

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ADRIANA LOCATELLI

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ**

São Luís
2017

ADRIANA LOCATELLI

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Maranhão como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

São Luís
2017

ADRIANA LOCATELLI

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Maranhão como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof.^a Dr.^a Thelma Helena Costa Chahini
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof.^a Dr.^a Hilce Aguiar Melo (Suplente)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

DEDICATÓRIA

*Dedico esse trabalho ao meu esposo **Itamar Locatelli**, pelo carinho, incentivo e compreensão que sempre demonstrou durante minha jornada na realização deste sonho.*

*À minha filha **Yasmim Locatelli**, por me potencializar com seu carinho, amor dedicação e por compreender os momentos de ausência enquanto eu estava residindo em São Luís dedicando-me ao mestrado.*

*Aos meus filhos de coração **Itallo Locatelli** e **Isabella Locatelli**, por enriquecerem o meu viver com tanto amor e alegria.*

*Aos meus pais **José Alves da Silva** e **Terezinha de Jesus Caldas Lima Alves**, por serem em minha vida um exemplo de luta e determinação e por acreditarem na minha capacidade de realizar meus sonhos.*

*Ao meu irmão **Wanderson de Lima Alves**, a minha cunhada **Natânia de Sousa Martins** e a minha querida sobrinha **Emilly Fabrícia de Sousa Lima** por sempre torcerem pelo meu sucesso.*

*A meu querido avô, **Francisco Pereira Lima** (in memoriam), patriarca da família que deixou um legado de honestidade e caráter para todos da Família Lima.*

*A meu amado sobrinho, **Witty Matheus Carneiro Oliveira** (in memoriam), que plantou mais amor nesta Terra em 17 anos do que muita gente em uma vida inteira.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a *Deus* Nosso Senhor, por ter permitido a realização deste trabalho e poder concluir mais uma etapa em minha vida.

A todos/as os/as professores/as do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, que contribuíram para o meu aprendizado, de modo especial, à minha orientadora *Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho*, por tanta dedicação em seu trabalho, por dividir comigo seu tempo, sua experiência, seus conhecimentos e acima de tudo o seu amor pela Educação Especial.

À banca examinadora da qualificação, *Prof.^a Dr.^a Thelma Helena Costa Chahini* e *Prof.^a Dr.^a Ilma Vieira do Nascimento*, pelos pertinentes apontamentos que engrandeceram esse estudo.

À *FAPEMA (Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico do Maranhão)* pela bolsa de estudos que possibilitou minha dedicação integral ao PPGE e a operacionalização da pesquisa.

Ao *Grupo de Pesquisa Educação Especial (GPÉE)* que de maneira carinhosa me acolheu e juntos multiplicamos conhecimentos que me fizeram crescer academicamente.

Às pessoas que me acolheram na cidade de São Luís, fazendo com que eu me sentisse em casa, em especial: *Vera Lucia Moreira Batista, Luzia Moreira Batista, Raimunda Moreira Batista* e *Conceição de Maria Moreira Batista*. Saibam que vocês muito me ensinaram sobre o significado de “ser família”, sobre respeito e amizade. Muito obrigada pela acolhida, pela proteção, pelos cafezinhos nos finais de tarde. Meninas amo muito vocês!

À minha maninha, *Mônica Costa da Silva Campos* e meu cunhado *Luciano Lima Campos* por estarem sempre ao meu lado, preocupados com o meu bem-estar e segurança em São Luís. Aos meus sobrinhos maravilhosos, *Guilherme da Silva Torres* e *Igor da Silva Torres* por terem me ajudado a resolver tantos problemas durante o mestrado, por terem auxiliado a velha tia, esta que vos fala, a pegar “busão lotado” na capital, vocês foram incríveis!

A tantas pessoas lindas que passaram pela minha vida em São Luís e que fizeram toda a diferença, em especial: *Dayyan Moreira Batista Brandão, Denisy Pinto Lima, Beijamim Lima Brandão, Thiago Moreira Batista Brandão, Antônio José Sá Batista, Gustavo José Sá Batista, José Maria Sá Batista, Maria de Fátima do Livramento Sá Batista* e *Francisca das Chagas Dias do Nascimento (Chica)*.

Aos meus colegas de mestrado, por ordem alfabética para não demonstrar preferências: *Alexsander Ferreira Carneiro, Almicéia Larissa Diniz Borges, Ana Carolina Balbino Bezerra, Andréia Carolina Severo Lima, Antônio José Araújo Lima, Bianca Bueno do Nascimento, Carolina Coimbra de Carvalho, Efraim Lopes Soares, Ellen Josy Araújo da Silva Coelho, Eunice Castro, Fernanda Cristina Silva Gomes, Gabriella Alves Ferreira, Giselle Ferreira Amaral de Miranda Azevedo, José Murilo Moraes dos Santos, Josenilde Oliveira Pereira, Josivan Costa Coelho, Juscilene da Conceição Barbosa, Lenice Mendes Correia, Michelle de Cassia Barros Nascimento, Moises Dias Sá e Rosiane Silveria Rodrigues Veloso Amorim*. Nossa! Como foi bom conhecer vocês!

Não posso deixar de agradecer à *Família Lima* e à *Família Locatelli*, pelo grande incentivo, pela torcida, pelo zelo com minha pessoa. Todos são especiais em minha vida, saibam que uma vida inteira não seria suficiente para agradecer tanto amor e carinho que todos e todas dedicam a mim.

Quero agradecer em especial, à minha Mãe, *Terezinha de Jesus Caldas Lima Alves* e à minha sogra, *Maria Helena Locatelli*, pelas orações e preces que dedicaram a mim neste período maravilhoso da minha vida, porém, um período de distanciamento e solidão; saibam que suas orações tocaram em minha alma e me deram a certeza de que tudo iria dar certo.

Ao meu paizinho, *José Alves da Silva*, pelas suas ligações diárias que me davam todo incentivo possível, pelas orações e palavras de otimismo e conforto.

Agradeço principalmente ao meu esposo, *Itamar Locatelli*, por simplesmente, tudo! Você foi maravilhoso em todos os sentidos! Deu-me total segurança para enfrentar a distância da família, cuidando muito bem das nossas finanças, da nossa casa e dos nossos filhos! Eu te amo!

Eis um dos grandes desafios atuais: superar a banalização do sentido mais profundo da nossa existência, do “ser”.

A superficialidade com que são tratadas as questões mais profundas da vida coloca constantemente o “ter” em detrimento do “ser”.

O chamado é construir uma nova ordem, onde o alvo seja, o “coletivo” substituir o “privado”, onde a lógica da exclusão seja substituída pela lógica da inclusão.

Aqui está o grande sentido da vida, isto é: “ser” alguém que cresce proporcionalmente em conhecimento e sabedoria, consciente de que o seu projeto de vida deve ter expectativa para que, ao chegar ao final da caminhada terrena, possa olhar para trás sem ressentimento e dizer: “valeu a pena viver”.

Francisca Ferreira dos Santos (1997)

RESUMO

A presente dissertação de mestrado tem por objetivo geral analisar o processo de formação docente para o atendimento educacional especializado a partir das percepções das professoras do AEE no Município de Imperatriz. Os objetivos específicos foram: Caracterizar a formação das professoras do AEE no município de Imperatriz; Conhecer as dificuldades e os desafios enfrentados pelas professoras do AEE em sua práxis pedagógica; Identificar as contribuições da formação continuada das professoras do AEE para sua atuação docente no município de Imperatriz. Para tanto foi definido o seguinte problema de pesquisa: Qual a percepção dos docentes do atendimento educacional especializado do município de Imperatriz em relação à sua formação para atuação junto ao público-alvo da Educação Especial no AEE? A pesquisa desenvolveu-se dentro da abordagem qualitativa percorrendo os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo; coleta de dados realizada por meio de entrevistas semiestruturada com 13 (treze) professoras atuantes das salas de recursos multifuncionais do município; pesquisa documental no Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade para o mapeamento dos cursos oferecidos entre os anos de 2015 a 2017. Dentre as principais obras da fundamentação teórica estão: Bueno (1993); Jannuzzi (2004); Mantoan (2006, 2010, 2011, 2013, 2015); Mazzotta (1993, 2011). Para a composição da historicidade foram selecionados dispositivos legais e documentos com diretrizes políticas, a partir da pertinência em relação à temática geral da pesquisa. Destacam-se: Constituição Federal de 1988; Declaração de Salamanca de 1994; Lei nº 9.394/1996; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos de 1948 e a Lei nº 13.146/2015. Constatou-se que as professoras possuem formação que as habilitam para o exercício da docência no AEE, possuem ainda, uma visão de Educação Especial pautada no viés inclusivo tanto no sentido legal quanto em relação aos direitos humanos, em resposta à hipótese estabelecida para este trabalho que parte da percepção do próprio docente no que concerne a sua formação, constatou-se que a maior parte das professoras considera que a sua formação para AEE do município de Imperatriz é suficiente para atender a gama de atribuições estabelecidas para o trabalho efetivado nas SRMs, contudo, as participantes apontaram problemáticas a serem superadas como: formação para o ensino inclusivo direcionado aos demais funcionários da escola, principalmente para os docentes da sala comum; maior periodicidade e duração da formação continuada; autonomia e viabilidade para que a própria escola ofereça também formação continuada para seus/suas professores/as; oferta de formação de acordo com a necessidade e desejo das professoras do AEE; disponibilização dos recursos da Sala do Tipo II que são necessários para atender os/os alunos cegos, como; impressora Braille e máquina de datilografia Braille; participação das famílias junto ao atendimento educacional especializado; chamada e permanência dos/as alunos/as faltosos/as; articulação entre os docentes do AEE e da sala comum; ampliação do número de Salas de Recursos Multifuncionais a fim de melhor atender e distribuir os/as alunos/as conforme a distância de suas residências; Oferta do curso de Braille nos níveis intermediário e avançado.

Palavras-chave: Formação Inicial. Formação Continuada. Formação Docente para o AEE.

ABSTRACT

This master's dissertation aims to analyze the process of teacher education for specialized educational care from the perceptions of teachers of the AEE in the city of Imperatriz. The specific objectives were: Characterize the formation of the teachers of the AEE in the municipality of Imperatriz; Know the difficulties and challenges faced by the teachers of AEE in their pedagogical praxis; To identify the contributions of the continuing education of the teachers of AEE for their teaching performance in the municipality of Imperatriz. To this end, the following research problem was defined: What is the perception of teachers of specialized educational care in the municipality of Imperatriz in relation to their training to work with the target audience of Special Education in AEE? The research was developed within the qualitative approach through the following methodological procedures: bibliographic research and field research; data collection conducted through semi-structured interviews with 13 (thirteen) active teachers of the multifunctional resource rooms of the municipality; documentary research in the Inclusion and Diversity Care Sector for the mapping of the courses offered between 2015 and 2017. Among the main works of the theoretical foundation are: Bueno (1993); Jannuzzi (2004); Mantoan (2006, 2010, 2011, 2013, 2015); Mazzotta (1993, 2011). For the composition of historicity, legal provisions and documents with political guidelines were selected, based on their relevance to the general theme of the research. These include: Federal Constitution of 1988; Salamanca Declaration of 1994; Law n° 9,394/1996; National Policy on Special Education in the Inclusive Education Perspective; National Guidelines for Human Rights Education and Law n° 13.146/2015. It was found that the teachers have training that enable them to practice teaching in the AEE, also have a vision of Special Education based on inclusive bias in the legal sense and in relation to human rights, in response to the hypothesis established for this work. As part of the teacher's own perception regarding their education, it was found that most teachers consider that their education for AEE in the municipality of Imperatriz is sufficient to meet the range of duties established for the work done in SRMs, however, the participants pointed to problems to be overcome such as: training for inclusive education directed at other school staff, especially for teachers in the common room; higher periodicity and duration of continuing education; autonomy and viability for the school itself to also offer continuing education for its teachers; provision of training according to the need and desire of the teachers of the AEE; availability of Type II Room resources that are needed to serve blind students, such as; Braille printer and Braille typewriter; families' participation in specialized educational services; call and permanence of the absent students; articulation between the teachers of the AEE and the common room; expanding the number of Multifunctional Resource Rooms to better serve and distribute students according to the distance from their homes; Braille course offered at intermediate and advanced levels.

Keywords: Initial Formation. Continuing Formation. Teacher Training for AEE.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ART.	Artigo
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAP	Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centro de Atendimento ao Surdo
CBEs	Conferências Brasileiras de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE/MA	Conselho Estadual de Educação do Maranhão
CEMAPNE	Centro Municipal de Atendimento as Pessoas com Necessidades Especiais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CFE	Conselho Federal de Educação
CFP	Conselho Federal de Educação
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CONED	Congresso Nacional de Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CP	Conselho Pleno
DCNEDH	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos
DI	Deficiência Intelectual
DICEI	Diretoria de Currículos e Educação Integral
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAD	Educação a Distância

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPENN	Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste
EPT	Educação para Todos
FAPEMA	Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico do Maranhão
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica.
GO	Goiás
GPEE	Grupo de Pesquisa Educação Especial
GT	Grupo de Trabalho
HEM	Habilitação Específica do Magistério
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituto de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
IPND/NR	I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MJ	Ministério da Justiça
MNESP	Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	União das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCC	Programas Pedagógicos de Curso
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Planos de Desenvolvimento Institucional
PE	Pernambuco
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNEE	Plano Nacional de Educação Especial
PNEE-PEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROF.^a	Professora
PROLIBRAS	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais
RMG-EPT	Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos
RN	Rio Grande do Norte
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SDH/PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SEDH	Secretaria de Estado dos Direitos Humanos
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEF	Secretaria de Estado da Fazenda
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SI	Síndrome de Irlen
SIADI	Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade
SIGETEC	Programa Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação
SNPD	Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência
SRMs	Salas de Recursos Multifuncionais
SSE	Síndrome de Sensibilidade Escotópica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA	Transtornos Específicos de Aprendizagem
TEACCH	Tratamento e educação de crianças autistas e com desvantagens na comunicação
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Caracterização das participantes da pesquisa.....	102
Quadro 2	Formação acadêmica das participantes.....	103
Quadro 3	Especificação e quantidade dos/das alunos/as atendidos/as.....	108
Quadro 4	Percepção das participantes sobre inclusão.....	110
Quadro 5	Percepção das participantes sobre a Política de Educação Inclusiva da Rede Municipal de Ensino.....	114
Quadro 6	Formação continuada oferecida na escola em que atuam as participantes da pesquisa.....	116
Quadro 7	Formação oferecida pela Secretaria de Educação e pelo SIADI.....	118
Quadro 8	Percepção das participantes sobre a formação oferecida pelo SIADI.....	120
Quadro 9	Respostas das participantes em relação à busca de outros meios de formação continuada.....	122
Quadro 10	Respostas das participantes em relação aos cursos que gostariam de realizar.....	123
Quadro 11	Percepção das participantes em relação a sua própria formação para o exercício do AEE.....	124
Quadro 12	Relato das participantes sobre o que pode ser aprimorado na sua própria formação.....	125
Quadro 13	Dificuldades e/ou Desafios no exercício do atendimento educacional especializado.....	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Especificação dos itens da Sala Tipo I.....	81
Tabela 2	Especificação dos itens da Sala Tipo II.....	82
Tabela 3	Reuniões entre os anos de 2006 a 2013, local e período de realização.....	86
Tabela 4	Autores e títulos dos trabalhos selecionados por reunião.....	88
Tabela 5	Temas com mais ocorrências em relação à formação de professores para a educação inclusiva.....	90
Tabela 6	Número de docentes, matrículas e escolas da esfera municipal – 2015.....	94
Tabela 7	Número de Matrículas na Educação Básica (Município de Imperatriz).....	94
Tabela 8	Número de matrículas nos cursos realizados pelo SIADI - 2015 a 2017...	96
Tabela 9	Número de matrículas em SRM na rede municipal de Imperatriz por tipo de deficiência- 2010 a 2013.....	96
Tabela 10	Disciplinas contempladas no currículo dos cursos de licenciatura de IES no município de Imperatriz em 2015.....	97

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	LEGADO HISTÓRICO-POLÍTICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA COM <i>LÓCUS</i> NA FORMAÇÃO DOCENTE	28
2.1	Da gênese ao ano de 1989	28
2.2	De 1990 a 2017	42
3	FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA	65
3.1	Perspectivas atuais da formação docente	65
3.2	Formação inicial e continuada para a Educação Especial/Inclusiva	68
3.3	Caracterização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com <i>locus</i> na formação docente	74
3.4	Contribuições da produção científica sobre a formação docente na área da educação inclusiva	84
4	METODOLOGIA	93
4.1	Universo da pesquisa	93
4.2	Procedimentos metodológicos	98
4.3	Participantes da pesquisa	99
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	102
6	CONCLUSÃO	131
	REFERÊNCIAS	136
	ANEXOS	152
	APÊNDICES	156

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado intitulada: “*Formação Docente para o Atendimento Educacional Especializado no Município de Imperatriz*” teve como principal componente para a sua produção, o grande interesse pela temática “Inclusão Escolar”, visto que, na atualidade a escola enfrenta um grande desafio acerca da inclusão como um novo paradigma. Certamente este novo paradigma vem rompendo com a segregação que ainda paira nas práticas escolares, travestida de escola tradicional, estrutura-se basicamente por meio da homogeneização, normalização, inércia social e ideológica e conseqüentemente exclusão.

O que vislumbra esta transição paradigmática é o chamamento em âmbito internacional em prol de uma sociedade democrática, transpondo do modelo integracionista para o modelo inclusivo, no qual a educação é direito inalienável de todos, independentemente das singularidades ou limitações das pessoas. Conduzir essa transição significa ir além do “abrir portas” para todos, demanda repensar os percalços do passado e construir no presente uma escola onde não haja a necessidade de marcá-la como “Escola Inclusiva”, embora seja preciso utilizar a terminologia “inclusiva” para delimitar tempos históricos importantes. Significa ainda, abandonar ideais salvacionistas que colocam a inclusão num patamar a ser atingido sempre no futuro ignorando sua prática no presente.

Acredito na escola como lugar privilegiado para construção da cidadania, onde o fazer político-pedagógico não esteja subordinado às ideologias hegemônicas. A escola deve ser um ambiente de formação humana que prioriza e reconhece a importância da subjetividade, da emancipação e autonomia de seus/as alunos/as. Compartilho da ideia de Candau (2010, p. 34), na qual “a escola é concebida como um centro cultural em que diferentes linguagens e expressões culturais estão presentes e são produzidas”.

Acredito ainda que, mesmo refletindo as mazelas da sociedade, a escola deve enfrentar as questões relativas à segregação, preconceitos e violência que historicamente são impostos pelos padrões ideológicos do capitalismo, e o/a professo/a é peça chave nesse processo. Ainda com Candau (2002):

Ninguém nega que a escola está influenciada pela sociedade, mas afirmar que ela seja mero produto da sociedade é uma conclusão bastante restritiva da riqueza e da possibilidade produtiva da escola. A escola não é apenas uma agência reprodutora, ela também produz (conhecimentos, técnicas, culturas, práticas, etc.) e interage com a sociedade mais ampla (CANDAU, 2002, p. 69).

O interesse pela temática “Inclusão Escolar” surgiu na graduação durante o estágio supervisionado do curso de Pedagogia realizado na cidade de Imperatriz, onde foi

possível conhecer a diversidade organizacional escolar, tanto em escolas comuns quanto em escolas especiais. Percebi que as crianças com deficiência estavam presentes nas salas comuns, mas não estavam de fato incluídas.

Questões que causavam incômodo, e com muita vontade de fazer algo a respeito, contudo o curso de Pedagogia me trouxe a possibilidade vivenciar a educação em vários contextos sociais, nascendo em mim o desejo de dedicar-me à Educação Especial/inclusiva.

Mais tarde, depois de formada, vivenciei inúmeras situações desafiadoras em relação à inclusão escolar no exercício da docência como professora de Educação Infantil no município de Imperatriz, percebi a importância da formação docente para a efetivação da inclusão escolar. Situações que me influenciaram na busca de formação continuada por meio de realização de cursos de curta duração em Libras, Braille, Soroban¹, Orientação e Mobilidade e Tecnologias Assistivas².

Outros cursos foram concluídos em nível de pós-graduação, como: Psicologia da Educação, Educação e Inclusão na área de Libras e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esses cursos exigiram estudos teóricos e práticos da realidade local, sendo possível perceber contradições entre o falar e o fazer na prática docente e na aplicabilidade das atribuições de uma formação condizente com o ensino inclusivo, dessa forma, as temáticas “formação docente” e “atendimento educacional especializado” foram se destacando em minhas pesquisas, tornando-se também temas de interesse acadêmico para o mestrado.

Para contextualizar a problemática da pesquisa é importante mencionar que o processo de inclusão dos/as alunos/as público-alvo da Educação Especial³ em classes comuns está para além do ingresso e permanência na escola, demanda também o pleno desenvolvimento do seu potencial e autonomia e a superação das barreiras impostas pela sala comum e pela sociedade.

¹ Soroban ou (Sorobã) é um instrumento milenar de cálculo do tipo (ábaco chinês) utilizado também por deficientes visuais por ser possível efetuar operações matemáticas simples e complexas (Conceito elaborado pela autora).

² Existem tecnologias assistivas para facilitar a mobilidade, o controle ambiental, o acesso à informação e à comunicação e também a higiene pessoal, a recreação, o estudo, o trabalho e o lazer. Próteses auditivas, visuais e físicas; órteses que favoreçam a adequação funcional; equipamentos e elementos necessários à terapia e reabilitação; máquinas e utensílios de trabalho especialmente desenhados ou adaptados; material pedagógico especial para a educação; adaptações ambientais e bolsas coletoras são alguns exemplos de tecnologias assistivas (FREITAS, 2010, p. 55).

³ Educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, constituem o público-alvo da Educação Especial segundo o Capítulo V, Art. 58 da Lei nº 9.394/1996.

Nesse sentido, o atendimento educacional especializado para educandos com deficiência⁴, com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)⁵ e com altas habilidades/superdotação⁶ vem se materializando como acolhedor das diversidades e suporte às necessidades educacionais dos/das alunos/as, tornando as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) um ambiente rico para análise em relação ao processo de formação docente.

No contexto do atendimento educacional especializado está o docente, figura incumbida de lidar com a realidade emergida pela proposta da escola inclusiva, portanto considero a formação inicial e continuada desses profissionais como um desafio e uma necessidade na atualidade. Dentre as atribuições dos docentes do AEE, de acordo com o Art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 04/2009, estão:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009c).

Por meio da pós-graduação, especialização, formação em serviço e/ou demais cursos na área da Educação Especial, o docente terá formação específica para o AEE, no qual:

[...] trabalhará objetivando dar ao aluno com deficiência aquilo que é específico à sua necessidade educacional e que o auxiliará a romper as barreiras que o impedem de estar, interagir, participar, acessar espaços, relações e conhecimentos (BERSCH, 2013, p. 132).

⁴ De acordo com a Lei nº 13.146/2015, Art. 2º: “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015b).

⁵ Segundo a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, em seu Art. 4º, Inciso II, os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, são “aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação” (BRASIL, 2009c).

⁶ Segundo a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, Art. 4º, Inciso III, os alunos com altas habilidades/superdotação, são aqueles “que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2009c).

Dentre algumas aprendizagens consideradas específicas na formação do docente para o AEE, estão: “[...] Braille (soroban, orientação e mobilidade) e Libras (comunicação alternativa, introdução e ensino de recursos de tecnologia assistiva) [...]” (BERSCH, 2013, p. 132). Para este docente, segundo Batista (2013):

Todo o planejamento e mesmo as atividades são construídos a partir do aluno; o professor traça o caminho do processo de aprendizagem em acordo com seus alunos. [...] Para tal é necessária uma formação específica, pois o professor, para sustentar esse lugar, precisa ter um conhecimento profundo da proposta, do fazer pedagógico e das possibilidades de seus alunos. Essa formação é necessariamente pautada na prática e, portanto, os modelos de formação continuada e de construção de caso são consoantes com essa formação de professores por permitir a construção subjetiva. As construções são a partir de cada um e com cada um [...]. O atendimento educacional especializado deve oferecer todas as oportunidades possíveis para que, nos espaços educacionais em que ele acontece, o aluno seja incentivado a se expressar, pesquisar, inventar hipóteses e reinventar o conhecimento livremente (BATISTA, 2013, p. 125).

A problemática da pesquisa refere-se às exigências que são impostas pela própria práxis pedagógica no exercício do atendimento educacional especializado, pois os/as professores/as recebem um público bastante diversificado no qual é exigida formação específica. Por esse motivo, a formação docente aspira apropriação técnico-metodológica para atuação junto aos/às alunos/as com deficiência física, mental, intelectual, sensorial⁷ e também junto àqueles/as com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Existe ainda nesse contexto:

A dura realidade das condições de trabalho docente e a frágil formação dos professores, aspectos que têm impulsionado posições reducionistas centradas nas limitações e nas dificuldades do sistema de ensino em atender a diferença e a deficiência (SANTAROSA, 2012, p. 34).

A hipótese estabelecida para este trabalho parte da percepção do próprio docente no que concerne a sua formação, que seja: *A formação dos docentes do atendimento educacional especializado do município de Imperatriz pode não ser suficiente para atender a gama de atribuições estabelecidas para o trabalho efetivado nas Salas de Recursos Multifuncionais.*

Para tanto foi definido o seguinte problema de pesquisa: *Qual a percepção dos docentes do atendimento educacional especializado do município de Imperatriz em relação à sua formação para atuação junto ao público-alvo da Educação Especial no AEE?*

O presente trabalho tem por objetivo geral: *Analisar o processo de formação docente para o atendimento educacional especializado a partir das percepções das professoras do AEE no Município de Imperatriz.*

Os objetivos específicos são:

⁷ Refere-se ao que é considerada “pessoa com deficiência” segundo a Lei nº 13.146/2015, em seu Art. 2º, por esse motivo utilizo, nesse caso o termo “mental”.

- Caracterizar a formação das professoras do AEE no município de Imperatriz;
- Conhecer as dificuldades e os desafios enfrentados pelas professoras do AEE em sua práxis pedagógica;
- Identificar as contribuições da formação continuada das professoras do AEE para sua atuação docente no município de Imperatriz;

A formação docente para o atendimento educacional especializado é objeto de estudo nessa pesquisa, considerando a formação inicial e continuada como impulsionadoras do processo de inclusão, ou seja:

É muito difícil avançar para uma perspectiva de escola inclusiva sem que todos os professores, e não só os professores especializados em educação especial, desenvolvam uma competência suficiente para ensinar todos os alunos (MARCHESI, 2001, p. 103).

Desse modo, o objeto investigado possui relevância social ao transitar como possibilidade de se pensar as demandas escolares em relação à formação docente para o AEE no município de Imperatriz; e relevância científica ao construir bases epistemológicas que possam amparar as discussões relativas às políticas de formação docente para o AEE na atualidade.

A escolha do universo deve-se pela própria política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva adotada pelo município de Imperatriz, desde a criação da *Lei Orgânica Municipal (1990)*, que embora contemplasse a Educação Especial, somente passou a ser efetivada depois da criação do Sistema Municipal de Ensino com a *Lei nº 901/1999*. E ainda, pelo *Plano Decenal de Educação Municipal (2014-2023)*, que para a sua elaboração tomou como base a *Constituição Federal (1988)*, a *Lei nº 9.394/1996* e o *Plano Nacional de Educação (2014-2024)*. Esses fatores configuram que o município possui suas bases políticas calcadas nos cânones gerais de educação nacional.

Sabe-se que os sistemas de ensino devem assegurar a formação dos profissionais da educação como um todo e que esta formação está alicerçada nas políticas nacionais de inclusão. O MEC criou o *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* por meio da *Portaria nº 13/2007*, que visa apoiar a transformação dos sistemas educacionais em todo o país em sistemas educacionais inclusivos por meio da organização e oferta do atendimento educacional especializado.

Dessa maneira, o universo pesquisado, mostrou-se propício para investigação no âmbito da formação docente, uma vez que também possui um setor específico para este pleito, o *Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade (SIADI)*. Portanto, esta pesquisa busca não só analisar o processo de formação docente para o atendimento educacional especializado a

partir das percepções das professoras do AEE no Município de Imperatriz, mas também, de conhecer como se materializa esta formação que é oferecida pela *Secretaria Municipal de Educação (SEMED)* por meio do SIADI.

Contextualizando um pouco mais a pesquisa é importante ressaltar que a mesma tomou a formação docente em uma dimensão ampla, fundamentada na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI)* de 2008, nas *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012)*, na *Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015* e no *Plano Nacional e Municipal de Educação (2014-2024)*.

Para tanto, é preciso ter olhar atento para as minorias excluídas dos bens culturais, principalmente em relação aos indivíduos com deficiência, que por conta das suas diferenças cognitivas, sensoriais e físicas são impedidos de usufruir plenamente da convivência e participação social, pois a emancipação das minorias excluídas e das pessoas com deficiência não se restringem à compensação de suas diferenças por meio de assistencialismo, mas de superar as barreiras que os impedem de ter as mesmas oportunidades sociais que os demais grupos.

A expansão e a institucionalização de políticas de educação inclusiva têm provocado mudanças significativas enquanto paradigma educacional, no qual as escolas constituem-se como acolhedoras sem mecanismos de seleção para o acesso e permanência dos/as alunos/as público-alvo da Educação Especial, apesar da progressiva ampliação do direito de todos a educação, há necessidade de ressignificação de velhas concepções e práticas pautadas na segregação e exclusão.

Traçar novos rumos a partir da lógica da inclusão não é tarefa fácil, pois a escola continua sendo uma máquina homogeneizadora por intermédio dos seus currículos escolares, pelo favorecimento de determinados grupos, e pelas imposições ideológicas e culturais que refletem nas mais variadas formas de discriminação existentes na atualidade. Sobre essas disparidades sociais anacrônicas da sociedade capitalista, Crochík (2015) reflete que:

Nessa sociedade, o desigual tende a se tornar diverso e o diverso, desigual: aos pobres, por vezes, é associada uma cultura distinta, ainda que a pobreza seja expressão da hierarquia social, produzida pelo capital na sua relação com o trabalho (CROCHÍK, 2015, p. 45).

A exclusão social no Brasil permeia toda a sua história, desde sua colonização, atravessando períodos de escravidão, regimes políticos autocráticos, décadas de intensa violação à dignidade humana com a instalação de um governo ditatorial. Aspectos negativos desta época são perpetuados na atualidade por meio do preconceito, ora mascarados, ora aparentes, principalmente em relação às questões de gênero, cor da pele, orientação sexual,

diversidade étnica e geracional, opção religiosa e política, nível socioeconômico e pessoas com deficiência⁸.

O fenômeno da exclusão social tem concretude nas sociedades capitalistas, as disparidades são visíveis em relação à distribuição de renda e aplicabilidade dos direitos básicos, configurando nas profundas divisões entre as classes sociais. Nesse sentido, quem muito sustenta o fenômeno da exclusão social é o próprio Estado capitalista por meio de suas políticas paliativas utilizando o discurso de uma sociedade cada vez mais inclusiva.

O discurso político paternalista promete garantias políticas e sociais, forjando um sentimento de esperança, ao passo que as práticas da política pública geram e reforçam a discriminação e a exclusão, presentes nos diferentes níveis das relações sociais desacreditando o discurso político. [...] O estado brasileiro emite discursos paternalistas, morais, com promessas muito além de seu alcance, que embora contraditórios historicamente pela gestão da política pública, são capturados como compromissos, como verdades a serem cumpridas, criando a ilusão do igualitarismo que as práticas se encarregam de vedar (SCHEINVAR, 2009, p. 31).

Resquícios da meritocracia como fator determinante para a ascensão do indivíduo na sociedade ainda permeiam no âmbito escolar, paradoxalmente a lógica neoliberal mesmo com as tentativas de transformação da realidade por meio da educação e do crescimento econômico tem gerado mecanismos de seletividade e políticas compensatórias acrílicas.

Ao incorporar o discurso neoliberal de compaixão e tolerância, os indivíduos contribuem para a perpetuação da lógica de controle em que as responsabilidades se misturam e se dispõem de tal maneira que diluem as responsabilidades do Estado em promover meios de democratização da educação. Os indivíduos e a escola passam a ser instrumento de controle da ordem vigente (PRADO, 2015, p. 130).

Nesse contexto, torna-se necessário refletir sobre os interesses que se dão no ato de incluir baseados em uma escola condicionada pela economia global, com atenção voltada nas relações de poder imbricadas no currículo, na qualidade da educação⁹, na formação de professores/as reflexivos/as e críticos/as, na viabilização de políticas públicas que realmente combatam a exclusão social, a discriminação e a segregação. Acresce-se ainda que:

A educação pode contribuir para o desenvolvimento de um novo sentido de apropriação, que fomente a necessidade de resgatar bens fundamentais e verdadeiramente enriquecedoras do gênero humano, relações significativas com o conhecimento, uma sociedade global humanitária, equitativa e solidária, ciente da necessidade de dignidade humana para todos e zelosa de sua moradia, a Terra (MACHADO e MACHADO, 2008, p. 63).

⁸ Usar-se á o termo “Pessoa/s com deficiência” respeitando a Portaria SEDH nº 2.344, de 3 de novembro de 2010, que atualiza a nomenclatura de “pessoas portadoras de deficiência” para “pessoas com deficiência” e também por considerar não haver outra terminologia mais adequada na atualidade (BRASIL, 2010b).

⁹ Sobre o conceito de “qualidade” compartilha-se a concepção de Azerêdo (2010, p. 138, grifo meu): “O ensino da melhor qualidade é aquele que cria condições para a formação de alguém que sabe ler, escrever e contar. Ler não apenas as cartilhas, mas os sinais do mundo, a cultura de seu tempo. Escrever não apenas nos cadernos, mas no contexto de que participa, deixando seus sinais, seus símbolos. Contar não apenas números, mas sua história, espalhar sua palavra, falar de si e dos outros. Contar e cantar nas expressões artísticas, nas manifestações religiosas, nas múltiplas e diversificadas investigações científicas”. Nesse sentido, apesar do conceito de qualidade ser abrangente e multidimensional, neste trabalho, refere-se a um ensino da melhor qualidade.

