dos professores necessitou voltar-se para esse quadro situacional.

É neste contexto de reformas educacionais filiadas aos pressupostos neoliberais que ocorre a disseminação das políticas de inclusão em nosso país. No que tange a formação inicial de professores e suas relações com o campo da educação especial, no ano de 2001, a Resolução nº. 2 do CNE institui as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica. As linhas do referido documento apresentam uma distinção entre professores capacitados e professores especializados para trabalharem com os alunos com “necessidades educacionais especiais” (BRIDI, 2011, p.188)

Segundo Bridi (2011), para a Resolução supracitada, são considerados professores capacitados aqueles professores das turmas comuns de ensino que comprovem em sua formação (inicial – em nível médio ou superior – ou continuada) disciplinas do campo da educação especial que o capacite para o trabalho pedagógico com os alunos da educação especial.

Os professores especializados são aqueles formados nos cursos de licenciatura em educação especial ou pedagogia com habilitação em educação especial, bem como, os que tenham cursos complementares de estudos ou pós-graduação em educação especial ou áreas específicas da educação especial. (BRASIL, 2001).

Bridi (2011) cita que com as diretrizes acima se tem a introdução de disciplinas específicas do campo da educação especial nos cursos de formação inicial de professores, garantidas ou determinadas através da Resolução CNE nº. 1 de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

II - o acolhimento e o trato da diversidade; (BRASIL, 2002, p.1)

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

III - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; (BRASIL, 2002, p.2)

Com os direcionamentos da Resolução supracitada fica claro que a temática da Educação Inclusiva deve permear o currículo dos cursos de formação inicial de professores. Esse fato afirma a concepção que a formação docente se dá de forma contínua durante toda a vida profissional do professor buscando desmistificar a fragmentação de formação inicial e formação continuada, pois a temática educação inclusiva permanece em todas as formações. Como direito e lei será uma temática permanente nos campos educacionais e de formação docente.

Desta forma, desde o ano de 2002, a introdução de disciplinas do campo da educação especial nos cursos de licenciaturas apresenta-se enquanto obrigatoriedade curricular. Estas disciplinas, em geral, aparecem nas grades curriculares como “Introdução à Educação Especial” ou “Fundamentos da Educação Especial” e compreendem aspectos históricos, legais, conceituais e a construção de práticas educacionais vinculadas à educação especial. Apesar da garantia legal da introdução de disciplinas do campo da educação especial nos cursos de formação inicial de professores, pode-se questionar como esta articulação vem sendo construída. Neste sentido, investigações que se debruçam sobre os efeitos destas disciplinas na formação inicial de professores se fazem necessárias, considerando o caráter inicial desta prática e o pouco conhecimento que se tem sobre suas implicações. (BRIDI, 2011, p.190)

Nesse contexto, mesmo com a inserção de disciplinas sobre a Educação Inclusiva nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas a carga horária do currículo não contempla a necessidade formativa dos professores para atuarem no diverso campo das múltiplas deficiências, além disso, há cursos que as disciplinas com a ementa composta pelo tema educação especial/educação inclusiva, são designadas como disciplinas optativas, ou seja, nem todos os graduandos cursam. Nesse caso matriculam-se os acadêmicos que se interessam pelo tema ou possuem algum familiar com deficiência. Como consequência dessa formação inicial deficitária para capacitar docentes a vivenciar a educação inclusiva, hoje exigida como direito no

sistema público e privado, há uma procura por cursos de pós-graduação como solução para a capacitação desses profissionais.

A formação continuada, de modo geral, tem, entre outros objetivos, ensinar novos saberes, conforme referido no item anterior, e possibilitar aos profissionais o conhecimento da ciência. Esse conhecimento e novos saberes fomentam também novas discussões teóricas e práticas atuais. A formação continuada, com frequência, é buscada por professores, com a intenção de favorecer possíveis mudanças, vislumbrando melhorias na atuação pedagógica na escola e na educação em geral. (MATOS, 2012, p. 83)

Em relação à formação continuada do professor de educação inclusiva a Resolução nº. 1 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura (BRASIL, 2006) que determina a extinção das habilitações dos cursos de pedagogia, inclusive no campo específico da educação especial, devendo esta formação ocorrer em nível de pós graduação ou através da formação continuada, gerou uma grande procura pela pós-graduação lato senso. Esse fato gerou uma grande procura por pós-graduações de cursos rápidos e à distância (Modalidade de Educação à Distância – EAD).

Este modelo, desenvolvido à distância através de mídias interativas e novas tecnologias da informação e comunicação, se organiza em projetos de cursos que partem do trabalho dos professores, exclusivamente em sua dimensão prática, reduzindo as possibilidades de mediação pedagógica necessária no processo de ensino, e não se sustenta quando confrontado com as condições de produção da vida material e da organização da escola e da educação, que demandam outras habilidades, capacidades e competências de seus educadores. (FREITAS, 2007, p.4)

Nesse sentido, não se pode desconsiderar o uso da EAD para a formação continuada de profissionais em geral, porém vale destacar que a busca por esses cursos por parte do professor surgiu de uma demanda gerada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação de Inclusiva (BRASIL, 2008) que direcionou a necessidade urgente de formação específica para a Educação Inclusiva deixando lacunas nesse processo por ser uma formação ligeira e imediata. Percebe-se uma urgência em garantir a formação desses profissionais como uma solução para a garantia da Educação Inclusiva, mas para o processo de Educação Inclusiva no sistema escolar acontecer diversos fatores influenciam: políticas educacionais, competência da gestão escolar, consciência e disponibilidade do corpo docente composto por professores de sala de aula comum e AEE, acompanhamento pedagógico por parte da coordenação pedagógica, participação das famílias e formação de professores. Contudo, a formação continuada aparece como um fator

motivador da inclusão escolar, não é a única solução para a essa prática pedagógica e social.

Diante dessa necessidade de formação Matos (2012) cita que os cursos à distância ofertados pela UFC estabeleceram o programa de formação continuada dos professores de AEE. Este foi estruturado em duas versões: na primeira, há o 'Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado', com carga horária mínima de 360 horas; e a segunda o 'Curso Básico – AEE', com carga horária mínima de 180 horas e 'Curso Específico', com a mesma carga horária (180 horas), sendo que nas áreas da Comunicação Aumentativa e Alternativa; Tecnologia de Informação e Comunicação Acessível e Recursos e Códigos de Comunicação na Área da Deficiência Sensorial.

Segundo Matos (2012) em 2007, deu-se início aos cursos básicos ministrados pela UFC Virtual da UFC com o apoio do Ministério da Educação (MEC), sendo capacitados cerca de 1300 professores em todo Brasil; em 2008 foram capacitados 2130 professores e em 2010 iniciou o Curso de Especialização em AEE, também na modalidade a distancia com a participação de 3150 professores, implicados em 420 municípios brasileiros.

A formação continuada desses professores é garantida primeiramente pela Resolução CNE nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que cita a obrigatoriedade da formação continuada dos professores do AEE que ratifica a importância da formação de professores em seu capítulo IV – Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A Política Nacional de Educação Especial [...] tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, [...] orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, oferta do Atendimento Educacional Especializado; formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão [...] (BRASIL, 2008, p.14).

Nesse contexto, mesmo com a formação garantida pela Política atual, devido as demandas pedagógicas para cada tipo de deficiência e necessidade do professor

de AEE em conhecer mais sobre as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos que acompanham, os professores procuram formação continuada por conta própria em instituições que oferecem cursos na área.

Além dos referidos cursos, os professores do AEE buscam sua formação continuada, por iniciativa própria também, em instituições especializadas, como podemos conferir a crescente procura por cursos de formação nas áreas da Deficiência visual, auditiva, surdocegueira e outras no Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Estado do Ceará (CREAECE) e Associação de Cegos do Estado do Ceará (ACEC), instituições especializadas que desenvolvem formação na área da educação especial e inclusão. (MATOS, 2012, p. 84)

Diante do exposto sobre as formas de formação e estratégias dos professores de AEE para vivenciarem uma formação continuada que responda as demandas da Política de Inclusão, da escola e da sua vida pessoal e profissional docente faz-se necessário retomar o questionamento da introdução desse tópico: qual o perfil do professor de AEE?

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) cita que para atuar na S.R.M., na qual acontece o atendimento dos alunos com deficiência no contra-turno de sua matrícula escolar o professor deve apresentar o seguinte perfil:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no Atendimento Educacional Especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, os centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008, p.17)

Nesse contexto, percebe-se que para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) o professor deve ser um especialista na área da educação inclusiva e buscar constantemente a continuidade dessa formação.

Retomando o questionamento sobre a o perfil do professor de AEE vale ressaltar que esse “título” é considerado recente no meio educacional, pois a Política de Inclusão é contemporânea, os professores de AEE, como foi explicado no capítulo 1, iniciaram seu trabalho nas Salas de Apoio realizando reforços com os

alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem ou déficit no seu desenvolvimento.

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BARSIL, 2008) que define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e o AEE, complementar ou suplementar, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular os professores passaram a ter um público-alvo para o seu atendimento, direito a formação continuada organizada pelo governo e direcionamento institucionalizado para o seu trabalho.

Nesse contexto, o professor de AEE ainda está conquistando seu espaço nas instituições escolares para esclarecer que sua função é facilitar a aprendizagem dos alunos com deficiência (público-alvo da educação especial) minimizando as barreiras do seu desenvolvimento integral. Além disso, esse profissional também vem discutindo no cotidiano escolar que a responsabilidade de facilitar o processo de inclusão é um trabalho de toda a comunidade escolar. O aluno com deficiência participa das aulas na sala de aula comum e é atendido no contraturno pelo professor do AEE, ou seja, pode-se afirmar que o desenvolvimento do aluno com deficiência é responsabilidade de todos que compõem a escola e não somente desse professor. Nesse sentido, todas as intervenções pedagógicas e de acessibilidade perpassam por todos da instituição mesmo que estes não demonstrem preparo para esse trabalho.