Diante das amarras políticas de natureza contraditória e desigual, tem-se a emergência de desnaturalizar e combater séculos de preconceitos em relação à diversidade humana e ao multiculturalismo, desconstruindo ao mesmo tempo a ideia de predestinação do sujeito frente a uma ordem social natural imposta pelo capitalismo. “As relações de dominação são processualmente construídas, historicamente e socialmente, e aceitas de acordo com a consciência coletiva vigente” (OLIVEIRA, FOGLI e FILHO, 2008, p. 145).

O movimento de inclusão iniciou de forma mais intensa a partir das influências supranacionais minimizadoras da exclusão nos anos de 1990 e com a internacionalização da agenda educativa no Brasil, demarcando assim, um novo momento educacional e social. Por meio da intervenção dos organismos internacionais, BM, BID, UNICEF, UNESCO e PNUD¹⁰, entre outros, realizaram-se ações notórias nos quais foram firmados compromissos em prol de uma educação para todos.

Dentre as principais ações destacam-se: a *Conferência Mundial de Educação para Todos (1990)*, realizada em Jomtien na Tailândia, logo a partir desta Conferência, foi criada a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990)*, que retomou os compromissos firmados na *Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)*, no qual todos os cidadãos devem ser reconhecidos como tais, devem gozar de sua liberdade que é inerente ao ser humano e de serem protegidos pelo império da Lei.

Também se tornaram referência para vários países, a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais*, realizada em Salamanca na Espanha, dando origem à *Declaração de Salamanca (1994)*, nos quais foram definidas orientações, políticas e práticas em Educação Especial; a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999)*, mais conhecida como *Convenção da Guatemala*; a *Carta para o Terceiro Milênio (1999)* que também reafirma o que a Declaração dos Direitos Humanos de 1948 já havia determinado; e a *Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001)*, que convoca a todos para juntos construir uma sociedade inclusiva com foco no desenvolvimento social e sustentável.

Destacam-se também o *Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)* preconizado pelo Ministério da Educação; a *Conferência Nacional de Educação para Todos (1994)*; a elaboração e aprovação pelo Congresso Nacional da Lei nº 9.394/1996- *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)* e mais atualmente o Estatuto da Pessoa com

¹⁰ A saber: Banco Mundial (BM); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Deficiência, também conhecida como (LBI)- Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015. Novos rumos foram traçados a partir dessas ações, colocando a formação docente como um dos pilares para a construção de uma escola inclusiva.

Ao redefinir o foco de atuação dessas políticas, com prioridade para a elevação do nível da qualidade de ensino, destaca-se a formação como tema estratégico das políticas educacionais, de forma a consolidar o conjunto de mudanças que favoreceram essa necessidade (PINHO, 2008, p. 68).

Na atualidade a preocupação com a formação docente para a Educação Especial/Inclusiva¹¹ está ganhando mais espaço, tanto pelas políticas educacionais quanto pelos/as próprios/as professores/as, uma vez que o número de matrículas dos/as alunos/as público-alvo da Educação Especial vem aumentando a cada ano, como podemos verificar o aumento percentual de 31% para 57,8% de escolas brasileiras que apresentam matrículas desses/as alunos/as (BRASIL, 2017). Também contribui para essa projeção as diretrizes políticas e a legislação em vigor que preconizam a educação de todos/as alunos/as, inclusive os/as que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em uma mesma sala de aula.

Segundo dados do MEC/INEP, o ano de 2016 fechou com 796.486 discentes considerados incluídos e com 174.886 discentes matriculados exclusivamente na Educação Especial na educação básica. Consta ainda que 79,2% dos discentes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação dos anos iniciais do ensino fundamental estão incluídos em classes comuns, os alunos incluídos representam 2,4% da matrícula total desta etapa (BRASIL, 2017).

Estes dados demonstram um aumento da eficiência do gasto público em relação à oferta e matrícula destinada ao público-alvo da Educação Especial na educação básica, ao mesmo tempo, demonstra que a sociedade vem se mobilizando e mostrando sua oposição em relação à educação excludente que sempre imperou no cenário educacional brasileiro.

Apesar dos anos 1990 terem sido decisivos para a demarcação de um novo momento educacional, o recorte temporal desta pesquisa partiu da gênese. Ou seja, foi traçado um panorama geral da expansão da escolaridade no Brasil e da formação docente em duas partes. A primeira, desde o Período Imperial até o ano de 1989, com finalidade de percorrer o cerne da questão descrevendo brevemente as mudanças ocorridas. A segunda, de 1990 a 2017, em virtude das políticas educacionais de expansão e universalização do acesso à educação básica, valorização do magistério, formação docente e das políticas inclusivas.

¹¹ Usar-se-á o termo Educação “Especial/Inclusiva” entendendo que se trata da “Educação Especial na perspectiva inclusiva”.

Optou-se em destacar alguns fatos e dispositivos legais que marcaram o objeto de estudo no decorrer da história, pontuando ainda, aspectos da realidade do estado do Maranhão e do município de Imperatriz, respeitando a ordem cronológica dos fatos. Portanto, o recorte histórico nacional proposto por esta pesquisa, decorreu em conformidade temporal com o recorte histórico local, pontuando os caminhos percorridos das políticas educacionais não só a partir de 1990, mas também dos marcos históricos anteriores a esse período, tanto no estado quanto no município.

A pesquisa desenvolveu-se dentro da abordagem qualitativa percorrendo os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo; coleta de dados realizada por meio de entrevistas semiestruturada com 13 (treze) professoras atuantes das salas de recursos multifuncionais do município; pesquisa documental no Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade (SIADI) para o mapeamento dos cursos oferecidos entre os anos de 2015 a 2017.

Os referenciais da fundamentação metodológica são os trabalhos de Macedo (1994); Silva (2003); Santos e Candeloro (2006) e Stake (2011). Dentre as principais obras da fundamentação teórica estão: Bueno (1993); Jannuzzi (2004); Mantoan (2006, 2010, 2011, 2013, 2015); Mazzotta (1993, 2011).

Para a composição da historicidade foram selecionados dispositivos legais e documentos com diretrizes políticas, a partir da pertinência em relação à temática geral da pesquisa. Destacam-se: Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948; Constituição Federal de 1988; Declaração de Salamanca de 1994; Lei nº 9.394/1996; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos de 2012 e a Lei nº 13.146/2015.

Este trabalho encontra-se organizado por seções, a saber:

A **primeira seção** de cunho introdutório apresenta uma breve explanação da pesquisa, contemplando:

- Interesse pelo tema;
- Contextualização do problema;
- Hipótese da pesquisa;
- Problema da pesquisa;
- Objetivo geral e objetivos específicos;
- Relevância social e científica;
- Escolha do universo pesquisado;

- Contextualização da pesquisa;
- Recorte temporal;
- Abordagem da pesquisa;
- Referenciais da fundamentação metodológica;
- Principais referências da fundamentação teórica;
- Principais referências da composição da historicidade da pesquisa.

A **segunda seção** abarca o legado histórico político da Educação Especial/Inclusiva com *locus* na formação docente, e está subdividida em dois períodos:

- Primeiro período: do período imperial até o ano de 1989;
- Segundo período: do ano de 1990 a 2017.

A **terceira seção** caracteriza a formação docente no contexto da educação Especial/Inclusiva, e está subdividida em quatro partes:

- A primeira parte trata das perspectivas atuais da formação docente;
- A segunda parte trata da formação inicial e continuada para a Educação Especial/Inclusiva;
- A terceira parte trata da caracterização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com *locus* na formação docente;
- A quarta parte trata de um estudo de cunho Estado da Arte, com as contribuições da produção científica sobre a formação docente na área da educação inclusiva, a partir das comunicações orais do GT- 08- (Formação de Professores) e do GT- 15- (Educação Especial) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período de 2006 a 2013.

A **quarta seção** de cunho metodológico, consta:

- O universo da pesquisa;
- Os procedimentos metodológicos.

A **quinta seção** conta a análise e discussão dos dados da pesquisa.

A **sexta seção** consta a conclusão do trabalho de pesquisa.

2 LEGADO HISTÓRICO-POLÍTICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA COM LÓCUS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Esta pesquisa reconhece que a partir da década de 1990 houve um quantitativo mais expressivo de reformas educacionais no Brasil, o que representou um marco para a Educação Especial/Inclusiva. E que a partir deste período, cresceu a preocupação em relação ao combate às desigualdades sociais e necessidade de formação docente para este campo.

No entanto, com a intenção de enriquecer historicamente a pesquisa e ao mesmo tempo propor uma visão geral da temática em relação às mudanças ocorridas no campo político e educacional, esta seção intitulada: *Legado Histórico-Político da Educação Especial/Inclusiva com Locus na Formação Docente* foi dividido em duas partes, a primeira parte desde o período imperial até 1989 e a segunda parte de 1990 a 2017.

2.1 Da gênese ao ano de 1989

As questões educacionais no Brasil envolvendo a formação docente são identificadas desde período colonial. Entre os séculos XVI e XVII os padres jesuítas foram basicamente os únicos professores. É oportuno lembrar a *Ratio Studiorum (1599)*, que fora uma compilação de escritos que serviram para instruir o jesuíta docente baseados nos preceitos filosóficos de Aristóteles e Santo Tomás de Aquino dentro da lógica da Reforma Católica do Século XVI.

Segundo Saviani (2008, p. 56): “No Brasil os cursos de filosofia e teologia eram, na prática, limitados à formação dos padres catequistas. Portanto, o que se organizou no período colonial foi o curso das humanidades (estudos inferiores)”. Os estudos inferiores conferem ao ensino primário e secundário da época. A laicização da instrução só iniciou após o declínio da Companhia de Jesus no início do século XVIII e da aprovação do *Alvará de 28 de junho de 1759*. Ainda com Saviani (2008):

No Brasil o processo de implementação das reformas pombalinas iniciou-se logo após a aprovação do Alvará de 1759 com os concursos realizados na Bahia para as cadeiras de latim e retórica e a nomeação dos primeiros professores régios de Pernambuco (SAVIANI, 2008, p. 107).

Esse processo substituiu docentes de prática religiosa por docentes de prática laica. Em Cabral (1984, p. 46): “No Maranhão, como em todo o Brasil, após a expulsão dos jesuítas (1759) e a conseqüente extinção de seus estabelecimentos escolares, o ensino secundário reduziu-se a algumas aulas avulsas (aulas régias)”.

Os ideais liberais preconizados no Brasil no final do século XVIII e início do século XIX trouxeram mudanças significativas no sentido de extinguir a interferência do Estado na economia e demais setores, retaliou timidamente as práticas escravistas e dogmáticas. Porém, os interesses eram de cunho comercial para a manutenção e exploração do trabalho. Lembra Jannuzzi (2004, p. 06): “Foi um liberalismo de elite, preocupado em concretizar essas ideias até um certo limite que não prejudicasse essa camada”.

A educação primária e gratuita para todos os cidadãos já fazia parte da *Constituição Imperial de 1812* e da *Constituição Brasileira de 1824*. Contudo, foi a partir do *Decreto-Lei de 15/10/1827* que criou-se no âmbito do serviço público a profissão de professor e de professora. A alternativa pelo magistério feminino decorreu da necessidade de formação docente para as escolas de meninas que deveria ser ministrada pelo sexo feminino.

Havia nítida diferenciação em relação às disciplinas ministradas para cada sexo. Jannuzzi (2004, p. 07): “Na educação feminina, a geometria era substituída pelo ensino de prendas domésticas”. No entanto foi um passo importante para que as mulheres pudessem ter acesso à escolarização, haja vista o histórico de exclusão e discriminação até o presente momento.

Esta mesma Lei tornou oficial o Método Mútuo (*Método Lancaster*)¹², era uma forma acelerada de instrução para o ensino primário e secundário, a formação para os docentes servia para ensinar as primeiras letras e aritmética. O método era baseado na repetição e memorização dos conteúdos, predominava o ensino oral, ou seja, tinha baixo custo de materiais, os castigos eram negligenciados e podiam ser físicos e morais.

A admissão do docente dependia do seu conhecimento acerca do Método Lancaster feita por meio de aprovação em concurso público, no entanto, não era exigido nenhum diploma ou certificado que conferisse comprovação do nível de ensino. Quinze anos se passaram até que estudiosos da área educacional pudessem entrar num consenso sobre a ineficácia desse método.

Os cursos para formação docente iniciaram em algumas capitais a partir de 1835, tinham duração máxima de dois anos e em nível secundário. Lembra Cruz sobre este período:

No Brasil, a primeira escola voltada para a formação docente foi criada em 1835, em Niterói, para formar professores da Província do Rio de Janeiro, habilitando-os para a utilização do Método Mútuo, mas foi fechada em 1849. A primeira escola normal do Maranhão foi instalada em 1840, sob a direção do professor Felipe Benício

¹² O método consistia em reunir grupos de alunos (decúrias) aos quais um professor daria aulas. Esses alunos, em seguida, ensinavam os restantes numa espécie de pirâmide. Com esse método, transplantado de uma experiência levada da Índia para a Inglaterra pelo Dr. André Bell e recomendado por Erasmo de Rotterdam, esperava-se disseminar o ensino primário entre as massas (MOURA, 2000, p. 82).

Conduru, que na ocasião havia sido enviado à França para estudar o método “lancastrino” (CRUZ, 2012, p. 67).

Na última metade do século XIX, Don Pedro II, por meio do *Decreto Imperial nº 1.428/1854*, cria o Imperial Instituto dos Meninos Cegos¹³ e pela *Lei nº 839/1857*, cria o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos¹⁴. Outros ambientes de cunho filantrópico-assistencial foram surgindo no Brasil ao longo deste período.

Segundo consta nos marcos históricos e normativos do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)¹⁵:

No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2008a).

Cabe ressaltar que estes institutos caracterizavam-se como iniciativas particulares e isoladas “pois nesse momento não há ainda nenhuma legislação educacional de âmbito geral, principalmente no que se refere à Educação Especial” (KASSAR, 2011, p. 21). Esse tipo de educação perdurou de 1854 a 1956. Bueno (1993) explica a esse respeito que:

Essa situação não só refletia a distinção entre a privatização e o assistencialismo da educação especial, como também a pequena importância que a problemática da Educação Especial possuía dentro das políticas sociais, as quais, por sua vez, não conseguiam dar conta da oferta de saúde e educação às massas populares (BUENO, 1993, p. 96).

De qualquer forma foi um passo importante na luta pelo atendimento educacional das pessoas com deficiência. Com a instalação de tais institutos foi organizado em 1883 o *1º Congresso de Instrução Pública*, convocado pelo imperador em 12 de dezembro de 1882. Menciona Jannuzzi (2004, p. 15) que “Entre os temas do referido congresso figurava a sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos”. Porém o governo central alocava esta problemática para as províncias, não havendo preocupação em promovê-las de fato.

No Maranhão, a Educação Especial até a metade dos anos de 1960 era protagonizada apenas pela iniciativa privada, para os que não tinham condições financeiras de custear tal serviço, podiam contar com ações filantrópicas e assistencialistas muitas vezes oferecidas pelas igrejas.

Segundo Costa, D. (2012) a Educação Especial no Maranhão:

[...] teve início em 1962, com a instalação de uma classe para o atendimento de alunos deficientes mentais e auditivos, em uma escola particular, regida por uma

¹³ No ano de 1891, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos muda de nome em homenagem ao seu terceiro diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães, tornando-se Instituto Benjamin Constant (IBC).

¹⁴ No ano de 1957, por meio da Lei nº 3.198 de 6 de julho o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos muda de nome para Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

¹⁵ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

professora especializada em educação de deficientes auditivos (COSTA, D. 2012, p. 99).

Pelo serviço público, segundo Mondaini (2009)¹⁶, na capital maranhense, os/as alunos/as com deficiência auditiva e Surdos podiam contar com a *Escola Benedito Leite* e os/as alunos/as com deficiência visual podiam ser atendidos na *Escola Sotero dos Reis* em 1966. No dia 29 junho de 1964 foi criada na cidade de São Luís a *Escola de Cegos do Maranhão*, sua fase experimental durou três anos, até se tornar entidade em 1967.

Segundo Carvalho e Bonfim (2016) a Educação Especial no Maranhão foi oficializada em 1969 por meio do Projeto Plêiade e em 1971 o Projeto foi ampliado para atender aos deficientes mentais, mediante a abertura de classes especiais.

[...] em 1969 a Portaria nº 423/69 criou o Projeto Plêiade de Educação de Excepcionais, subordinado ao Departamento de Educação Primária, da Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura, marcando o início oficial da Educação Especial da rede pública no Estado do Maranhão (CARVALHO e BONFIM, 2016, p. 177).

Foi criada ainda, a *Sociedade de Onze de Agosto*, tornando-se a primeira instituição destinada à formação docente no estado do Maranhão, oferecendo cursos de capacitação no período noturno na capital, contudo esta instituição não conseguiu diplomar nenhum/a professor/a. Ressalta Cruz (2012) que:

Mesmo assim, sua contribuição para a história da formação docente no Maranhão foi indiscutível, dado principalmente ao fato de ter sido elaborado pela primeira vez em programa do curso de Pedagogia, o qual foi aprovado pelo governo em 21 de agosto de 1874 (Cruz, 2012, p. 68).

Sobre a realidade local, em 1896 a Vila da Imperatriz¹⁷ tinha “[...] duas cadeiras de instrução primária, mantidas pelo Estado, e uma aula particular fundada em janeiro do corrente ano (1896) com frequência de dez alunos” (FRANKLIN, 2005, p. 69). Até o início do século XX não existia formação para o corpo docente, fator este que refletia na precariedade de mão de obra em todos os níveis de ensino.

Menciona Cruz (2012, p. 71): “O primeiro curso de formação docente de Imperatriz foi o Curso Normal Regional ofertado pela Escola Santa Terezinha, criada nesse município pela ordem dos Capuchinhos no início do século XX”. Somente em 1961 disponibilizou cursos em nível de primeiro grau com disciplinas ginasiais e de pedagogia com duração de quatro anos, satisfazendo ao que previa a LDB de 1961 em seu Capítulo IV, sobre formação do magistério para o ensino primário e médio.

¹⁶ MONDAINI, Rosimery Leão. História da Deficiência e da Educação Especial no Brasil e no Maranhão. Anais do Congresso Multidisciplinar de Educação Especial. Realizado nos dias 3 a 6 de novembro de 2009. ISSN 2175-960X. Londrina: 2009.

Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/195.pdf>>. Acesso em: 13/10/2016. pp. 1617-1625.

¹⁷ Antes de ser chamada de Imperatriz, a cidade já foi denominada de Santa Tereza e Vila Nova da Imperatriz, ambos nomes em homenagem à Imperatriz Teresa Cristina que foi esposa do Imperador Dom Pedro II em 1843.

Retornando ao legado histórico e político em âmbito nacional, vale lembrar a criação do *Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MNESP)* no governo de Getúlio Vargas em 1930, por meio do *Decreto nº 19.402/1930*, hoje denominado *Ministério da Educação (MEC)*¹⁸, que tinha como objetivo gerir todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar. Nota-se que o Ministério não tinha como preocupação exclusiva a regulamentação e organização da educação nacional, ficando também responsável por assuntos da área da saúde.

Houve em 1932, uma reforma educacional instituída pelo *Decreto nº 3.810/1932* por Anísio Teixeira, no qual se propôs transformar as Escolas Normais, nas quais predominavam (o ensino da cultura geral e profissional) em escolas para (formação de professores/as). Conforme o Decreto “Nesse *projecto*, a *actual* Escola Normal é transformada em um Instituto de Educação, destinado a ministrar educação secundária e a preparar professores *primarios* e *secundarios*” (TEIXEIRA, 1932, grifo do autor).

Apresenta-se neste mesmo período, um marco importante em direção às transformações sociais, econômicas e políticas, que foi o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*, apesar desse ideário ter partido de uma elite intelectual calcada em concepções pedagógicas europeias e estadunidenses influenciados pela ideologia liberal, o manifesto tornou-se um divisor de águas principalmente no que se refere à formação docente unificada¹⁹ e em nível superior.

Tomados pelo desejo de modernizar a educação para acompanhar as transformações que o país passava em relação à industrialização, os 26 Pioneiros da Escola Nova, sensibilizaram-se não só na precariedade das escolas, mas também, com a situação de descaso para com os seus docentes.

Segundo o manifesto, em relação à formação docente:

A tradição das hierarquias docentes, baseadas na diferenciação dos graus de ensino, e que a linguagem fixou em denominações diferentes (mestre, professor e catedrático), é inteiramente contrária ao princípio da unidade da função educacional, que, aplicada às funções docentes, importa na incorporação dos estudos do magistério às universidades, e, portanto, na libertação espiritual e econômica do professor, mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permitam manter, com a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores. A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais.

¹⁸ O Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MNESP) passou a utilizar a sigla MEC em 1953, quando a Saúde ganhou seu próprio ministério dando à Educação e a Cultura autonomia.

¹⁹ Tem ideário de criar uma escola comum, com um único sistema de organização escolar, com mesmo padrão de educação e formação docente.

Se o estado cultural dos adultos é que dá as diretrizes à formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitária da mocidade, sem que haja unidade cultural naqueles que estão incumbidos de transmiti-la (AZEVEDO, 2010, p. 59).

Mesmo não sendo atendidas as reivindicações dos Pioneiros da Escola, o documento influenciou a criação de alguns artigos na *Constituição de 1934*. Um deles é o Art. 150, no qual compete a União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país” (BRASIL, 1934).

Nesta Constituição, a educação além de gratuita, tornou-se obrigatória, colocando à União a incumbência de traçar as diretrizes para a educação nacional. Porém, foram necessárias muitas manifestações e pressão popular para expandir a educação pública em todo o país. Na área da educação especial, foi um período de criação de classes especiais, serviços de reabilitação e entidades filantrópicas.

No ano de 1939, por meio do *Decreto-Lei nº 1.190/1939*, organizou-se a Faculdade Nacional de Filosofia, no qual teve o curso de pedagogia como uma das quatro seções fundamentais, a saber, Art. 2º: “a) filosofia, b) ciências, c) letras e d) pedagogia” (BRASIL, 1939). Com mais uma seção especial de didática. O Decreto reafirmava ainda em seu Art. 7º que “A *seção* de pedagogia constituir-se-á de um curso ordinário: curso de pedagogia” (BRASIL, 1939). Nascendo assim, o curso de Pedagogia em âmbito nacional, no qual professores/as com licenciatura eram considerados/as aptos/as para atuarem nas Escolas Normais e com bacharelado (sem complemento em didática) eram considerados/as os/as técnicos/as em educação.

Nesta época o curso de Pedagogia formava bacharéis e licenciados, no “esquema 3+1”²⁰. Houve inúmeras discussões em relação à atuação do pedagogo, uma vez que, pelo *Decreto Lei nº 8.530/1946*²¹, o pedagogo poderia dividir espaço com profissionais de outras áreas, ou seja, bastava o diploma em nível superior para atuar no Ensino Normal²², este fato se justifica pela própria grade curricular do curso de Pedagogia, que até então, por meio das suas disciplinas muito generalistas formavam docentes técnicos. Explica Saviani (2009):

Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do

²⁰ O esquema 3+1 refere-se aos “Conteúdos específicos relacionados com bacharelado em três anos, e depois mais um ano de curso de didática, formando também o licenciado para o magistério na Escola Normal. Em 1946, bacharelado e licenciatura transformaram-se num curso de quatro anos. Por mais de duas décadas, permaneceu o esquema 3+1” (KULLOK, 2000, p. 100).

²¹ Lei Orgânica do Ensino Normal.

²² O Ensino Normal ou Escola Normal foi criado por meio da Lei nº 34 de 16 de março de 1846 no Período Imperial.

ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação (SAVIANI, 2009, p. 146).

Caminhando com o legado histórico-político, nesse período, vários acordos internacionais foram sendo efetivados no transcorrer dos anos, com a finalidade de garantir uma proposta educacional a todas as pessoas. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, retrata bem esse momento histórico, no qual solicitava aos órgãos nacionais e internacionais, que fossem cumpridas as ações contidas na declaração para se tornar uma referência de proteção universal dos direitos humanos.

A Declaração dos Direitos Humanos de 1948 contribui para alimentar o nascimento de uma política nacional de educação no Brasil. Um exemplo disso foi a *Lei nº 4.024/1961- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, sancionada pelo presidente João Goulart. No entanto, segundo Kassir (1999, p. 29) é possível encontrar aportes do liberalismo de forma clara e concisa na LDB de 1961: “[...] o liberalismo pode ser identificado, dentre outras formas, nos fins da educação ‘inspirada nos princípios de liberdade nos ideais de solidariedade humana’ e na posição do Estado perante a educação e a educação especial”. Ou seja, havia discussões a respeito da responsabilidade do Estado em relação à educação, no sentido de supervalorizar o desenvolvimento econômico, isso pôde ser percebido na descentralização da educação nacional associada aos interesses privados da época, o que gerou um explícito conflito entre escola particular e escola pública.

Sobre a profissão docente, esta Lei preconizava que, o/a professor/a estaria habilitado/a para lecionar no ensino primário e pré-primário após concluir a escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais ou em escola normal de grau colegial, de três séries anuais. E estaria habilitado para lecionar no ensino médio após concluir nível superior nas faculdades de filosofia, ciências e letras.

Segundo esta Lei, o governo se comprometia a ajudar as organizações não governamentais a prestarem serviços educacionais às pessoas deficientes. No que tange a Educação dos Excepcionais²³, no Título X, Art. 88: “A educação de excepcionais deve, no

²³ O termo “excepcionais” foi bastante difundido nas décadas de 50, 60 e 70. Bueno (1993, p. 27) explica que “O termo Excepcional tem sido utilizado para designar o universo para o qual a Educação Especial se dirige, em substituição a outros, como por exemplo, deficiente, prejudicado, diminuído, a fim de minimizar a pejoratividade inerente a essas tradicionais designações e de alcançar uma nomenclatura mais precisa”. O termo “excepcional” era utilizado para designar as pessoas com “deficiência mental” o que hoje é denominado de “pessoas com deficiência intelectual (DI)”. O termo atual foi introduzido na Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, em 2004.

que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, grifo meu).

O termo “no que for possível” gerou muitas polêmicas neste período, porque deixa explícito a alocação desta responsabilidade também para as escolas especiais e para as organizações não-governamentais, por outro lado, o mesmo trecho confere caráter paradoxal, pois, deve-se “enquadrar-se no sistema geral de educação”, ou seja, na escola regular. Contudo, este artigo demonstra que a educação das pessoas com deficiência estava à margem do sistema geral de ensino.

Para as demais áreas, inclusive a Educação de Excepcionais, até este momento histórico “não foi fixado o currículo mínimo a ser cumprido. A única área da Educação Especial que teve um currículo mínimo fixado foi a de *Deficientes da Audiocomunicação*, através do *Parecer CFE nº 07/72*” (MAZZOTTA, 1993, p. 74, grifo do autor).

Entre os anos de 1964 a 1985, o Brasil passou por um período turbulento de regime militar que refletiu no cotidiano dos docentes, principalmente no que se refere à modificação do currículo do curso de Pedagogia. A esse respeito, duas leis tiveram impacto notório na educação.

A primeira, a *Lei nº 5.540/1968*, conhecida como *Reforma Universitária de 1968*, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Esta Lei retira o curso de Pedagogia das faculdades de Filosofia passando a pertencer às faculdades de Educação, com oferta das habilitações de Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, dentre outras. Nessa configuração, os cursos de Pedagogia acabaram por primar os aspectos metodológicos e organizativos do ensino. Segundo Saviani (2009, p. 147): “A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”.

Essa Lei sustentou a formação do docente para o ensino primário no Curso Normal (magistério), a formação do docente para o ensino de 2º grau em nível superior e a formação do docente em nível de pós-graduação no 3º Grau, ou seja, no próprio ensino superior como sendo uma pós-graduação *lato sensu*.

A segunda, a *Lei nº 5.692/1971*, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, anteriormente chamados ensino primário e ginásial. A Escola Normal de acordo com esta Lei passa a ser denominada de *Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM)*.

O currículo mínimo obrigatório compreendia o ensino de 1º e 2º graus para formação geral, incluindo uma parte diversificada, exigia-se “habilitação específica em curso superior de graduação em licenciatura plena para *atuar em todo o ensino de 1º e 2º graus* (Art. 30)” (MAZZOTTA, 1993, p. 130, grifo do autor). Esta Lei totalizou um ciclo de oito anos²⁴ de ensino obrigatório.

Em comparação, nota-se que a Lei nº 5.692/1971 em sua publicação original²⁵, não espaça a educação dos Excepcionais em um capítulo à parte, nem mesmo trata desse assunto, assim como consta na Lei nº 4.024/1961, apenas menciona as “deficiências físicas e mentais”, ou seja, tratou do assunto no corpo do texto do Capítulo I- Ensino de 1º e 2º graus. Outro ponto importante da Lei nº 5.692/1971, é a inserção dos alunos superdotados. No Capítulo I, Art. 9º:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, grifo meu).

Desta maneira, compreende-se que esse “tratamento especial” não estava relacionado somente com a inserção destes alunos na rede regular de ensino, mas em escolas e classes especiais. Denari (2006) chama atenção para outros pontos que merecem atenção:

Desse artigo, decorrem alguns pontos questionáveis, tais como: omissão das condutas típicas das síndromes neurológicas, psiquiátricas ou psicológicas graves; inclusão de surdos e cegos na categoria de deficiência, contrariando as classificações mais atuais de deficientes sensoriais e físicos; inclusão também daqueles que apresentam atraso considerável quanto à matrícula (DENARI, 2006, p. 42).

Prosseguindo com o legado histórico, ainda no período de regime militar, pode se afirmar que o modo como o Brasil planejava a educação era improvisada, ora baseados no racionalismo científico²⁶ ora baseados na racionalidade técnica²⁷.

O tecnicismo não se apresenta de modo claro para a educação especial, quando apenas é proposto “tratamento especial” aos alunos que necessitem desse serviço, ele torna-se evidente no Parecer CFE nº 848/72 que enfatiza a importância da implementação de técnicas e serviços especializados para o atendimento adequado à excepcionalidade (KASSAR, 1999, p. 30).

Neste cenário, em 1962, publica-se o primeiro *Plano Nacional de Educação*, em consonância com a Lei nº 4.024/1961, contendo um conjunto de metas a serem alcançadas em torno de oito anos. Contudo, esse Plano não tinha nem formato nem mérito de lei, pois

²⁴ Somente com a aprovação da Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, o ensino fundamental com matrícula obrigatória a partir de seis anos de idade passou a ter um ciclo de nove anos.

²⁵ Endereço eletrônico da publicação original: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10/07/2017.

²⁶ Filosofia social de Dewey, popularizada no Brasil por Anísio Teixeira, o taylorismo tornaram-se lemas da modernidade (JERRY, 1979, p. 210).

²⁷ A racionalidade técnica, de fundamentação positivista, postula um valor determinante para a investigação científica sobre as situações práticas. Os modelos de formação de professores baseados nessa perspectiva investem, em primeiro lugar, na aprendizagem dos conhecimentos científicos para que, depois os professores possam aplicá-los de acordo com seus princípios ou regras (FRANCO e LISITA, 2008, p. 43).

primava pelas normas de distribuição dos fundos orçamentários para educação, por esse motivo, não se caracterizou como um plano nacional de educação completo, ficando apenas caracterizado como uma “boa” iniciativa proposta pelo Ministério da Educação e Cultura.

Houve muitas mudanças em relação a este Plano de educação, demonstrando tal instabilidade, resume Messeder (2012):

Em 1965 sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação. [...] A ideia de uma lei ressurgiu em 1967, novamente proposta pelo Ministério da Educação e Cultura e discutida em quatro Encontros Nacionais de Planejamento (MESSEDER, 2012, p. 64).

Neste cenário, no período do regime militar, houve necessidade de um quantitativo maior de professores/as com formação específica para dar conta do que exigiam estas leis, o que culminou em uma formação docente aligeirada e tecnicista. O ideal preconizado pelos Pioneiros da Escola Nova de “libertação espiritual e econômica mediante uma formação e remuneração”, ficou apenas no papel, logo os docentes sofreram um arrocho salarial culminando numa desvalorização dos profissionais de educação capaz de provocar um grande número de evadidos do ensino público e repetidas greves.

O MEC na década de 1970 inicia a implantação de classes especiais em escolas de ensino regular em todo território nacional. A preocupação com a formação de educadores também estava inserida nos planos nacionais do MEC, sendo que a atenção maior foi dada à educação das pessoas que possuíam deficiência (auditiva e visual), almejando assim sua inserção no mercado de trabalho de acordo com o a lógica do capital e do “milagre econômico²⁸” que passava o Brasil.

Neste período uma vertente pedagógica bastante difundida foi o “currículo por competências” resultante das ideias da psicologia comportamental. Nesse sentido, os docentes eram formados para atender as necessidades da sociedade, calcada em uma metodologia baseada em comportamentos desejáveis, ou seja, se um aluno tinha bom rendimento era porque seu/a professor/a era eficiente.

Todos os sujeitos deveriam mostrar competência em suas ações. Libâneo (2000, p. 61) explica que “O amadurecimento da consciência crítica dos educadores, no sentido de contestar a Pedagogia liberal capitalista e denunciar o caráter reprodutor da escola, teve início na 2ª metade da década de 70”.

O currículo por competências não expressa um potencial crítico. Ao contrário, revela-se um pensamento conformista a medida em que não tem por princípio

²⁸ Na primeira metade dos anos 1970 ocorreu o epicentro chamado milagre econômico brasileiro, marcado por taxas altas de crescimento econômico, uma tendência à expansão que se manteve ao longo da década, mesmo sob o impacto da primeira crise do petróleo (PIRES-ALVES; PAIVA, 2006, p. 37).

focalizar como é possível à escola questionar o modelo de sociedade no qual está inserida (LOPES, 2008, p. 68).

O processo de expansão da escolaridade básica no Brasil iniciada em meados do século XX, vem sendo visivelmente ampliada a partir do processo de integração iniciado na década de 1969 nos países nórdicos e no Brasil mais fervorosamente na década de 1980.

O processo de integração escolar ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial – em todos os seus tipos de atendimento escolar especial[...] Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (MANTOAN, 2015, p. 27).

As escolas integradoras acabaram por incorporar um ensino tradicional, fato que tornou a integração não mais aceita com bons olhos nos dias atuais. Contudo representou um período que desencadeou muitas discussões sobre qual seria a assertiva em relação à educação das pessoas com deficiência. Segundo os marcos históricos e normativos do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado (BRASIL, 2008a).

O CENESP criado pelo *Decreto nº 72.425/1973* em 03 de julho de 1973, tornou-se um referencial, principalmente na questão da capacitação de recursos humanos. Segundo Silva (2012, p. 66): “Por meio da *Portaria CENESP/MEC nº 69/1986*, definiu normas para prestação tanto de apoio técnico como financeiro para a educação especial nos sistemas público ou particular de ensino”.

Contudo, houve no país maior preferência pela formação de profissionais em nível técnico do que pela formação de especialistas. A esse respeito, Mazzotta (2011, p. 109) explica: “[...] pode estar aí implícita uma abordagem do atendimento a excepcionais que, mais do que educação escolar, privilegia a assistência e/ou reabilitação *onde é primária a importância do técnico e secundária a do docente*”.

A formação técnica para profissionais que atuam na Educação Especial eram destinadas à “logopedistas, musicoterapeutas, fisioterapeutas, e outros especialistas nos diversos serviços de apoio técnico à Educação Especial” (MAZZOTTA, 2011, p. 106). Para os professores de classe comum de 1º a 4º séries, a formação prevista eram os “[...] cursos, com duração mínima de trinta horas-aulas, voltados para noções gerais sobre a educação especial [...]” (MAZZOTTA, 2011, p. 106).

O primeiro *Plano Nacional de Educação Especial (PNEE)* foi criado pelo CENESP para o triênio entre os anos de 1977 a 1979, e objetivava ampliar oportunidades de atendimento educacional aos excepcionais na escola regular, nas instituições

e escolas especiais em todos os níveis de ensino, mas não oferecia a obrigatoriedade no apoio especializado. Para Jannuzzi (2004), foi um período que a Educação Especial passava por problemas quanto à distinção entre o currículo da Educação Especial e o currículo do ensino comum, pois o PNEE:

[...] alegava que esta educação se distinguia da regular só nos métodos e técnicas de ensino; no entanto, havia a encomenda de propostas de currículos específicos a algumas universidades, com conteúdos atenuados em relação à educação regular (JANNUZZI, 2004, p. 158).

Este comentário de Jannuzzi (2004) demonstra que no período havia um receio em relação às formas de escolarização e avaliação em Educação Especial, no sentido de perceber as potencialidades de cada indivíduo, e ainda de considerar que cada aluno/a aprende em tempos diferentes, independentemente de ter deficiência ou não.

A análise desse período histórico pode ser confirmada por meio da leitura da *Portaria Interministerial nº 186/1978*²⁹, no qual tinha como objetivo principal a definição e delimitação da clientela a ser atendida pela Educação Especial. Esse atendimento tinha característica médico-psicossocial com vistas à integração social, ou seja, se delimitava na reabilitação, diagnóstico, encaminhamento, supervisão e controle. No Capítulo I, Art. 2º, único:

Define-se como meta mínima de reabilitação a capacidade de atingir independência parcial ou total para o exercício de atividades da vida diária, ou de beneficiar-se dos recursos de educação especial, de que resulte nível aceitável de recuperação ou de integração social (BRASIL, 1978).

Ainda nesse período, a Organização das Nações Unidas (ONU) elaborou em Assembleia Geral das Nações Unidas a *Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência* por meio da *Resolução-ONU nº 2.542/1975*. Este documento clamava por ser utilizado como base em treze pontos sobre os direitos das pessoas com deficiência, o objetivo era promover padrões mais elevados de vida com foco nos direitos humanos.

No ano de 1981, duas Declarações oriundas de seminários sobre educação Especial, ambos organizados pela ONU, que tratam da questão da deficiência tiveram destaque no cenário mundial, a *Declaração de Cuenca* em Equador e a *Declaração de Sunderberg* em Torremolinos na Espanha, por esse motivo o ano de 1981 foi definido pela ONU como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes.

Em 1983, o destaque foi para a *Declaração de Cave Hill* em Barbados, no qual trouxe em seu Item 3º que “Todas as barreiras que impeçam a igualdade de oportunidades devem ser removidas” (BARBADOS, 1983). E a *Convenção nº 159 da Organização Internacional do Trabalho-OIT* de 20 de junho de 1983 sobre a reabilitação profissional e

²⁹ Regulamenta a Portaria Ministerial nº 477/1977.

emprego de pessoas deficientes, promulgada no Brasil em pelo *Decreto nº 129/1991* em 22 de maio de 1991.

Mais adiante, no Brasil, ainda foram criados o *I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (IPND/NR)* de (1986-1989), e em 1986 foi instituído pelo Presidente José Sarney a *Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)*³⁰, por meio do *Decreto nº 93.481/1986*. No mesmo ano, por meio do *Decreto nº 93.613* de 21 de novembro de 1986, o CENESP foi transformado em *Secretaria de Educação Especial (SESPE)* e em 1990, no governo de Fernando Collor, a SESPE foi extinta pelo *Decreto nº 99.678/1990*.

Este cenário retrata o quão instável era a Educação Especial e as tentativas de consolidá-la, tornaram-na mais distante de um ensino público de qualidade sem características assistencialistas. Sobre a Educação Especial, até esta cronologia, “teve normas fixadas pelos Conselhos de Educação, inspiradas na Constituição vigente, no art. 9º da Lei nº 5.692/71 e nos Pareceres do Conselho Federal de Educação” (DENARI, 2006, p. 43).

As mudanças de postura do Brasil em relação ao combate às desigualdades começam a ter mais força a partir da *Constituição Brasileira de 1988*, com abertura para novos horizontes no que se refere ao processo de descentralização das ações governamentais e de participação mais ativa da população, tanto em relação às prioridades sociais como na fiscalização e aplicação dos recursos públicos.

Destaca-se o Art. 203, Inciso V, no qual é garantido salário mínimo como benefício mensal à pessoa com deficiência e ao idoso que comprovem não prover meios de suprir seu sustento. Apesar da importância deste benefício para esta população, não é possível deixar de percebê-lo como um mecanismo criado pela esfera pública para amenizar as danosas desigualdades causadas pelo capitalismo e pela má aplicabilidade dos recursos públicos, tornado esse tipo benefício um mal necessário.

A Constituição continuou priorizando o atendimento dos alunos com deficiência no ensino regular dando menção também escolas especiais, comunitárias, filantrópicas e particulares. No Art. 208, Inciso III, sobre o dever do Estado com a educação, no qual será efetivado mediante a garantia de “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

³⁰ A Portaria SEDH nº 2.344/2010 em seu Art. 2º, atualiza a nomenclatura do Regimento Interno do CONADE, aprovado pela Resolução nº 35/2005, em seu Inciso IV, onde se lê “Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, leia-se “Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência” (BRASIL, 2010b).

A *Constituição do Estado do Maranhão* foi promulgada um ano depois da Constituição Federal de 88 no dia 5 de outubro de 1989 e seguiu seus princípios no que diz respeito à formação docente e atendimento aos deficientes.

Art. 222 - O Estado dará apoio financeiro às atividades universitárias de ensino, pesquisa e extensão, mediante a formação de recursos humanos, concessão de meios e condições especiais de trabalho, visando à solução de problemas regionais. Art. 223 - O Estado e os Municípios garantirão o ensino obrigatório em condições apropriadas para os portadores de deficiência física, mental e sensorial, com estimulação precoce e ensino profissionalizante (MARANHÃO, 1989).

Continuando com o legado histórico e político em âmbito nacional, a *Lei nº 7.853/1989* que foi regulamentada pelo *Decreto nº 3.298/1999*, dispôs sobre a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1989)*, esta Lei tornou-se basilar na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, no sentido de definir crimes, como por exemplo: recusa ou cancelamento de matrícula em escolas ou concursos públicos, cobrança de valores adicionais ou qualquer impedimento na assistência médico-hospitalar e ambulatorial por conta da deficiência.

Segundo o Art. 8º, esses crimes são puníveis com “reclusão de 02 (dois) a 05 (cinco) anos e multa”³¹, com agravante de 1/3 (um terço) se for praticado contra pessoa com deficiência menor de 18 (dezoito) anos. A Lei trata ainda da integração social, cabendo ao poder público garantir aos cidadãos o exercício dos seus direitos básicos, o que inclui a educação e o trabalho. Sobre a formação docente, a referida Lei, em seu Art. 2º, Seção IV, assegura que: “a formação e qualificação de recursos humanos que, nas diversas áreas de conhecimento, inclusive de nível superior, atendam à demanda e às necessidades reais das pessoas portadoras de deficiências” (BRASIL, 1989).

Para concluir o legado histórico e político até o ano de 1989, é importante destacar outras ações que não foram mencionadas acima, mas que tiveram seu respaldo em relação à questão da deficiência. A saber: A *Convenção nº 111 (Decreto nº 62.150/1968)*, com a temática: Discriminação em Matéria de Emprego e Profissão; e a *Declaração dos Direitos de Pessoas Deficiência Mental (Resolução nº 2.856/1971)*.

Refletindo sobre o legado histórico-político exposto até aqui, que são anteriores à efervescência das políticas inclusivas de 1990, pode-se partilhar das conclusões de Mazzotta (1993) em sua obra intitulada: “*Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial*”, no qual afirma que: “é indisfarçável a tendência federal a dar ênfase ao atendimento segregado, realizado por instituições particulares” (MAZZOTTA, 1993, p. 140).

³¹ Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015 (Vigência).

Sabe-se que o pensamento neoliberal dá valor as ações filantrópicas e ainda cobra parcerias com a própria sociedade, muitas instituições nesse período tiveram seu funcionamento regularizado como educação escolar, porém o que predominou foi o caráter terapêutico e assistencialista.

Ao analisar, por exemplo, a realidade das escolas públicas da rede estadual de São Paulo no período de 1979 a 1986. Mazzotta (1993) concluiu que houve “tendência de crescimento da taxa de atendimento público e diminuição do particular” (MAZZOTTA, 1993, p. 141). Pois o estado de São Paulo organizava esse atendimento voltado para os sistemas de ensino públicos, ou seja, executava ações oficiais na educação especial de forma descentralizada do restante do país, porém essa educação era na forma integracionista.

Sobre a estruturação dos cursos de formação docente, Mazzotta (1993, p. 142), expôs que: “ficou patenteada a ocorrência de cursos marcados pela tendência médico-pedagógica, pelas tendências médico-psicopedagógicas e pedagógico-psicológica, além de cursos de orientação marcadamente pedagógica”. A ideia era “inserir” o maior número possível de pessoas com deficiência em vários setores da sociedade e de formar o maior contingente possível de recursos humanos sem preocupação com a forma de inclusão.

Nesse período de desinstitucionalização, buscaram retirar dos asilos e instituições clínicas esses sujeitos para tentar integrá-los ao sistema de educação em geral. Embora os efeitos possam ser avaliados como excludentes, a educação especial emerge como reação de inclusão, pois integra a lógica que é preciso estar na escola ou escola especial, para que possam ser melhor governados (LOPES e FABRIS, 2013, p. 97, grifo meu).

No Brasil, mesmo com um histórico de segregação e descaso com os grupos minoritários, entre eles, as pessoas com deficiência, percebe-se que, depois da promulgação da Constituição de 1988 e da aprovação de várias leis, decretos e pareceres, é que surge um novo começo rumo à solidificação de uma sociedade mais justa trazida pelo pensamento inclusivo que floresceu nos anos de 1990.

2.2 De 1990 a 2017

Desde o início do século XX, o Brasil vem caminhando com muitos acertos e atropelos em relação à democratização da educação, contudo, é visível que na atualidade esta educação ainda não é para todos. A educação deve ser “um direito humano e social, e não uma mercadoria, uma propriedade que pode ser vendida a quem queira e possa pagar por ela” (HERMIDA, 2007, p. 31). Compartilha-se a ideia de que a sociedade necessita de espírito

crítico para resistir às estruturas preestabelecidas pelo sistema de exploração capitalista, e que se torne de fato democrática.

O legado histórico-político da Educação Especial/Inclusiva é marcado por importantes iniciativas que servem de base para as transformações sociais e educacionais tão almejadas. Os anos de 1990 foram decisivos para a demarcação de um novo momento educacional caracterizado pelo paradigma da inclusão.

Num primeiro momento, os discursos inclusivos foram se fortalecendo pelas iniciativas dos órgãos supranacionais com a realização de conferências e convenções em escala mundial. Esses eventos serviram de base para criação de declarações, cartas, leis, decretos e políticas inclusivas no Brasil. Num segundo momento, viu-se o advento dos movimentos sociais e organização da sociedade civil em prol de uma educação democrática.

Esse movimento na política educacional, não ocorreu sem a resistência organizada dos movimentos sociais e organizações do campo democrático-popular, que diante dos efeitos produzidos pelas reformas neoliberais e do ideário de justiça social que rejeita a clássica defesa da justiça e igualdade social, lutam por outra sociabilidade, alicerçada na justiça social, liberdade política, dignidade e numa educação que reconheça o trabalho como ato criador e transformador de humanidade, produtor de cultura (COUTINHO, 2009, p. 15).

O decênio de 1990 foi recheado de eventos que proporcionaram um expansionismo intelectual na área da Educação Especial em todo o mundo. Como ponto de partida para este percurso histórico, tem-se a criação do *Programa Educação para Todos*³², que abarcou os planos e estratégias de vários governos resultando nas conferências e fóruns mundiais, já mencionados.

Buscava-se a reforma do Estado e a superação da crise econômica por meio de investimentos em prol de uma educação para todas as pessoas, numa perspectiva de equidade. Caiado (2003, p. 19) explica que “o conceito de equidade é o conceito presente na perspectiva da educação enquanto instrumento de investimento para o capital”. Apesar de o programa propor uma educação para todos no sentido de superar as exclusões sociais, apresentava nas suas entrelinhas, um projeto neoliberal com intenção de mundialização do capital por meio da educação para as massas.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia em de 5 a 9 de março de 1990, da qual gerou a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990), é considerada a percussora das propostas de construção de um sistema educacional inclusivo e do enfrentamento dos processos históricos de exclusão.

³² Programa articulado e apoiado pela UNESCO, a serviço da ONU, do FMI e do BM, envolvendo 164 governos, como alternativa para universalização do ensino básico. No Brasil a Política Nacional de Educação Para Todos foi lançada em 1992 logo após o vice-presidente Itamar Franco assumir a presidência.

Os debates feitos naquela ocasião tinham como metas discutir um plano de ação que englobasse as necessidades educacionais das pessoas com deficiência, por meio da universalização do acesso à educação, principalmente em relação aos grupos historicamente excluídos; promoção da equidade e mobilização de recursos, inclusive para investimentos em ambientes favoráveis à aprendizagem. Segundo a declaração, sobre situação dos docentes:

[...] as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/Unesco (UNESCO, 1990).

Foi aprovada neste mesmo ano a *Lei nº 8.069/1990* que dispõe sobre o *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*, que:

[...] vem substituir o Código de Menores, garantindo proteção e direitos às crianças e adolescentes[...]. Quanto à atenção dada à criança e ao adolescente com deficiência, o ECA segue a mesma linha da Constituição de 1988 (KASSAR, 2011, p. 33).

O Estatuto, deixa claro sobre negligência e a discriminação, como passíveis de punição. Neste sentido, entende-se que toda criança ou adolescente com algum tipo de deficiência não podem ser discriminados. De acordo com o texto do ECA, todo/a aluno/a ao chegar à escola, terá a sua disposição, uma sala adaptada às suas necessidades, Atendimento Educacional Especializado, e um ensino que atenda suas especificidades além do respeito por parte de todos.

Em nível local, no ano de 1990, é criada a Lei Orgânica Municipal de Imperatriz, que contempla a educação de forma global, no Capítulo VII, Art. 169: “O Município manterá, em cada escola, sala (s) especial (is) para o ensino de portadores de deficiência física, mental e sensorial” (IMPERATRIZ, 1990). No Art. 158: “O Poder Público, através da Secretaria de Educação, promoverá, semestralmente, curso de aperfeiçoamento e reciclagem para os profissionais da Educação” (IMPERATRIZ, 1990).

Mesmo passando por modificações de redação por meio de emendas legislativas, nenhuma mudança se destinou para atualização de certos termos, como: “portadores de deficiência”, “reciclagem”, ou inserção do “Atendimento Educacional Especializado - AEE”.

A Educação Especial no município só passou a ser efetivada depois da criação do Sistema Municipal de Ensino, com a Lei nº 901/1999. No qual estabelece em seu Capítulo III, Art. 4º, Inciso II: “Atendimento Educacional Especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (IMPERATRIZ, 1990). Manteve-se assim, a mesma redação dada pela Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, pela LDB/1996.

Em relação aos docentes, assegurou a valorização dos profissionais da educação respeitando os termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, mediante o

ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, além de aperfeiçoamento profissional continuado com licenciamento periódico remunerado para este fim.

Dando sequência à cronologia, no ano de 1993, ocorreu a *Conferencia de Nova Délhi*, o intuito era reafirmar o compromisso feito na Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien, pelos países que dela participaram. Neste evento reuniram-se 9 (nove) países, dentre eles o Brasil. O objetivo do evento segundo Quixaba era de:

Reunir condições para assegurar a todas as crianças, jovens e adultos, até o ano 2000, aprendizagens consideradas mínimas, fundamentais para o momento. Não era interessante na época permanecer com alto índice de analfabetos. A população precisaria ter pelo menos formação mínima para atender os interesses da demanda econômica (QUIXABA, 2015, p. 38).

Ainda no ano de 1993, com a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993 a 2003), o Brasil se propôs a cumprir as recomendações da Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990) nos quais estabelecem um melhor empenho dos governos na esfera Federal, Estadual e Municipal e sociedade civil para a melhoria da educação das pessoas com necessidades especiais. Dentre as estratégias, estava o *Programa de Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas*, incluía duas dimensões:

1º- a melhoria da formação inicial dos profissionais, o que implica profundas mudanças no sistema que proporciona essa formação; e 2º- a sistematização e expansão da formação continuada dos profissionais da educação básica (BRASIL, 1993).

Um ano mais tarde, a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca na Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, elabora-se a Declaração de Salamanca, tornando-se um documento de referência na área da Educação Especial/Inclusiva. Esse encontro abordou rigorosamente sobre o atendimento dos/as alunos/as com necessidades educacionais especiais no ensino regular em classes comuns, ou seja, a educação das pessoas com deficiência como parte integrante do sistema educacional.

Nesta declaração, são reafirmados os compromissos com a educação para todos e reconhecida a necessidade e a urgência de o ensino ser ministrado no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais, preservando o princípio da igualdade e garantindo apoio pedagógico específico e adicional ao programa regular de ensino (LIMA, et al. 2005, p. 102).

A Declaração de Salamanca abordou o direito de qualquer pessoa com deficiência de se expressar em relação à sua educação. Contudo, deixou evidente seu posicionamento em relação aos serviços oferecidos fora do ambiente escolar, ou seja, escolas especiais. Segundo a Declaração de Salamanca (1994), esses serviços especiais deveriam constituir em exceções, recomendados somente:

Naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da

criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças (UNESCO, 1994).

Esse tipo de pensamento é expresso por Mantoan (2015, p. 69): “Na visão inclusiva, o ensino diferenciado continua segregando e discriminando os alunos dentro e fora das salas de aula”. Porém, é notório que a declaração demonstrou em seu texto avanços no que se refere aos princípios inclusivos mais evidentes, ou seja, tornar a educação das pessoas com deficiências como parte integrante do sistema educacional geral.

A Declaração traz nove considerações sobre “Recrutamento e Treinamento de Educadores” mensurando que essas considerações poderiam ser tomadas com ações de fato. Segundo a Declaração de Salamanca (1994) a “Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas” (UNESCO, 1994). Nesse sentido coloca como necessários a reafirmação dos compromissos políticos no desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a Educação Especial.

A Declaração de Salamanca foi uma entre tantas ações importantes que deram o pontapé inicial da política de Educação Inclusiva. No período de 29 de agosto a 02 de setembro de 1994, houve a Conferência Nacional de Educação para Todos (1994), em Brasília. Esta conferência foi pioneira dentre as diversas que se seguiram nas esferas estaduais e municipais, formando um rol de Conferências Brasileiras de Educação (CBEs)³³.

A Secretaria de Educação Especial (SEESP)³⁴ criou em 1994 a *Política Nacional de Educação Especial (PNEE)*. Esta política caminhou na contramão em relação ao movimento inclusivo que estava dando os seus primeiros passos no Brasil, pois, pautava-se em aspectos tidos como de uma educação integracionista, fundamentados no princípio da normatização. Um exemplo é o conceito que orienta em relação à matrícula em classe e/ou sala de aula comum:

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também são matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares programada do ensino comum, no mesmo ritmo dos alunos ditos normais (BRASIL, 1994a, p. 19, grifo meu).

Este documento demonstrou uma grande preocupação, até então pouco discutida por outros documentos, que é a conceituação do público-alvo da Educação Especial, porém,

³³ Saviani (2008) enumera algumas das seis principais CBEs realizadas no Brasil antes da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais entre os anos de 1980 a 1991: I CBE de 1980 - A política educacional; II CBE de 1982- Educação: perspectiva na democratização da sociedade; III CBE de 1984 - Da crítica às propostas de ação; IV CBE de 1986 - A educação e a Constituinte; V CBE de 1988 - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação; VI CBE de 1991 - Política Nacional de Educação (SAVIANI, 2008).

³⁴ Os programas e ações desta secretaria, devido sua extinção, estão vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

ainda trouxe termos antiquados, como “portador de necessidades especiais”. Mazzotta faz a seguinte crítica em relação a esse documento: “O destinatário desta PNEE é apontado como sendo o *portador de necessidades especiais* e não, prioritariamente, o alunado que apresenta *necessidades educacionais especiais*” (MAZZOTTA, 2011, p. 127). E acrescenta:

[...] a expressão apropriada para o alunado da Educação Especial, numa abordagem ‘dinâmica’, seria ‘educandos com necessidades educacionais especiais’. Em primeiro lugar porque não se entende como uma pessoa possa *portar necessidades*, trazer consigo ou em si, mas entende-se que possa apresentar ou manifestar necessidades especiais em determinadas situações. Observa-se que, numa perspectiva ‘estática’, entende-se que a deficiência, ou, no caso, a necessidade especial, é inerente ao indivíduo, enquanto, numa visão ‘dinâmica’, tal circunstância se concretiza na relação do indivíduo com o ambiente (no caso o ambiente educacional). Em segundo lugar, porque não se trata de quaisquer necessidades, mas de *necessidades educacionais* (MAZZOTTA, 2011, p. 129).

Condicionava em forma de orientação, que os “portadores” de necessidades especiais tinham que possuir condições de acompanhar e desenvolver as atividades do ensino comum, caso contrário, deveriam optar pelo ensino especializado. Apesar de todo esforço em defender o Atendimento Educacional Especializado desde a Educação Infantil ao Ensino Médio e de almejar melhores condições para o desenvolvimento do alunado, esta Política, continuou a demarcar padrões de homogeneidade na escola.

O Brasil continuava a insistir por uma educação integracionista por meio da *Portaria nº 1.793/1994* fundamentada na *Medida Provisória nº 765 de 16 de dezembro de 1994*, que considerava como necessidade a complementação dos currículos de formação de docentes e de outros profissionais relacionados à Educação Especial, por meio da inclusão da disciplina: “*Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais*” (BRASIL, 1994b), prioritariamente para os cursos de Pedagogia, Psicologia e Licenciaturas. Menciona Carvalho (2004, p. 62): “Isso, porém, não significou um crescimento significativo de cursos de nível superior com educação especial nos seus currículos”. Como pode ser observado no estudo de Chacon:

Como indica o estudo de Chacon (2004), em cursos de Psicologia e Pedagogia de 33 universidades brasileiras, a disciplina de educação especial foi incluída nas grades curriculares de sete cursos de Pedagogia e três de Psicologia. [...] Podemos destacar, também, que a formação se dava de forma “especial”, ou seja, era feita em cursos específicos, ou em forma de habilitação no curso de pedagogia (CHACON, 2004, apud CARVALHO, 2004, p. 62).

Adentrando o ano de 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394/1996- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso no dia 20 de dezembro. A partir de então houve melhoras quantitativas do ensino, tanto pelo aumento do número de vagas oferecidas quanto pela diminuição da repetência e evasão escolar, fatores estes que foram influenciados pela chamada pública (Art. 5º, Inciso II) e pelo zelo à frequência (Art. 5º, Inciso, III).

A Lei nº 9.394/1996 diferenciou-se das versões anteriores ao tratar da Educação Especial em um capítulo à parte, ou seja, está separada da Educação Básica e do Ensino Superior. Analisa-se que, por ser uma modalidade de ensino transversal³⁵ a todos os níveis e modalidades de ensino, a Educação Especial deveria ser contemplada entre as demais modalidades. Segundo Mantoan (2013, p. 29): “A proposta revolucionária de incluir todos os alunos em uma única modalidade educacional, o ensino regular, tem encontrado outras barreiras, entre as quais se destaca a cultura assistencialista/terapêutica da educação especial”. Considerar-se com isso que a Educação Especial continua a ser caracterizada fora da educação geral, compreende-se que a própria lei segrega esta modalidade.

No Capítulo V, exclusivo da Educação Especial, o Art. 58 especifica o público-alvo da Educação Especial como “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). Contudo, a escolarização desses educandos deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, portanto, ainda permanece a possibilidade do Atendimento Educacional Especializado em qualquer unidade escolar, uma vez que não é substitutivo do ensino comum, porém, continua a ser um serviço oferecido em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, ainda permanece a ideia meramente compensatória e assistencialista.

Sabe-se que a LDB, no Art. 77, destina os recursos públicos para as “escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas” (BRASIL, 1996). Evidencia-se então uma lacuna no papel do Estado em relação à educação como direito público, fortificando ainda mais o terceiro setor. A LDB trouxe ganhos em relação à formação docente, segundo o Art. 58, inciso III, trata como necessários:

[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, grifo meu).

Significa que com a nova LDB, esta clientela tem assegurado seus direitos de educação e inclusão associados à outras especificações importantes, como professores com formação adequada em nível médio ou superior.

Outro ponto relevante encontra-se no Art. 67, Inciso II, a fixação do “[...] direito dos profissionais à educação continuada, com licenciamento periódico remunerado para o aperfeiçoamento profissional[...]” (BRASIL, 1996). Percebe-se que apesar deste aspecto ser um ganho fundamental para os docentes, nesses pouco mais de 20 anos de LDB, ainda é

³⁵ O Decreto nº 3.298/1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989, define a Educação Especial como sendo uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.

notório o descaso do poder público em relação à formação e valorização dos profissionais e educação.

A partir da LDB foram publicados *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)* para o Ensino Fundamental e Médio em 1997, logo houve a necessidade de criar os *Parâmetros em Ação* em 1999, ou seja, um programa de formação docente para orientação acerca da utilização dos PCN's. E ainda, por meio das propostas do MEC/SEF³⁶/SEESP, o Governo Federal publicou a última versão das *Adaptações Curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Estas adaptações curriculares estavam inseridas na concepção da escola integradora ainda defendida pelo Ministério da Educação. Como justificativa para tal, o documento traz a seguinte afirmação:

A análise de diversas pesquisas brasileiras identifica tendências que evitam considerar a educação especial como um subsistema à parte e reforçam o seu caráter interativo na educação geral. Sua ação transversal permeia todos os níveis - educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior, bem como as demais modalidades - educação de jovens e adultos e educação profissional (BRASIL, 1998, p. 21).

No ano de 1999 é realizada na Guatemala a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. No Brasil a Convenção foi aprovada pelo Congresso Nacional por meio do *Decreto Legislativo nº 198/2001* e promulgada pelo *Decreto nº 3.956/2001*. Esse documento vem garantir o direito a não diferenciação com base na deficiência. No Art. 01, Item 02, faz uma distinção entre o que se constitui e o que não se constitui como discriminação:

a) o termo “discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência” significa 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 de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de 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. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação (BRASIL, 2001e).

A diferenciação de uma pessoa pela sua deficiência caracteriza-se como um ato de discriminação, contudo, em alguns casos, esta diferenciação é necessária para a garantia dos direitos dos cidadãos com deficiência. Ou seja, o tratamento deve ser “igual” desde que não cause prejuízos de nenhuma espécie ao deficiente; o tratamento deve ser “diferente” desde que não haja inferiorização por conta da deficiência. Assim, “De acordo com o princípio da

³⁶ Secretaria de Estado da Fazenda.

não-discriminação, trazido por esta Convenção, admitem-se as diferenciações com base na deficiência apenas com propósito de permitir o acesso ao direito e não para se negar o exercício dele!” (MANTOAN, 2013, p. 34, grifo da autora).

A Carta do Terceiro Milênio aprovada no dia 9 de setembro de 1999, em Londres na Grã-Bretanha veio reafirmar o que a Declaração dos Direitos Humanos já havia determinado em 1948, que todo cidadão tenha os seus direitos assegurados independentemente do tipo de sociedade em que vive. A Carta faz uma alerta para a importância de se romper as barreiras do preconceito, possibilitando a compressão da deficiência como parte da variada condição humana, e ainda da importância das pessoas serem protegidas e de gozarem sua liberdade inerente ao ser humano.

Segundo a Carta do Terceiro Milênio “Todas as pessoas com deficiência devem ter acesso ao tratamento, à informação sobre técnicas de autoajuda e, se necessário, à provisão de Tecnologias Assistivas e apropriadas” (UNESCO, 1999). Considera-se um apelo necessário cujo objetivo é que as pessoas com deficiência tenham acesso aos tratamentos e programas nacionais de apoio e reabilitação à vida independente.

Prosseguindo com o ano de 1999, entre tantas declarações importantes, a *Declaração de Washington* de 25 de setembro de 1999, também teve seu respaldo internacional. Resume Gugel (2006), sobre esta Declaração:

Comprometem-se a promover uma ampla divulgação da legislação sobre os Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência e incentivar políticas públicas voltadas ao fomento da vida independente, pela educação inclusiva, comunicação, moradia acessível e disponível, transporte, cuidados com saúde, meio ambiente sem barreiras e tecnologia assistiva em cada país (GUGEL, 2006, p. 29).

Ainda no ano de 1999, o governo de Fernando Henrique Cardoso, cria no âmbito do Ministério da Justiça, o *Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE)*³⁷, por meio do *Decreto nº 3.076*. Esclarece Jannuzzi (2004) que:

A criação da CONADE e de outros conselhos foi possibilitada pela Constituição de 1998, no intuito de facilitar gestões descentralizadas, passíveis interfaces entre sociedade civil e Estado. Legalmente também foram criando-se conselhos nos estados e prefeituras (JANNUZZI, 2004, p. 169).

Em 5 de junho de 2001 é aprovada a Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão, fruto da *Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual* realizada a cidade de Montreal no Canadá. Este documento reforçou os princípios da Declaração dos

³⁷ Em dezembro do mesmo ano, o Decreto 3.298/1999, que instituiu a Política Nacional para Inclusão da Pessoa com Deficiência, revogou o Decreto 3.076/1999, mas manteve o CONADE ligado ao MJ. Em 2003, a Lei 10.683, de 28/05/2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, trouxe em seu artigo 24 a menção do CONADE como parte da estrutura do governo, vinculada à então Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Em março de 2010 foi editada a Medida Provisória nº 483, alterando a Lei 10.683, que atualizou o nome do CONADE, em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. Dessa forma, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência passou a ser Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2014c).

Direitos Humanos de 1948 como sendo um ideal a ser atingido por todos os povos e todas as nações.

A Declaração de Montreal (2001) destaca a importância dos governos em empenharem-se em relação às políticas, programas e práticas sobre o Desenho Universal³⁸. Explana que: “o desenho acessível e inclusivo de ambientes, produtos e serviços aumenta a eficiência, reduz a sobreposição, resulta em economia financeira e contribui para o desenvolvimento do capital cultural, econômico e social” (UNESCO, 2001).

O *Plano Nacional de Educação (PNE)*, aprovado pela *Lei nº 10.172/2001* em 9 de janeiro de 2001, com duração de dez anos, contém 28 (vinte e oito) objetivos e metas para a Educação Especial, buscava contribuir para a concretização dos direitos dos alunos com deficiência, atendendo com isso o Art. 214 da Constituição Federal de 1988 e os Arts. 9º e 87 da LDB.

Uma das metas era a efetivação de programas de formação em serviço com oferta de “cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando inclusive a TV Escola e outros programas de educação a distância” (BRASIL, 2001a, grifo meu). Apesar da formação em serviço ser realizada no cotidiano da escola de acordo com a realidade local, esta somente assistiu os docentes do ensino fundamental.

Por focar como tecnologia de formação docente a educação a distância em curto prazo, não atendeu as necessidades básicas de aprendizagem, logo se percebeu a intenção de uma formação docente em massa, utilizando pacotes prontos e aligeirados de instrução. A esse respeito, Segenreich (2014), analisa que a EAD adotada pelo PNE de (2001-2010) era mais usada:

[...] como estratégia de expansão da educação superior, por causa de sua maior abrangência e “menor custo”, do que uma modalidade educacional com características próprias que precisam ser respeitadas para que ela se realize com qualidade (SEGENREICH, 2014, p. 60).