Neste atendimento, o professor (do AEE) busca promover estratégias de modo a possibilitar que o aluno com deficiência aprenda a lidar com os saberes estudados, favorecendo a sua participação ativa na sala de aula comum. Cabe ao professor do AEE identificar a necessidade específica do aluno e traçar seu plano de atendimento e implementá-lo. Assim, atender o aluno em suas necessidades, em um espaço coletivo como a escola, é um grande desafio para os que fazem a educação; e especialmente para o professor do AEE, que atua diretamente com esses alunos e que, além disso, tem a missão de facilitar o processo de inclusão em uma sala de aula, onde na maioria das vezes, o professor regente não se encontra preparado para o desafio da inclusão educacional. (MATOS, 2012, p. 86)

Dando continuidade a discussão do perfil do professor do AEE, vale destacar que este deve ter uma prática docente dinâmica, pois seu trabalho vai além do atendimento pedagógico na S.R.M. A prática cotidiana na construção de sua identidade aborda ações de orientação ao professor de sala de aula comum que

possui alunos com deficiência matriculados em suas turmas. Essas orientações devem acontecer na carga horária do planejamento dos docentes e conforme a procura do professor de sala de aula comum. Essa troca acontece para que o professor utilize em sua sala de aula os recursos pedagógicos disponíveis para facilitar a aprendizagem dos alunos com deficiência e planeje atividades do currículo comum, através da flexibilização das mesmas para serem realizadas por esses alunos conforme suas possibilidades de desenvolvimento.

Cabe também ao professor de AEE observar os alunos que atende na sala de aula comum e demais ambientes e momentos da rotina escolar para intervir no processo de inclusão.

Essa prática ainda está se consolidando nas escolas, pois conciliar os horários de atendimentos aos alunos com deficiência e horários de planejamento dos professores com o suporte da Coordenação Pedagógica ainda é um desafio para o professor da educação especial. Não são todos os professores que estão abertos a esse diálogo, nem todos os coordenadores acompanham esse momento para aproximar os professores de sala comum com os de AEE e há casos do professor de sala comum compreender que é função do outro docente produzir atividades “adaptadas” (termo modificado para flexibilização de atividades) para os alunos com deficiência e somente executá-las em sala de aula comum.

Outro desafio para esse professor é enfrentar no cotidiano escolar é deixar claro que o seu trabalho é essencialmente pedagógico para o público-alvo (alunos com deficiência e altas habilidades/ super dotação) com o objetivo de minimizar as barreiras de aprendizagem e inclusão. Não é um tratamento clínico para alunos com distúrbio de comportamento, déficit de aprendizagem e transtornos mentais, também não é um reforço escolar como de início era realizado nas salas de apoio.

Além disso, ele deve buscar o aprimoramento de sua fundamentação teórica e prática, pois o cotidiano escolar dispõe de diversas situações inesperadas e as pesquisas sobre as deficiências são desenvolvidas constantemente no meio científico gerando novos conhecimentos sobre as mesmas e estratégias de intervenção pedagógica para cada tipo de deficiência conforme as possibilidades dos alunos. Ressaltando que esse profissional se insere nesse contexto de pesquisa e produção, pois nesse estudo considera-se o professor um pesquisador produtor de saberes através de sua história de vida e prática docente.

O professor, ao longo de sua atuação, em sua maioria, dá continuidade à sua constituição, na qualidade de profissional e sujeito que é, considerando as inúmeras referências no seu percurso pessoal, escolar, acadêmico e, em especial, em sua vivência docente. É fato que este professor deve trazer como bagagem de sua formação inicial uma base sólida de conhecimentos (básicos) e experiências. Partindo desses pilares, no entanto, devem ser estabelecidos novos saberes e práticas, sendo, desta forma, o protagonista de sua história profissional, possibilitando, assim, uma adequada atuação profissional. (MATOS, 2012, p. 83)

Nesse sentido, nas escolas comuns que funcionam as S.R.M. há uma expectativa por parte de toda a comunidade escolar (diretores, coordenadores, professores de sala comum, demais funcionários e familiares) que o professor de AEE realize a educação inclusiva e resolva todas as dificuldades e barreiras para que essa educação aconteça, podendo gerar nos professores uma busca constante pelo aprimoramento de sua prática, mesmo consciente que a vivência da educação inclusiva é responsabilidade de toda a instituição com os membros que a compõe.

Desta forma, mesmo com as ações norteadas pela legislação vigente, a pretensa inclusão da pessoa com deficiência, nas escolas comuns, demonstra na prática um panorama repleto de dúvidas, dificuldades e equívocos. Os professores do AEE denotam uma demanda por saberes inerentes a sua prática e, mais do que isso, suas incertezas são, até mesmo, em relação ao “que seria” a sua prática. Esse fato não causa estranheza pela incipiência da atuação e formação desse profissional, mas promove grande preocupação, em virtude da responsabilidade que este profissional tem para com a educação das pessoas envolvidas no processo de inclusão (...) (MATOS, 2012, p. 85)

Nesse contexto, muitos são os desafios para a constituição do perfil do professor de AEE no dia a dia escolar com sua prática pedagógica dinâmica e troca entre pares. Esse profissional ainda está construindo seus saberes pela concepção de que a formação contínua é um processo inacabado composto por história de vida, teoria e prática.

Segundo Mantoan (2015), o professor enfrenta diversos desafios no dia a dia escolar no desenvolvimento de ações para uma educação inclusiva e constituição da sua identidade. A autora destaca que esses desafios acontecem em uma escola real.

A escola real, aquela que não queremos encarar, coloca-nos, entre muitas outras, essas questões de base que insisto em apontar: muda a escola ou mudam os alunos, para se ajustar às suas velhas exigências? Ensino especializado para todas as crianças ou ensino especial para algumas? Professores que se aperfeiçoam para exercer suas funções, atendendo às peculiaridades de todos os alunos, ou professores especializados para ensinar aos que não aprendem e aos que não sabem ensinar? Mudar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ministrado é encarar a escola

real. Esse é o nosso alvo e o grande problema da educação destes novos tempos. (MANTOAN, 2015, p. 64)

Nesse contexto, Mantoan (2015) cita ações que podem ser desenvolvidas nas escolas para a vivência da educação inclusiva e a autora destaca a participação de toda a comunidade escolar nesse processo, ou seja, a responsabilidade da inclusão não é atribuição somente do professor de AEE.

São muitas as frentes de trabalho, concentrando-se nossas principais tarefas em:

- Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos.
- Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas salas de aulas por professores, gestores, funcionários e alunos, porque essas são habilidades mínimas para o exercício da cidadania.
- Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não exclui nem só reprova a repetência.

Formar, aperfeiçoar e valorizar o professor, a fim de que tenha condições e estímulo para enfrentar um ensino sem exclusões e exceções. (MANTOAN, 2015, p. 64)

As escolas que constroem o perfil de inclusivas disponibilizam um espaço democrático no qual todos os sujeitos participam. Esse espaço contribui para participação e responsabilização de todos os atores.

As escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – sem tensões, competições, com espírito solidário e participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas salas, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos têm a possibilidade de aprender frequentando uma mesma e única turma. (MANTOAN, 2015, p. 66).

Nesse sentido, para uma escola desenvolver um trabalho pedagógico inclusivo todos da instituição contribuem e os professores assumem um importante papel em sala de aula no processo de ensino e aprendizagem, principalmente pelo pressuposto do currículo ser o mesmo para todos os alunos.

Ensinar a turma toda, sem exclusões nem discriminações, exige dos professores o compromisso de apresentar os conteúdos curriculares aos alunos após estudo e atualização de seus conhecimentos, por mais elementar que seja o nível explicativo desses conteúdos. O professor deixará de ser um mero repetidor do que o aluno pode encontrar como informação e conhecimento em um livro didático, em uma apostila. Ele precisa conhecer muito sobre o conteúdo que ensina para que os alunos

tenham o que aprender e possam se saciar do conhecimento disponibilizado de diferentes ângulos e perspectivas. (MANTOAN, 2015, p. 79).

Com base na fala da autora percebe-se a necessidade do professor se perceber como um pesquisador das áreas do conhecimento e de suas práticas que devem ser inovadas para uma prática pedagógica inclusiva. Para Mantoan (2015) “a sala de aula torna-se um lugar de pesquisa, experimentação, de comunicação e compartilhamento de resultados dos estudos, de discussão de tarefas realizadas e complementação do conhecimento.”

Para a construção da identidade de pesquisador o professor deve assumir uma postura de mediador no contexto da diversidade. Não deve desejar unificar as características de seus alunos e tratá-los de forma homogênea, mas deve implementar a prática do diálogo, da escuta e observação das necessidades e características de seus alunos para que todos aprendam no contexto da diversidade com acesso a todos os recursos oferecidos.

O professor inclusivo não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado – tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade das salas de aula. Ele está atento aos diferentes tons de vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementando-as. (MANTOAN, 2015, p. 79)

Nesse contexto, assumir essa postura requer que o professor assuma uma postura investigativa com a capacidade de observação das necessidades dos alunos, as habilidades a serem desenvolvidas e acima de tudo compreenda que para vivenciar a educação inclusiva não existe uma “fórmula” pronta, uma orientação única a seguir. Cada contexto escolar possui características próprias e múltiplas possibilidades de intervenção para a educação inclusiva.

Contudo, a expectativa dos professores é que a formação continuada os ensine que passos seguir para desenvolver uma competência pedagógica inclusiva e soluções objetivas para as problemáticas que enfrentam no cotidiano escolar. Mantoan (2015), destaca essa expectativa do professor em relação a formação continuada:

Na formação em serviço, os professores reagem inicialmente aos modos de ensinar inclusivos, a uma pedagogia da diferença, porque são habituados a aprender de maneira fragmentada e institucional. Eles esperam por uma formação que lhes ensine a dar aulas para os alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de indisciplina. Ou melhor: anseiam por uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas.

Grande parte desses profissionais concebe a formação como mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a sua capacidade de ser um professor inclusivo. (MANTOAN, 2015, p. 79).

Dessa forma, há diversos fatores que influenciam no perfil do professor do AEE a sua formação inicial e continuada, o seu fazer pedagógico nas escolas, a orientação do perfil do professor de S.R.M. e a sua identidade docente.

No caso dessa pesquisa que aborda a formação continuada do Professor de AEE de 2008 a 2015 da Prefeitura Municipal de Fortaleza(PMF), essa formação é realizada através da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação (SME) e Distritos de Educação com universidades parceiras na carga horária do planejamento do professor. No ano de 2015 a formação aconteceu de forma presencial e à Distância através da Plataforma Sócrates da UFC (ambiente para criação e gerenciamento de projetos colaborativos e comunidades virtuais de aprendizagem).

Compreendemos que, mesmo com essas formações, o panorama dos professores do AEE do Município de Fortaleza, conforme seus relatos, é prenhe de dúvidas, especialmente no que se refere ao saber específico que demanda cada deficiência e ao saber pedagógico, ao saber *como fazer* para facilitar o processo de inclusão e permanência dos alunos com deficiência no espaço escolar. Nessas circunstâncias, resulta que a formação docente do professor do AEE é uma necessidade iminente, mediante a inclusão e a permanência dos alunos com deficiência, já que legalmente a referência dessa formação se encontra explícita nos documentos normativos que norteiam a educação brasileira. (MATOS, 2012, p. 88)

Dessa forma, mediante os desafios enfrentados pelo professor de AEE que reforçam a importância da formação continuada dos mesmos o capítulo a seguir faz um estudo comparativo do processo de Formação dos Professores do AEE da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza com a proposta da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

## **5 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO AEE ATRAVÉS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Esse capítulo apresenta a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) e discute a sua proposta de formação continuada como pré-requisito para que a educação inclusiva atinja seus objetivos no primeiro tópico.

No segundo tópico apresenta-se a formação dos professores do AEE da SME de Fortaleza (2008 – 2015) conforme o levantamento de dados realizado na pesquisa dessa dissertação discute-se como se desenvolveu com a chegada da Política de Inclusão de 2008 e avalia-se se está adequada ao que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) propõe para a formação continuada dos professores.

### **5.1 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO PROPOSITORA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES**

As políticas nacionais do sistema educacional são norteadas por documentos oficiais que direcionam e garantem a educação inclusiva, ou seja, a matrícula em escolas públicas e particulares é direito adquirido, de forma igualitária, para todos os segmentos sociais de pessoas com deficiência, índios, negros e sujeitos sem deficiência. As diferenças étnicas, culturais e sociais compõem o discurso da educação inclusiva como direito de todos.

Nesse contexto, as pessoas com deficiência e altas habilidades/superdotação são contempladas pela educação inclusiva e contam com uma legislação que garante políticas públicas educacionais para uma educação de qualidade com os recursos, serviços e profissionais que garantam a minimização das barreiras de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Dessa forma, foi lançado pelo MEC em 07 de janeiro de 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva organizada pela equipe da Secretaria de Educação Especial do MEC que objetiva “constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos”. (BRASIL, 2008)

A política supracitada cita que a busca pela educação inclusiva é um movimento nacional para a superação da discriminação das diferenças e exclusão social.

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5)

A Política Nacional de Inclusão cita a importância das escolas de ensino comum vivenciarem uma mudança ideológica, estrutural e pedagógica para superar a lógica da exclusão e contemplar as especificidades de desenvolvimento e aprendizagem de todos os seus alunos sendo pessoas com deficiência ou não.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2008, p. 05)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) destaca o seu objetivo para que a inclusão escolar do público-alvo da educação especial aconteça com a mobilização de todos que participam da comunidade escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

Vale destacar que Política Nacional de Inclusão (BRASIL, 2008) enfatiza a superação de instituições de educação especial segregadas do ensino comum e ressalta o público-alvo da Educação Especial.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008, p. 15)

Além disso, a supracitada política esclarece as características desse público com o intuito de garantir que todos têm direito a matrícula inclusiva e que esse público-alvo seja contemplado pelos serviços que a educação especial dispõem na escola comum como o Atendimento Educacional Especializado AEE, intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Profissionais de Apoio para alunos com dependência nas ações de higiene, locomoção e alimentação.

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 17)

Em relação a esse serviço a Política de Inclusão (BRASIL, 2008) destaca que cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de LIBRAS e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador (atualmente denominado Profissional de Apoio pela Nota Técnica nº 11 do MEC (BRASIL, 2010) aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Outro aspecto contemplado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que deve ser destacado é a definição de Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa de forma transversal todos os segmentos educacionais como Educação Infantil, Ensino Fundamental 1, Ensino Fundamental 2, Ensino Médio, Ensino Superior, Ensino Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Indígena.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 16)

Nesse contexto, o AEE é citado na Política Nacional de Inclusão (MEC, 2008) como um serviço necessário para a educação inclusiva sendo definido como:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. [...] Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (BRASIL, 2008, p. 16)

Para atuar no AEE supracitada política cita o perfil de formação desse profissional e garante a formação continuada que este deve vivenciar para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008, p. 17-18)

Nesse contexto, fica evidente que o professor do AEE deve ter um perfil de professor inclusivo que busca aperfeiçoar sua prática pedagógica contemplando todos os alunos que atendem com suas especificidades, a comunidade escolar e as famílias dos mesmos. Esse professor deve passar por uma formação continuada garantida pelo aparelho do estado que o direciona, no caso as Secretarias Municipais de Educação. Essa formação devem contemplar os requisitos expostos na Política de Inclusão (BRASIL, 2008) e as necessidades específicas de formação de cada grupo de professores do AEE.

Dessa forma, no próximo tópico discute-se a formação realizada pela SME de Fortaleza/Ceará com base nos pressupostos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), ou seja, o próximo tópico contempla os resultados e discussão da pesquisa realizada para essa dissertação de mestrado.

## 5.2 A APLICAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO AEE DA SME DE FORTALEZA: REALIDADE OU DESAFIO?

Para discutir sobre a formação dos professores do AEE como realidade ou desafio foi realizada uma pesquisa com critérios qualitativos, pois não objetivou quantificar dados. O foco desse estudo foi compreender o processo de formação continuada dos professores do AEE da PMF no período de 2008 a 2015.

Nesse sentido, Minayo (2009) descreve que pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade.

É pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos. (MINAYO, 2009, p. 16).

A autora supracitada evidencia que toda investigação se inicia por uma questão, um problema, pergunta e dúvida. “A resposta a esse movimento do pensamento geralmente se vincula a conhecimentos anteriores ou demanda a criação de novos referenciais.” (MINAYO, 2009)

Nesse contexto, a problemática dessa pesquisa abordou os seguintes questionamentos: Como ocorreu o processo de implantação das S.R.M.s nas quais acontece o AEE com a política de 2008? Como se desenvolveu a formação dos professores do AEE no recorte histórico de 2008 a 2015? Qual a sua fundamentação e qual a sua contribuição para a prática inclusiva desses professores?

Para investigar as respostas para tais questionamentos a pesquisa qualitativa adequou-se por caracterizar-se pelo levantamento de informações múltiplas e diversos contextos do ser humano visto que se objetivou compreender a

formação continuada dos professores do AEE da PMF tendo como referência a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Minayo (2009) cita que a pesquisa qualitativa enquadra-se nas pesquisas sociais, pois se ocupa de uma realidade que não pode ser quantificada.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (MINAYO, 2009, p. 21).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa se caracteriza como: 1) fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal, 2) a investigação qualitativa é descritiva, 3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, 4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, 5) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Minayo (2009) esclarece que metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. A autora cita que a metodologia incluiu simultaneamente a teoria da abordagem (método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

O objetivo inicial era desenvolver uma pesquisa documental com fontes primárias, através dos arquivos e registros disponíveis na SME sobre a formação continuada dos professores de educação especial no período de 2008 a 2015, pois segundo Cellard (2008) o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais.

Contudo, o material de memória das formações disponíveis na SME não contemplou o número de informações necessárias para esse recorte histórico, pois foi encontrado somente o planejamento das formações de 2014 com os temas trabalhados e os registros das atividades à distância realizados na Plataforma

Sócrates (ambiente virtual da UFC), no qual os professores realizaram atividades à distância que complementaram a formação e enriqueceram a carga horária. A UFC iniciou a formação continuada de todos os professores do AEE no Brasil através de módulos disponíveis no site do MEC que contemplam o público-alvo do AEE direcionado pela Política de Inclusão (MEC, 2008) e metodologias para minimizar as barreiras de aprendizagem dos alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação.

O critério para escolher o recorte histórico de 2008 a 2015 foi a inserção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ter sido instituída pelo MEC em 2008 e ter se configurado até 2015.

Nesse contexto, decidiu-se partir para as entrevistas com os sujeitos envolvidos na formação durante todo o recorte histórico de 2008 a 2015, o que enriqueceu o trabalho com informações diretas das vivências dessa formação e justificou a ausência de alguns registros na SME, pois a formação inicial desses professores foi de competência da UFC como está descrito posteriormente.

Para desenvolver as ações dessa pesquisa foi realizado um estudo bibliográfico sobre as temáticas que abordam a educação especial no Brasil e formação de professores, entrevistas semi-estruturadas com quatro sujeitos: duas técnicas da SME de Fortaleza/Ceará e duas professoras do AEE da mesma secretaria.

O critério para escolher esses sujeitos foi terem participado da implantação das S.R.M.s, na qual acontece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e atuarem no AEE em todo o período de 2008 a 2015 sem interrupções.