Para os níveis médio e superior, preconizava incluir nos currículos de formação docente, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais, e para os níveis de graduação e pós-graduação, habilitação específica. Segundo

³⁸ O desenho universal orienta a elaboração de recursos e materiais, a fim de que possa ser utilizado por todos[...] sem necessidade de adaptação, de forma a beneficiar pessoas de todas as idades e capacidades. É o desenho universal que estabelece os requisitos de acessibilidade (SILVA, 2014, p. 43). Segundo a Lei nº 13.146/15 em seu Art 3º- Inciso II: O desenho universal se caracteriza como “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015b, p. 20).

Carvalho (2004, p. 67): “Consoante as diretrizes expostas no Plano, não há nenhuma meta referente aos professores capacitados”. Assim como consta no Art. 59, Inciso III da LDB.

Em 8 de maio de 2001, foi aprovado o Parecer sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*, por meio do *Parecer CNE/CP nº 09/2001*. Em relação à formação dos docentes para a educação básica, o Parecer faz um alerta significativo sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial e Educação Indígena que: “raramente estão presentes nos cursos de formação de professores, embora deveriam fazer parte da formação comum a todos, além de poderem constituir áreas de aprofundamento” (BRASIL, 2001b). O Parecer ainda coloca como fundamental a extinção do estereótipo do/a professor/a como um/a voluntário/a, passando a ter credibilidade de um profissional com qualificação específica.

Ainda em 2001, no dia 11 de setembro, foram publicadas as *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica* por meio da *Resolução CNE/CEB nº 02/2001* que fundamenta-se no *Parecer CNE/CEB nº 17/2001*. Esta Resolução detalha as competências e habilidades que os/as professores/as devem ter para atuação em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Segundo o Art. 08, Inciso V, as escolas da rede regular devem prever e prover em suas classes comuns:

[...] serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2001d).

Para isso as escolas devem contar com professores capacitados e especializados, assim como consta no Artigo 59 da LDB. E ainda estabelece que os sistemas de ensino criem e implementem um setor responsável pela Educação Especial.

Nesta Resolução, o Art. 5º, Inciso I, inclui como parte do público-alvo da Educação Especial os educandos com “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares[...]” (BRASIL, 2001d). Neste documento fica explícito que também entram nesta categoria as crianças com Transtornos do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e/ou Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEA), mas que na atualidade já não fazem parte do público-alvo da Educação Especial³⁹.

³⁹ A partir do Decreto nº 6.571/2008 e da Resolução nº 04/2009, não fazem mais parte do público-alvo da Educação Especial os educandos que apresentam Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e/ou Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEA).

Sobre as escolas especiais públicas e privadas, o currículo deve ser ajustado às condições do educando com necessidades educacionais especiais. Conforme o Art. 10:

[...] em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social” (BRASIL, 2001d, grifo meu).

A terminologia “caráter extraordinário” empregada no artigo abre portas para substituição do ensino regular por meio de ambientes especializados, inclusive pela área clínica e terapêutica. Sobre o ensino individualizado e/ou diferenciado para os alunos com deficiência intelectual ou problemas de aprendizagem, Mantoan (2015) afirma que: “é uma solução que não atende aos princípios inclusivos, pois não podemos diferenciar um aluno pela sua deficiência[...] o ensino diferenciado continua segregando e discriminando os alunos dentro e fora das salas de aula” (MANTOAN, 2015, p. 69).

No dia 24 de abril de 2002, foi sancionada a *Lei 10.436* que reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e outros recursos de expressão a ela associados. Esta lei só foi regulamentada no final de 2005, pelo *Decreto nº 5.626* como língua oficial das comunidades surdas e como mecanismo legal de comunicação, garantindo que os professores deem aulas em Libras se o enfoque for bilíngue ou com a presença do intérprete em sala de aula comum.

Em relação à educação dos Deficientes visuais, as escolas começam a utilizar o Braille legitimamente como componente curricular depois da aprovação da política de *Diretrizes e Normas para o Uso e Ensino do Braille* por meio da *Portaria nº 2.678/2002*.

A Resolução *CNE/CP nº 01/2002*, institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Fundamenta-se no Parecer *CNE/CP nº 09/2001* mencionados acima. As diretrizes:

[...] constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2002).

Esta Diretriz adotou a noção de competência “como concepção nuclear na orientação do curso”. Vide Art. 3º, Inciso I, (BRASIL, 2002). Ou seja, a competência permanece como requisito fundamental na formação docente, além de continuar a dar ênfase ao caráter instrumental da teoria. Mazzeu (2011) aponta que esta Diretriz possui alinhamento com as prescrições dos organismos internacionais, e também evidencia “preocupação com a criação de formas de interferência direta nas práticas educativas desenvolvidas pelos

professores nos contextos escolares por meio da formação continuada” (MAZZEU, 2011, p. 161).

As competências exigidas para os professores foram ampliadas nesta Diretriz com *locus* na diversidade, ao sugerirem que os mesmos identifiquem os problemas socioculturais e educacionais, bem como de demonstrar postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas. A ideia do “professor reflexivo” foi descrito nesta Resolução de forma clara no tocante de uma formação comprometida com as transformações sociais.

Em nível estadual, a *Resolução nº 291/2002 do Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE/MA)* revogou a *Resolução nº. 177/1997* e estabeleceu as normas para *Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão*. Esta resolução ao caracterizar o público-alvo da Educação Especial, segue o mesmo texto da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, no qual os educandos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento são considerados o público-alvo da Educação Especial. E acrescenta no Art. 11:

Os alunos incluídos nas classes comuns, quando necessário, também podem receber atendimento especializado - de psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, psicomotricidade, reabilitação e outros - em caráter complementar, transitório ou permanente, oferecido em escolas especiais ou instituições especializadas (MARANHÃO, 2002).

Apesar da prioridade da matrícula educandos com deficiência nas classes comuns, percebe-se que essa organização abre portas para o aumento de convênios e de escolas especializadas, no entanto neste período, começam a serem trilhados os caminhos que conduziram à organização da educação Especial no Maranhão, que em suma, seguiu o mesmo compasso nacional.

A *Lei nº 10.845/2004* institui o *Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência*, que tem como objetivo principal garantir a universalização do atendimento especializado para educandos com deficiência. No Art. 1º, nos Incisos I e II respectivamente:

I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;

II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2004a).

Contudo esta lei delimita o tipo de situação que se encontra este/a aluno/a para que o atendimento seja efetivado, ou seja, universalização para aquele/a cuja situação não permita a integração em classes comuns e progressivamente para aquele/a que possua condições de integração em classes comuns. Esta diferenciação entre os/as alunos/as que possuem ou não condições de frequentar as classes comuns revelam uma tentativa frustrada

de universalização do atendimento especializado, continuando a apregoar a ideia de atendimento em outros espaços.

O *Decreto nº 5.296/2004* que regulamenta as *Leis nºs 10.048/2000 e 10.098/2000* faz a descrição do que se caracteriza como deficiência física, auditiva, visual, mental, múltipla e/ou mobilidade reduzida. Ainda estabeleceu normas e critérios para a promoção da acessibilidade, atendimento prioritário, concepção e implantação de projetos arquitetônicos e urbanísticos segundo o que determina o Desenho Universal, além de serviços de transporte coletivo. Apesar da melhoria trazida pelas boas intenções legislativas, o descaso com as pessoas deficientes nos requisitos citados acima ainda fazem parte da realidade social atual.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento *Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*. Conforme os *Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, este documento tem por objetivo “disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com ou sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2010a, p. 15). Este documento busca convencer que a inclusão é a chave para tornar a educação de fato para todos, explicitando a base legal, caracterizando as deficiências, demonstrando a importância de construção dos sistemas educacionais inclusivos.

O *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)* é considerado o documento mais sistematizado para se pensar a educação como parte dos direitos humanos no Brasil. Seu processo de elaboração iniciou em 2003, em 2004 foi divulgado em encontros mundiais e nacionais; em 2005 vinte seis estados brasileiros participaram incorporando propostas; em 2006 foi concluído texto do documento e em 2007 publicado na sua versão final. Segundo o PNEDH (2007) sobre a formação e capacitação de profissionais:

- a) promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores (as) sociais em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH;
- b) oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na educação em direitos humanos, na formação inicial dos profissionais de educação e de outras áreas;
- c) estabelecer diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de profissionais em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino;
- d) incentivar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na educação em direitos humanos;
- e) inserir o tema dos direitos humanos como conteúdo curricular na formação de agentes sociais públicos e privados (BRASIL, 2007a, p. 29).

O PNEDH preconiza principalmente o direito de uma educação que valorize a diversidade, não sendo construída apenas por grupos afins, mas pelo coletivo. A valorização

das diferenças culturais deve ser estimulada pelos profissionais de educação, no entanto, é imprescindível que a Educação em Direitos Humanos deva ser contemplada desde a formação inicial e continuada dos/as educadores/as.

Em 2006 por meio da *Resolução CNE/CP nº 01/2006* foi instituída as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Marcando assim, um novo momento para o curso de Pedagogia, no qual, ficou evidente que o papel do/a pedagogo/a é exercer a docência. Designou como eixo de formação docente, o Ensino Fundamental (primeiras séries) e a Educação Infantil, além de “[...] cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, [...] cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006).

A resolução traz um ganho em relação à formação inicial e continuada, pois modificou o texto do *Projeto de Resolução CNE/CP nº 05/2005*, no qual, destina em seu Art. 14, que: “A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei nº 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados” (BRASIL, 2005a).

O que gerou um ponto de divergência com o que preconiza a LDB no Art. 64, sobre a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, que poderá ser “feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional” (BRASIL, 1996, grifo meu). Desta forma, o texto da Resolução CNE/CP nº 01/2006 em seu Art. 14 a partir da mudança imposta pela classe docente, registra:

A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nºs 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2006).

Dentre as habilitações expressas no Art. 10 da Resolução CNE/CP nº 01/2006, está a capacitação em Educação Especial, no entanto a resolução preconiza que “As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução” (BRASIL, 2006). Ou seja, estas habilitações deverão ser garantidas em nível de pós-graduação e/ou especialização.

No ano de 2007 entra em vigor *O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*, aprovado no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva por meio do *Decreto nº 6.094/2007*. Este plano pretende dar sequência às metas do Plano Nacional de Educação PNE

(2001) por meio do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Além de evidenciar o diagnóstico sobre a situação do ensino público no país o PDE (2007) também firmou cerca de 40 medidas a serem alcançadas, dentre elas estão: a formação de professores, salas de recursos multifuncionais, Educação Especial, acessibilidade, inclusão digital, licenciatura de qualidade e iniciação docente. Considerado como um plano ambicioso, o PDE (2007) tentou claramente sanar os péssimos índices educacionais em relação ao SAEB e ENEM⁴⁰ nesse período.

O PDE (2007) diferenciou-se do PNE (2001) em relação ao acesso e a qualidade da educação de forma globalizada, ou seja, na gestão democrática, nas melhores formas de financiamento e principalmente na valorização dos profissionais de educação. Segundo o PDE (2007): “A melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes” (BRASIL, 2007b).

Ainda em 2007 foi instituído pelo MEC/SECADI, por meio da Portaria n° 13/2007, o *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*, com objetivo de apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do AEE. Este assunto é tratado de forma mais abrangente na seção 3 desta pesquisa.

No ano de 2008, o MEC/SEESP publica a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) que fora elaborada pelo Grupo de Trabalho nomeado pela *Portaria Ministerial n° 555/2007* e prorrogada pela *Portaria n° 948/2007*, veio a substituir a Política Nacional de Educação Especial (1994).

Esta Política traz os marcos históricos e normativos da Educação Especial, o diagnóstico da Educação Especial, os objetivos e diretrizes da política de educação inclusiva. Em sua fase de elaboração recebeu várias críticas da comunidade acadêmica e principalmente das entidades não governamentais, pois preconizava o fim dos serviços educacionais especializados em escolas ou classes especiais.

No entanto foi preciso ceder. E esta política na sua versão definitiva, coloca o Atendimento Educacional Especializado possível de ser ofertado também em escolas e classes especiais, sendo que este atendimento não poderá ser substitutivo da escolarização “Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2008a).

⁴⁰ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Com a aprovação do *Decreto Presidencial nº 6.571/2008* a união se comprometeu em prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, para o Atendimento Educacional Especializado. Esse documento se mostrou bastante vantajoso para o público do AEE, pois tinha uma perspectiva voltada para o apoio e complemento dos serviços de educação inclusiva, que poderiam ser oferecidos também por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, ou seja, estreitava os caminhos para a segregação, uma vez que indicava maior responsabilidade para as escolas regulares em oferecer o AEE, não mencionando as escolas especiais.

Isso pode ser observado no Art. 1º, no qual prestará apoio técnico e financeiro com finalidade de “ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular” (BRASIL, 2008b, grifo meu). Porém, o Decreto Presidencial nº 6.571/2008 foi revogado pelo *Decreto nº 7.611/2011*, tornando o apoio condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, assim como consta na Resolução nº 04/2009. Portanto a União prestará apoio técnico e financeiro da seguinte forma:

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB⁴¹, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas (BRASIL, 2011a).

A *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, no dia 06 de dezembro de 2006, em Nova Iorque nos Estados Unidos, por meio da *Resolução A/61/611*, em homenagem ao 58º aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Cada governo (Estados Parte) a partir de então promoveria políticas públicas eficazes para assegurar os direitos das pessoas com deficiência com base nos direitos humanos.

No Brasil a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi ratificada pelo *Decreto Legislativo nº 186/2008*, no dia 09 de julho, no qual teve seu texto aprovado. E pelo *Decreto nº 6.949/2009*, no dia 25 de agosto, teve seu texto promulgado. Esta Convenção foi internalizada como Emenda Constitucional, sendo a primeira convenção

⁴¹ O Decreto nº 6.253/2007 dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Em seu Art. 9º - A: “Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado. (Redação dada pelo Decreto nº 7.611, de 2011)” (BRASIL, 2007c).

internacional aprovada pelo Brasil com quórum qualificado conforme § 3º do Art. 5º da Constituição Federal⁴². O propósito da Convenção, segundo o Art. 1º:

[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente (BRASIL, 2009e).

Fica acordado então, que a partir desta Convenção a capacidade civil é um direito fundamental da pessoa humana, somente poderá ser suprimida por meio de curatela autorizada por meio de petição jurídica.

A convenção em sua alínea (k), reconhece que apesar dos diversos instrumentos e compromissos firmados “as pessoas com deficiência continuam a enfrentar barreiras contra sua participação como membros iguais da sociedade e violações de seus direitos humanos em todas as partes do mundo” (BRASIL, 2009e). Em seu Art. 24, Item 4, em relação à educação das pessoas com deficiência, os Estados Parte deverão tomar medidas apropriadas:

[...] para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência (BRASIL, 2009e).

No âmbito da formação docente, em 2009 entrou em vigor o *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)*, destinado à formação de professores/as das redes públicas que atuam sem a diplomação em nível superior ou que lecionam em uma área diferente da sua formação. Segundo balanço do MEC, entre os anos de 2009 e 2012 foram implantadas 1.920 turmas em 397 municípios, distribuídos em 28.073 na região Norte, 20.781 na região Nordeste, 3.422 na região Sul, 1.847 na região Sudeste e 753 na região Centro-Oeste.

O PARFOR apesar de ser um programa emergencial criado para satisfazer as exigências da LDB em relação a formação mínima para os/as professores/as da educação básica, serve também como tentativa de equiparação das desigualdades regionais em relação à formação docente, além de dar oportunidade de progressão no plano de carreira e continuidade na própria formação.

Em 2011 foi lançado o *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Viver sem Limite)* no dia 17 de novembro por meio do *Decreto nº 7.612/2011*, pela presidenta Dilma Rousseff, com a participação de todos os entes federados. Tendo como finalidade segundo seu Art. I: “promover, por meio da integração e articulação de políticas,

⁴² Parágrafo incluído pela Emenda Constitucional nº 45/2004. Em seu § 3º: “Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais” (BRASIL, 2004c).

programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência[...]” (BRASIL, 2011b). Este Plano trouxe muitos ganhos em relação às verbas públicas destinadas em suma para a educação, saúde, inclusão social e acessibilidade.

A *Resolução nº 01/2012* estabelece as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012)*⁴³, para que os sistemas de ensino e suas instituições possam adotar as diretrizes nos seus processos educacionais. Art. 6º, a Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos:

Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (BRASIL, 2012a).

Quando se trata de inclusão na atualidade, tocamos em vários pontos problemáticos que são vivenciados pelos/as alunos/as público-alvo da Educação Especial, que são as barreiras de comunicação, falta de acessibilidade, metodologias inadequadas, preconceitos, violências e marginalização. Partilha-se a mesma concepção de Crochík (2015):

As propostas de educação inclusiva estão em consonância com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos[...] e com a Declaração Universal de Direitos Humanos[...], no que se refere, sobretudo, à defesa da democracia, da participação de todos, do respeito à diversidade (CROCHÍK, 2015, p. 49).

Ao se pensar em inclusão o princípio a ser considerado é o da alteridade, ou seja, pensar no outro, levar em consideração as necessidades e especificidades do outro, olhar o outro como nós mesmos. “O Outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana Justiça, a garantia de vida compartilhada” (MANTOAN, 2011, p. 81). Olhar a educação inclusiva alicerçada nos direitos humanos faz-se necessário na atualidade, essa ideia também se volta para a formação dos profissionais da educação.

Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos (as) os (as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais. Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos (as) os (as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2012a).

De acordo com o Plano Decenal de Educação Municipal (2014-2023), em sua Meta 13, que discorre sobre a garantia de 100% das escolas da Educação Básica em todas as etapas e modalidades de ensino, condições de transversalidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a diversidade e temas sociais. No Item 13.1: “Implantar,

⁴³ Resolução nº 01/2012 considera o que dispõe: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Resolução A/66/137/2011; a Constituição Federal (1988); Lei nº 9.394/1996; o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2005/2014); o Programa Nacional de Direitos Humanos, aprovado pelo Decreto nº 7.037/2009; e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006).

em toda a Rede Municipal de Ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos - DCNEDH[...]”. No Item 13.8:

Realizar e incentivar formação continuada, presencial e/ou a distância, para os/as profissionais do magistério da rede municipal, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, à luz dos Direitos Humanos, Educação Ambiental, Educação para o Trânsito e Educação Fiscal que reconheçam e valorizem a diversidade e a democracia participativa (IMPERATRIZ, 2014-2023).

Entende-se que o Plano Decenal de Educação representa um avanço significativo na melhoria da qualidade da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no município, com pontos relevantes em relação à formação docente e ao Atendimento Educacional Especializado realizado no contraturno em conformidade com o Art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 04/2009.

Sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela *Lei nº 13.005/2014* para o decênio de 2014 a 2024. O Plano é um instrumento de planejamento que propõe políticas públicas para vários setores em todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior por meio de metas a serem alcançadas nos próximos dez anos. Em relação à Meta 4, sobre a Educação Especial/Inclusiva:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014b, p. 33, grifo meu).

Conforme o próprio PNE, houve muitas polemicas em relação ao termo “preferencialmente”, de um lado estavam os autores que defendem a educação inclusiva na escola pública, do outro lado, os autores que defendem o AEE de forma complementar também outros espaços, públicos e primados. Contudo, “foram bem-sucedidas as Apaes, que, ao apoiarem o último grupo, conseguiu que fosse mantida a expressão *preferencialmente*” (BRASIL, 2014b, p. 22). De acordo com a Meta 4 do PNE, nos respectivos subitens 4.3 e 4.4, são estratégias quanto à formação docente para o AEE:

4.3 - implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4 - garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno (BRASIL, 2014b, p. 56).

Antes de prosseguir com a historicidade, é importante mencionar outras declarações que não foram citadas acima, mas que tiveram bastante representatividade nas

políticas públicas dos seus respectivos países sobre a questão da deficiência. A saber: *Declaração de Manágua* (1993); *Declaração de Madri* (2002); *Declaração de Caracas* (2002); *Declaração de Sapporo* (2002) e a *Declaração de Quito* (2003).

No ano 2000, por exemplo, por meio do *Fórum Mundial de Educação* e da *Cúpula Mundial de Educação para Todos*, realizou-se o *Marco de Ação de Dakar* (2000) em Senegal na África, desencadeando em seguida a *Declaração de Dakar*. Estavam presentes 150 ONGs e 180 governos, destes 164 firmaram compromisso para alcançar seis metas indicadas até 2015. São elas: 1º- Educação e cuidados na primeira infância; 2º- Educação primária universal; 3º- Habilidades para jovens e adultos; 4ª- Alfabetização de adultos; 5º- Paridade e igualdade de gênero e 6º- Qualidade da educação.

Em 2015 é publicado o *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos*. Segundo o Relatório, que avaliou o desempenho desses países até 2015, “nem mesmo a meta de educação primária universal foi alcançada, quanto mais os objetivos mais ambiciosos de EPT⁴⁴” (UNESCO, 2015, p. 13). Somente 1/3 dos países cumpriu as metas. Mesmo assim o Relatório conclui que a educação primária aumentou na grande maioria dos países. O Brasil conseguiu alcançar duas metas: 2º- Educação primária universal e 5º- Paridade e igualdade de gênero. Ainda segundo o relatório:

Muitos países começaram a incluir crianças com deficiências na educação regular, apesar de alguns ainda preferirem a segregação. Na prática, a maioria dos países tem políticas híbridas e tem aperfeiçoado, de maneira crescente, práticas inclusivas. Abordagens que envolvam a comunidade, as famílias e as próprias crianças têm mais chance de alcançar soluções sustentáveis e relevantes que favoreçam a inclusão (UNESCO, 2015, p. 23).

Segundo o Relatório, sobre o acesso de crianças com deficiências à escola, muitas vezes é “limitado pela falta de formação dos professores e de infraestrutura física, além de atitudes discriminatórias contra as deficiências e as diferenças” (UNESCO, 2015, p. 23). Admite o próprio relatório que ainda que a qualidade da aprendizagem não acompanha o mesmo ritmo dos avanços que constituem a sociedade, ou seja, não caminham juntos.

O Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos ainda recomendou para pós 2015 que “As escolas deveriam ser seguras, inclusivas e sensíveis a questões gênero, com ensino e aprendizagem que empoderem os alunos e promovam relações positivas de gênero” (UNESCO, 2015). Conclui-se que esse compromisso trouxe mais desafios do que avanços, no entanto foi um instrumento que estimulou os governos a buscarem pelo menos a melhoria de seus índices.

⁴⁴ Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (EPT) ou (RMG-ETP).

Prosseguindo com a historicidade no ano de 2015, o CNE por meio da *Resolução nº 02, de 1º de Julho de 2015*, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior para as licenciaturas, formação pedagógica em nível de graduação e segunda licenciatura, bem como para a formação continuada. Nesse documento os cursos de formação deverão garantir nos seus currículos, conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento, como por exemplo, Direitos Humanos, Língua Brasileira de Sinais e Educação Especial.

No Art. 5º, Inciso VIII, a formação de profissionais do magistério deve conduzir o (a) egresso (a) “à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (BRASIL, 2015a).

Depois de 12 anos de tramitação no Congresso Nacional foi instituída em 06 de julho de 2015 a *Lei nº 13.146- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*, abreviada pela sigla LBI-Lei Brasileira de Inclusão, também denominada de Estatuto da Pessoa com Deficiência. O objetivo da Lei é “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” (BRASIL, 2015b).

Essa Lei veio inaugurar um novo paradigma em relação aos direitos das pessoas com deficiência, que por conta dos impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial foram impedidos de usufruírem de sua capacidade civil ao longo da história brasileira. De acordo com o Art. 6º da Lei nº 13.146/15, a deficiência não afeta a plena capacidade civil das pessoas, inclusive para:

I - casar-se e constituir união estável; II - exercer direitos sexuais e reprodutivos; III - exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar; IV - conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória; V - exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e VI - exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2015b).

Somente serão considerados incapazes absolutos os indivíduos menores de 16 anos, portanto, as pessoas com deficiência não poderão ser “interditadas” como no passado, mas sim, “curateladas” conforme a Lei. Em relação à educação, a essa Lei traz avanços significativos em vários aspectos, alguns deles são: proibição de cobranças indevidas por instituições escolares perante matrícula de alunos com deficiência; programas de formação inicial e continuada de professores, inclusive para o Atendimento Educacional Especializado; aperfeiçoamento dos sistemas educacionais visando uma educação inclusiva de qualidade, com oferta de serviços e de recursos de acessibilidade; acesso aos diversos ambientes

educacionais e públicos por meio de acessibilidade arquitetônica; acesso aos profissionais de apoio escolar (BRASIL, 2015b).

Em suma, nos últimos anos, muitos programas e ações de apoio ao desenvolvimento foram implementados no Brasil em parceria com os sistemas de ensino, com objetivo de formar docentes para o ensino inclusivo, como por exemplo: Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade de 2003; Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais (PROLIBRAS) criado em 2006; Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial na modalidade a distância de 2007 a 2010; Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial criado em 2010; e os Centros de Formação e Recursos- CAP, CAS e NAAH/S⁴⁵.

O apoio com relação à formação docente de uma maneira geral tem sido incentivado tanto pelos IES em todo Brasil, como também pelas associações, fundações e centros de educação, como por exemplo: a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Maranhão a Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA).

Por meio desta seção intitulada *Legado Histórico e Político da Educação Especial/Inclusiva com Locus na Formação Docente*, percebe-se que a trajetória da Educação Especial aos poucos vem demonstrando amadurecimento em relação à democratização da educação. Conquistas importantes foram obtidas tanto no âmbito legal quanto no âmbito das ações e programas implementados pelos órgãos governamentais com comprometimento uma educação para todos. Esta ponte que vem sendo atravessada ao longo do percurso histórico da Educação Especial, desde a total exclusão das pessoas com deficiência, passando pela segregação, integração e inclusão, obstante de afirmar uma linearidade, revela que há premência de continuidade na investigação no que se refere à efetivação destas políticas públicas em consonância com os direitos humanos.

⁴⁵ Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP); Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS); Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S).

3 FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA

3.1 Perspectivas atuais da formação docente

“A Educação Inclusiva traz uma contribuição para uma educação diferente, transformadora, que vai além da visão neoliberal de capacitação” (SANTOS e PAULINO, 2008, p. 14). Nesse contexto, os/as professores/as são responsáveis por traçar caminhos que levem os/as aluno/as a percorrerem da melhor forma possível a permanente trajetória rumo ao desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Além disso, busca-se na atualidade a formação de um profissional com posicionamento frente às injustiças sociais, e um agente em constante reflexão sobre as políticas educacionais transformadoras. Mantoan (2006) lembra que o Brasil possui todo um aparato legal que é suficiente para a mudança e melhoria na qualidade do ensino na perspectiva inclusiva, porém são encontrados vários entraves no caminho. Entre esses entraves estão:

A resistência das instituições especializadas a mudanças de qualquer tipo; a neutralização do desafio à inclusão, por meio de políticas públicas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, condutistas, subordinadoras e, em consequência, excludentes; o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como as pessoas com deficiência (MANTOAN, 2006, p. 24).

A escola deve, não somente “abrir portas” para todos/as os/as alunos/as, mas possibilitar as múltiplas interações sociais que constituem uma sociedade verdadeiramente heterogênea. Pensando assim, a inclusão para se tornar realidade, necessita de um grande engajamento sociopolítico, do qual todos e todas tenham conhecimento e desprendimento para a causa. “A formação docente na perspectiva da educação inclusiva parte do princípio de que a educação é um bem e um direito social e, portanto, um direito humano de todas as pessoas, conforme está positivado na Constituição Brasileira” (SILVA, A. 2015, p. 113).

Na atualidade, para que a inclusão de uma maneira geral seja concretizada, vislumbra-se por parte do docente, a postura de um profissional questionador de verdades prontas e impostas por perspectivas teóricas reducionistas pelo sistema capitalista, sistema este que tem como prioridade a manutenção da coesão social. Em outras palavras, mesmo que a educação sofra as influências do capital, não justifica:

[...] que tenhamos de nos circunscrever dentro de seus parâmetros, [...] numa dinâmica que limita o homem no seu processo de criação e reflexão, limite este que gera a reprodução de um modelo determinado e que desconsidera a diversidade social (SANTOS, 2008, p. 17).

A escola de hoje não pode mais incorporar o discurso neoliberal de comiserção, que continua a apregoar sobre as questões da Educação Especial/Inclusiva. A formação docente trilhada por esse caminho tornará o/a professor/a um/a profissional autônomo/a em relação à sua práxis pedagógica e em relação ao controle da ordem vigente. Entretanto, adverte Giroux (1997, p. 198) que: “Os programas de educação de professores poucas vezes estimulam os futuros professores a assumirem seriamente o papel do intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação”⁴⁶.

É importante lembrar que o docente é apenas mais um personagem de valor na efetivação do processo de inclusão, pois sendo membro da sociedade civil, é também um ser político e promotor de práticas sociais, além de ser um agente que pode intervir no controle exercido pelo poder dominante em relação à sua própria formação, contudo, o que se percebe é o descaso do poder público, contradizendo o contexto legal que o produz.

Percebe-se claramente a não prioridade em investimentos e recursos orçamentários à medida que as políticas de formação ao longo dos anos são incorporadas pelos governantes como um problema emergencial. Isso se vem caracterizando na oferta de diferentes modalidades de formação que ocultam as diferenciações de apropriação dos conhecimentos científicos com base no discurso de igualdade de oportunidades (PINHO, 2008, p. 79).

A formação docente não pode mais ser investida de forma aligeirada e descompromissada, pois em pleno Século XXI, frente às demandas educativas que proclamam uma educação para todos, é inaceitável o desenvolvimento profissional baseado na racionalidade técnica, que consideram os/as professores/as como executores de decisões alheias.

O professor da escola inclusiva deve avançar em direção à diversidade, deixar de ser mero executor de currículos e programas predeterminados para se transformar em responsável pela escolha de atividades, conteúdos ou experiências mais adequadas ao desenvolvimento das capacidades fundamentais dos alunos, tendo em conta suas necessidades (FREITAS, 2008, p. 25).

É necessário construir uma concepção de formação docente dentro de uma perspectiva que reconheça a capacidade de decisão e reflexão crítica de cada profissional de educação, em relação à sua práxis pedagógica, em relação aos conhecimentos teóricos adquiridos e em relação à aplicação desses conhecimentos sobre a realidade emergente.

Os professores não estão à margem da discussão pública sobre as finalidades do ensino e sua organização. Pelo contrário, encontram-se precisamente no meio das contradições presentes na sociedade. Por isso mesmo, não podem, de modo algum,

⁴⁶ Apesar de Giroux apresentar nesta obra aspectos da realidade norte americana, estes atendem aos mesmos anseios brasileiros em relação à formação docente, no qual Giroux argumenta que “as instituições de formação de professores precisam ser reconhecidas como esferas públicas. Tais instituições, na forma como atualmente existem, são prejudicialmente desprovidas de consciência social. Como resultado, é preciso desenvolver programas nos quais os futuros professores possam ser educados como intelectuais transformadores que capazes de afirmar e praticar o discurso da liberdade e democracia (GIROUX, 1997, p. 196).

nas suas reflexões e ações, deixar de levar em consideração tal contexto como condicionante de sua própria prática (GHEDIN, 2005, p. 136).

A postura do docente diante da complexidade do processo educativo deve ser dinâmica e evolutiva, no sentido de estar sempre em sintonia com as diferentes situações e desafios enfrentados no cotidiano escolar, necessita refletir criticamente acerca da sua prática pedagógica.

No momento que, o/a professor/a desempenha uma reflexão crítica sobre a sua prática, ele/a observa situações que possibilitarão o seu agir em prol da melhoria do processo educativo e conseqüentemente saberá atuar frente às peculiaridades de cada aluno/a.

Pensamos que a reflexão necessária para os (as) pedagogos (as) e demais educadores (as) nesse momento histórico é aquela que tem como ponto de partida e de chegada um projeto de emancipação humana, não perdendo de vista os (as) professores (as) como uma categoria profissional. Entendida desta maneira, a reflexão não é uma atitude individual, ela pressupõe relações sociais, revela valores interesses sociais, culturais e políticos, não é um processo mecânico nem tão pouco gerador de novas ideias. É antes uma prática que deve expressar o nosso poder de reconstrução social (LIMA e GOMES, 2005, p. 164).

A preparação cognitiva dos docentes é uma tarefa árdua, pois “é sobre os ombros deles que repousa, no fim contas, a missão educativa da escola” (TARDIF, 2002, p. 113). Atualmente essa preparação encontra-se alicerçada na perspectiva inclusiva, na qual, exige-se deste profissional uma gama de conhecimentos e preparação pedagógica para a articulação do saber e transposição de barreiras dos/as alunos/as. Sobre a preparação do/a professor/a inclusivo/a, Alcântara (2013) faz a seguinte análise:

Cabe ao professor inclusivo ampliar de forma significativa seu rol de atuação, buscando incluir na sua agenda um conhecimento sobre o aluno com deficiência, se ater para especificidade do aluno “comum” e congregar essa diversidade em prol da educação de qualidade para todos. Tem-se aí um professor reflexivo, crítico, pesquisador, político, compreensivo, competente, ético, autônomo e outras tantas qualidades para que o projeto da educação Inclusiva tenha êxito (ALCÂNTARA, 2013, p. 148).