As entrevistadas receberam nomes fictícios de flores para preservar a verdadeira identidade como Rosa, Margarida, Gardênia e Lírio. Elas são concursadas da Prefeitura Municipal de Fortaleza e atuam na educação especial há no mínimo 12 anos. As técnicas e professoras citadas apresentam em sua história profissional o envolvimento na luta pela educação inclusiva, formação dos professores de educação especial e participaram da implantação da Política Nacional de Inclusão (BRASIL, 2008).

Para a realização das entrevistas elas se apresentaram disponíveis e relataram com entusiasmo a história de vida pessoal e profissional conforme as perguntas realizadas. Além disso, citaram que a participação delas nas entrevistas

era um momento de luta e registro das ações desenvolvidas na prefeitura de Fortaleza pelos alunos com deficiência na escola regular.

Foram realizadas entrevistas individuais com “tópico guia cobrindo os temas centrais e os problemas da pesquisa” (BAUER e GASKELL, 2002). A entrevista individual de profundidade foi o instrumental escolhido para a coleta de dados, porque conforme Bauer e Gaskell, 2002:

[...] Toda pesquisa com entrevista é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal da troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção do conhecimento. (BAUER e GASKELL, 2002, p. 73)

O tópico guia (conforme Apêndice A) organizado para o momento da entrevista originou-se das questões centrais da pesquisa e objetivo geral. Nesse contexto, contemplou quatro questões abertas sobre a inserção da Política de Inclusão em 2008, o histórico das formações dos professores do AEE, a contribuição da formação para a prática pedagógica inclusiva e sugestões para a formação.

Durante as entrevistas realizadas os sujeitos mostraram disponibilidade de participar da pesquisa e suas respostas seguiram um encadeamento lógico de ideias o que não gerou a necessidade de ampliar o número de entrevistados, pois as respostas encontradas nas quatro entrevistas se repetiram confirmando a veracidade dos dados coletados.

Segundo Bauer e Gaskell (2002), o investigador consegue perceber o momento na pesquisa que as informações coletadas são suficientes para encerrar a coleta de dados e partir para a discussão.

A certa altura, o pesquisador se dá conta que não aparecerão novas surpresas e percepções. Neste ponto de saturação do sentido, o pesquisador pode deixar seu tópico guia para conferir sua compreensão, e se a avaliação do fenômeno é corroborada, é um sinal de que é tempo de parar. (BAUER e GASKELL, 2002, p. 71)

Dessa forma, com as entrevistas realizadas pode-se coletar dados sobre o histórico das formações dos professores do AEE e qual a contribuição para a prática inclusiva dos mesmos.

### 5.2.1 O histórico das formações de 2008 a 2015

Para descrever o processo histórico da formação do professor do AEE utilizaram-se as entrevistas realizadas com quatro sujeitos e dividiram-se tópicos com as principais partes desse processo. Para isso foram organizadas quadros com as falas semelhantes das entrevistadas com o objetivo de apresentar a confirmação os dados coletados e com o intuito de valorizar as falas das mesmas que se disponibilizaram para contribuir com a pesquisa acadêmica sobre a Educação Inclusiva.

Para a investigação sobre o histórico de formações dos professores do AEE no período delimitado na pesquisa iniciou-se as entrevistas com as quatro profissionais da área com a seguinte pergunta: *1. Relate como aconteceu o processo de transformação das Salas de Apoio em Salas de Recurso Multifuncional (S.R.M.) através da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva divulgada pelo MEC em 2008?*

As quatro entrevistadas (duas técnicas da SME e duas professoras do AEE) foram unânimes em relatar que no início funcionavam as Salas de Apoio nas escolas da prefeitura, essas tinham o objetivo pedagógico de realizar um reforço com os alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem e deficiência, como mostra o Quadro 1.

**Quadro 1 – Falas das entrevistadas sobre a inserção das S.R.M**

ENTREVISTADA	RESPOSTA
Rosa	“Nós ficamos muito tempo com as salas de apoio. Quando veio a Política Nacional nós começamos a pensar. As salas de apoio foram criadas para corrigir os fluxos série/idade, esse problema de longa data, não é recente. As meninas trabalhavam com as crianças com dificuldade de aprendizagem. Nessa época a psicopedagogia estava muito em moda, pois tudo depende da época, então a psicopedagogia trabalhava as dificuldades de aprendizagem.”
Margarida	“Quando veio a política entre 2007/2008 a gente fez o redimensionamento das salas. Então, esse trabalho é dimensionado por meio de uma metodologia nova que essa metodologia de estudo de caso, de plano de atendimento individualizado onde a política delimitou que é nosso público de atendimento que são as deficiências e as altas habilidades, toda essa perspectiva a gente vem desenhando, tem feito formações.”
	“Fiz a seleção em 2006 para a sala de apoio, em 2007 o trabalho se efetivou, pois já tinha feito o diagnóstico da família e alunos. Era a

Gardênia	transição de sala de apoio para AEE. Sabíamos que ia haver essa mudança. De 2007 para 2008 tudo ficou mais claro, pois começamos a fazer umas formações no IMPARH e fomos conhecendo as deficiências, um pouco dos estudos de caso, fichas de avaliação e a entrevista com as famílias no modelo das salas de apoio.”
Lírio	“Quando eu fui para a Sala de Apoio (2006) eu me assustei, pois me deparei com um trabalho que não era da perspectiva da Educação Especial, mas do reforço na área de escrita e matemática, mas eu continuei. Com dois anos surgiu a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e foi se transformando.”

Fonte: Falas das entrevistadas sobre a inserção das S.R.M. Elaboração própria.

Conforme as entrevistadas esse processo de transformação das Salas de Apoio em S.R.M. esteve interligada a formação continuada dos professores do AEE, pois através dessas formações a metodologia de trabalho e público alvo do AEE foram delineados.

Nesse contexto, ficou evidente o papel da formação continuada dos professores do AEE organizada pela UFC em parceria com o MEC e Secretaria Municipal de Educação (SME) para esclarecer o funcionamento e objetivo do trabalho do AEE.

## Quadro 2 – Falas das entrevistadas sobre as primeiras formações com o AEE

ENTREVISTADA	RESPOSTA
Rosa	“Inicialmente algumas professoras fizeram cursos de formação pela UFC. Todas as regionais precisaram levar 2 a 3 professores para fazer o curso pela UFC. Depois que elas terminaram esse curso e tornaram-se multiplicadoras. Então, elas vieram para as regionais para estudar com os professores do AEE, acho que foi 2008. Ai elas faziam do mesmo jeito. Eram quatro livros do MEC. Um sobre deficiência mental, outro sobre deficiência visual, é uma coleção.”
Margarida	“Houve no IMPARH uma formação dada em módulos em que eu sei que tinha uns módulos escritos. Essa formação eu lembro não lembro bem. Era organizada pela SME. Existia um Projeto do MEC que era educar na diversidade. A partir dele criaram-se oficinas em módulos, mas muito ainda perspectiva de conhecer as deficiências, o professor precisava ser instrumentalizado.”
Gardênia	“Em 2007/2008 nos tivemos formações de um dia todo com base nos livros do MEC. O estudo de caso não era claro e a nossa preocupação era como nós íamos avaliar os meninos sabendo a diferença entre deficiência e dificuldade de aprendizagem.”

Lírio	“Todos os professores da sala de apoio passaram por uma formação pela UFC. Nós do município de Fortaleza contamos com as próprias teóricas desse processo e podemos estar dialogando na construção desse processo que ainda estamos vivenciando. Essa formação iniciou em 2007/2008 para o AEE, pois automaticamente migrou da sala de apoio para S.R.M.”
-------	---

Fonte: Falas das entrevistadas sobre as primeiras formações do AEE. Elaboração própria.

As formações citadas nas falas das entrevistadas esclareceram que com a inserção da Política de Inclusão as Salas de Apoio foram transformadas em S.R.M. na qual acontece o AEE no contra turno do funcionamento da sala de aula comum, na qual estão matriculados. Também evidenciou, conforme as entrevistadas, que a inserção da supracitada política direcionou o trabalho que devia ser realizado ao destacar o público alvo (alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação) e instituir o atendimento em contra turno.

No decorrer das entrevistas o desenvolvimento histórico das formações surgiu no depoimento das entrevistadas os temas trabalhados como os instrumentais de avaliação, os estudos de caso e as especificidades das deficiências do público alvo atendido pelo AEE, o papel da escola e da família no processo de inclusão, especialmente nos anos de 2013, 2014 e 2015. Vale ressaltar que nesse período a SME ficou diretamente responsável pela formação dos professores do AEE.

### Quadro 3 – A formação dos professores do AEE realizada pela SME

ENTREVISTADA	RESPOSTA
Rosa	“Em 2014, iniciou-se um outro tipo de formação. Aí já foi com todos os professores do AEE. Tinham umas tutoras que já tinham feito outro curso de especialização pelo MEC, então nós seguimos a mesma linha. Nós estudávamos uma deficiência e de quinze em quinze dias a gente se encontrava para estudar, para ver um estudo de caso em 2014. Em 2015, já foi outro tipo de formação. Tivemos várias turmas. Teve as professoras que já eram chamadas professoras mais antigas, as professoras recém ingressas na última seleção, aí já foi outro tipo. As turmas foram diferenciadas. No decorrer teve outra seleção. Aí ficou, as professoras mais antigas, as que tinham entrado um pouco depois, e as recém ingressas, por isso que nós temos três tipos de sala, nós encontramos hoje na formação a turma A, B, C por causa disso.”
	“Em relação a formação até 2012 nós tínhamos um trabalho muito pautado na formação da diversidade, trabalho na escola e anualmente acontecia uns seminários que aconteceram em hotéis baseado na proposta do MEC para gestores para cumprir a meta da uma Plano Municipal de execução. A partir de 2012 passamos a sistematizar mais as formações nesse modelo da Plataforma Sócrates com metodologia cooperativa e à distância, na qual nós fazíamos parcerias com as Professoras de AEE que já estavam há um bom tempo nas suas salas

Margarida	para estar conduzindo e técnicos do Distritos. Nós sempre estivemos juntos da SME nesse trabalho, mas nós não entendíamos muito como ocorria porque devido a limitação de verbas tínhamos que fazer aligeirado. E até hoje a gente tem feito desse jeito. Há oficinas que deram um salto de qualidade, mas em alguns momentos nós pecamos no quesito avaliação, pois não medimos o impacto que essa formação tem trazido. A gente acha e vê que está fazendo um trabalho legal, mas não tem nada mensurado para estar vendo esses impactos que tem crescido muito.”
Gardênia	“Daí vieram a construção dos instrumentais e começamos uma prévia. Cada Distrito ficou de elaborar um instrumental e nós nos baseamos nos livros do MEC para cada uma das deficiências. Foi assim que nós tivemos as formações aos poucos e fomos aplicando com os meninos. E a maior dúvida que nós tínhamos inicialmente era quem tinha deficiência intelectual e dificuldade de aprendizagem e aí a gente estudava nas sextas-feiras. Começamos com DI com o livro da Adriana Lima verde e depois cada deficiência, para a partir daí estruturar os estudos de caso. Era uma construção coletiva e discutida, cada uma levava um estudo de caso de aluno com diagnóstico.”
Lírio	“A partir de 2014 houve a plataforma Sócrates e a formação com as técnicas o que é muito interessante porque nós estamos diretamente com as técnicas vendo os estudos de caso da nossa realidade e de acordo com cada disciplina nós vamos interagindo com aquela problemática. É uma troca com os próprios colegas de todas as regionais e nós percebemos que o nosso trabalho evolui diariamente.”

Fonte: Falas das entrevistadas sobre as formações dos professores do AEE realizadas pela SME.  
Elaboração própria.

Nesse sentido, o histórico das formações de 2008 a 2015, conforme as entrevistas realizadas na fase de levantamento de dados da pesquisa foi marcado pela contribuição de professores da instituição parceira do MEC, a UFC, que ficou responsável pela produção de uma coleção de fascículos sobre as deficiências e altas habilidades/superdotação que estão disponíveis até os dias de hoje no portal do MEC e contribuem para a formação continuada dos professores do AEE de todo o Brasil.

A formação realizada pela UFC e SME contribui para assegurar a identidade do trabalho da S.R.M. delimitando o público alvo, o atendimento no contra turno e o caráter pedagógico do AEE, além de ter reforçado o papel da família e da escola como ficou evidente na fala de Lírio: “O AEE acontece no contraturno e o olhar para o aluno vai além do atendimento, mas para o todo do aluno em todos os espaços da escola, com o professor, com a biblioteca, com a família.”

Como foi descrito no início do capítulo o objetivo inicial era realizar o levantamento do histórico das formações do AEE com uma pesquisa documental,

mas como os registros encontrados na SME não foram suficientes partiu-se para a entrevista com os sujeitos partícipes desse processo.

Contudo, pode-se considerar que o primeiro questionamento sobre o histórico dessas formações no período delimitado (2008-1015) foi contemplado com uma gama de informações direcionadas pelas falas espontâneas das entrevistadas que confirmaram as parcerias, temas e contribuição dessa formação para direcionar o trabalho do AEE na SME de Fortaleza/CE.

No tópico a seguir há uma discussão sobre a contribuição da formação para a prática dos professores do AEE com base nos relatos das entrevistas realizadas.

### 5.2.2 A contribuição das formações para a prática pedagógica inclusiva dos professores do AEE da SME de Fortaleza.

A necessidade de compreender a contribuição das formações para a prática pedagógica dos professores do AEE direcionou a segunda pergunta dirigida as entrevistadas na coleta de dados: *2. De que forma essas formações tem contribuído para a prática pedagógica inclusiva dos professores do AEE nas escolas? Elas preenchem a sua expectativa?*

#### Quadro 4 – A contribuição da formação para a prática inclusiva

ENTREVISTADA	RESPOSTA
Rosa	“Ao meu ver que ela só desperta para você estudar. Dá ideia que você tem que estudar. Agora eu acho ela muito rápida não dá tempo de você digerir aquela deficiência. Você sai de uma deficiência entra em outra, não dá tempo de você realmente pôr seus pés no chão e a nossa formação inicial ainda é muito falha.”
Margarida	“Eu acho que a gente tem que melhorar no quesito avaliação de resultados. Sobretudo sobre o perfil do professor do AEE ele é um professor pesquisador. Ele não pode ir para a sala de atendimento sem ter uma concepção de ele precisa de uma metodologia e um plano de estudo para a execução do trabalho dele. Ele tem que ser pesquisador e estudioso da sua prática.”
	“As formações são fundamentais e necessárias porque nos dar segurança profissional e norteia o trabalho. Eu senti com o passar do tempo nessa transição de todos esses conflitos que nós passamos foi através das formações que nós nos centramos e passamos a ter mais segurança e

Gardênia	delimita aquilo que devemos fazer. É um trabalho extremamente difícil para um ser só pensante porque mesmo com a escola toda envolvida eu sou o “puxador”, você que extrai, conduz e faz/sabe um pouco mais que o outro. E vai alinhando todos esses saberes para tirar esses proveitos.”
Lírio	“Sim. Demais. A troca com as colegas ajuda muito. No final de cada disciplina são apresentados os estudos de casos, metodologias, parcerias, estratégias, diferentes recursos pedagógicos. E há um a curiosidade imensa por todas nós e anotamos o que nós pudemos fazer como uma “mesa tátil” ou algo diferente que você pode preparar para o aluno. Nós vamos visitar a sala de recurso da colega, aproveitamos um pai que fez uma bicicleta diferente ou mouse. Tudo isso nos ajuda demais.”

Fonte: Falas das entrevistadas sobre a contribuição da formação para a prática inclusiva. Elaboração própria.

Nas falas sobre a contribuição da formação para a prática pedagógica do Professor do AEE encontrou-se duas concepções diferentes nas respostas das técnicas e semelhanças nas falas das duas professoras.

Pode-se considerar que esse resultado se deu devido o fato de que as concepções sobre formação continuada são diversas e são compostas pela história de vida pessoal e profissional de cada um como enriquecida pela subjetividade e emoção do sujeito como cita Tardif (2014):

[...] o professor é considerado sujeito ativo de sua própria prática. Ele aborda a sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor. (TARDIF, 2014, p. 232)

A primeira técnica, Rosa, considera a formação aligeirada e cita que não se consegue aprofundar as discussões sobre as deficiências. Para a técnica a formação deveria acontecer semanalmente com maior carga horária, com atividades semanais para serem discutidas nas formações com o aprofundamento das características das deficiências contempladas pelo AEE para que os professores desenvolvam uma prática pedagógica de qualidade.

Percebe-se em sua fala a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre as deficiências para o desenvolvimento de uma prática docente procedimental. Para Tardif (2014) a corrente teórica cognitivista direciona o saber do professor para a vivência prática, pois

[...] os saberes dos professores são representações mentais a partir das quais os práticos ordenam a sua prática e executam suas ações, trata-se, portanto, de saberes procedimentais e instrumentais a partir dos quais o professor elabora uma representação da ação e lhe dá forma. (TARDIF, 2014, p. 231)

Na fala da técnica Rosa percebeu-se a preocupação com os estudos sobre as deficiências para a melhora da prática pedagógica dos professores do AEE. Rosa deixa claro que a formação “desperta para estudar”, mas justifica e associa esse estudo para a prática.

Nesse contexto, para Tardiff (2014) a concepção tradicional, na qual o saber está somente do lado da teoria e é produzido fora da prática (por exemplo pela ciência, pela pesquisa pura, etc.).

Em contrapartida a segunda técnica da SME defende a concepção de que o professor da educação especial deve ser um pesquisador de sua prática e um produtor de saber, pois Margarida deixa claro que “enquanto o professor do AEE não desenvolve o perfil de pesquisador ele encontra muitas dificuldades, pois não é um trabalho fácil, exige muito do professor, muita pesquisa, muito conhecimento. Quanto mais cedo ele desenvolver essa postura logo ele vai vestir essa camisa da inclusão. Eles compreendem que eles têm que ser um articulador da inclusão na escola como um todo.”

Essa concepção também é citada por Tardif (2014) que direciona o professor como um mobilizador do saber.

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como um professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação. (TARDIF, 2014, p. 234)

Em relação as professoras do AEE Gardênia e Lírio percebe-se uma fala de valorização do momento da formação como um “norte e segurança” para a primeira professora e uma “troca e ajuda” para a segunda professora.

No relato de Gardênia percebeu-se a concepção de que a formação é o momento de prepará-la para a prática dando segurança e “norte” de como deve agir na escola e nos atendimentos aos alunos com deficiência.

Conforme Schon (2000) a formação inicial dos profissionais busca o pragmatismo, pois o conhecimento deve formar para a prática, ou seja, o espaço de formação deve ser composto por um ensino prático.

As escolas profissionais da universidade moderna, dedicada à pesquisa, estão baseadas na racionalidade técnica. Seu currículo normativo, adotado inicialmente nas primeiras décadas do século XX, quando as profissões especializadas buscavam ganhar prestígio através do estabelecimento de suas escolas em universidades, ainda incorpora a ideia de que a competência prática torna-se profissional quando seu instrumental de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático, de preferência científico. Assim, o currículo profissional normativo apresenta, em primeiro lugar, a ciência básica relevante, em seguida, a ciência aplicada relevante e, finalmente, um espaço de ensino prático [...] (SCHON, 2000, p. 19)

E os professores esperam que a formação continuada os prepare para o cotidiano escolar com fórmulas prontas para lidar com os alunos deficientes e os instrumentalize com oficinas para melhorar a sua prática pedagógica. Mantoan (2015) cita o que os professores esperam da formação continuada.