Com esse pensamento, a formação do/a professor/a numa perspectiva inclusiva passa a ser também uma exigência pessoal, principalmente por conta do desprendimento e autoconscientização do/a professor/a frente à diversidade humana. Conclui Alcântara:

O professor inclusivo vai ser aquele responsável pela educação de alunos com deficiência ou não, na perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse sentido, o coloco como um “outro”, não sendo mais o professor da Educação Especial (com sua atuação nos diversos *lôcus*), nem mais o professor chamado de comum ou regular, que não atendia alunos com deficiência, por estes serem da educação Especial. É um novo professor! (ALCÂNTARA, 2013, p. 148).

Esse discurso vem ocupando destaque nas propostas de formação docente e demais políticas educacionais, contudo, não há como negar que os/as professores/as são essenciais no processo de transformação da sociedade, por isso que é tão importante pensar a formação desses profissionais na perspectiva inclusiva, tanto para o ensino regular quanto para os atendimentos especializados.

3.2 Formação inicial e continuada para a Educação Especial/Inclusiva

Atualmente, a sociedade vem passando por um momento de intensa movimentação política para viabilização de uma educação emancipatória para todos, tendo em vista que estas políticas impulsionam uma gama de desafios para aqueles que estão à frente de uma sala de aula, o/a professor/a. Torna-se necessário nesse contexto, um “professor autônomo, responsável, capaz de avaliação e de iniciativa na adaptação criativa de seus atos e de suas posturas às realidades do ofício” (PERRENOUD, 2000, p 44).

O profissional da educação quando possui estes atributos incorpora uma postura que evidencia uma atuação mais consistente de sua práxis, esses requisitos são em suma, frutos da formação inicial e continuada, mas não se esgotam por aí. Conforme análise de Silva, A. (2015) a formação docente, tanto inicial como continuada é compreendida como um:

[...] processo de construção coletiva, forjada em dado contexto histórico, nas diferentes relações sociais, espaços e tempos, que reflete concepções de sociedade, de homem/mulher, de mundo, de educação, de conhecimento, de ensino-aprendizagem (SILVA, A. 2015, p. 100).

O cenário que se apresenta atualmente em relação à Educação Especial/inclusiva é de pura contrariedade se comparada à riqueza dos ordenamentos legais que a amparam. Esse movimento contraditório é percebido pelo distanciamento entre o que é instituído pelas leis e o que é realmente efetivado por elas. Apesar dos ganhos legais das pessoas com deficiência nos últimos anos, ainda falta o sentimento de “pertencimento das pessoas aos direitos sociais, econômicos, culturais, civis, políticos de participação e intervenção na sociedade” (SILVA, A. 2015, p. 102). Ao refletir sobre todos esses arcabouços, a figura docente continua a aparecer como sujeito primordial, mas não “o mais importante” do processo de ensinar e aprender.

Um dos mais recentes documentos que explanam a formação dos docentes é a *Resolução nº 02/2015 do CNE*, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Segundo Art. 3º, § 3º, a formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui como:

[...] processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015a).

De acordo com o Art. 9º da Resolução nº 02/2015, os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: “I- cursos de graduação de licenciatura; II- cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III- cursos de segunda licenciatura” (BRASIL, 2015a).

A formação inicial dos/as professores/as para a Educação Especial/inclusiva tem se efetivado por meio de disciplinas ministradas nesses cursos citados acima, algumas delas são: Educação Especial, Introdução à Educação Especial, Fundamentos Teóricos Metodológicos da Educação Especial, História e Política da Educação Especial, Libras, Tecnologias Assistivas, etc.

No Art. 13, Inciso 2º, dentre outros conteúdos acadêmicos mencionados na Resolução, deverão ser garantidos também, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional (BRASIL, 2015a). Sobre a formação inicial nos cursos de graduação, Silva (2008), afirma que:

A formação acadêmica sozinha, não dá conta de formar professores para a criatividade e para a inclusão em educação, mas, certamente, é fundamental para desenvolver nos profissionais e futuros profissionais as potencialidades que permitirão a criação de culturas, políticas e práticas de inclusão (SILVA, 2008, p. 55).

A formação continuada tem se efetivado por meio de cursos oferecidos pelo próprio sistema de ensino e pelas secretarias de educação por meio de cursos de curta e longa duração, também oferecidos em instituições privadas. Sobre a formação continuada dos profissionais do magistério, o Art. 16da Resolução nº 02/2015 do CNE, preconiza que:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015a).

A formação continuada, nesse sentido, não se limita em cursos de extensão ou especialização a fim de obtenção de certificado, mesmo porque, a formação continuada visa primordialmente atender as demandas educacionais que vão se renovando ao longo dos anos e precisam ser discutidas em dada realidade local com participação de todos os envolvidos. Por esse motivo, a formação em serviço⁴⁷, tem ressignificado a formação continuada. Segundo Santos (2013, p. 150) no âmbito da sala de aula, do projeto da escola ou em dimensões mais amplas pertinentes à esfera de políticas inclusivas “a formação em serviço é necessária a cada professor, no coletivo da troca interativa de experiências”.

A formação em serviço parte da atuação e experiência dos/das professores/as, colocando-os como protagonistas de sua formação, é um trabalho de reflexão crítica e intervenção pedagógica, feito pelo coletivo com a participação dos demais profissionais da escola. Seria a solução perfeita para curar as possíveis carências da formação inicial, contudo,

⁴⁷ Também conhecida como formação continuada, formação em contexto, formação em andamento e formação centrada na escola.

Mantoan (2015, p. 80) descreve como os/as professores reagem inicialmente à formação em serviço:

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, 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 “aceita-los” em suas salas de aula; Querem saber como resolver problemas pontuais com base em regras gerais (MANTOAN, 2015, p. 80).

Significa dizer que a formação docente gera muitas dúvidas em relação à sua execução e ainda está ligada ao ensino tradicional, ou seja, são práticas que não se modificaram apenas pelo viés crítico do modelo produtivo, muitas vezes, o foco dessas formações centra-se apenas no fracasso dos estudantes, o que acaba esbarrando em “teorias próprias” fundamentadas exclusivamente no senso comum. Sobre esta questão Libâneo (2002) argumenta que:

Não se trata de culpabilizar os professores, [...] atrás deles estão as políticas educacionais, os baixos salários, a formação profissional insuficiente, a falta de condições de trabalho, falta de estrutura de coordenação e acompanhamento pedagógico (LIBÂNEO, 2002, p. 14).

Ainda com Libâneo (2002), boa parte do pessoal incumbido pela formação docente são de professores/as formadores/as especializados/as, que muitas vezes não tiveram em sua formação:

[...] a crítica política aos sistemas educacionais, a defesa do multiculturalismo, do feminismo, a adoção da interdisciplinaridade etc., ou não chegaram aos professores ou a linguagem com que são comunicadas lhes é inacessível (LIBÂNEO, 2002, p. 15).

Sobre a busca pela formação docente, explica Serra (2008, p. 34) que “recentemente apenas os professores que possuíam um interesse pela Educação Especial é que se dirigiam para a formação específica e depois, obviamente, faziam escolhas profissionais ou não se envolviam com a Educação Especial”. Contudo, na atualidade, coexistem (docentes do ensino regular capacitados) para a diversidade e (docentes com especialização adequada em nível médio ou superior) para atendimento especializado, assim como consta na LDB, Art. 59, Inciso III.

O Parecer CNE/CEB nº 17/2001⁴⁸, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, faz uma diferenciação mais detalhada desses dois perfis de professores/as. Para atuação na sala comum, o docente deve comprovar que na sua

⁴⁸ A Resolução CNE/CEB nº 02/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica fora fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 17/2001 homologado em 15 de agosto de 2001.

formação em nível médio⁴⁹ ou superior obteve conteúdos ou disciplinas sobre Educação Especial nos quais foram desenvolvidas competências para:

- I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001c).

Para atuar como professor/a especializado/a no âmbito da Educação Especial, o docente deve ser capaz de identificar as necessidades específicas de seus alunos e alunas, apoiar o/a professor/a da classe comum, promover a aprendizagem, desenvolver estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas (BRASIL, 2001c). Ainda sendo necessário comprovar sua formação por meio de:

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

É importante observar nesse contexto que o Atendimento Educacional Especializado não é sinônimo de Sala de Recurso Multifuncional, mesmo porque se trata apenas do espaço físico, ou seja, a concepção do AEE oferecido “prioritariamente” da Sala de Recursos Multifuncionais é uma visão reducionista das possibilidades desse atendimento. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) configura a formação docente para atuação na Educação Especial da seguinte maneira:

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

É possível afirmar que a formação inicial e continuada pode tomar um sentido rígido e restritivo segundo os documentos citados acima, ou seja, são formações baseadas em modelos pré-fabricados de deficiências, na qual existe uma formação para cada tipo de

⁴⁹ Por meio da atual alteração feita pela Lei nº 13.415/2017, o Art. 62 da LDB passa a ter a seguinte redação: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 2017). Ou seja, atualmente ainda são admitidos docentes com apenas o nível médio na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, porém, o PNE (2014-2024) prevê que todos/as os/as professores/as da Educação Básica tenham formação específica em suas respectivas áreas de atuação por meio da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto nº 8.752/2016), implementada em todo Brasil no prazo de um ano de vigência do Plano.

deficiência. Esse retalhamento na formação dos docentes dificulta cada vez mais a formação de um profissional preparado para trabalhar com a diferença e com a heterogeneidade, independentemente se é da sala comum ou da Educação Especial.

É imprescindível que o docente tenha conhecimentos específicos para atuar na perspectiva inclusiva na sala comum e no AEE, uma vez que existe uma gama de desafios frente às deficiências que perpassam o simples domínio de conteúdos e técnicas. Esses desafios referem-se em suma ao preconceito, à exclusão, ao *bullying*, à homogeneização e normalização, o que representa uma batalha para os/as professoras na atualidade. Para Costa, V. (2012, p. 28): “Professores atuantes em classes inclusivas enfrentam significativos desafios, visto que suas atividades docentes destinam-se também a combater os estereótipos sobre a educação inclusiva e aos alunos com deficiência no cotidiano da escola”.

Mesmo com tais iniciativas, muitos docentes ainda são formados numa perspectiva tradicional e homogeneizadora, no entanto, o período atual é de mudança, principalmente no que se refere aos processos de ensinar e aprender, ou seja, na relação mútua entre os conhecimentos científicos (teoria) e conhecimentos pedagógicos (prática). Santos (2016), alerta para um grande problema acerca da formação docente no Brasil:

Uma das implicações na carreira docente é a formação em nível superior. Entretanto, um problema persiste: muito dos professores em exercício fizeram ou fazem a sua formação em instituições privadas duvidosas, que apenas estão preocupadas com os aspectos quantitativos e não com qualitativos do processo formativo docente. Este é um aspecto da realidade nacional que tem trazido efeitos negativos à qualidade da educação pública brasileira (SANTOS, 2016, p. 03).

A formação do docente para a educação inclusiva, todavia, não está ligada simplesmente à formação, mas ocorre também com a experiência, com a aprendizagem cotidiana, com as interações instruídas com diferentes atores e que conduzem a formas de intervenção em situações específicas. Não é um caminho a ser trilhado individualmente, mas um processo grupal de aperfeiçoamento que continua por todo o período de atuação do profissional.

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência (GHEDIN, 2005, p. 135).

A formação do/a professor/a voltada para a perspectiva inclusiva deve apresentar formação ética e competência na especificidade de sua tarefa em determinado momento sócio histórico de um mundo complexo, contraditório e em constante mudança. Isso envolve capacidades para tomada de decisões com base em permanente reflexão acerca de sua própria prática pedagógica.

Essa perspectiva de educação continuada imbrica-se com o desenvolvimento da capacidade de avaliar situações e comportamentos e integra-se ao projeto educativo que somente o profissional comprometido com o processo de inclusão pode dar conta. Desse profissional exige-se investimento emocional, conhecimento técnico pedagógico e compromisso com a promoção do desenvolvimento intelectual e social dos/as alunos/as.

Não há como deixar de refletir sobre os interesses que se dão em torno do processo de inclusão, ou seja, de atentar para as armadilhas de uma lógica econômica global, ou seja, aquela que determina a inclusão de todos quando na verdade não há políticas públicas que realmente contemplem ações que de fato consolidem e avancem para uma educação inclusiva em todos os campos.

As políticas públicas de inclusão não se instituem como um simples desejo de solidariedade, tolerância e respeito às diferenças. Mas representam a resposta do Estado a uma demanda social evidente. [...] Dessa maneira, os (as) inadaptados (as) ou excluídos (as) do sistema transmitem uma ideia permanente de perturbação da ordem e perda do controle da vida em sociedade. Nessa lógica, o Estado tende a propor políticas públicas que respondem às necessidades e os anseios presentes em determinada sociedade frente ao processo histórico, social e cultural em que ela se encontra (PRADO, 2015, p. 127).

As recomendações dos organismos internacionais ditam as direções que aparecem permeados nas declarações, nas conferências, em seminários, etc. que acabam refletindo no currículo escolar. A preocupação sobre o que deve ser realmente ensinado é pertinente, pois, o que ainda se percebe nos dias atuais é o currículo endereçado para os interesses da classe que tem mais força para determinar e organizar sua essência.

Dessa maneira para se pensar o currículo dentro de uma proposta inclusiva, deve-se assumir uma postura crítica e desconstruir modelos curriculares a qual as práticas são ditas inclusivas, nas na realidade continuam a segregar e marginalizar os/as alunos/as público-alvo da Educação Especial.

Neste aspecto, sobre currículo inclusivo, Silva, T. (2015) sugere que, tanto as teorias críticas como as pós-críticas, questionam-se sobre o que realmente conta como conhecimento, porém, as teorias pós-críticas foram além dos interesses sociais, levando em consideração aspectos importantes para se pensar realmente em todos, como: as relações entre saber, identidade e poder. Outros aspectos importantes como diversidade, identidade e cultura são fortemente acentuados por meio da conexão entre o currículo e o multiculturalismo.

A teoria pós-crítica, na verdade vem a contestar uma cultura comum para todos, ou seja, não existe cultura inferior ou superior. Nesse sentido o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política. Silva, T. (2015, p. 86): “O multiculturalismo

transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita durante muito tempo, a campos especializados como da Antropologia”.

Vale destacar que a concepção do professor é que define a implementação das ações pedagógicas, tendo em vista a inclusão. Nesse sentido, a formação do professor é um desafio constante. [...] Não se trata de o professor ter conhecimento das especificidades e características das deficiências ou dos indicadores de altas habilidades/superdotação dos alunos, mas sobretudo, de o professor ressignificar a base da sua prática educativa, ou seja, pensar o currículo, o planejamento e avaliação sob a ótica da valorização da diversidade e do respeito à diferença (FREITAS, 2008, p. 28).

É imprescindível a garantia de formação continuada específica para atendimento dos alunos com deficiência, não como pacotes prontos e aligeirados de instrução, que subsidiam o docente apenas em aspectos metodológicos e técnicos, mas também para um aprofundamento que possibilite uma verdadeira práxis educativa, possibilitando ao professor compreender a realidade como totalidade, de forma que coloque a teoria a serviço da prática de forma crítica e calcada na inclusão.

3.3 Caracterização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com *locus* na formação docente

Pensar em Atendimento Educacional Especializado é antes de tudo pensar sobre os direitos humanos, pois é no deleite do texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que está o cerne da educação inclusiva: uma educação para todos e todas. Em seu Art. 1º: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (UNESCO, 1948, grifo meu).

O primeiro grifo refere-se ao fato de que todo ser humano tem o direito a receber sua educação em termos de igualdade de oportunidades e respeito às suas diferenças individuais. O segundo grifo refere-se ao fato de que todo ser humano é dotado de razão e consciência, com isso, mesmo não conseguindo desempenhar papéis econômicos impostos pelo sistema por conta das suas vicissitudes ou deficiência, possui ainda o direito à dignidade, ou seja, sendo membro da espécie humana, não poderá ser reduzido à condição de “coisa”⁵⁰. Reafirma ainda no Art. 2º que:

⁵⁰ A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 apoia “a concepção de Emmanuel Kant de que a dignidade parte da autonomia ética do ser humano, considerando como fundamento da dignidade do homem, além de sustentar que o indivíduo não pode ser tratado, nem por ele próprio, como objeto. Incensurável é a permanência da concepção Kantiana no sentido de que a dignidade da pessoa humana repudia toda e qualquer espécie de coisificação e instrumentalização do ser humano” (NETO, 2013, p. 148).

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (UNESCO, 1948).

A Constituição Brasileira de 1988 absorveu enfaticamente que a educação é um direito comum e fundamental de todos os seres humanos, portanto não poderá ser seletiva. No Art. 205:

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, grifo meu).

Portanto, a educação, além de ser direito de todos e todas, deve ter por objetivo desenvolver plenamente o ser humano, estimulando o seu autogoverno para o exercício de sua autonomia em todos os espaços sociais. Por este ângulo, todas as pessoas devem adquirir sua escolarização frequentando os mesmos espaços educacionais, independentemente das particularidades que existam entre elas, isso se caracteriza como educação inclusiva. Porém, não é todo tipo de educação que é inclusiva. Fávero (2013) discorre sobre duas maneiras de como a Educação Especial vem sendo executada pelo AEE, a primeira:

Tal maneira de executar o atendimento educacional especializado[...] baseia-se na organização de escolas separadas, chamadas de especiais ou especializadas, voltadas apenas para as pessoas com deficiência, nas quais às vezes se pode até cursar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, ou seja, substituem totalmente o acesso a uma escola comum (FÁVERO, 2013, p. 21).

Nesse caso, apesar da clara segregação causada por essa prática em escolas especiais, vê-se que a mesma é legitimada por dispositivos legais como a Constituição Federal de 1988 em seu (Art. 208 - Inciso III), e pela LDB em seus (Arts. 4º - Inciso III e 58), no qual o Atendimento Educacional Especializado será efetivado “preferencialmente” na rede regular de ensino.

A interpretação errônea dessa palavra acaba gerando equívocos sobre a oferta de serviços em educação especial como oportunidade de substituição da escolarização em escola comum. Contudo o termo “preferencialmente” continua fazendo parte da redação desses documentos. A segunda maneira trata:

O atendimento educacional especializado como apoio e complemento, destinado a oferecer aquilo que há de específico na formação de um aluno com deficiência, sem impedi-lo de frequentar, quando na idade cronológica própria, ambientes comuns de ensino em estabelecimentos oficiais (FÁVERO, 2013, p. 22, grifo meu).

Nesse caso, o AEE é posto como complemento e/ou suplemento curricular, assim os/as alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação⁵¹, terão um direito a mais em relação à sua escolarização. De

⁵¹ A Nota Técnica nº 40/2015/MEC/SECADI/DPEE de 15 de junho de 2015, orienta o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação, para o enriquecimento curricular, de modo a promover a maximização do desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades (BRASIL, 2015c).

nenhuma maneira o AEE pode substituir⁵² o direito do seu público-alvo a ter uma escolarização no ambiente da escola comum, atendimento esse que se inicia a partir de 0 (zero) anos de idade⁵³.

Sobre o grifo destacado, refere-se ao que preconiza o Inciso I da Constituição Federal de 1988, sobre a idade cronológica própria para a educação básica, “educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade⁵⁴, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Nesse sentido, alunos e alunas com qualquer deficiência que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria são matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e continuam a ter direito ao AEE. Sobre o AEE na EJA inclusiva, a *Nota Técnica nº 36/2016*, em seu Inciso III, esclarece que:

Considerando as especificidades dos estudantes da EJA, cabe ao AEE identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, a fim de eliminar as barreiras à plena participação dos estudantes jovens, adultos e idosos com deficiência nas turmas comuns da EJA (BRASIL, 2016a).

Com relação à idade cronológica própria, a tentativa de mudança sugerida pela *Proposta de Emenda Constitucional nº 347/2009*, teve parecer desfavorável e a justificativa para tal alteração, foi julgada como equivocada. Essa proposta objetivava alterar a redação do inciso III do Art. 208 da Constituição Federal, no qual, o Estado deve garantir “acesso à educação especializada para portadores de deficiência sem imposição de limite de faixa etária e nível de instrução, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2009a). Em resposta, a *Nota Técnica nº 17/2009/MEC/SEESP/GAB*, concluiu que:

Pelas razões expostas, a Secretaria de Educação Especial/MEC, manifesta posição contrária ao projeto de Emenda Constitucional do Inciso III do art. 208 da CF, considerando que é desnecessário frente à concepção de sistema educacional inclusivo assumido pelo Brasil (BRASIL, 2009d).

Nesse caso, se o objetivo era assegurar que as pessoas com deficiência matriculadas no AEE não tivessem esse atendimento interrompido após os 18 anos,

⁵² O Art. 29 da Resolução CNE/CEB nº 04/2010, designa o caráter não substitutivo e transversal da Educação Especial e o AEE como complementar ou suplementar à escolarização (BRASIL, 2010d).

⁵³ A *Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE* de 04 de agosto de 2015, traz orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil de 0 (zero) a 03 (três) anos de idade na creche e dos 04 (quatro) aos 05 (cinco) anos na pré-escola. Segundo o documento: “O AEE na educação infantil é fundamental para que as crianças, desde os seus primeiros anos de vida, usufruam da acessibilidade física e pedagógica aos brinquedos, aos mobiliários, às comunicações e informações, utilizando-se da Tecnologia Assistiva como uma área que agrega recursos e estratégias de acessibilidade” (BRASIL, 2015d, p. 04).

⁵⁴ Para o público-alvo da Educação Especial, a Meta 4 do PNE (2014 - 2024) estipula: “universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014b, p. 55).

independente da faixa etária ou nível de instrução, não caberia alteração da Constituição Federal, mas sim, de extinguir a terminalidade específica para as pessoas com deficiência prevista na LDB em seu Art. 59, Inciso II. Sobre a terminalidade específica, o *Parecer Técnico nº 31/2009/MEC/SEESP/DPEE*, que também foi desfavorável à alteração da redação do Inciso III do Art. 208 da Constituição Federal, explana:

Havendo a possibilidade de acesso à educação por meio do encaminhamento de alunos maiores à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, elimina-se a questão da terminalidade específica prevista na Lei nº 9.394/96, considerando que os alunos com deficiência continuarão a ter direito ao atendimento educacional especializado em qualquer etapa, nível ou modalidade de educação e ensino (BRASIL, 2009b).

Apesar dos avanços em relação à implementação de uma política inclusiva desde os anos de 1990 e que vem suprimindo sistemas educacionais excludentes, ainda persistem três possíveis encaminhamentos escolares para os alunos com deficiência:

a) os dirigidos unicamente ao ensino especial; b) os que implicam uma inserção parcial, ou melhor, a **integração** de alunos em salas de aula de escolas comuns, mas na condição de estarem preparados e aptos a frequentá-las; c) os que determinam a **inclusão total e incondicional** de todos os alunos com deficiência no ensino regular, provocando a transformação das escolas para atender às suas diferenças e às dos demais colegas, sem deficiência (MANTOAN, 2013, p. 36, grifo da autora).

A grande emergência da educação inclusiva está em sua própria efetivação, ou seja, enquanto a inclusão permanecer apenas no patamar de “estar junto uns com os outros” nunca terá condição suficiente para se tornar de fato educação inclusiva. A educação de uma maneira geral deve avançar para além do acolhimento das pessoas em situação de deficiência e/ou superdotadas, e trabalhar “para que todos estabeleçam relações com os saberes, aprendendo, construindo conhecimento, desenvolvendo habilidades e competências” (FERREIRA e MARTINS, 2007, p. 10).

A esse respeito, é notório que a mudança não parte somente do interior da escola, mas depende indubitavelmente das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, nas quais sejam criados setores e serviços para a efetivação da inclusão e para o acesso ao AEE de forma complementar ou suplementar ao ensino regular.

De acordo com o Capítulo V da LDB nº 9.394/96 que trata da Educação Especial, em seu Art. 59, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
 II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
 III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
 IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de

inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Ainda no Art. 59-A: “O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior[...]” (BRASIL, 1996). Como meio de também fomentar políticas públicas para esses/as alunos/as. O texto do Art. 59 da LDB é abrangente e abarca um todo necessário para alicerçar políticas de Educação Especial, tanto pelos sistemas de ensino como pela própria política interna das escolas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define a Educação Especial como modalidade complementar e/ou suplementar por meio do AEE. “Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2008a). E ainda o AEE se caracteriza como um serviço que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008a).

Segundo a recente publicação do MEC intitulada: *Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil 2003-2016*, a PNEE-PEI (2008), tem por objetivo orientar os sistemas de ensino para garantir:

- a) Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- b) Atendimento educacional especializado;
- c) Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- d) Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- e) Participação da família e da comunidade;
- f) Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- g) Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2016b).

A partir da PNEE-PEI (2008), grandes ações governamentais com relação à criação de tempos e espaços nas escolas públicas em todo o país foram fortalecidas, principalmente por meio da organização e implementação das salas de recursos multifuncionais. Em relação ao AEE, Mantoan (2010, p. 14):

O AEE constitui um vetor importante de transformação do ensino especial e comum exigida pela inclusão, por abordar as diferenças sem apelo às generalizações que as essencializam e que redundam em fórmulas prontas de atendimento especializado.

Essa Política, ainda delimita a ação e as competências da Educação Especial recuperando “seu verdadeiro papel, descaracterizado pelo atendimento indiscriminado de alunos que a escola comum exclui pelos mais variados motivos” (MANTOAN, 2010, p. 14).

Contudo, o AEE é facultativo, assim como qualquer outro tipo de apoio oferecido pelos sistemas de ensino.

No cenário político-educacional brasileiro, desde a Declaração de Salamanca em 1994 até a atualidade, tem-se demonstrado exaustiva preocupação em combater atitudes discriminatórias de qualquer espécie, principalmente no âmbito escolar, nesse sentido, o AEE longe de ser a “tábua de salvação” tem intensificado e promovido condições de acesso, participação e aprendizagem para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. De acordo com o Art. 2º da Resolução nº 04/2009, o AEE tem como função:

[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009c).

Esse serviço pode ser ofertado em salas de recursos multifuncionais, centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública, instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Art. 1º). Contudo, a prioridade da oferta é a sala de recursos multifuncionais da própria escola que o educando está matriculado ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização (Art. 5º).

Para apoiar a inclusão, o AEE não pode ser executado de forma unilateral, deve fazer parte efetivamente do ensino regular, por isso é importante que o AEE seja oferecido na mesma escola que o educando frequenta, assim as propostas serão mais direcionadas à realidade desse/a aluno/a, bem como o/a professor/a do AEE e o professor da sala regular farão um trabalho coletivo e colaborativo de corresponsabilidade.

Quando um processo pedagógico é desfocado do significado deste espaço de AEE (na SRM e além dela), e se perde em práticas mecanicistas, homogêneas e com objetivos contraditórios quanto ao nível de desenvolvimento dos alunos, é provável que também na realidade deste apoio a exclusão se manifeste, embora, de forma sutil (MELO, 2016, p. 59).

Os educandos impossibilitados de frequentar o ambiente escolar por conta de enfermidades ou tratamento de saúde têm direito ao Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, ofertado pelo próprio sistema de ensino (Art. 6º). As matrículas são contabilizadas duplamente, no âmbito do FUNDEB, e esse financiamento é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública (Art. 8º). De acordo com o Art. 10 da resolução, o AEE deve fazer parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições de ensino, e organizado da seguinte forma:

- I - sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II - matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III - cronograma de atendimento aos alunos;

- IV - plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V - professores para o exercício da docência do AEE;
- VI - outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII - redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009c).

Para que os/as alunos/as público-alvo da Educação Especial possam ter esse atendimento na rede pública de ensino, os municípios devem aderir ao Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais⁵⁵. As Secretarias de Educação devem efetuar primeiramente, a adesão do programa, segundo, a realização do cadastro, e terceiro, a indicação das escolas a serem contempladas, inscrevendo-se no *Programa no Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação (SIGETEC)*, assumindo com isso um compromisso com os objetivos do Programa.

Os compromissos são: Adesão e cadastro do gestor do Município (Prefeito), Estado ou Distrito Federal (Secretário de Educação); Indicação das escolas conforme os critérios do Programa; Confirmação de espaço físico para a sala; Confirmação de professor para atuar no AEE (Brasil, 2010c, p. 10).

De acordo com o *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010)*, o MEC/SEESP deve realizar as seguintes ações:

- Aquisição dos recursos que compõem as salas;
- Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados;
- Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas;
- Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE;
- Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas;
- Promoção da formação continuada de professores para o AEE;
- Encaminhamento, assinatura e publicação dos Contratos de Doação;
- Atualização dos recursos das salas implantadas pelo Programa;
- Apoio à acessibilidade nas escolas com salas implantadas (BRASIL, 2010c, p. 09).

Para que essas ações se efetivem é necessário que os gestores dos sistemas de ensino sigam alguns critérios, o primeiro deles é a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) pela secretaria de educação com o registro das demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional. Os demais critérios, segundo o manual de orientação desse programa, são:

- A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno (s) público-alvo da educação especial em classe comum, registrado (s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I;

⁵⁵ Como já mencionado na seção 2 desta pesquisa, refere-se ao Programa instituído pelo MEC/SECADI por meio da Portaria nº 13/2007, com objetivo de apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do AEE.

- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno (s) cego (s) em classe comum, registrado (s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala de Tipo II;
- A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE (BRASIL, 2010c, p. 10).

Ainda de acordo com o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, depois de confirmada a indicação da escola e a disponibilização das salas pelo Programa, as secretarias de educação devem:

- Informar às escolas sobre sua indicação;
- Monitorar a entrega e instalação dos recursos nas escolas;
- Orientar quanto à institucionalização da oferta do AEE no PPP;
- Acompanhar o funcionamento da sala conforme os objetivos;
- Validar as informações de matrícula no Censo Escolar INEP/MEC;
- Promover a assistência técnica, a manutenção e a segurança dos recursos;
- Apoiar a participação dos professores nos cursos de formação para o AEE;
- Assinar e retornar ao MEC/SEESP o Contrato de Doação dos recursos (BRASIL, 2010c, p. 11).

Quando não houver SRM implantada na escola que frequenta o/a aluno/a público-alvo da Educação Especial, eles/as poderão ser matriculados/as nas SRMs mais próximas das suas residências. No caso do município que não possuir SRMs em seus respectivos sistemas de ensino, deverão ser considerados os Centros de AEE com o benefício da dupla matrícula.

De acordo com a *Nota Técnica nº 055/2013*, a proposta de atuação dos Centros de AEE: “atende ao objetivo de expansão da dupla matrícula, por meio da ampliação do acesso ao atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar ao ensino regular[...]” (BRASIL, 2013).

De acordo com o Art. 5º da Resolução CNE/CEB, nº 04/2009, os Centros de AEE, públicos ou comunitários, confessionais ou filantrópicos devem ser conveniados com a Secretaria de Educação (BRASIL, 2009c). Além desses citados, ainda são considerados, os núcleos de acessibilidade das IES, classes hospitalares e os ambientes domiciliares.

As SRMs são compostas de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para oferta do AEE. Na Tabela 1 abaixo, segue a especificação dos itens que compõem as salas do Tipo I e Tipo II, conforme o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010):

Tabela 1- Especificação dos itens da Sala Tipo I:

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I

01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colmeia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - sequência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de ideias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado - suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: (BRASIL, 2009c).

Na Tabela 2 abaixo, segue a especificação dos itens que compõem as SRMs caso a escola tenha matrícula de com alunos/as cegos/as em classe comum, registrado (s) no Censo Escolar/INEP:

Tabela 2- Especificação dos itens da Sala Tipo II:

Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: (BRASIL, 2009c).

As SRMs devem ser mantidas em pleno funcionamento, mesmo porque é previsto a atualização e manutenção dos itens citados acima e bem como visita técnica a ser realizada

por pessoal autorizado pelo MEC/SEESP, deve ser declarado ainda via documento todos os itens danificados para conserto ou reposição.

Quando houver necessidade de adaptação de algum recurso para o AEE, esta terá que ser feita pelo/a próprio/a professor/a, que irá analisar o caso de forma individualizada a fim de adaptar o recurso da melhor maneira. É importante lembrar que os recursos só poderão ser confeccionados e adaptados a partir do/a próprio/a aluno/a, não sendo necessário produzir materiais a fim de estocá-los para quando houver um caso específico.

A atuação docente nas SRM é de suma importância e requer habilidades específicas, muitos são os desafios para este profissional, que na maioria das vezes não teve em seus cursos de formação tal exigência. Para o trabalho no AEE, o docente deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial, e com isso, desenvolver capacidades de atuação pedagógica e utilização de artefatos tecnológicos no AEE, além de outras atribuições.

No Art. 13 da Resolução nº 04/2009, são atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009c).

O/a professor/a de AEE deve elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado, também conhecido como Plano de AEE, esse plano de atendimento além de acompanhar o desenvolvimento individual dos/das alunos/as, serve para comprovar que a escola reconhece a matrícula destes estudantes.

De acordo com a Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, que orienta os documentos comprobatórios para o Censo Escolar, não é necessário a apresentação do laudo médico por parte do/a aluno/a com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que “o AEE caracteriza-se por atendimento

pedagógico e não clínico” (BRASIL, 2014a). O/a professor/a de AEE não possui nenhum impedimento legal que interfira na articulação com demais profissionais da área da saúde, inclusive quando houver o laudo médico ou CID⁵⁶.

Um dos grandes problemas em relação à educação inclusiva é o olhar para além da deficiência. Jacobo (2015, p. 81) sugere que “Deixemos de olhar para a deficiência como substância, como atributo da pessoa, do indivíduo, naturalizada”. O papel da escola e da própria ação pedagógica é de proporcionar oportunidades de desenvolvimento para as crianças que por conta das suas deficiências estão em estado de isolamento social.

3.4 Contribuições da produção científica sobre a formação docente na área da educação inclusiva

Buscou-se refletir sobre a produção científica apresentando os resultados de uma investigação de cunho Estado da Arte⁵⁷ realizada no início da fase bibliográfica desta pesquisa, com objetivo de analisar as contribuições da produção científica sobre a formação docente na área da educação inclusiva a partir das comunicações orais do GT-08 (Formação de Professores) e do GT-15 (Educação Especial) da *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*, no período de 2006 a 2013.

Por essa pesquisa de mestrado está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE), e também por fazer parte do Grupo de Pesquisa Educação Especial (GPEE), o presente Estado da Arte subsidiou uma das fases do Projeto matriz do GPEE intitulado: *FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: as contribuições das pesquisas*. Aprovado e financiado pela FAPEMA⁵⁸. Sob coordenação da Prof^a. Dr^a. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho, professora adjunto da Universidade Federal do Maranhão e orientadora dessa pesquisa de mestrado.

A pesquisa matriz do GPEE tem como proposta analisar a produção científica sobre *Formação de Professores e Educação Inclusiva*, no recorte temporal de 2006 a 2013, que totalizam em: 04 (quatro) EPENNs⁵⁹, 8 (oito) reuniões da ANPED e nas dissertações e

⁵⁶ Significa: Classificação Internacional de Doenças. CID-10 refere-se à 10ª edição. Endereço eletrônico para consulta do CID: <http://www.cid10.com.br/>

⁵⁷ Pesquisas “[...] definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários[...]” (FERREIRA, 2002, p. 258).

⁵⁸ Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA).

⁵⁹ Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste.

teses disponibilizadas no site da CAPES com os descritores “formação de professores” e “educação inclusiva”, a ser concluída no prazo de dois anos a contar da data da aprovação do projeto. Por esse motivo, este Estado da Arte se propôs em analisar somente as 8 (oito) reuniões da ANPED por conta da necessidade de tempo que a pesquisa matriz exige.

O presente Estado da Arte carregou dupla função, ao analisar as 8 (oito) produções da ANPED, subsidiou, tanto a pesquisa matriz quanto essa pesquisa de mestrado, uma vez que ambas concordam que um dos grandes desafios para o êxito da inclusão, encontra-se na formação dos docentes.

O recorte temporal foi delimitado entre os anos de 2006 a 2013 devido as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia terem sido aprovadas em 2006, e também pela disponibilidade em comum das dissertações e teses na página *WEB* até o ano de 2013.

Obedecendo ao cronograma da pesquisa matriz, ocorreu a divulgação dos resultados deste Estado da Arte em evento científico por meio dos anais do *VII Seminário Nacional Sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais*, realizado no período de 31/08 a 02/09 de 2016 em Natal - Rio Grande do Norte pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Segundo Ferreira (2002, p. 259), os pesquisadores que escolhem o Estado da Arte são “Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito[...]”. Por esta razão, o Estado da Arte exposto nesta seção teve grande relevância para essa pesquisa como um todo, pois possibilitou por meio deste agrupamento sistematizado de informações, ter uma visão ampliada da temática por meio das contribuições das investigações de ambos GTs.

O foco de análise baseia-se na caracterização da produção científica do GT-08 (Formação de Professores), na área da educação inclusiva; e na caracterização da produção científica do GT-15 (Educação Especial), referente à formação docente na área da educação inclusiva, para finalmente, relacionar as contribuições de ambos GTs para a formação docente na área da educação inclusiva.

A escolha pelos trabalhos das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Educação (ANPED) deve-se pela preocupação em promover o intercâmbio científico entre os Programas de Pós-Graduação em Educação e fortalecimento da pesquisa educacional e a produção científica nessa área.

Deve-se também pela confiabilidade em relação às avaliações das submissões desses trabalhos, considerando que, boa parte são de discentes e docentes de cursos de

Doutorado e de Mestrado, de profissionais vinculados a grupos e/ou projetos de pesquisa; e estudantes da Graduação de Iniciação Científica em coautoria com seu orientador.

Como primeiro passo, foi realizada uma triagem de ambos GTs (Formação de Professores e Educação Inclusiva) dentro da cronologia de 2006 a 2013, o que compreendeu em: 182 (cento e oitenta e dois) trabalhos do GT-8 e 137 (cento e trinta e sete) trabalhos do GT-15, totalizando 319 (trezentos e dezenove) trabalhos.

Foram considerados em todos os trabalhos: título, resumo e palavras-chave. Como segundo passo, foi realizada a leitura das pesquisas com enfoque nos objetivos, na metodologia e nas conclusões. Foram selecionados 05 (cinco) trabalhos do GT-8 e 21 (vinte um) trabalhos do GT-15, totalizando 26 (vinte seis) trabalhos.

O último passo foi a realização da caracterização das produções selecionadas, relacionando as contribuições de ambos GTs para a formação docente na área da educação inclusiva.

A Tabela 3 trata das reuniões realizadas no recorte temporal de 2006 a 2013 do GT-08 (Formação de Professores) e do GT-15 (Educação Inclusiva), bem como o tema, local, período, quantidade de trabalhos.

Tabela 3- Reuniões entre os anos de 2006 a 2013, local e período de realização

Reunião/ Tema		Local/ Período	GT.	Quant. de Trabalhos
29ª REUNIÃO	Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: Desafios e compromissos	Caxambu-MG 15 a 18 de Outubro de 2006	08	29
			15	11
30º Reunião	ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social	Caxambu- MG 07 a 10 de Outubro de 2007	08	31
			15	15
31ª Reunião	Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação	Caxambu- MG 19 a 22 de Outubro de 2008	08	18
			15	15
32ª Reunião	Sociedade, cultura e educação: novas regulações?	Caxambu- MG 04 a 07 de Outubro de 2009	08	21
			15	15
33ª Reunião	Educação no Brasil: o balanço de uma década	Caxambu- MG 17 a 20 de Outubro de 2010	08	21
			15	18
34ª Reunião	Educação e justiça social	Natal – RN 02 a 05 de Outubro de 2011	08	22
			15	24

35º Reunião	Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI	Porto de Galinhas – PE 21 a 24 de Outubro de 2012	08	22
			15	19
36ª Reunião	Sistema nacional de educação e participação popular: desafios para as políticas educacionais	Goiânia - GO 29/09 a 02/10 de 2013	08	18
			15	20
Total	319 (trezentos e dezenove trabalhos)			

Fonte: Dados da pesquisa da autora

Legenda: GT- Grupo de trabalho

No período de 2006 a 2013 foram realizadas 05 (cinco) reuniões na cidade de Caxambu-MG, 01 (uma) na cidade de Natal-RN, 01 (uma) na cidade de Porto de Galinhas-PE e 01 (uma) na cidade de Goiânia-GO, os temas versavam em torno da educação, cultura e políticas educacionais, com o objetivo de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores na área da educação, distribuídos em 23 (vinte e três) GTs e outras atividades como sessões especiais, minicursos, mostras de filmes, etc. Nesses eventos a qualidade dos trabalhos apresentados evidencia a evolução da pesquisa educacional que constitui elemento importante para reflexões que congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas.

A escolha foi baseada na leitura e análise dos resumos e palavras-chave. Foi necessário ainda recorrer em alguns casos ao texto completo por motivo de alguns resumos não conterem elementos essenciais para a análise, como, ausência de palavras-chave ou a não indicação da metodologia e/ou resultados. Segundo Barral (2007, p. 156) o resumo é “uma apresentação concisa dos pontos relevantes do trabalho [...]. No resumo, é apresentado: a) assunto e objetivo; b) fontes de pesquisa; c) método utilizado; d) resultados e conclusões”.

Na Tabela 4 logo abaixo, estão os 26 (vinte e seis) trabalhos selecionados por ordem de encontro. Pode-se perceber que no GT-8 há um quantitativo muito pequeno de trabalhos voltados para *formação docente para a educação inclusiva*, dos 182 (cento e oitenta e dois) trabalhos, somente 05 (cinco) tratam da temática, ou seja, (2,74%).

No entanto, o GT-15 de Educação Especial, dos 137 (cento e trinta e sete) trabalhos, 21 (vinte e um) estão relacionados com a temática mencionada, demonstrando ser um número bastante significativo diante da gama de assuntos relacionados à Educação Especial/Inclusiva que são debatidos na atualidade. Dos 26 (vinte e seis) trabalhos

selecionados, 14 (quatorze) tratam em seus títulos da *formação docente para a educação inclusiva*, ou seja, (15,32%).

Tabela 4- Autores e títulos dos trabalhos selecionados por reunião

Reunião/ GT/ Autores			Título
29º	15	Lodenir B. Karnopp e Madalena Klein	NARRATIVAS SOBRE O FAZER DOCENTE EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO COM ALUNOS SURDOS
30º	15	Gilmar de C. Cruz	FORMAÇÃO CONTINUADA EM AMBIENTES ESCOLARES INCLUSIVOS: foco nos professores de educação física
30º	15	Fernanda de C. Machado	FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO DE SURDOS: uma análise dos discursos da diversidade
30º	15	Jucélia Linhares Granemann	INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA: uma proposta necessária e em ascensão
31º	15	Fabiana Lasta Beck	O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: aprendizagem e formação docente
31º	15	Rita de Cássia B. P. Magalhães e Ana Paula L. B. Cardoso	FORMAÇÃO DOCENTE E PSICOMOTRICIDADE EM TEMPOS DE ESCOLA INCLUSIVA: uma leitura com base em Henri Wallon
32º	08	Denise Rodinski	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL
32º	15	Sandra F. de Souza e Maria M. Oliveira	POLÍTICAS PARA A INCLUSÃO: ênfase na formação de docentes
32º	15	Márcia Lise L. Lazzarin e Fernanda de C. Machado	POLIVALENTES, GENERALISTAS E TOLERANTES: formando professores na lógica inclusiva
32º	15	Leandra Bôer Possa e Maria Inês Naujorks	FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: os discursos produzidos em textos científicos
33º	15	Maria das Graças N. e Ana Luísa Antunes	O TRABALHO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: a educação de surdos como desafio
33º	15	Juliana Pires Leodoro	REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: análise de um programa de formação continuada
34º	08	Margareth Diniz e	OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

		Izabela Hendrix	PARA LIDAR COM A DIVERSIDADE E A INCLUSÃO
34°	08	Ana Flávia T. de M. Oliveira	A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE INCLUSIVA E OS DESAFIOS AO PROFESSOR-FORMADOR
34°	08	Ramon Luís de Santana Alcântara	A ORDEM DO DISCURSO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
34°	08	Fernanda de C. Machado e Eliana da Costa P. de Menezes	FORMAÇÃO DOCENTE CAPITALIZADA: análise de uma proposta na educação de surdos
35°	08	Ana Flávia T. de M. Oliveira e Clarissa M. de Araújo	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador
35°	15	Bianca G. da Silva e Madalena Klein	DAS NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA SURDA: experiências de letramento e formação
35°	15	Simoni T. Hermes e Marcia L. Lunardi	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: capturas e mobilizações da docência no Atendimento Educacional Especializado
36°	08	Clarissa T. Kauss e Haydéa Maria Sant'Anna Reis	O PROFISSIONAL PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: representações sociais em construção
36°	08	Giovana M. Fracari Hautrive e Doris P. Vargas Bolzan	Aprendizagem da docência alfabetizadora no contexto da surdez
36°	15	Suelen G. F. Jordão e Regina C. Hostins	POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRMs)
36°	15	Marlene Rozek	HANS-GEORG GADAMER E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
36°	15	Mônica P. dos Santos e Mylene Cristina Santiago	CICLO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: em direção a uma perspectiva Omnilética
36°	15	Carla K. Vasques e Melina Benincasa	CARTAS A UM JOVEM ALUNO: a leitura como dispositivo na formação de professores para a Educação Especial e inclusão escolar
36 ^a	15	Adriana Cunha Padilha	O TRABALHO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: análise sobre a profissão docente no estado de São Paulo.

Fonte: Dados da pesquisa da autora

Na Tabela 5 estão os temas relacionados à *formação docente para a educação inclusiva* utilizando as temáticas que mais se sobressaíram. Nesse caso foi necessário recorrer aos textos completos para uma maior interpretação.

Tabela 5- Temas com mais ocorrências em relação à formação de professores para a educação inclusiva

Quantidade	Temáticas Abordadas
03	Atendimento Educacional Especializado
06	Escolarização de surdos
02	Formação continuada
01	Formação inicial
03	Identidade docente/Perfil docente
02	Professor-formador
01	Produções de sentido
04	Saberes docentes
04	Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs)
Total	26 (vinte seis) trabalhos

Fonte: Dados da pesquisa da autora

Observa-se uma preferência para a temática da surdez, com um quantitativo de 06 (seis) trabalhos relacionando a *formação docente para a escolarização de alunos surdos*. Segundo dados do Censo do IBGE de 2010⁶⁰ em nível nacional, existem 4,6 milhões de pessoas com deficiência auditiva e 1,1 milhão de pessoas surdas⁶¹, totalizando aproximadamente 5,7 milhões de pessoas, ou seja, há um quantitativo expressivo de pessoas surdas, revelando a prioridade de muitos pesquisadores para essa temática.

Como procedimentos metodológicos mais utilizados, estão: a Análise de Conteúdo e Estudo de caso. A abordagem mais utilizada foi a Abordagem Qualitativa. Os enfoques mais privilegiados foram: o Crítico-dialético e as teorizações foucaultianas. O instrumento de coleta de dados mais utilizado foi a entrevista semiestruturada.

⁶⁰ Fonte Censo IBGE de 2010: Disponível em: <<http://www.surdo.com.br/surdos-brasil.html>>. Acesso em 29/04/17.

⁶¹ De acordo com o Art. 2º do Decreto nº 5.626/2005, considera-se pessoa surda “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2005b).

O processo de inclusão tem como um de seus principais aportes, a igualdade de oportunidades e valorização das diferenças, no qual as pessoas independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas devem aprender juntas, princípio defendido pela educação inclusiva, observou-se que todos esses pontos foram evidenciados nos trabalhos.

Percebe-se que o quantitativo de pesquisa com essa temática veio aumentando ao longo dos eventos, no caso Encontro 36°, dos 20 (vinte) trabalhos, 05 (cinco) tratam da formação docente para a educação inclusiva. É uma preocupação que vem sendo ampliada ao longo dos anos em vários outros estudos também. O que se percebe, é que depois de tantas lutas pelo direito das pessoas com deficiência, e após duas décadas de promulgação da LDB quanto ao direito à educação desta clientela, preferencialmente na escola de ensino regular, ainda são muitos os entraves para real efetivação da inclusão.

Em relação às conclusões dos trabalhos, alguns destes entraves são citados, como: a carência de profissionais especializados para trabalhar com este público na perspectiva inclusiva; há indícios de necessidades de mudanças relativas aos currículos dos cursos de graduação para a formação inicial de professores/as na perspectiva inclusiva; efetivação de políticas públicas direcionadas para a formação continuada dos/as professores/as.

As pesquisas ajudaram na reflexão sobre o processo de inclusão, tanto na formação docente quanto a práxis pedagógica. No que se refere ao número reduzido de trabalhos submetidos ao GT-08, citado anteriormente, pode-se deduzir que os autores preferem tratar desse assunto no GT-15 de Educação Especial, no entanto, a temática *Inclusão* é passível de discussão em vários outros campos, não devendo limitar-se ao campo da Educação Especial, principalmente se considerarmos ser a formação uma das principais alegações dos/as professores/as do ensino comum para a efetivação da inclusão.

Dos 137 (cento e trinta e sete) trabalhos do GT-15 (Educação Especial), 21 (vinte e um) tratam da *formação de docente para a educação inclusiva*, infere-se que é um quantitativo significativo, pois as discussões em torno da Educação Especial/Inclusiva são extremamente vastas, dessa forma o GT-15 tem contribuído significativamente com a produção do conhecimento nesta perspectiva.

Confirma-se uma preferência para as temáticas relacionadas à área da *Surdez*, pois dos 26 (vinte e seis) trabalhos, 06 (seis) discutem a *formação docente para a educação inclusiva* em relação à escolarização de alunos surdos. O tema *formação inicial* ficou com apenas 01 (um) trabalho, percebe-se que prevalece a valorização da formação continuada, embora a preocupação com a formação inicial já esteja presente.

O atendimento educacional especializado e salas de recursos multifuncionais somam juntos 07 (sete) trabalhos, evidenciando o que pode denotar uma preocupação esse tipo de atendimento em consonância ao fortalecimento da política de inclusão preconizada pelo MEC desde 2008.

As demais temáticas abordadas, como: saberes docentes; identidade/perfil docente; professor-formador e produções de sentido na formação docente evidenciam o/a professor/a como um sujeito que está a todo o momento sendo colocado/a como personagem central na escola e no processo educativo, dessa forma, é atribuído a ele/a toda a responsabilidade pelo “sucesso e/ou fracasso” dos aprendizes.

O rastreamento dessas informações levando em consideração o que já foi pensado e buscando descobrir o que ainda pode ser feito, revelou que é emergente se pensar no papel do/a educador/a atrelado às mudanças sociais advindas pelo pensamento inclusivo, desde a formação inicial e não somente a partir da formação continuada.

Percebeu-se ainda como a formação docente para a educação inclusiva vem tomando dimensões privilegiadas, fato demonstrado pelo aumento da escolha dessa temática. Ou seja, é um fator não só relacionado ao crescimento quantitativo como qualitativo da produção científica.

4 METODOLOGIA

4.1 Universo da pesquisa

O município de Imperatriz, foi fundado em 16 de julho de 1852 e emancipado em 1856, está localizado à margem direita do rio Tocantins, a 626 km de distância da capital maranhense São Luís. Possui uma área territorial de 1.368,987 km², como população estimada em 253.873 habitantes⁶². A economia de Imperatriz até o final do século XIX era baseada na criação de gado e na agricultura de subsistência. Segundo Franklin (2012):

Nos primeiros cinquenta anos do século XX Imperatriz esteve isolada do restante do Estado e do País. Com exceção das cidades margeadas pelo rio Tocantins, em que se destacavam Carolina, Boa Vista (Tocantinópolis), Porto Franco, Marabá e Belém (FRANKLIN, 2012, p. 34).

O isolamento rodoviário e ferroviário afetavam diretamente todos os setores, principalmente o da educação. Após cem anos de sua fundação, não existiam “Nem escolas, nem estradas, nem hospital ou mesmo posto de saúde possuía” (FRANKLIN, 2012, p. 47). Por esse motivo era considerada a “Sibéria Maranhense”. Anos mais tarde com a ligação rodoviária entre Grajaú e Imperatriz em 1953 e posteriormente com a construção da rodovia Belém-Brasília em 1959, abriu-se novos horizontes no que concerne a realidade socioeconômica.

Costa, D. (2012, p. 95) explica que “Após transcender os ciclos do gado, arroz, madeira, borracha, castanha e do ouro, Imperatriz firmou-se nas atividades comerciais e de prestação de serviços”. O contingente populacional e urbano foi crescendo, e exigindo com isso a expansão da indústria, do comércio e da construção civil, conseqüentemente a demanda por serviços educacionais tornou-se uma realidade.

A demanda e o dinamismo próprios da cidade encorajaram diversos empreendedores do setor de serviços a investirem na área educacional, tanto nos níveis fundamental e médio quanto no nível superior, fazendo surgir, a partir da segunda metade da década de 90, uma corrida e competente rede educacional privada, com diversas escolas equiparadas às melhores dos grandes centros nacionais. A educação oficial também teve sensível melhora, através do investimento em estruturas físicas, qualificação profissional e remuneração do corpo docente (FRANKLIN, 2012, p. 70).

A Educação Especial no município de Imperatriz vem se desenvolvendo sempre em consonância com as Políticas de Educação Especial/Inclusiva preconizadas em todo o país. A saber: a Lei Orgânica Municipal (1990) e a Lei Municipal nº 901/1999, também com as leis que valorizam e incentivam à docência em Educação Especial no município, como: a

⁶² Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) dados atualizados em 2016. Endereço eletrônico: <<http://cod.ibge.gov.br/3T0>>. Acesso em: 12/02/2017.

Lei Ordinária nº 1.227/2007 e a Lei Complementar nº 003/2014 e ainda Plano Decenal de Educação Municipal (2014-2023). Segundo Costa, D. (2012), até 2011:

O atendimento educacional especializado tem sido garantido através da atuação de 600 professores efetivos distribuídos entre o ensino regular, salas especiais, salas de recursos e salas de recursos multifuncionais, centros e núcleos de apoio pedagógico especializado, criados em parceria com o MEC, especialistas efetivos nas áreas de Serviço Social, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Psicologia e Terapia Educacional, professores, instrutores e interpretes da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS (COSTA, D. 2012, p. 100).

Sendo que este número de 600 professores/as aumentou significativamente, uma vez que, a prefeitura municipal realizou o último concurso público no ano de 2012 e convocou até o ano de 2017 os candidatos classificados até a 759ª posição, na função de Professor Nível III-Educação Infantil e Anos Iniciais/Zona Urbana. Sobre os dados estatísticos mais atualizados do município referentes à educação básica estão os demonstrativos nas tabelas 6 e 7.

A Tabela 6 apresenta os dados do IBGE/2015⁶³, no que se refere ao número de docentes, de matrículas e de escolas do município.

Tabela 6- Número de docentes, matrículas e escolas da esfera municipal - 2015.

Nível de Ensino	Docentes	Matrículas	Escolas
Pré-Escolar	219	4.961	91
Fundamental	1.284	30.507	117
Total	1.503	35.468	208

Fonte: (IBGE, 2015).

A Tabela 7 traz os demonstrativos segundo dados do MEC/INEP/2015⁶⁴ sobre o número de Matrículas na Educação Básica do Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Faixa Etária no município de Imperatriz.

Tabela 7- Número de Matrículas na Educação Básica (Município de Imperatriz)

Número de matrículas na Educação Básica	
Faixa Etária	Alunos/as
De 0 a 3 anos	5.382 discentes
De 4 a 5 anos	7.594 discentes
De 6 a 10 anos	21.151 discentes

⁶³ Cf. (IBGE/2015). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/ma/imperatriz/panorama>>. Acesso em: 29/05/2017.

⁶⁴ Cf. (MEC/INEP/2015). Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 29/05/2017.

De 11 a 14 anos	18.240 discentes
De 15 a 17 anos	13.297 discentes
De 18 a 19 anos	3.004 discentes
De 20 a 24 anos	1.549 discentes
De 25 a 29 anos	586 discentes
De 30 a 34 anos	450 discentes
De 35 a 39 anos	310 discentes
De 40 ou mais	440 discentes
Total	72.003

Fonte: (MEC/INEP/2015)

Por meio da adesão do *Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade*⁶⁵ do Ministério da Educação (MEC) em 2003, o município se comprometeu em apoiar a formação de gestores e educadores a fim de construir um sistema educacional inclusivo.

No mesmo ano, criou o *Centro Municipal de Atendimento as Pessoas com Necessidades Especiais (CEMAPNE)*, tornando-se o município polo de formação e implementação da política de educação inclusiva tanto em sua rede de ensino quanto em outros 35 municípios da sua área de abrangência.

A *Secretaria Municipal de Educação (SEMED)* reestruturou o CEMAPNE em 2010, transformando-o em Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade (SIADI) em funcionamento até os dias atuais. Esse setor tem por objetivo fomentar, desenvolver e acompanhar as políticas públicas de inclusão dentro da rede municipal de ensino.

Nesse espaço são promovidos cursos de Libras, Braille, Soroban e Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os/as professores/as, demais servidores e para a comunidade local. Possui ainda, uma equipe de técnicos nas áreas da assistência social, psicopedagogia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicologia, esses profissionais dão assistência às escolas da rede municipal quando solicitados.

A Tabela 8 abaixo demonstra quais cursos foram ofertados pelo SIADI entre os anos de 2015 a 2017 bem como o número de pessoas matriculadas nestes cursos, levando em consideração que a preferência da matrícula é dada aos docentes efetivos, seguindo dos demais docentes, tanto na situação de contratados como na situação de seletivados.

⁶⁵ É um programa do Ministério da Educação que envolve todos os estados e Distrito Federal, contemplando 106 municípios polo para formar gestores e educadores, transformando os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

A matrícula também é destinada aos próprios funcionários da rede, pessoas com deficiência e comunidade em geral, para tanto não é necessário nenhum tipo de seleção prévia, como provas, testes ou seletivo. Nota-se que o número de matrículas aumentou significativamente nos últimos três anos, a diferença entre 2015 e 2017 é de 202 (duzentas e duas) matrículas.

Tabela 8- Número de matrículas nos cursos realizados pelo SIADI – 2015 a 2017

Cursos	2015	2016	2017
AEE	27	29	35
Braille	---	45	49
Libras Básico	72	44	137
Libras Intermediário	44	41	98
Libras Avançado	---	24	26
Total	143	183	345

Fonte: Dados da pesquisa da autora por meio do SIADI.

Sobre os/as alunos/as matriculados/as nas (SRMs), Alves (2015, p. 22) especifica na Tabela 9 um levantamento feito no SIADI acerca da quantidade de discentes matriculados por deficiência⁶⁶ nas salas de recursos multifuncionais do município no decorrer dos anos de 2010 a 2013. Segundo a autora, houve um aumento significativo de matrículas entre os anos de 2010 a 2013.

Tabela 9- Número de matrículas em SRM na rede municipal de Imperatriz por tipo de deficiência- 2010 a 2013

ANO	Matrículas (Tipo de deficiência)							
	Autismo	AH/SD	Baixa visão	Cegueira	DI	DF	DMu	Surdez
2010	08	-	05	02	105	11	07	40
2011	10	01	07	02	123	15	09	42
2012	10	01	09	02	159	17	09	45
2013	13	01	11	02	195	19	13	55

Fonte: Alves (2015, p. 22).

Legenda: AH/SD - Altas habilidades/superdotação; DI - Deficiência Intelectual; DF - Deficiência Física; DMu - Deficiência Múltipla.

⁶⁶ Manteve-se a denominação utilizada pela autora, embora estejam registrados os alunos com altas habilidades/superdotação e com autismo, não considerados como deficientes.

A Tabela 10 logo abaixo discorre sobre a formação inicial no município de Imperatriz, de acordo com pesquisa realizada no ano de 2015 por Agapito (2015). A autora revelou os cursos de licenciatura dos quais possuem em seus currículos, disciplinas relacionadas à Educação Especial, especificando a carga horária e as disciplinas contempladas.

Esse estudo revelou que todos os IES instalados no município devidamente reconhecidos possuem disciplinas relacionadas à Educação Especial. Agapito (2015, p. 85): “[...] é relevante ressaltar que a inclusão destas disciplinas, representa uma tentativa de mudanças que vai ao encontro de legislações que asseguram aos acadêmicos, oportunidades igualitárias de construção de conhecimentos”.

Tabela 10- Disciplinas contempladas no currículo dos cursos de licenciatura de IES no município de Imperatriz em 2015.

Licenciaturas	Disciplinas	Carga Horária
Licenciatura em Pedagogia	Educação Especial e Libras	60 horas
Licenciatura em Pedagogia	Fundamentos Teóricos Metodológicos da Educação Especial e Libras	60 horas
Licenciatura em Pedagogia	Educação Especial e Libras	72 horas
Licenciatura em Ciências Biológicas	Educação Especial e Libras	60 horas
Licenciatura em Educação Física	Educação Especial e Libras	60 horas
Licenciatura em História	Educação Especial e Libras	60 horas
Licenciatura em Geografia	Educação Especial e Libras	60 horas
Licenciatura em Química	Educação Especial e Libras	60 horas
Licenciatura em Física	Educação Especial e Libras	60 horas
Licenciatura em Matemática	Educação Especial e Libras	60 horas

Licenciatura em Ciências Humanas	Educação Especial e Libras	45 horas
Licenciatura em Ciências Naturais	Educação Especial e Libras	45 horas

Fonte: Agapito (2015).

Dentre os mais variados desafios da Educação Superior está a inserção da disciplina de Educação Especial ou disciplinas relacionadas à Educação Especial nos cursos de licenciatura, muitas vezes o principal objetivo é apenas cumprir as diretrizes estabelecidas pelo Estado, contudo, acredita-se que por ser unanimidade a inserção dessas disciplinas nas matrizes curriculares das IES do município considera-se como uma contribuição significativa para a sociedade principalmente para a profissão docente.

Atualmente das 36 (trinta e seis) salas de recursos multifuncionais disponibilizadas pelo MEC destinadas às escolas municipais e estaduais, apenas 23 (vinte três) estão instaladas e em funcionamento, todas foram instaladas em escolas da rede municipal⁶⁷. Vale registrar que a rede de ensino municipal de Imperatriz conta com 167 (cento e sessenta e sete) escolas, isto é, 13,77% das escolas possuem sala de recursos multifuncionais.

4.2 Procedimentos metodológicos

Necessariamente o primeiro procedimento metodológico adotado foi a pesquisa bibliográfica, que segundo Macedo (1994, p. 13): “Trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica[...] é entendida como o planejamento global-inicial de qualquer trabalho e pesquisa”. O estudo bibliográfico significa apropriação dos saberes acumulados que nortearão todas as demais fases da pesquisa.

Também foi adotada a pesquisa de campo, que “consiste na coleta direta de informações no local em que acontecem os fenômenos; é a que se realiza fora do laboratório, no próprio terreno das ocorrências” (SILVA, 2003, p. 63). Dessa maneira, a intenção foi obter uma maior aproximação com o objeto de estudo em si, para conhecimento e apropriação da realidade que se apresentou.

⁶⁷ Cf. Informação obtida por meio do Plano Decenal de Educação do Município de Imperatriz- Ma. (IMPERATRIZ, 2014, p. 48).

Como instrumento de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas⁶⁸ com auxílio de um roteiro contendo 13 tópicos contendo 29 questionamentos, para tanto foi necessário que as participantes tivessem contato prévio com as perguntas a fim de que as mesmas pudessem recorrer se preciso ao currículo ou outras fontes de informações caso não lembrassem das formações ou cursos por elas realizados.

Foi utilizada a abordagem qualitativa, na tentativa de buscar compreender os fatos em sua particularidade com discernimento e fidelidade na descrição dos resultados obtidos. “A pesquisa qualitativa é marcada por uma rica descrição de ações pessoais e ambientes complexos[...] cada pesquisador fará isso de uma maneira diferente, mas quase todos trabalharão muito na interpretação” (STAKE, 2011, p. 41).

Para documentar as observações e entrevistas foram utilizados equipamentos eletrônicos como celular *smartphone* e *notebook*. Os entrevistados foram informados sobre os procedimentos éticos e legais da pesquisa, bem como, a preservação de suas identidades e confidencialidade dos seus relatos.

Ainda foi realizada uma pesquisa documental no próprio SIADI, a fim de localizar as escolas que possuem salas de recursos multifuncionais em funcionamento e de mapear a formação docente para o atendimento educacional especializado no município de Imperatriz, considerando os cursos que foram oferecidos entre os anos de 2015 a 2017 e o quantitativo de pessoas concluintes desses cursos. Este mapeamento servirá para identificar quais as formações estão sendo oferecidas pelo SIADI na atualidade.

4.3 Participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada no primeiro semestre do ano de 2017 com 13 (treze) das 23 (vinte três) professoras atuantes das salas de recursos multifuncionais do município de Imperatriz. As participantes tiveram suas identidades preservadas, para compreensão utilizou-se a letra “P” representando a palavra (professora) bem como a identificação numérica das mesmas com os numerais em ordem crescente de 01 (um) a 13 (treze). Os critérios de inclusão das participantes na pesquisa foram:

⁶⁸ Na literatura pertinente à Metodologia da Pesquisa, não se encontra um conceito claro e preciso do que seja a entrevista semiestruturada. Tendo em vista que a entrevista estruturada parte de um roteiro de questões aplicadas, rigorosamente, e que a não-estruturada é aquela que permite que o entrevistado traga à tona toda a sua subjetividade e riqueza de experiências, logo supõe-se que na semiestruturada haja uma confluência de perguntas previamente elaboradas com outras pautadas a partir das respostas e elucubrações dos entrevistados (SANTOS; CANDELORO, 2006, p. 75).

- (maior experiência) como docente da sala de recursos multifuncionais no próprio município;
- (quantidade de escolas por bairro), ou seja, realizar a pesquisa em no máximo 2 (duas) escolas por bairro, a fim de explorar diferentes realidades considerando a localização das escolas;
- (ser efetivada) como professora do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino.

Os critérios de exclusão das participantes da pesquisa foram:

- (não estar contida nos critérios de inclusão) mencionados anteriormente;
- (ter menos de 02 (dois) anos de atuação no atendimento educacional especializado).
- (não concordar em participar da pesquisa).

As entrevistas ocorreram no horário de trabalho, entre os intervalos de cada atendimento a fim de não comprometer a rotina das participantes nem dos/a alunos/as. As entrevistas ocorreram de maneira descontraída e cada participante se posicionou livremente sobre cada questionamento.

Os impactos esperados são de ordem epistemológica, com a ampliação do conhecimento científico sobre o processo de formação docente para o atendimento educacional especializado no município. A pesquisa contribuirá ainda na produção científica fundamentalmente relacionada ao Grupo de Pesquisa em Educação Especial (GPÉE) da UFMA, ampliando as discussões em torno das políticas de inclusão escolar e formação docente para o AEE.

As participantes foram informadas sobre a relevância da sua contribuição para a pesquisa e dentre aquelas que concordaram em participar foram unânimes em reconhecer a importância desta pesquisa para a ampliação do conhecimento científico sobre a formação docente para o AEE.

Esta pesquisa não previu nenhum tipo de risco e desconforto para as participantes, teve o mínimo de intervenção da pesquisadora e as participantes estavam cientes que poderiam deixar de participar em qualquer momento. Ressalta-se ainda, que foi de interesse da autora em suspender a pesquisa se houvesse em algum momento, ameaça, riscos ou danos à dinâmica natural ou execução das atividades cotidianas nas salas de recursos multifuncionais e no SIADI.

Assumiu-se o compromisso de zelar pela privacidade e sigilo das participantes, caso elas revelassem algo que pudessem comprometê-las, não tornando a descrição pública.