[...] os professores reagem inicialmente aos modos de ensinar inclusivos, a uma pedagogia da diferença, porque estão habituados a aprender de maneira fragmentada e instrucional. Eles esperam por uma formação que lhes ensine a dar aulas para os alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de indisciplina. Ou melhor: anseiam por uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Grande parte desses profissionais concebe a formação como mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a sua capacidade de ser um professor inclusivo. (MANTOAN, 2015, p. 79)

Vale ressaltar a fala da professora Gardênia ao citar a formação como um momento de “troca e ajuda”. Pode-se considerar esse momento de troca entre pares é riquíssimo para a formação, pois enquadra-se no conceito de formação em contexto focando as realidades específicas das escolas e alunos que atendem.

[...] numa perspectiva de formação em contexto, as práticas formativas articulam-se com as situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas. A formação e a ação são dimensões indissociáveis de uma ambiente formativo que tem em vista o desenvolvimento humano dos profissionais, das crianças, das famílias e das comunidades. (FERREIRA e FORMOSINHO, 2001, p. 62)

A professora Lírio ao citar esse momento de troca refere-se a encontros no contexto escolar, principalmente quando as professoras se reúnem nas escolas que funcionam como Polos do AEE para formações com as técnicas dos Distritos de Educação que compõem a SME. Segundo Lírio, “Nós vamos visitar a sala de recurso da colega, aproveitamos um pai que fez uma bicicleta diferente ou mouse. Tudo isso nos ajuda demais.”

Essa formação no contexto das escolas com AEE é significativo para o professor, pois atinge a realidade da sua prática pedagógica e supera a concepção de formação que se dá entre momentos de formação em massa com formador e formando. Mantoan (2015) enfatiza que:

Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. A inclusão escolar não cabe a uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda. (MANTOAN, 2015. p. 81)

Contudo, a expectativa dos professores em instrumentalizá-los para a prática também apareceu nas respostas da terceira pergunta das entrevistas: *3. Em relação a esse processo de formação o que você poderia sugerir para mudar? Melhorar?*

**Quadro 5 – Expectativas sobre a formação**

ENTREVISTADA	RESPOSTA
Rosa	“Seria uma formação assim mais direta, mais constante, levando mesmo... como sala de aula quando a gente é universitário e o professor da aula e você vai mostrar seus conhecimentos, mas pertinho, constante, eu não sei se isso levaria para uma melhor formação para o professor. Se fosse algo mais sequenciado, aprofundando seria melhor.”
Margarida	“Há oficinas que deram um salto de qualidade, mas em alguns momentos nós pecamos no quesito avaliação, pois não medimos o impacto que essa formação tem trazido. A gente acha e vê que está fazendo um trabalho legal, mas não tem nada mensurado para ver esses impactos que tem crescido muito.”
Gardênia	“Como orientar os professores de Fundamental 2 a trabalhar o currículo comum desse segmento com os alunos com deficiência? Como orientar os professores de Fundamental 2, pois são muitas inquietações. Nós orientamos os professores e coordenadores a trabalhar os conteúdos com material concreto, mas eles são muito presos ao papel e a lousa.”
Lírio	“Que trouxesse mais pessoas que entendessem das deficiências e muitas vezes somos nós mesmos que trocamos as experiências, pois a formadora é uma professora do AEE e isso deixa a desejar. No momento da formação nós precisamos de profissional especialista na deficiência visual para aprofundar e nas demais deficiências.”

Fonte: Falas das entrevistadas sobre o perfil do professor do AEE. Elaboração própria.

A necessidade de uma formação em estilo acadêmico, com respostas prontas para se trabalhar com os professores e as necessidades de especialistas para trabalhar os temas das diversas deficiências apresenta a expectativa, por parte

das entrevistadas, de uma formação que as prepare para a prática pedagógica nas escolas.

Mantoan (2015) destaca hipóteses para essa expectativa dos professores em relação à formação:

Os professores esperam que os formadores lhes ensinem a trabalhar, na prática, com turmas heterogêneas, com base em aulas, manuais e regras transmitidas do mesmo modo como eles ensinam em suas salas de aula – ensino frontalizado, livresco e unidirecional. Acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar alunos com deficiência ou dificuldade de aprender referem-se sobretudo à conceituação, à etiologia, aos prognósticos das deficiências, que precisam conhecer e saber aplicar métodos e técnicas específicos para a aprendizagem escolar desses alunos se tiverem de “aceitá-los” em suas sala de aula e querem saber como resolver problemas pontuais com regras gerais. (MANTOAN, 2105. p. 80)

Em relação ao perfil do professor do AEE foram realizados os seguintes questionamentos: *4. Como a formação dos professores do AEE contribui para a formação do perfil desse professor? Contribui para formar a identidade desse professor de sala de recurso? Do seu perfil como professor de sala de recurso e não como professor de sala comum? Não como professor de reforço?* E Foram encontradas as seguintes respostas:

**Quadro 6 – Perfil do professor do AEE**

ENTREVISTADA	RESPOSTA
Rosa	“Em alguns... alguns professores conseguem formar esse perfil de professor, outros vão mais lentos e as vezes nem se dão conta mesmo de qual é o seu papel, então ficam atordoados, mas muitos professores já incorporaram esse perfil! Nós temos umas professoras muito boas. Com algumas temos que ir mais devagar, mas ainda vão chegar lá.”
Margarida	“A formação tenta discutir o perfil de professor pesquisador, pois enquanto eles não construírem essa identidade terão muitas dificuldades.”
Gardênia	“Sim. Com certeza. Você consegue diferenciar o seu fazer que não é só na S.R.M. com o aluno, mas com toda a dimensão da comunidade escolar. A formação contribui muito para deixar muito claro no que o professor do AEE deve trabalhar. Além de trabalhar as deficiências trás a dimensão do professor, gestor, família como atendimento também. Supera essa visão da sala de apoio que a gente ficava só na sala fazendo reforço com o aluno. Tudo fruto de pesquisa e estudo para definir nosso trabalho e assim nos fortalece diante os colegas.”
Lírio	“Toca sim, pois nós produzimos Trabalho de Conclusão de Curso na especialização da UFC. Há um incentivo de produzir sobre a sua prática e isso foi muito interessante. Para mim, fazer esse trabalho sobre a minha prática, me fez compreender qual o meu papel como professora do AEE.”

Fonte: Falas dos sujeitos entrevistados. Elaboração própria.

Em relação a formação do perfil do professor do AEE pode-se perceber que as duas técnicas consideram que estão em formação e as duas professoras se sentem apropriadas e executoras de sua função, com que público trabalham e como devem contemplar a comunidade escolar.

Para a técnica Rosa, de modo geral, alguns professores já constituíram a identidade de professor de sala de recurso e outras estão se constituindo. Segundo a entrevistada, essa característica se dá pelo fato do grupo ser composto por professores da prefeitura de Fortaleza que estão lotados no AEE desde 2008 e professores que foram lotados em 2013 e 2014.

Nesse contexto, pode-se considerar que é um grupo bem diversificado de perfis, ou seja, há professores que desenvolvem esse trabalho desde a transformação das Salas de Apoio em S.R.M. e professores que estão há três ou quatro anos se apropriando desse trabalho, muitas vezes em S.R.M. constituídas há pouco tempo em instituições escolares.

A técnica Margarida cita novamente a necessidade desse professor se constituir como um professor pesquisador. Pode-se considerar que essa fala surge por concepções teóricas que a entrevistada acredita e pelo fato da metodologia de estudo de caso que os professores da educação especial desenvolvem com cada aluno que atendem.

Esse estudo de caso compõe-se de uma pesquisa aprofundada da história de vida do aluno, histórico escolar, dificuldades e potencialidades dos mesmos. Divide-se em cinco etapas: 1. Apresentação do caso, 2. Esclarecimento do problema, 3. Identificação da natureza do problema, 4. Resolução do problema e 5. Elaboração do plano de AEE (um plano individual para cada aluno focando aspectos pedagógicos para minimizar as barreiras de aprendizagem).

Dessa forma, percebe-se uma visão ampla por parte das técnicas em relação ao perfil do professor do AEE, principalmente por acompanharem diversas realidades de trabalho desenvolvidas nas instituições da rede de Fortaleza.

As professoras entrevistadas afirmaram com segurança que o perfil desse professor está bem definido na sua prática docente. Gardênia e Lírio citam que o trabalho tem um perfil pedagógico, não é um reforço escolar e a inclusão do público-alvo depende de todos que compõem a escola. As professoras também deixam claro que o atendimento deve ser direcionado para os alunos, os professores de sala

de aula comum, núcleo gestor e família. Para Alarcão (2001) “atribui-se aos professores a capacidade de serem atores sociais, responsáveis em sua autonomia, críticos em seu pensamento, exigentes em sua profissionalidade coletivamente assumida.”

Nesse sentido, pode-se considerar que a formação realizada com os professores do AEE no recorte histórico da pesquisa apresentou avanços referentes ao esclarecimento sobre o trabalho que devem desenvolver, especialmente com a inserção da Política Nacional de Inclusão em 2008. A formação iniciada em 2008 objetivou esclarecer a metodologia dos atendimentos dos alunos público-alvo do AEE, a função do Professor da S.R.M., conceitos das múltiplas deficiências e o trabalho com a comunidade escolar.

Contudo, percebeu-se uma proposta de formação direcionada a instrumentalizar o professor sobre as deficiências e as intervenções pedagógicas dos atendimentos.

Dessa forma, no tópico seguinte questiona-se sobre a formação do professor do AEE se é uma realidade ou um desafio e discute-se os avanços e desafios dessa formação conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

### **5.2.3 Formação dos professores do AEE de Fortaleza: realidade ou desafio?**

O questionamento que insere a discussão desse tópico retoma a questão central dessa pesquisa que abordou a formação dos professores do AEE da SME/Fortaleza de 2008 com a inserção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva implantada pelo MEC até 2015.