A pesquisa somente foi iniciada a partir da sua formalização perante o Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade (SIADI) por meio do Termo de Anuência (ANEXO B) e da aprovação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por todas as participantes da pesquisa. Este termo garantiu o anonimato e ciência da importância da participação das mesmas na execução do trabalho, também foi garantido que as informações obtidas fossem direcionadas apenas para os objetivos da pesquisa.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta seção apresenta a coleta dos dados com as falas das participantes acompanhadas com a análise acerca do conteúdo das informações obtidas levando em consideração os aspectos mais relevantes. O objetivo é analisar o processo de formação docente para o atendimento educacional especializado a partir das percepções das professoras do AEE no Município de Imperatriz.

Inicialmente realizou-se a caracterização das participantes exposta no Quadro 1, o que representa a primeira questão da entrevista. O diálogo foi iniciado com questionamentos referentes à idade, gênero, tipo de sala, situação profissional e se possuem alguma deficiência. Todas as participantes são do gênero feminino⁶⁹, e são professoras efetivadas do município de Imperatriz, atuando em salas de recursos multifuncionais do Tipo I.

Quadro 1: Caracterização das participantes da pesquisa

Prof.^a	Idade	Possui Deficiência	Experiência profissional no Magistério da Educação Básica e/ou Educação Especial	Experiência profissional no AEE
P1	47	Sim	18 anos	03 anos
P2	47	Não	17 anos	07 anos
P3	34	Não	23 anos	03 anos
P4	43	Não	14 anos	05 anos
P5	58	Não	17 anos	07 anos
P6	55	Não	24 anos	07 anos
P7	42	Não	19 anos	07 anos
P8	55	Não	21 anos	06 anos
P9	53	Não	23 anos	07 anos
P10	45	Não	12 anos	07 anos
P11	54	Não	18 anos	07 anos
P12	49	Não	25 anos	07 anos
P13	49	Não	17 anos	07 anos

Fonte: Dados da pesquisa da autora

⁶⁹Como todas as participantes são do gênero feminino, esta pesquisa faz uso do substantivo de dois gêneros (participante) com anteposição do artigo feminino (a).

De acordo com o Quadro 1, a idade das participantes varia entre 34 (trinta e quatro) a 58 (cinquenta e oito) anos. Apenas uma professora relatou possuir deficiência física. Já o tempo de experiência das professoras na educação básica varia entre 12 (doze) a 25 (vinte e cinco anos), ou seja, todas apresentaram um longo período de experiência na área da educação. Em relação ao atendimento educacional especializado a variação é entre 03 (três) a 07 (sete) anos de experiência.

Observa-se que a maioria das professoras está há 7 (sete) anos no AEE, ou seja, desde 2010, depois da fase da reestruturação do Setor de Educação Especial em 2008 e consequentemente depois da implantação das primeiras salas de recursos multifuncionais em 2009. As participantes P5, P6 e P7 revelaram ter experiência apenas na Educação Especial:

P5- “Tenho dezessete anos de profissão, desses dezessete, nove foram na Educação Especial e sete anos na sala de recursos... passei só meu primeiro ano como professora sem estar diretamente ligada à Educação Especial”;

P6- “Eu sempre trabalhei na Educação Especial, mas no AEE tenho sete anos”;

P7- “Sempre trabalhei na Educação Especial, desde 1998, agora na sala de recurso são sete anos” (PARTICIPANTES P5, P6 e P7).

É claro que o tempo de trabalho é um fator importante no aperfeiçoamento da prática educacional, embora não seja um elemento determinante para um bom desempenho na profissão, mas sugere um maior acervo de experiências acerca dos saberes e práticas alcançadas pela experiência vivida.

Nesse sentido é importante considerar o docente “[...] não somente como um técnico, mas também como pessoa cuja trajetória de vida é marcada por valores e capacidade de encantamento e/ou desesperança” (MAGALHÃES e CARDOSO, 2014, p. 32). Para Lima (2006):

Não se pode afirmar que a experiência direta, a interação com as pessoas com deficiência, seja um requisito prévio para o desenvolvimento do processo de inclusão em uma escola, no entanto, ela pode favorecer a eliminação de alguns preconceitos (LIMA, 2006, p. 123).

O Quadro 2 representa o segundo questionamento da entrevista e trata da formação acadêmica das participantes, com objetivo de conhecer suas respectivas a/as área/as de formação e também de saber se tiveram contato com as disciplinas relacionadas à Educação Especial na sua formação inicial.

Quadro 2 - Formação acadêmica das participantes

	Graduação		Pós-Graduação	
Prof.^a	Área	Disciplina Relacionada a Educação Especial	Área	Outros Cursos na Área Educação Especial

P1	Pedagogia	Educação Especial Informática Aplicada a Educação Psicomotricidade Libras Educação e Informática Psicologia da Educação	AEE Psicopedagogia Clínica e Institucional	Autismo Braille Educação Física adaptada Libras Multiplano ⁷⁰ Tecnologias Assistivas
P2	Letras	-----	AEE Educação Especial Inglês Neuropsicopedagogia	Braille Educação Inclusiva Direito à Diversidade Informática na Educação Libras Tecnologias Assistivas Tecnologias Assistivas em Braille
P3	Pedagogia	Educação Especial	AEE	Autismo DOSVOX ⁷¹ Multiplano NVDA ⁷² Soroban Tecnologias assistivas
P4	Pedagogia	-----	AEE Neuropsicopedagogia	Braille Libras
P5	Pedagogia	Educação Especial	AEE	Braille Libras Soroban
P6	Pedagogia	Educação Especial	AEE	Autismo Braille Libras Soroban
P7	Pedagogia	Educação Especial	AEE	Braille Básico

⁷⁰ Multiplano é uma metodologia de ensino e/ou proposta pedagógica voltada para os processos de ensinar e aprender Matemática, foi desenvolvido no ano 2000 pelo Professor Rubens Ferronato, inicialmente para um aluno cego, utilizando o tato para a compreensão de conceitos matemáticos e hoje em dia é utilizado por/para pessoas com ou sem deficiência visual (Conceito elaborado pela autora).

⁷¹ “O sistema operacional DOSVOX permite que pessoas cegas utilizem um microcomputador comum (PC) para desempenhar uma série de tarefas. [...] é um sistema que se comunica com o usuário por meio de sintetizador de voz em português, sem sotaque, e permite a gestão de arquivos adequada ao uso por DOSVOX, edição e leitura de textos, impressão à tinta e em Braille, ampliação de telas para a visão subnormal, diversos jogos, além de programas para acesso à internet” (TUNES e BARTHOLO, 2010, p. 21).

⁷² NVDA (Acrônimo para Non Visual Desktop Access) é um software gratuito que funciona como um leitor de telas utilizado principalmente como ferramenta de acessibilidade para deficientes visuais (Conceito elaborado pela autora).

				Soroban Tecnologias Assistivas
P8	Pedagogia	Fundamentos da Educação Especial	Educação Especial	Braille Libras Soroban Tecnologias Assistivas
P9	Pedagogia	Educação Especial	AEE	Libras Braille Soroban Multiplano
P10	Biologia	“Não tinha, ou não lembro”.	AEE Libras Neuropsicopedagogia	Braille Libras
P11	Pedagogia	-----	AEE	Braille Educação Física adaptada Libras Tecnologias Assistivas
P12	Pedagogia	“Não lembro, acredito que não havia”.	AEE Psicopedagogia Supervisão Escolar e Gestão	Braille Libras
P13	Pedagogia	Educação Especial	AEE	Libras Braille Multiplano

Fonte: Dados da pesquisa da autora

De acordo o Quadro 2, a maioria das professoras é formada em Pedagogia totalizando 11 (onze); 01 (uma) formada em Letras e 01 (uma) formada em Biologia. Com base nesses dados pode-se analisar o perfil das professoras no que diz respeito à formação em nível de graduação, ou seja, todas possuem licenciatura que as habilitam para atuar como docentes na Educação Básica.

Percebe-se, no entanto que das 11 (onze) professoras formadas em Pedagogia, 08 (oito) tiveram contato com a disciplina de Educação Especial na formação inicial, apesar de 03 (três) professoras terem revelado “não lembrar” ou “não terem tido” disciplinas relacionadas à Educação Especial.

As professoras formadas em Letras e Biologia revelaram não terem tido disciplinas relacionadas à Educação Especial, sabe-se, no entanto, que é de suma importância que todos os cursos de licenciatura tenham conteúdos curriculares relacionados à Educação

Especial, fato que vem sendo preconizado desde a Portaria nº 1.793/1994⁷³ e também por outros documentos como: o PNE (2001)⁷⁴; o Decreto nº 5.626/2005⁷⁵; o PNE (2014)⁷⁶; a LBI⁷⁷ em seu (Art. 28, nos Incisos X e XIV) e no (Art. 55, § 3º) da mesma Lei.

No que se refere à área ou áreas de formação das participantes em nível de Pós-graduação e/ou Especialização, buscou-se constatar se as professoras estão aptas para o exercício da docência no AEE com base na sua formação continuada, assim como consta no Art. 59, Inciso III da LDB/96 e também como estabelece a Resolução CNE/CEB nº4/2009, em seu Art. 12: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009c). Para tanto não foram levados em consideração os cursos que não estão relacionados à Educação Especial.

Assim, das 13 (treze) professoras participantes, 12 (doze) possuem pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado, incluindo aquelas que têm graduação em áreas diferentes como Letras e Biologia. Apenas P8 não possui o curso de AEE, porém possui especialização em Educação Especial juntamente com P2.

A participante P10 é a única professora com especialização em Libras. Das 13 (treze) professoras, 06 (seis) possuem formação em cursos voltados para a área de psicologia e neurociência, 02 (duas) em Psicopedagogia e 04 (quatro) em Neuropsicopedagogia. Considerando o que preconiza a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, em seu Art. 12, mencionada anteriormente, todas as professoras estão aptas para o exercício da sua função no AEE, uma vez que todas têm formação específica na Educação Especial.

A preferência pelos cursos de Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia foi bastante significativa entre as professoras. Acredita-se que ainda é crescente a ideia preconizada pela Resolução CNE/CEB nº 02/2001 em seu Art. 5º, Inciso I, da qual incluiu como parte do público-alvo da Educação Especial os educandos com dificuldades de aprendizagem e/ou limitações no processo de desenvolvimento. Nogueira e Leal (2011) explicam sobre a função da Psicopedagogia:

⁷³ Cf. (BRASIL, 1994b).

⁷⁴ “Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais” (BRASIL, 2001a, p.132).

⁷⁵ Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina curricular obrigatória para todos os cursos de licenciatura em seu Art. 3º § 1º (BRASIL, 2005b).

⁷⁶ “Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2014b, p. 58).

⁷⁷ Cf. (BRASIL, 2015b).

Na Psicopedagogia, como área de aplicação, atua o psicopedagogo, que, nas palavras de Bossa (2000), é esse profissional que se ocupa dos problemas de aprendizagem, os quais anteriormente eram estudados pela medicina e pela pedagogia e, agora, é estruturado por um corpo teórico com contribuição de várias áreas (BOSSA, 2000, apud NOGUEIRA e LEAL, 2011, p. 24).

A Resolução CFP nº 02/2004, em seu Art. 3º, define a especialidade de Neuropsicologia: “Atua no diagnóstico, no acompanhamento, no tratamento e na pesquisa da cognição, das emoções, da personalidade e do comportamento sob o enfoque da relação entre estes aspectos e o funcionamento cerebral” (BRASIL, 2004b).

Contudo, a formação das participantes em nível de pós-graduação e especialização dá todo um suporte teórico necessário para atuação nas SRMs, inclusive para aquelas professoras com formação em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia, esta afirmação, deve-se ao fato de que a SRM é um ambiente que abrange diferentes contextos sociais e que coexistem distintas implicações de aprendizagem, questões que podem ser beneficiadas com a contribuição de outras áreas.

Continuando a análise do Quadro 2, no que se refere aos cursos de curta e longa duração realizados pelas participantes na área da Educação Especial, mas que não se enquadram na qualidade de pós-graduação. O objetivo foi de conhecer os cursos que as professoras do AEE buscaram na formação continuada.

O curso mais procurado pelas participantes foi o Braille, com 12 (doze) ocorrências, somando a esta constatação pode-se perceber que os cursos voltados para área da deficiência visual também foram os mais contemplados, ou seja, todas as professoras possuem algum curso na área da deficiência visual, como: Soroban 06 (seis) participantes; Multiplano 04 (quatro) participantes; DOSVOX e NVDA 01 (uma) participante.

O segundo curso mais procurado pelas participantes foi Libras, com 11 (onze) ocorrências, seguindo de: Tecnologias Assistivas 06 (seis) participantes; Autismo 03 (três) participantes; Educação Física Adaptada 02 (duas) participantes e Educação Inclusiva Direito à Diversidade 01 (uma) participante.

Percebe-se que, apenas 02 (duas) professoras optaram por algum curso na área da deficiência física, uma delas é P1, que revelou ter deficiência física. É importante frisar que o curso de Tecnologias Assistivas também proporciona uma gama de conteúdos relacionados à deficiência física e outras deficiências. Segundo Bersch (2013, p. 133): “Será no espaço das salas de recursos, que é destinado ao atendimento especializado, na escola, que o aluno experimentará várias opções de equipamentos até encontrar o que melhor se ajusta à sua condição e necessidade”.

O terceiro questionamento, Quadro 3, trata da especificação e quantidade dos/das alunos/as atendidos/as pelas professoras pesquisadas. O objetivo é identificar a quantidade de alunos/as que cada professora atende nas salas de recursos multifuncionais e especificar o tipo de deficiência que esses alunos/as possuem ou se há matrículas de alunos/as com altas habilidades/superdotação.

Quadro 3: Especificação e quantidade dos/das alunos/as atendidos/as

Prof. ^a	Deficiência Física	Deficiência Intelectual	Deficiência Sensorial	TGD	AH/SD	Total
P1	---	11	01	02	---	14
P2	---	09	02	01	---	12
P3	---	17	05	01	---	23
P4	01	07	---	01	---	09
P5	---	08	---	---	---	08
P6	02	14	---	01	---	17
P7	01	08	01	01	---	11
P8	---	08	---	---	---	08
P9	---	10	02	02	---	14
P10	01	03	01	---	---	05
P11	02	10	---	---	---	12
P12	02	18	02	04	---	26
P13	---	08	---	04	---	12

Fonte: Dados da pesquisa da autora

Legenda: TGD- Transtornos Globais do Desenvolvimento; AH/SP – Altas habilidades/superdotação.

De acordo com o Quadro 3, a quantidade de alunos/as varia entre 5 (cinco) a 26 (vinte seis) alunos/as por professora. Ou seja, existe uma discrepância em relação à quantidade de matrículas para cada sala. Ao comparar P10 que atende 5 (cinco) alunos/as e P12 que atende 26 (vinte e seis) alunos/as, a diferença é de 21 (vinte e um) alunos/as. Por exemplo, as professoras P12 e P3 estão com o maior número de matrículas e também com as maiores variações de público-alvo da Educação Especial, o que pode ser explicado pela localização das escolas em bairros superpopulosos e centrais e a necessidade de mais salas de recursos multifuncionais nestes setores.

Segundo as professoras investigadas não há matrículas de alunos/as com altas habilidades/superdotação. Sobre a especificação dos tipos de deficiência contabiliza-se: deficiência física 09 (nove) alunos/as; deficiência intelectual 131 (cento e trinta e um) alunos/as; deficiência sensorial 14 (quatorze) alunos/as e transtornos globais do desenvolvimento 17 (dezessete) alunos/as.

Percebe-se que a matrícula de alunos/as com deficiência intelectual possui um número bastante elevado sendo maior que a soma de todos os outros tipos juntos. Segundo Batista (2013, p. 124) o atendimento educacional especializado para alunos/as com deficiência Intelectual “[...] está centrado na dimensão subjetiva do processo de conhecimento, complementando o conhecimento acadêmico e o ensino coletivo que caracterizam a escola comum”. Segundo a mesma autora, o aluno com deficiência intelectual:

[...] como qualquer outro aluno precisa desenvolver sua criatividade, a capacidade de conhecer o mundo e a si mesmo, não apenas superficialmente ou por meio do que o outro pensa. A liberdade de criação e de posicionamento autônomo do aluno diante do saber permite que sua verdade seja colocada, o que é fundamental para alunos com deficiência mental⁷⁸, pois permite rever sua forma de atuar com o conhecimento (BATISTA, 2013, p. 125).

Dentre os/as alunos/as com deficiência sensorial, estão: 01 (um/a) aluno/a com problemas relacionados à cinestesia⁷⁹; 11 (onze) alunos/as considerados com baixa visão e 02 (dois/duas) alunos/as com cegueira. Percebe-se que, mesmo com esse número de alunos/as com deficiência visual, as salas de recursos multifuncionais pesquisadas são todas do Tipo I, inclusive àquelas que possuem matrículas de alunos/as considerados/as cegos/as.

[...] o atendimento educacional especializado deve prover os recursos e os meios adequados para assegurar o acesso ao conhecimento em todas as etapas e níveis de escolaridade. Algumas atividades predominantemente visuais devem ser adaptadas com antecedência, e outras durante a sua realização, por meio de descrição, informação tátil, auditiva, olfativa e qualquer outra referência que favoreça a configuração do cenário ou do ambiente (DIAS DE SÁ, 2013, p. 113).

Percebe-se que nenhuma das participantes possui matrículas de alunos/as com deficiência auditiva ou surdez. Este fato pode estar relacionado à preferência dos/das alunos/as Surdos⁸⁰ pela educação bilíngue oferecida pelo município desde a aprovação da Lei nº 1453/12, que dispõe sobre a criação da escola bilíngue no âmbito do Sistema Municipal de Ensino, no qual os surdos aprendem a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita.

⁷⁸ Atualmente denominada de deficiência intelectual.

⁷⁹ “O sentido cenestésico possibilita a percepção do movimento ou repouso do corpo. Fornece informações sobre as posições relativas dos membros e outras partes do corpo durante os movimentos e, também, sobre as tensões musculares. É por isso que o sentido cenestésico está associado à vontade, ou seja, ele é um sentido de ordem volitiva, pois, frequentemente, nos movemos porque queremos fazê-lo” (SCARDUA, 2010, apud SILVA, 2014).

⁸⁰ Utiliza-se o termo Surdez ou Surdo (com S maiúsculo) para designar um grupo linguístico e cultural e o termo ou surdez ou surdo (com s minúsculo) para designar uma condição física, a falta de audição (SACKS, 1989).

A educação bilíngue para Surdos têm público-alvo diversificado, como:

[...] surdos; deficientes auditivos oralizados (em sua maioria usuários de aparelhos auditivos); deficientes auditivos não-oralizados (possuem algum resíduo auditivo ou perderam a audição posterior à aquisição da linguagem oral); Cotas (filhos ouvintes de pais surdos); pessoas impossibilitadas de usarem a voz (por consequência de outras deficiências, derrames cerebrais, traumas etc.); ouvintes que aceitem a Libras como língua de instrução (LOCATELLI, 2016, p. 109).

Segundo PNEE-PEI (2008), Item VI, o AEE é “ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular” (BRASIL, 2008a).

O quarto questionamento da entrevista, refere-se à percepção das participantes sobre inclusão. O objetivo é de conhecer o ponto de vista das professoras acerca da inclusão, no sentido de explorar nas entrelinhas os aspectos mais relevantes contidos em suas falas. De acordo com as falas participantes foi possível identificar 04 (quatro) posicionamentos distintos descritos no Quadro 4.

Quadro 4: Percepção das participantes sobre inclusão

INCLUSÃO	FREQUÊNCIA	%
Acolhimento e/ou aceitação das diferenças	05	38,46
Acesso, permanência e participação nas atividades escolares	03	23,07
Direitos assegurados	03	23,07
Igualdade de oportunidades	02	15,38

Fonte: Dados da pesquisa da autora

A percepção da inclusão como acolhimento e/ou aceitação das diferenças, pôde ser identificada na fala de 05 (cinco) participantes, o que corresponde a 38,46%, ou seja, foi mais frequente.

Para mim, sobretudo, é a **aceitação das diferenças...** é o acolhimento no sentido de ajudar as pessoas que têm deficiência ou qualquer outra limitação a desafiar seus próprios limites por meio das intervenções necessárias que é feita pelos professores (P1);

É acolher todos sem exceção... acolher no sentido de dar oportunidade para que todos estudem juntos, independentemente de qualquer coisa, da cor da pele, das questões sócio econômicas, respeitar a individualidade de cada pessoa na escola independentemente de cor e condições físicas e psicológicas (P5);

A inclusão é algo necessário, não só a escolar como a inclusão social como um todo, **é respeitar a diversidade e proporcionar as mesmas condições de vida para todos** (P7);

Éter o privilégio de conviver e compartilhar conhecimentos com pessoas diferentes de nós é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro... descobrir suas habilidades e buscar soluções para minimizar ou ajudar a solucionar as suas limitações (P10);

A inclusão é algo complexo, principalmente na escola, pois existe a falsa inclusão, que é quando os alunos dizem que são incluídos, mas em certos momentos são

excluídos, quando o professor passa uma atividade e julga antecipadamente que esse ou aquele outro aluno não consegue dar conta, colocando outra atividade que não tem nada a ver com o que é passado para todos, ou seja, exclui aquele aluno, isso acontece principalmente com alunos com deficiência, **inclusão é acima de tudo respeitar as diferenças** (P13).

As propostas voltadas para inclusão no ambiente escolar exigem uma visão abrangente e constante por parte dos docentes, fatores que foram percebidos nas falas das professoras ao mencionarem questões como respeito ao outro, respeito à diversidade, aceitação das diferenças, convivência e compartilhamento de conhecimentos, ou seja, aspectos que perpassam às questões legais e que são importantes para a efetivação da inclusão escolar.

A escola inclusiva é a que desenvolve o Projeto Político-Pedagógico para todos os sujeitos nela envolvidos, de tal forma que eles possam perceber que têm um pertencimento com a instituição. Ao mesmo tempo, essa escola é campo de aprendizagens múltiplas, no que se refere ao aprender na convivência com os diferentes, no sentido de que o direito à educação – com um direito humano de todas as pessoas – não admite exclusão de qualquer natureza. É preciso que a escola busque alternativas de inclusão no respeito à diversidade dos diferentes grupos sociais (SILVA, A. 2015, p. 111).

A “falsa inclusão” citada por P13 é uma preocupação pertinente em todos os espaços escolares, na qual a exclusão acontece na prática da própria inclusão.

A condição de estar dentro dos espaços ditos de inclusão possibilita que o sujeito vivencie ao mesmo tempo posições de exclusão. Ou seja, não há uma fronteira nítida que separe incluídos e excluídos – eles nascem de uma matriz epistemológica, sociológica, econômica, cultural e política (KLEIN, 2010, p. 15).

As participantes ao fazerem menção à importância do “outro”, foi possível inferir que as mesmas têm uma percepção ligada ao apoio às interações sociais como importantes na construção de saberes. Nessa perspectiva, de acordo com a teoria de Vygotsky, a interação do sujeito com outros sujeitos, com o meio ambiente e com os objetos é de fundamental importância para a formação humana. Vygotsky ([1934], 2007, p. 103) enfoca que “O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com as pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”. Ou seja, é no percurso interativo com o outro, que a criança se desenvolve, adquire as aprendizagens que formarão sua identidade e personalidade.

A percepção da inclusão como acesso, permanência e participação nas atividades escolares foi identificada na fala de 03 (três) participantes, ou seja, 23,07%.

É estar matriculado e participar efetivamente todas as atividades escolares... participar das mesmas atividades que os demais colegas, e também ter adaptação curricular... a adaptação curricular também é uma forma de inclusão (P2);

É a garantia de acesso à aprendizagem junto com outras pessoas e poderem participar de uma sociedade organizada e feita para todos (P11);

Inclusão é estar na escola e ser participativo de todos os acontecimentos e desfrutar desse ambiente que deve ser comum a todos, possibilitar a todos o acesso ao conhecimento (P12).

Ficou evidente que não basta apenas ofertar vaga para a matrícula, mas oferecer oportunidades de desenvolvimento educacional para todos. “A inclusão ultrapassa a legitimação desse direito, ao exigir não apenas matrícula escolar, mas o prosseguimento dos estudos até os níveis mais elevados da criação artística, da produção científica, da tecnologia” (MANTOAN, 2006, p. 80).

A percepção da inclusão como direitos assegurados também foi identificada na fala de 03 (três) participantes, 23,07%.

É a garantia não somente dos direitos da matrícula do aluno, mas de sua permanência no sistema de ensino independentemente da cor, da classe social, das condições físicas ou psicológicas (P4);

Quando a sociedade tem seus direitos respeitados, quando as pessoas com deficiência participam inteiramente em todos os momentos socioeducacionais, quando não há barreiras nem exclusão das pessoas (P6);

A ideia que tenho de inclusão é a ideia que as pessoas têm seus direitos em relação a sua escolarização, assim como consta na constituição... de um ensino para todos, todos devem frequentar a escola, uma escola de qualidade[...] **em todas as localidades onde ‘tiver’ um ser humano deve ‘ter’ o direito à educação... à escola ...** ai você insere nisso as outras questões, como respeito às pessoas com deficiência, aos negros, aos índios (P8).

Observou-se que as professoras têm uma visão pautada no viés inclusivo no sentido legal ao sinalizarem que a educação é direito de todos, assim como consta no Art. 205 da Constituição Federal de 1988 e na LDB/1996 no Art. 4º, Inciso III. Pôde-se observar também que de forma unânime as participantes direcionaram suas falas referindo-se à inclusão também fora do ambiente escolar, evidenciando que as mesmas têm uma visão da inclusão como um processo ainda não efetivado na sociedade.

A percepção da inclusão como igualdade de oportunidades foi identificada na fala de 2 (duas) participantes, 15,38%.

Inclusão é quando dentro do ambiente educacional existe **igualdade de oportunidades educacionais a todos...** em ambiente favorável... com respeito às particularidades de cada indivíduo e que independentemente de suas necessidades educacionais seja oferecido todo o suporte necessário para o desenvolvimento integral do aluno (P3);

Inclusão é **dar oportunidades iguais para todas as pessoas**, não deve existir somente na escola, mas em todos os espaços sociais inclusive na própria família (P9).

É imprescindível que uma sociedade tenha em seu escopo formas de oferecer uma melhor condição de vida aos cidadãos, oportunidade de viver de forma igualitária pensando sempre na equidade.

É importante deixar claro que as participantes ao mencionarem: P1- “[...] aceitação das diferenças[...]”; P7- “[...] respeitar a diversidade[...]”; P13- “[...] respeitar as diferenças[...]”, evidenciam a importância de lembrar do perigo de transformar as diferenças em sinônimo de deficiência, onde o discurso traz “a norma como centro e tudo aquilo que se

afasta é diferente, é normal” (ALCÂNTARA, 2013, p. 173). Nesse sentido Silva, A. (2015) explica que é importante entendermos a inclusão em uma dimensão ampla:

[...] que está relacionada ao respeito às diferenças e à diversidade das pessoas, uma vez que a diferença não significa desigualdade, mas ampliação da riqueza cultural que caracteriza cada ser humano, cada grupo social. Ou seja, possibilita a incorporação dos direitos das pessoas, sem nenhuma distinção, considerando que todas são sujeitos de direitos, legalmente constituídos conforme as legislações do país sem, contudo, desconsiderar as suas especificidades, as suas diferenças, e o direito à diversidade (SILVA, A. 2015, p. 101).

O quinto questionamento da pesquisa Quadro 5 refere-se à percepção das participantes sobre a Política de Educação Inclusiva da Rede Municipal de Ensino. O objetivo deste questionamento é conhecer a opinião das professoras sobre a Política de Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino. A descrição das falas foram:

Bom. Na minha opinião, a política de educação inclusiva na rede Municipal é boa, **mas poderia ser melhor...** ofertando formação continuada para todos que lidam com a educação, sobretudo para as professoras da classe comum (P1);

Sabemos que precisamos **melhorar mais...** implementar mais cursos de formação para professor da sala comum e para toda a escola, desde o porteiro até professor do AEE, da sala comum ... todos os funcionários (P2);

A política inclusiva no contexto municipal tem avançado, **contudo necessita ser melhorada...** no sentido que os recursos materiais destinados aos alunos com deficiência cheguem a eles em tempo hábil (P3);

É possível observar alguns avanços nos últimos três anos... tendo em vista que o município por meio do SIADI vem oferecendo cursos anualmente de formação continuada como também disponibilizando serviços de apoio como cuidadores, ledores e intérpretes (P4);

Precisam criar elementos para que os alunos, especiais ou não, participem de um processo social mais amplo... direito a escolarização é direito e dever que deve ser assumido pelo município (P5);

A educação inclusiva no município é muito boa, quando necessitamos de ajuda ou auxílio sempre somos atendidos, não posso dizer que é uma educação de primeiro mundo, pois tem suas dificuldades, inclusive para ajudar a gente em casos específicos, por exemplo uma DI severa onde exige um cuidado mais peculiar com conhecimentos exclusivos para aquele aluno (P6);

Vem melhorando a cada ano... hoje percebo que nas formações é impossível não tratar da temática educação inclusiva, coisa que a gente não via em anos anteriores... está sempre sendo discutida, a questão do acesso, das barreiras arquitetônicas que muitas escolas já se adaptaram, eu vejo que tem avançado muito, **mas nem por isso quer dizer que não possa ser melhorada**, existem ainda milhares de escolas necessitando de adaptação, bem como mobilidade urbana para os alunos se locomoverem para suas escolas (P7);

A inclusão nas escolas vem crescendo a cada dia... percebo que a inclusão nunca foi tão falada nas escolas como agora nesses últimos anos, aumentou também a preocupação com a formação dos professores para trabalhar com a educação especial, e se isso acontece, porque está tendo incentivo por parte do município (P8);

Acho que para nós da sala de recursos até que somos bem informadas sobre a questão da política de inclusão, mas falta mais formação para os demais professores em relação à educação inclusiva... é importante que seja priorizada também para os professores da sala comum, desde a creche e pré-escola (P9);

O que eu tenho a falar é que o município vem cumprindo o que manda a determinação do MEC sobre a questão da educação inclusiva, vem ampliando o número de salas de recursos... está cumprindo o que diz a LDB em relação ao AEE... pelo menos as questões legais estão cumprindo (P10);

Um projeto bastante proveitoso para todos da sociedade de Imperatriz, embora tenha iniciado um pouco tarde, né?... Pois a constituição é bem mais antiga, e já falava do AEE para todos (P11);

Vivemos momentos ainda de construção, porém a política de educação inclusiva vem garantindo que o aluno com deficiência tenha acesso à educação... de que forma?... Não rejeitando matrículas, pensando nas barreiras arquitetônicas, nas salas de recursos (P12);

Não tenho o que criticar, na gestão passada sempre havia formação, mas realmente ainda não tenho uma opinião sobre a atual gestão... em relação à educação especial este ano no mês de maio já houve uma formação para servidores da educação municipal que tinha como tema a inclusão foi bem rápida, mas muito interessante, espero que tenha mais periodicidade [formação docente] (P13).

As participantes demonstraram em suas falas aspectos de uma política de educação inclusiva profícua ao considerá-la como: “boa” (P1); “tem avançado” (P3); “Vem melhorando a cada ano” (P7); “vem cumprindo o que manda a determinação do MEC [...] pelo menos as questões legais estão cumprindo” (P10). Contudo, de acordo com os dados foi possível perceber contrariedade no discurso pelo apontamento das próprias participantes ao indicar possibilidades/necessidades de melhoria, elencando demandas para a política de educação inclusiva da rede municipal de ensino. Quais sejam:

Quadro 5: Percepção das participantes sobre a Política de Educação Inclusiva da Rede Municipal de Ensino

Demandas para a política de educação inclusiva da rede municipal de ensino	Frequência	%
Oferta de educação continuada	03	23,07
Alocação de recursos materiais	01	7,69
Auxílio para casos específicos	01	7,69
Adaptações arquitetônicas e mobilidade urbana	01	7,69
Participação dos alunos em processo social mais amplo	01	7,69
Não indicação	06	46,15

Fonte: Dados da pesquisa da autora

As demandas relacionadas no quadro estão ligadas em grande parte aos impactos observados pelas próprias professoras no cotidiano do exercício da docência. Analisa-se, portanto que mesmo verbalizado que a política é boa não deixaram de mencionar os pontos que devem ser melhorados, como: “ofertando formação continuada para todos que lidam com a educação, sobretudo para as professoras da classe comum” (P1); “que os recursos materiais destinados aos alunos com deficiência cheguem a eles em tempo hábil” (P3); “Precisam criar elementos para que os alunos, especiais ou não, participem de um processo social mais amplo... direito a escolarização é direito e dever que deve ser assumido pelo município” (P5); “já houve uma formação para servidores da educação municipal que tinha como tema a inclusão foi bem rápida, mas muito interessante, espero que tenha mais periodicidade [formação docente]” (P13). Ou ainda:

[...] não posso dizer que é uma educação de primeiro mundo, pois tem suas dificuldades, inclusive para ajudar a gente em casos específicos, por exemplo uma DI⁸¹ severa onde exige um cuidado mais peculiar com conhecimentos exclusivos para aquele aluno (P6);

Vem melhorando a cada ano... hoje percebo que nas formações é impossível não tratar da temática educação inclusiva, coisa que a gente não via em anos anteriores... está sempre sendo discutida, a questão do acesso, das barreiras arquitetônicas que muitas escolas já se adaptaram, eu vejo que tem avançado muito, mas nem por isso que dizer que não possa ser melhorada, existem ainda milhares de escolas necessitando de adaptação, bem como mobilidade urbana para os alunos se locomoverem para suas escolas (P7).