O que se pode constatar conforme os estudos bibliográficos e pesquisa realizada sobre a formação dos professores de Educação Especial são avanços e desafios. O que de fato é realidade ou desafio?

Como realidade constatou-se que os professores valorizam o espaço de formação como um momento de discussão sobre as metodologias que conduzem o trabalho do AEE, qual o papel que deve ser desempenhado por eles nas instituições como facilitadores do processo de inclusão e apontaram a formação como um momento de troca entre parceiros profissionais.

Como desafio percebeu-se no depoimento das entrevistadas a necessidade de formação técnica para a prática pedagógica. A expectativa dos professores do AEE é que a formação seja direcionada por profissionais com vasto conhecimento sobre as deficiências que os instrumentalize para o trabalho que desempenham na escola.

Nesse sentido, a fundamentação da formação dos professores do AEE demonstrou focar na capacitação do fazer pedagógico, na prática e na ação que estes desenvolvem nas escolas.

Nas entrevistas não foi citado o momento do planejamento dos professores como espaço de formação, tão pouco a presença do coordenador pedagógico como formador de professores.

Esse é o grande desafio da formação dos professores do AEE: vivenciar momentos de formação no contexto do trabalho com a participação do núcleo gestor e o professor perceber-se como um pesquisador de sua prática gerando o perfil do professor do AEE como um facilitador da inclusão, mas acima disso um profissional reflexivo.

Mantoan (2015) destaca que a formação em contexto com situações reais das escolas pode proporcionar mudanças significativas na formação do professor do AEE. “O fato de essa formação recair sobre experiências concretas, casos reais, situações do dia a dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula é a matéria-prima das mudanças pretendidas por esse modo de formação”. (MANTOAN, 2015, p. 82)

O desequilíbrio citado por Mantoan (2015) provoca os professores a desenvolverem as suas hipóteses e desenvolverem uma postura investigativa de sua prática, superando a necessidade de teorias prontas para direcionarem o seu fazer e desenvolvam a capacidade de refazer a sua prática durante a sua ação pedagógica.

Schon (2000) destaca que os profissionais devem estar preparados para trabalhar com as incertezas, pois “o currículo profissional não é capaz de preparar os estudantes para a atuação competente em zonas de incertas da prática” (SCHON, 2000, p. 21)

Nesse sentido, Pimenta (2012) ressalta os escritos de Schon sobre a epistemologia da prática na “valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta,

e o reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram no ato.” (PIMENTA, 2012, p. 23)

Essa valorização da prática reflexiva do professor como construtor de estratégias destaca a postura de professor pesquisador que segundo Tardif (2014) produz saberes em sua prática pedagógica.

[...] propõem que se pare de ver os professores como objetos de pesquisa e que eles passem a ser considerados como sujeitos do conhecimento. Isso significa, noutras palavras, que a produção dos saberes sobre o ensino não pode ser mais o privilégio exclusivo dos pesquisadores, os quais devem reconhecer que os professores também possuem saberes, saberes esses que são diferentes dos conhecimentos universitários e obedecem a outros condicionantes práticos e outras lógicas de ação. (TARDIF, 2014, p. 238)

Nesse sentido, o desafio da formação do professor da educação especial é encontrar um caminho para agregar os membros que compõem a comunidade escolar na formação em contexto, pois Mantoan (2015) destaca que “dessa formação no interior da escola participam também o diretor, o coordenador pedagógico e o professor de Educação Especial, responsável pelo AEE e um grande parceiro da inclusão. (MANTOAN, 2015, p. 82)

Para a formação em contexto acontecer de forma significativa para os professores o coordenador pedagógico assume o papel de formador, pois a “sua principal função se divide entre a formação de professores e a gestão do Projeto Pedagógico Político da escola.” (ZEN, 2012, p. 45)

A autora supracitada defende que os coordenadores devem aos poucos redesenhar suas funções, legitimando-se como formador e parceiro dos professores (ZEN, 2012).

Fica evidente que a formação em contexto facilitada pelo coordenador pedagógico como formador direciona a escola como um espaço de crescimento profissional para todos que compõem a comunidade escolar.

Assim, a escola se configura como um espaço de aperfeiçoamento profissional, organizada e dinamizada por um projeto próprio, que orienta as ações e fortalece o trabalho colaborativo entre os professores, coordenadores e diretores. A escola é uma comunidade de aprendizagem, que aprende a se qualifica permanentemente através da reflexão sobre suas ações e atribuições. (ZEN, 2012, p.09)

Nesse sentido, como proposta para tornar o espaço da escola inclusiva como meio de formação em contexto Mantoan (2015) apresenta uma hipótese de solução:

Daí a necessidade de se formar grupos de estudos nas escolas para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico, e de se discutir interdisciplinarmente as situações-problemas com parceiros de outras áreas, quando necessário. Os encontros regulares de formação nas escolas, tendo como ponto de partida as necessidades e os interesses comuns de alguns professores, permitem resolver problemas pedagógicos – pela análise do ensino que está sendo ministrado na escola - e promovam a avaliação do ensino, esclarecendo o modo como este é oferecido aos alunos. (MANTOAN, 2015, p. 82)

Para a PMF pode-se considerar como hipótese de desafio para avançar na formação continuada significativa para os professores a proposta da formação em contexto citada anteriormente e fundamentada nos teóricos da temática. De que forma essa formação poderia acontecer?

A resposta para o questionamento acima se enquadra no levantamento de hipóteses para possíveis avanços na formação dos professores do AEE.

A PMF é dividida em seis regionais e cada uma possui uma equipe técnica que compõem a SME. A proposta inicial seria realizar formações com os coordenadores pedagógicos para familiarizá-los com as temáticas que abordam a Educação Inclusiva para serem multiplicadores nas escolas que coordenam nos momentos de planejamento com todos os professores, inclusive com o professor do AEE.

O coordenador pedagógico exerce o papel de líder e formador dentro das escolas, pois deve ser uma referência para o grupo docente e um forte articulador da inclusão.

Nesse sentido, a formação em contexto abordaria as questões presentes de cada escola, pois no universo das instituições educacionais da PMF cada escola possui um contexto social e realidade peculiar. Essa formação em serviço pautada nas necessidades das escolas e nas suas características pessoais objetivaria tocar a prática educativa inclusiva dos professores da sala comum, professores do AEE e núcleo gestor.

Essa formação em contexto não negaria a importância das formações promovidas pela SME para os professores do AEE, mas complementar de forma significativa o seu processo de formação e de todos da escola.

Dessa forma, acredita-se que é realidade a formação do professor do AEE para o conhecimento do seu papel como articulador da inclusão. É desafio desenvolver uma formação em contexto com a participação do coordenador pedagógico para aprimorar esse processo de formação e desenvolver ações dentro

da escola que fundamentem e clarifiquem o que é a educação inclusiva para todos que compõem a comunidade escolar.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado buscou compreender a formação continuada dos professores do AEE da SME da PMF do ano de 2008 (ano de instituição da Política Nacional de Inclusão) até o ano de 2015 tendo como referência a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Para percorrer o caminho da pesquisa investigaram-se as respostas para os seguintes questionamentos: Como ocorreu o processo de implantação das Salas de Recurso Multifuncionais (S.R.M.) nas quais acontece o AEE com a política de 2008? Como se desenvolveu a formação dos professores do AEE no recorte histórico de 2008 a 2015? Qual a sua fundamentação e qual a sua contribuição para a prática inclusiva desses professores?

Os resultados das entrevistas apontaram que a inserção das S.R.M aconteceu com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que transformou as salas de apoio que realizavam o trabalho de reforço com os alunos que tinham dificuldade de aprendizagem em S.R.M, na qual acontece o AEE, para minimizar as barreiras de aprendizagem do alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação através de um trabalho pedagógico.

A formação dos professores da educação especial iniciou em parceria com a UFC que se responsabilizou pela produção de material científico sobre as deficiências e o trabalho do AEE para o todo o Brasil disponível até os dias atuais no site do MEC e posteriormente foi assumida pela SME da PMF.

A formação seguiu o material produzido pela UFC e pela Secretaria de Educação Especial do MEC e buscou instrumentalizar os professores para os atendimentos que devem realizar sem o caráter de reforço como era desenvolvido nas antigas salas de apoio.

Em relação a contribuição para a prática pedagógica constatou-se que a formação desenvolvida pela SME avança ao instigar nos professores do AEE o perfil de um trabalho pedagógico como facilitador da inclusão e agregador da comunidade escolar para o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Contudo, como desafio da formação dos professores do AEE apontou que se deve vivenciar momentos de formação no contexto do trabalho com a participação do núcleo gestor e o professor perceber-se como um pesquisador de

sua prática gerando o perfil do professor do AEE como um facilitador da inclusão, mas acima disso um profissional reflexivo.

Para a Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF) pode-se considerar como hipótese de desafio para avançar na formação continuada significativa para os professores a proposta da formação em contexto citada anteriormente e fundamentada nos teóricos da temática. De que forma essa formação poderia acontecer?

A resposta a este questionamento se enquadra no levantamento de hipóteses para possíveis avanços na formação dos professores do AEE. A PMF é dividida em seis regionais e cada uma possui uma equipe técnica que compõem a SME. A proposta inicial seria realizar formações com os coordenadores pedagógicos para familiarizá-los com as temáticas que abordam a Educação Inclusiva para serem multiplicadores nas escolas que coordenam nos momentos de planejamento com todos os professores, inclusive com o professor da educação especial.

O coordenador pedagógico exerce o papel de líder e formador dentro das escolas, pois deve ser uma referência para o grupo docente e um forte articulador da inclusão. Na prefeitura de fortaleza para a lotação desse profissional é avaliado o número de alunos matriculados nas escolas, independente se é composta por várias séries e modalidades como infantil, fundamental 1 e 2, EJA e AEE.

No caso dessa proposta da formação em contexto seria necessário ampliar o número de coordenadores nas escolas pelas séries contempladas nas instituições, pois nas formações realizadas nas escolas todas as modalidades devem ser discutidas. A lotação de um coordenador para a educação infantil, outro para o fundamental e outro para a EJA não tornaria o momento dos estudos nas escolas uma atribuição a mais para os coordenadores. Não haveria um sobrecarregamento de funções para esses membros do núcleo gestor.

O coordenador de cada série direcionaria as discussões pertinentes ao trabalho desenvolvido para esse grupo e todos participariam das formações organizadas pela SME referente a educação especial. A cada planejamento haveria um revezamento de qual coordenador direcionaria a discussão sobre o trabalho pedagógico inclusivo em parceria com o professor do AEE, direção e corpo docente.

Dessa forma, todos os coordenadores participariam das formações da SME e seriam responsáveis por compartilhar essa discussão no contexto da escola. Assim os coordenadores pedagógicos participariam com a compreensão que a

educação inclusiva é de todos da escola e não fixaria a formação da educação especial em um coordenador somente, visto que é uma modalidade de ensino que perpassa por todas as séries que compõem a educação. A formação da educação especial no contexto escolar seria compartilhada com o grupo, com as características peculiares de cada escola e a provavelmente a prática pedagógica inclusiva seria de responsabilidade compartilhada como a formação.

Nesse sentido, a formação em contexto abordaria as questões presentes de cada escola, pois no universo das instituições educacionais da PMF cada escola possui um contexto social e realidade peculiar. Essa formação em serviço pautada nas necessidades das escolas e nas suas características pessoais objetivaria tocar a prática educativa inclusiva dos professores da sala comum, professores do AEE e núcleo gestor.

Essa formação em contexto não negaria a importância das formações promovidas pela SME para os professores da educação especial, mas complementar de forma significativa o seu processo de formação e de todos da escola.

Dessa forma, acredita-se que é realidade a formação do professor para o conhecimento do seu papel como articulador da inclusão. É desafio desenvolver uma formação em contexto com a participação do coordenador pedagógico para aprimorar esse processo de formação e desenvolver ações dentro da escola que fundamentem e clarifiquem o que é a educação inclusiva para todos que compõem a comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ARANHA, M.S.F. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial - Visão Histórica, v. 1, 2005.
- ARANHA, M.S.F. **A integração social do deficiente**: análise conceitual e metodológica. Comunicação apresentada na XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto. Anais. São Paulo, 1994.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro-RJ: LCT, 1978.
- ALVES, F. **Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras**: tendências, contextos e desafios. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro-RJ: 2007. 243p.
- AZEVEDO, R. O. M. **Ensino de ciências e formação de professores**: diagnóstico, análise e proposta. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2008.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S; K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Ed. Porto. 1994.
- BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.
- BRASIL. **Lei 13.146 de 6 de julho de 2015**. Nova Lei Brasileira de Inclusão. Brasília, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 11 de 2010**. Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado-AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Disponível em: [www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp). Acesso em: 6 out. 2016.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Resolução Nº 4, de 2 de Outubro de 2009**. Estabelece as

Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília-DF, 2009.

BRASIL. **Decreto Nº 6.571/2008**. Dispõe sobre o financiamento do atendimento educacional especializado na rede pública de ensino regular. Brasília-DF, 18 de setembro de 2008.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: CIBEC/MEC. **Inclusão: Revista da Educação Especial** /Secretaria de Educação Especial. V.4, N.1. (janeiro a junho de 2008). Brasília-DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **PORTARIA NORMATIVA Nº- 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília-DF, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília-DF, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2004**. Brasília-DF: INEP, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**, que institui as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília-DE, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília-DF, 2001.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 198, de 2001**. Aprova o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, concluída em 7 de junho de 1999, por ocasião do XXIX Período Ordinário de Sessões da Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos, realizado no período de 6 a 8 de junho de 1999, na cidade de Guatemala. BRASIL, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília-DF: MEC/SEF, 1997.

Brasil. **Lei 9394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação Especial (PNEE)**. Brasília-DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília-DF: CORDE, 1994.

BRASIL. **Lei nº 8.069/1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília-DF, 1990.

BRASIL. **Constituição Federal**. República Federativa do Brasil. Brasília-DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Coleção de Leis do Império do Brasil**. Brasília-DF, 1827.

BRASIL. **Educação Especial no Brasil - Cadastro Geral dos Estabelecimentos do Ensino Especial**. v. 2. Brasília-DF. Ministério da Educação e Cultura, 1975.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília-DF, 1971.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF, 1961.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília-DF, 1891.

BRASIL. **Decreto n. 1.428, de 12 de setembro de 1854**. Cria nesta Corte um instituto denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro-RJ, v. 1, parte 1, 1854. p. 295-300.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. Brasília-DF, 1824.

BRIDI, F. R. S. Formação Continuada em Educação Especial: O Atendimento Educacional Especializado. In: **POIÉSIS – Revista do Programa de Pós-Graduação Em Educação** da Universidade do Sul de Santa Catarina, UNISUL, Tubarão, v. 4, n. 7, jan./jun. 2011. p. 187-199.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis-RJ, Vozes, 2008.

DUARTE JR. J.F. **O que é realidade**. São Paulo-SP, Brasiliense, 1989.

DURANT, W. **A história da civilização**. São Paulo-SP, Ed. Nacional, 1957.

DORZIAT, A. Políticas e práticas inclusivas: estudo comparativo Brasil-Portugal. **Relatório de Estágio Pós-Doutorado**. Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa/Portugal, 2009.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba-PR: Ibpex, 2007.

FERREIRA, F. I.; FORMOSINHO, J. O. **Associação Criança** – Um contexto de Formação em Contexto. Portugal: Livraria do Minho, 2001.

FREITAS, H. C. L.. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**. v. 28. São Paulo-SP, 2007.

GAIO, R.; MENEGHETTI, R.G. K. (organizadoras). **Caminhos Pedagógicos da educação especial**. 7. Ed. Rio de Janeiro. Vozes, 2011.

GONÇALVES, M. A. **Pensar, sentir e agir**. Corporeidade e Educação. Campinas, Papyrus, 1994.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. Ed. UFPR. 2011

KANNER, L. **A history of the care and study of the mentally retarded**. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher, 1964.

LAPLANE, A. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 689-715, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 jul. 2016

LIBÂNEO, J.C. L. **Didática**. Coleção Magistério. Série Formação do Professor. São Paulo-SP: Cortez, 2008.

LIMA, M. S. L. Vida e trabalho: A formação em contexto, articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores e coordenadores da rede pública municipal de ensino. **Relatório de pesquisa/CNPQ**. Fortaleza-CE: UECE, 2010.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. Fortaleza-CE: Ed. Demócrito Rocha, 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus (Novas arquiteturas pedagógicas), 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo-SP: Moderna, 2003.

MATOS, I. S. **Formação continuada dos professores do AEE: saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza-CE, 2012.

MAZZOTA, M. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo-SP: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. A formação do professor e a Política Nacional de Educação Especial. **V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco**. São Paulo-SP: 26 a 28 de agosto de 2009.

MINAS GERAIS, **Decreto nº 7970-A, de 15 de outubro de 1927**. Aprova o Regulamento de Ensino Primário, Belo Horizonte-MG, 1927.

MINAYO, C. S. (organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis. Rio de Janeiro-RJ: Vozes, 2009.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisa, representação e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

RAPOLI, E.A. **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROITMAN, I. **Educação científica: quanto mais cedo, melhor**. Brasília: RITLA, 2007.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, O.M.S. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. Ed. Cedas, 1987.

SILVA, A. G. O movimento apaeano no Brasil: um estudo documental (1954-1994). PUC [Dissertação de mestrado em educação]. São Paulo, 1995.

SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M. Formação inicial de professores: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC; INEP; COMPED, (Série Estado do conhecimento, n. 6), 2002. p. 161-201.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, I. P. A; VIANA, C. M. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, I. P. A; SILVA, E. F. (Org.). **A escola mudou, que mude a formação de professores!** Campinas: Papirus, 2010. p. 13-34.

ZEN, G. C. O papel da coordenação pedagógica na escola. In: Coordenação Pedagógica em Foco. **Revista Salto para o Futuro**. TV Escola o canal da educação. ISSN 1982-0283. Ano 22. Boletim 1, abril de 2012.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - Tópico-guia das entrevistas semi estruturadas

1. Relate como aconteceu o processo de transformação das Salas de Apoio em Salas de Recurso Multifuncional (S.R.M.) através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva divulgada pelo MEC em 2008?

2. De que forma essas formações tem contribuído para a prática pedagógica inclusiva dos professores do AEE nas escolas? Elas preenchem a sua expectativa?

3. Em relação a esse processo de formação o que você poderia sugerir para mudar? Melhorar?

4. Como a formação dos professores do AEE contribui para a formação do perfil desse professor? Contribui para formar a identidade desse professor de sala de recurso? Do seu perfil como professor de sala de recurso e não como professor de sala comum? Não como professor de reforço?

## APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Concordo em participar, como voluntário, do estudo que tem como pesquisador responsável a aluna Fabíola Camurça Janebro Damasceno do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (MPPPP) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), que disponibiliza como contato o e-mail [fabiolacjanebro@gmail.com](mailto:fabiolacjanebro@gmail.com) e telefones (85)9.9936.1728 e (85) 9.8923.9556. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com técnicos e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando, por parte da referida aluna a realização de uma dissertação intitulada “Política de Educação Especial: formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Prefeitura Municipal de Fortaleza”. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos serão divulgados a com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade.

---

Assinatura

Fortaleza/CE, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016