Dentro de uma perspectiva de educação inclusiva P1, P2 e P9 relataram um ponto importante em relação à formação docente, que é a oferta desta formação também para os/as professores/as da sala comum e para os demais membros da escola, com vistas à melhoria do sistema escolar como um todo, não só para o crescimento quantitativo de matrícula, mas também para o aprimoramento do ensino e aprendizagem baseado no ensino inclusivo.

Diante de tais argumentos é possível perceber que as participantes acham importante que os docentes da sala comum obtenham conhecimentos acerca dos processos de ensinar e aprender voltados para os/as alunos/as que estão na sala comum e frequentam no contraturno o AEE. De acordo com a PNEE-PEI (2008) em seu Item IV, os sistemas de ensino devem garantir: “Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008a, grifo da meu).

Com vistas à melhoria do processo educativo para o público-alvo da Educação Especial faz-se necessário capacitar toda a equipe escolar, pois infelizmente ainda existem profissionais da educação que tendem a pensar que a pessoa deficiente não precisa aprender, não precisa formar-se, nem buscar mais autonomia para sua vida. “Dentro da comunidade escolar o desconhecimento e o despreparo dos profissionais quanto as necessidades educacionais especiais do aluno, favorece e acentua os preconceitos, mitos, tabus e rejeição a este aluno” (MENDES, 2002, p. 98).

Outros pontos de relevância foram levantados, como: (P3) mencionou problemas em relação à oferta de recursos materiais em tempo hábil, sabe-se que dentro da estrutura das SRMs é imprescindível o manuseio de diversos materiais pedagógicos para uso individual, além daqueles já dispostos nas salas do Tipo I e II.

A participante P5 mencionou a necessidade dos/as alunos/as participarem de um processo social mais amplo, demonstrando assim, preocupação em relação ao exercício da cidadania que não se esgota no ambiente escolar.

⁸¹ Deficiência intelectual.

Entendida a inclusão não como um estado, mas como um processo[...] mutável no tempo e no espaço. [...] Sucede que o curso desse processo não consente a existência de atores dispensáveis, já que todos e cada um dos atores são convocados. [...] Dito de outra maneira: a *práxis* da inclusão leva a substituir “eles” e “nós” por todos e cada um (CARVALHO, 2008, p. 37).

A participante (P7) mencionou a questão da mobilidade urbana, que muito recentemente tornou-se realidade por meio da Lei nº 13.146/2015, em seu Art. 46, que determina o direito ao transporte às pessoas com deficiência física e/ou com mobilidade reduzida “será assegurado em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, por meio de identificação e de eliminação de todos os obstáculos e barreiras ao seu acesso” (BRASIL, 2015b).

A participante (P13) mencionou sua preocupação em relação à formação docente de forma mais periódica, no entanto é importante deixar claro que, tanto as escolas como os sistemas de ensino devem proporcionar formação continuada obedecendo a velocidade das mudanças que emergem na atualidade. Todavia, há de se considerar que “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25).

O sexto questionamento da pesquisa, Quadro 6, refere-se às formações que são oferecidas pelas escolas nas quais as participantes atuam. O objetivo deste questionamento é de saber se existe essa formação voltada para a perspectiva inclusiva e como se procede para as professoras do AEE.

Quadro 6: Formação continuada oferecida na escola em que atuam as participantes da pesquisa

Formação continuada na escola	Frequência	%
Sim	05	38,45
Não	08	61,53

Fonte: Dados da pesquisa da autora

De acordo com o Quadro 6, 05 (cinco) professoras mencionaram receber formação no ambiente da própria escola na qual atuam. Contudo, esses momentos de formação são para todos/as os/as professores/as e estão mais voltados para o planejamento escolar.

Sim, mas para todos os professores... formação com tom de planejamento[...] mas recebemos pelo menos uma vez por ano a Equipe da SEMED que realiza a formação por polo sobre planejamento, avaliação, metodologias... ano passado que houve a primeira para todos os professores nos polos uma parceria entre SIADI e professoras das Salas de Recursos Multifuncionais e SEMED [...] mas não é pela escola (P3);

Temos formação fora do ambiente da escola... tenho formação pelo menos 2 vezes por ano, mas não é pela escola (P6);

A gente recebe formação no geral, para todos os professores [...] mas são mais voltadas para o planejamento e ações do professor na sala de aula, não tratam da Educação Especial de forma específica, nem pra mim da sala de recurso[...] a gente recebe formação específica para o AEE fora da escola com profissionais da SEMED (P7);

Sempre temos formação, mas sendo arquitetada pela equipe da escola não (P11);

Pelo pessoal da Secretaria de Educação e pelo SIADI que temos formação[...] aqui na escola temos reuniões onde tratamos de assuntos como as teorias de aprendizagem, avaliação escolar... a nossa formação é planejada pela secretaria e não acontecem na escola[...] claro que já pode ter tido formação na escola, mas não pra mim do AEE (P13).

Nota-se ainda que a formação no ambiente da escola é arquitetada apenas pela equipe da SEMED. Segundo as falas de 08 (oito) participantes, a formação continuada específica para o docente do AEE é inexistente, o que se infere é uma formação para todos os docentes arquitetada pela equipe da SEMED que por vezes é na perspectiva inclusiva. Esse tipo de formação é importante, pois com ela os docentes estudam, dialogam e compartilham ideias e experiências, ficando este aspecto deficiente. Também não foi revelada a presença de formadores nesse sentido.

Não... dentro da minha área não!... Temos os momentos de formação num sentido geral, que serve para todos os professores (P1);

Aqui na escola não recebemos nenhuma formação nesse sentido. Exclusivamente tratando de educação inclusiva, não! Nem para o AEE[...] e se tiver formação com certeza estarei presente inclusive para ajudar na formação dos outros professores da sala comum, no que eu puder ajudar (P2);

Não! [...] não tenho formação aqui na escola pra mim da sala de recurso, porque já temos nossa formação pela SEMED... As professoras do AEE tem seu próprio momento de formação... aqui na escola temos nossos momentos de formação, mas sempre com o pessoal da SEMED, a maioria não acontece na escola (P4);

Não! Quem faz a formação é a SEMED e a gente se desloca pra o local que eles marcam (P5);

Não recebo formação aqui na escola que trabalho, apenas pela secretaria (P8);

Participamos de todos [momentos] que somos convocados pela secretaria... aqui na escola não temos uma formação para os professores de forma bem sólida não! [...] o que temos 'é' reuniões maravilhosas, com pauta bem definida, com assuntos de interesse na realidade da escola... mas não acho que se caracteriza como formação, nem damos o nome de formação (P9);

Formação pra mim não! Mas para o quadro de professores! Tem como foco a inclusão, as deficiências (P10);

Formação pra mim? Não! Mas recebo formação sim pela SEMED (P12).

Analisa-se que as participantes são prejudicadas em sua formação continuada por não terem a formação no próprio ambiente da escolar, pois esta formação é considerada como um instrumento para a melhoria do ensino, pois leva em consideração a realidade local e a participação de todos os envolvidos. Segundo Perrenoud (2001):

Há uma distância entre a formação teórica do professor e sua prática na condução da aprendizagem dos alunos. Nem mesmo uma sólida formação é capaz de traduzir os conhecimentos formais em práticas educacionais. No que se refere à inclusão, faz-se necessária uma formação centrada no 'saber fazer', unindo todo o conhecimento que os professores já possuem às experiências, por meio do compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre eles, diferentes e coordenadores da escola (PERRENOUD et al. 2001 apud FUNGHETTO e MARQUES, 2008, p. 193).

Observa-se que a formação para o docente do AEE é oferecida pela secretaria de educação por meio da equipe do SIADI, existindo momentos nos quais todos os professores da rede de ensino são convocados e momentos nos quais somente as professoras do AEE participam.

Percebe-se de acordo com a fala das participantes o direcionamento desta tarefa exclusivamente para a equipe da SEMED. De acordo com as falas foi possível observar que as participantes alocam a responsabilidade não só da formação continuada, mas também da orientação às escolas, dos docentes da sala comum e do AEE.

É de suma importância que o Sistema Municipal de Educação continue garantindo a formação dos seus docentes, contudo descentralizar na medida do possível essas formações a fim de possibilitar dar mais autonomia às instituições escolares é também uma forma de assegurar corresponsabilidade no processo educacional dos/as alunos/as.

O sétimo questionamento, Quadro 7, refere-se às formações oferecidas pela SEMED e pelo SIADI das quais as professoras já participaram. O objetivo é de saber quais formações foram essas e como são avaliadas pelas participantes da pesquisa.

Quadro 7: Formação oferecida pela Secretaria de Educação e pelo SIADI

Formações pela secretaria de educação do município	Formações pelo SIADI
Libras Braille Estudos sobre inclusão Construção do sujeito deficiente AEE- pelo Educação inclusiva direito à diversidade Outros relacionados às deficiências Autismo Profissão docente	Libras Básico Libras Intermediário Braille AEE Soroban Básico

Fonte: Dados da pesquisa da autora

Apesar do SIADI pertencer à SEMED como setor de inclusão, verificou-se de acordo com o Quadro 7, que as formações oferecidas pela SEMED são em parte, diferentes daquelas que são oferecidas pelo próprio SIADI, ou seja, além dos cursos comuns entre ambos, a SEMED ainda ofereceu formações em:

- [...] estudos sobre inclusão (P1);
- [...] Educação inclusiva direito à diversidade e outros relacionados às deficiências (P2);
- [...] sobre deficiências... sobre as leis da inclusão (P3);
- Palestras sobre inclusão, sobre deficiência, lúdico[...] (P4);
- [...] sobre inclusão, sobre autismo[...] (P6);
- [...] sobre inclusão, sobre a profissão docente[...] (P7);
- [...] Construção do sujeito deficiente (P11);
- [...] áreas específicas das deficiências (P12);

As formações realizadas pelas participantes exclusivamente no SIADI foram: AEE, Libras e Braille. Vale lembrar que esses cursos são oferecidos em nível básico, intermediário e avançado, exceto o curso de Braille que apenas foi oferecido pelo Setor em nível básico.

Segundo dados obtidos no SIADI, a certificação do Curso de Atendimento Educacional Especializado conta com as seguintes disciplinas e cargas horárias:

- AEE 40 (quarenta) horas;
- AEE na Deficiência Visual Intelectual 30 (trinta) horas;
- AEE na Deficiência Física 30 (trinta) horas;
- AEE na Deficiência Sensorial I - Pessoa com surdez 30 (trinta) horas;
- AEE na Deficiência Sensorial II – Deficiência Visual 20 (vinte) horas;
- AEE nas Deficiências Múltiplas e Surdocegueira 30 (trinta) horas;
- Trabalho de Conclusão de Curso 30 (trinta) horas, totalizando 210 (duzentos e dez) horas.

O Curso de Libras no nível básico conta com as seguintes disciplinas e cargas horárias:

- Teoria e Sistematização da Libras 20 (vinte) horas;
- Gramática da Libras 30 (trinta) horas;
- Alfabetização (20) vinte horas;
- Música e Tradução 10 (dez) horas;
- Prática/Contexto 40 (quarenta) horas, totalizando 120 (cento e vinte) horas.

Já o Curso de Braille conta com as seguintes disciplinas e cargas horárias:

- O Braille como Sistema de Comunicação 40 (quarenta) horas;
- Técnicas de Orientação e Mobilidade 20 (vinte) horas;
- Atividade de Vida Diária 20 (vinte) horas;
- Noções de Soroban 40 (quarenta) horas, totalizado 120 (cento e dez) horas.

Percebe-se que as participantes buscaram ampliar seus conhecimentos participando das formações da SEMED e do SIADI e que as disciplinas ministradas nesses cursos atendem às especificações para o trabalho no AEE. Os conhecimentos sobre o ensino dos/as alunos/as público-alvo da Educação Especial “não podem ser de domínio apenas de alguns ‘especialistas’, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos” (PRIETO, 2006, p. 58).

Sobre a avaliação das participantes acerca das formações recebidas pela SEMED e pelo SIADI, todas verbalizaram posicionamentos favoráveis, compila-se da seguinte forma: “muito boa”; “São importantes... são necessárias[...]”; “Muito útil para o trabalho que exerço[...]” dentre outras, com alegações, como: “existe uma abertura para expormos nossas dificuldades e tentar solucionar pensando sempre nos nossos casos, é muito boa” (P6); “Todas as formações **são muito boas**, tem espírito de amizade e reciprocidade, falta um pouco dar oportunidade de discussão mesmo, de ser menos expositiva”(P9); “Acredito que **acrescentou bastante na minha vida profissional...** no meu dia a dia, na elaboração do plano, em colocar o plano em prática... na minha avaliação, tudo foi aprimorado através dos conhecimentos das formações pelo SIADI” (P13).

A oitava questão da entrevista, Quadro 8, refere-se às percepções das participantes em relação à formação oferecida pelo SIADI. O objetivo é verificar se as professoras acreditam que a formação oferecida pelo SIADI atende as atribuições para atuação docente nas salas de recursos multifuncionais.

Quadro 8: Percepção das participantes sobre a formação oferecida pelo SIADI

Formação atende as atribuições para atuação nas SRMS	Frequência	%
Sim	09	69,22
Não	04	30,76

Fonte: Dados da pesquisa da autora

De acordo com a análise das falas, a frequência de 04 (quatro) na linha que corresponde ao (Não), revela que as participantes apesar de terem demonstrado certo descontentamento em relação à formação oferecida pelo SIADI as mesmas afirmaram que formação atende as atribuições para atuação no AEE.

Sobre o descontentamento percebido nas falas, P2 acredita que a formação não atende 100% (cem por cento) das atribuições para atuação nas salas de recursos multifuncionais e logo justifica que “precisamos ter consciência de sempre nos informar, de sempre buscar capacitação” (PARTICIPANTE P2). P3 caminhou na mesma direção, mencionando que:

[...] o professor da sala de recurso necessita sempre estar se atualizado em busca de novos recursos pra poder estar se capacitado para manusear esses recursos, a fim de oferecer sempre o melhor ao aluno... não somente conhecer a deficiência e suas causas, mas de estar a par das novas tecnologias e de que forma estas tecnologias podem ajudar o nosso aluno a romper as barreiras impostas pela deficiência (PARTICIPANTE P3).

P10 concorda com P2 no que se refere à necessidade buscar mais conhecimento para o exercício do atendimento educacional especializado, ao mencionar que “[...] o SIADI aborda todo tipo de deficiência, mas ao se deparar com o aluno em sua prática cotidiana em sala de recurso você percebe que precisa buscar mais conhecimento, principalmente de práticas educativas” (PARTICIPANTE P10).

P1 que está contida na linha que corresponde ao (Sim) também contribui com essa perspectiva, de que “Sim, mas é necessário o especialista ser um eterno estudioso, pesquisador, em outras palavras, APRENDENTE” (PARTICIPANTE P1).

A formação continuada considera a formulação dos conhecimentos do professor, sua prática pedagógica, seu contexto social, sua história de vida, suas singularidades e os demais fatores que conduziram a uma prática pedagógica acolhedora. Nessa perspectiva, os professores também são aprendentes. Leva-se em conta a diversidade e as diferenças que compõem o corpo docente da escola. É nesse lugar que o professor avança no modo de produzir sua ação e, assim vai transformando sua prática (FIGUEIREDO, 2013, p. 144).

P4 que está contida na linha que corresponde ao (Não) revelou claramente sua crítica: “A duração da formação é incompatível com a complexidade de cada deficiência” (PARTICIPANTE P4).

Apesar estarem contidas na linha que corresponde ao (Sim), pois as participantes conotaram valor positivo às formações oferecidas pelo SIADI, P5 e P12 concordam com P4 em relação ao tempo de formação para cada curso: P5- “Sim, são boas, apesar do tempo de cada formação ser pequeno[...]” (PARTICIPANTE P5). E P12- “Sim, tendo em vista que a duração é pequena[...]” (PARTICIPANTE P12).

De acordo com a fala das participantes que afirmaram que a formação oferecida pelo SIADI atende as atribuições para atuação docente nas salas de recursos multifuncionais, foram extraídos outros posicionamentos:

Sim, abordam todas as deficiências, faz levantamento do caso com dados coletados junto com os familiares do aluno (P6);
 Sim, [...] é bem detalhista, abrange vários temas (P7);
 Sim, [...] estão sempre procurando passar algo novo, uma temática atual (P8);
 Sim, [...] aborda todo tipo de deficiência (P9);
 Sim, é bem completa a formação (P11).

Percebe-se nas falas que as participantes levaram em consideração a quantidade de temáticas abordadas nas formações, analisa-se que, o mais importante não é a quantidade temáticas abordadas é o aprendizado que as professoras conseguiram obter. O que é primordial no AEE é atender da melhor maneira possível aquele/a aluno/a que está matriculado na SRM no momento presente.

É para este/a aluno/a que o docente deve se atentar, pois:

Todo o trabalho é pautado na necessidade e particularidade do aluno, tornando-se necessariamente subjetivo e, por isso mesmo, é caracterizado como um

“atendimento”, mas isso não impede uma ação eminentemente pedagógica (BATISTA, 2013, p. 122).

A participante P13 mencionou um ponto a ser melhorado nas formações do SIADI: “Sim, [...] sinto que há uma necessidade maior de dar uma formação mais avançada nas áreas de Libras e Braille” (PARTICIPANTE P13).

Como já foi mencionado na questão passada, o curso de Libras é oferecido todos os anos, nos níveis básico, intermediário e avançado, porém o curso de Braille é oferecido apenas no nível básico, fato que deve ser pensado pela coordenação do SIADI como prioridade para os próximos anos.

Considera-se que as observações feitas em relação à formação oferecida pelo SIADI, foram restritas à periodicidade e duração ressaltando que o docente deve sempre estar atualizado dentro da sua área de atuação.

É pertinente afirmar que com base na análise geral das falas, as participantes demonstram uma tendência em relacionar a formação especificamente para a deficiência, ou seja, esquece-se que o eixo de referência pedagógica destina-se a todos os envolvidos no processo educativo e que a formação para o AEE não se esgota na deficiência.

A nona questão da entrevista, Quadro 9, refere-se à formação continuada das participantes. O objetivo deste questionamento foi de saber se as professoras buscaram outros meios de formação continuada que não foram oferecidos nem pela SEMED nem pelo SIADI e que meios foram esses.

Quadro 9: Respostas das participantes em relação à busca de outros meios de formação continuada

Formação por outras instituições	Frequência	%
Sim	13	100,00
Não	-	-

Fonte: Dados da pesquisa da autora

De acordo com o Quadro 9, todas as professoras buscam/buscaram formação continuada por outras vias de acesso além do SIADI ou SEMED. Foram mencionados: cursos presenciais e a distância tanto em instituições públicas quanto particulares (com predomínio das particulares); eventos científicos como palestras e seminários na área da Educação Especial; ainda foram mencionados o uso da internet e estudos independentes.

As participantes revelaram quais foram estas formações: tecnologias assistivas; DOSVOX; NVDA; uso do Multiplano; Soroban; Neuropsicopedagogia; ABA⁸²; TEA; Educação Física Adaptada; Braille.

Bom, eu procuro fazer os cursos que ainda não fiz, por exemplo: agora vou começar um curso de Teoria e Prática em DV⁸³ e também já fiz Neuropsicopedagogia em instituições particulares, pois esse não foi oferecido pelo SIADI e eu queria muito fazer, também já fiz... Educação inclusiva e Tecnologias Assistivas pelo MEC, coisas que eu mesma procurei fazer pra me capacitar (P2);

Sim, a pós em Neuropsicopedagogia e Libras eu fiz em instituição particular de ensino, agora estou cursando Soroban pela associação dos cegos e atualmente faço o método ABA para trabalhar com autista pelo Instituto de Ensino Superior[...] que é privada (P10).

A décima questão, Quadro 10, refere-se às formações e/ou cursos que as participantes gostariam de realizar, mas que ainda não foram oferecidos nem pela Secretaria de Educação nem pelo SIADI, o objetivo desse questionamento foi de tornar pública essa listagem com vistas a uma possível realização por parte do próprio SIADI.

Quadro 10: Respostas das participantes em relação aos cursos que gostariam de realizar

Demandas por outra formação	Frequência	%
Sim	13	100
Não	-	-

Fonte: Dados da pesquisa da autora

De acordo com o Quadro 10, todas as participantes sinalizaram que existem formações e/ou cursos que gostariam de instruir-se, mas que ainda não foram oferecidos nem pela Secretaria de Educação nem pelo SIADI, por ordem de frequência, são eles: ABA 01 (uma) participante; CAA 01 (uma) participante; Manuseio de novos softwares 01 (uma) participante; Método Son-Rise 01 (uma) participante; Psicologia da educação 01 (uma) participante; Psicopedagogia clínica 01 (uma) participante; Síndrome de Irlen 01 (uma) participante; TEACCH 01 (uma) participante; Psicopedagogia 02 (duas) participantes; Tecnologias assistivas 02 (duas) participantes; Neuropsicopedagogia 03 (três) participantes; Transtorno do Espectro Autista (TEA) 03 (três) participantes; e ainda 04 (quatro) participantes revelaram sentir necessidade de mais aprofundamento nas áreas de deficiência visual citando formações em Soroban e surdocegueira.

⁸² Sigla do termo em inglês Applied Behavior Analysis, em português: Análise do Comportamento Aplicada. É considerada uma terapia com base teórica na psicologia, na Educação Especial está mais voltada para o trabalho com crianças com autismo (Conceito criado pela autora).

⁸³ Deficiência visual.

Vê-se que existe o desejo entre 04 (quatro) participantes em melhorar seus conhecimentos acerca da deficiência visual, bem como Soroban e surdocegueira. Como já foi revelado anteriormente, o SIADI apenas oferece o curso de Braille no nível básico, esta pesquisa revela tal informação ao Setor com intuito de que possa ser avaliada como possibilidade para uma oferta futura.

É de suma importância para o atendimento de alunos/as com deficiência visual, principalmente para aqueles/as que estão nos níveis mais avançados de escolarização, aprofundamento nesta área, esta formação também é importante para os/as professores/as leitores/as e transcritores/as do Sistema Braille do município, estes/as que estão na sala regular e devem atuar com amplo domínio de conhecimentos nas séries mais elevadas, também produzindo, ampliando e adaptando materiais pedagógicos.

A décima primeira questão, Quadro 11, refere-se à percepção que as participantes têm acerca da sua própria formação para o exercício do AEE. O objetivo desse questionamento é analisar se a formação das professoras atende às exigências para atuação no AEE a partir do que foi revelado por elas.

Quadro 11: Percepção das participantes em relação a sua própria formação para o exercício do AEE

A Formação atende à atuação no AEE	Frequência	%
Sim	12	92,30
Ainda Não	01	7,69

Fonte: Dados da pesquisa da autora

De acordo com o Quadro 11, todas as participantes têm um conceito bastante positivo acerca da sua própria formação, P4 apesar de acreditar que sua formação ainda não atende às exigências para atuação no AEE, retrucou dizendo que “[...] por essa razão eu sinto a necessidade de constante formação, de sempre pesquisar assuntos na minha área, buscar estar à frente... buscar atualizações e melhorias nas práticas educativas e nas intervenções”.

Juntamente com o pensamento de P4, outras 04 (quatro) participantes destacaram a busca constante de formação continuada como fatores determinantes para o atendimento das exigências de atuação no AEE.

P3- [...] a área exige uma busca constante de conhecimento para que possamos na medida do possível oferecer o melhor ao nosso aluno;

P8- [...] precisamos sempre nos atualizarmos;

P9- [...] procurar estar sempre atrás da minha formação continuada, isso eu nunca abro mão[...];

P12- [...] me capacito constantemente[...] me tornei pesquisadora e leitora assídua de tudo a respeito do AEE e Educação Especial.

As participantes P2 e P7 apesar de acreditarem que as suas formações estão atendendo as exigências para o trabalho no AEE, fizeram respaldos interessantes em relação à surdez, cegueira, deficiência intelectual e autismo como campos carentes em suas formações.

P2- [...] com o público que eu tenho agora, está tudo bem! Mas se chegar aluno surdo, com cegueira severa ou aluno com autismo severo pode ser que aconteçam dificuldades;

P7- [...] por enquanto está indo tudo bem! Mas ainda sinto muitas necessidades a serem supridas no campo da surdez e DI.

As participantes P5, P6, P10 e P13 demonstraram autonomia em suas falas ao mencionarem questões como:

P5- [...] vou buscar a melhor forma de solucionar os problemas e com certeza é a minha formação que me dá esta autonomia;

P6- [...] consigo através do meu conhecimento atender meus alunos da melhor forma, e quando aparecem as dúvidas sempre vou atrás pra resolver[...];

P10- [...] busco base teórica para o meu planejamento individual;

P13- [...] sempre dou o meu melhor, sempre penso em primeiro lugar nos meus alunos, nas melhores formas de atender eles.

As participantes P1 e P11 levantaram questões advindas da experiência profissional, P1 se limitou em mencionar apenas os aspectos legais em sua fala:

P1- Sim, pois de acordo com a Secretaria de Educação Especial para atuação no AEE o profissional deve ter formação Inicial com habilitação para a docência e formação que seja específica para a Educação Especial... então deve ter formação inicial e continuada... e eu tenho o AEE e faço formação continuada;

P11- Sim, depois da primeira formação vieram várias outras e vamos ganhando experiência no dia a dia.

A décima segunda questão, Quadro 12, refere-se ao que pode ser aprimorado na formação das participantes. O objetivo desse questionamento é de conhecer o que pode ser aprimorado/a na formação das professoras para melhor atender os/as seus/as atuais alunos/as.

Quadro 12: Relato das participantes sobre o que pode ser aprimorado na sua própria formação

Temas e/ou sugestões para aprimoramento	Frequência	%
Formação continuada no campo da Educação Especial	06	46,15
Uso de materiais para produção de materiais pedagógicos	02	15,38
Informática	02	7,69
Tecnologia Assistiva	01	7,69
Orientação e Mobilidade	01	7,69
TEA	01	7,69
Libras avançado	01	7,69
Conhecimentos sobre CID	01	7,69
Conhecimento específico sobre deficiências	01	7,69

Fonte: Dados da pesquisa da autora

De acordo com o Quadro 12, 06 (seis) participantes mencionaram que a busca constante de formação continuada no campo da Educação Especial e no AEE podem melhorar o atendimento dos/as seus/as atuais alunos/as, ou seja, aprimoramento na própria área de conhecimento que já atuam. O que pode ser constatado nas falas abaixo:

- P2- Buscar sempre atualização no campo da educação especial;
- P5- Formação continuada em Atendimento Educacional Especializado mesmo;
- P6- O que eu procuro fazer é estar sempre estudando[...];
- P7- [...] buscar cada vez mais atualização na minha área[...];
- P10- Continuar buscando técnicas de ensino através de cursos e oficinas;
- P12- [...] busco muita informação sobre o que estou trabalhando.

Das 13 (treze) participantes, 04 (quatro) foram mais específicas sobre o que pode ser aprimorado em suas formações por meio de cursos, a saber:

- P3- [...] tecnologia assistiva[...] uso dos softwares[...] curso de orientação e mobilidade”.
- P4- Especialização em TEA[...] curso de Libras avançado.
- P8- [...] uso de ferramentas como o computador[...] programas específicos da educação especial[...];
- P13- [...] informação sobre o CID[...] conhecimento específicos sobre[...] deficiências, tipo Síndrome de Down, autismo.

P3 e P8 mencionaram o uso das tecnologias assistivas e/ou recursos computacionais como possibilidade de melhorar o atendimento de seus/as alunos/as, é importante lembrar que as ferramentas tecnológicas são imprescindíveis nas SRMs, abrindo um leque de multiplicidade de informações.

Com esses recursos tecnológicos, o processo educacional passa a contar com a oferta de um farto número de conteúdos que atendem áreas, os quais podem ser acessados e compartilhados facilmente de maneira simples, podendo o usuário dessa ferramenta tecnológica acessarem e criarem conteúdos de seu interesse, o que favorece a criatividade e o gerenciamento de ideias inovadoras. As SRMs devem estimular práticas em que os alunos possam superar suas dificuldades, considerando que elas foram idealizadas para proporcionar independência e autonomia àqueles que delas se beneficiam (QUIXABA, 2015, p. 101).

P13 mencionou que melhoraria seu atendimento se tivesse mais conhecimentos acerca do CID. É importante deixar claro que a busca de conhecimento é sempre válida em qualquer profissão e, que se for da vontade do docente do AEE enveredar por mais conhecimentos da área clínica, acredita-se não acarretará com isso, prejuízos ou danos de nenhuma natureza aos/às seus/as alunos/as.

A apresentação do laudo médico não é condição necessária para a matrícula de aluno/as no AEE, também não é obrigatório que os docentes do AEE tenham conhecimentos clínicos, pois o atendimento é estritamente de cunho pedagógico, portanto os docentes devem ter em mente que:

Assim como o AEE necessita da interconexão e da diferenciação de sua função e de sua prática da escola comum, precisa igualmente da interlocução e distinção do atendimento clínico. Os professores, tendo conhecimento de seu papel e da importância de sua atuação para o desenvolvimento cognitivo de seus alunos, não se submeterão de forma tão passiva ao saber e às orientações de profissionais da saúde

como tradicionalmente vem acontecendo. Considerando que o atendimento educacional especializado é pautado na autonomia de seus alunos, também será reconhecida e valorizada a autonomia dos profissionais envolvidos para se ter coerência nessa proposta (BATISTA, 2013, p. 128).

Das 13 (treze) participantes, 02 (duas) relataram a produção e manuseio dos materiais pedagógicos para o AEE: “[...] o uso de materiais para produção de materiais pedagógicos” (P1); “Basicamente produção dos materiais pedagógicos para o AEE” (P9).

Apenas 01 (uma) participante mencionou o melhoramento do espaço físico: “Eu não diria na formação, mas no ambiente físico mais espaço para melhor receber os alunos” (P11). Contudo esse ponto não foi citado no Quadro 12, pois o mesmo trata apenas de temas para aprimoramento na formação.

Sobre o melhoramento do espaço físico, acredita-se que não só para os/as alunos/as do AEE como para todos/as os demais alunos/as é importante que os espaços físicos sejam funcionais, ou seja, com estrutura física pensada de forma segura para o conforto, lazer e educação.

Nem todas as escolas possuem um ambiente apropriado para todas essas prerrogativas, muitas vezes por restrição de espaço, questões financeiras ou pela escolha do município em alugar prédios para fins educacionais sem estrutura física adequada, acarretam, os mais variados problemas em relação à organização de situações de ensino.

O espaço é realmente um elemento essencial da abordagem educacional. É preciso revisitar essa noção de espaço educativo: espaço em torno da escola e da cidade; espaço apropriado para diferentes idades e níveis de desenvolvimento; espaço organizado e espaço ativo; espaço que documenta; espaço que ensina. Compreender esse espaço é compreender uma gama de possibilidades partindo da prática educativa dos professores (SOARES e FIGUEIREDO, 2007 apud FIGUEIREDO, 2013, p. 142).

O décimo terceiro questionamento da pesquisa, Quadro 13, refere-se às dificuldades e/ou Desafios no exercício do atendimento educacional especializado. O objetivo desse questionamento foi de conhecer as dificuldades e/ou desafios enfrentados pelas professoras do atendimento educacional especializado em sua práxis pedagógica.

Quadro 13: Dificuldades e/ou Desafios no exercício do atendimento educacional especializado

Dificuldades e/ou Desafios	Frequência	%
Aceitação de outros professores para a inclusão	01	7,69
Articulação com a sala regular	04	30,76
Relação com/ Participação da família	06	46,15
Falta de material pedagógico	02	15,38
Falta de comunicação intersetorial	01	7,69
Caso específico de um aluno com TGD	01	7,69

Fonte: Dados da pesquisa da autora

De acordo com o Quadro 13, houve 06 (seis) ocorrências nas quais as participantes revelaram que as maiores dificuldades e/ou desafios estão relacionados à falta de participação das famílias junto ao atendimento educacional especializado:

P2- [...] família ficar muito ausente, a família não traz o aluno de forma contínua[...];

P4- [...] A falta de compromisso de algumas famílias[...];

P6- A minha maior dificuldade são as famílias que não trazem as crianças com assiduidade[...] tenho dificuldade em fazer o meu estudo de caso com cada aluno, pois tem informações que só a família pode me dar, eu sinto FALTA dessa parceria;

P8- [...] quando envolve divergências entre as propostas da educação especial do município e as coisas que as famílias querem[...] é o pensamento que as famílias têm em achar que o AEE e reforço escolar;

P9- Mais participação das famílias[...];

P10- [...] sinto distanciamento da família[...].

Sabe-se que no desenvolvimento do ser humano, é primordial a participação do outro (a família), célula da sociedade, como primeira instituição socializadora. Por nascer totalmente dependente o ser humano é levado involuntariamente a se relacionar com aqueles que lhe prestam auxílio em tudo, adquire uma língua comum entre seus membros, e passa a utilizar dos instrumentos e signos daquela particularidade.

As famílias têm papel importantíssimo nos processos de ensinar e aprender, bem como para a própria efetivação da inclusão escolar. Em geral, a criança vive a maior parte de seu tempo na família, esta é a grande responsável pelo seu desenvolvimento. É na família que ocorre a troca de conhecimentos, formação de hábitos e valores, que exercerá uma forte influência no processo de desenvolvimento da criança.

A participação efetiva da família junto à instituição (escola) é um ponto crucial para o desenvolvimento dos/das alunos/as, pois aumentam as oportunidades que eles/elas têm em praticar as novas habilidades aprendidas. Porém, nada disso seria possível sem a intervenção da família junto à escola.

É frequente ouvirmos depoimentos de professoras ou membros da equipe escolar acerca de que as famílias são “desestruturadas” desinteressadas, carentes e, no caso de comunidades de baixa renda, violentas. Tais condições constituem-se numa “explicação” fácil para o insucesso escolar de algumas crianças (SZYMANSKI, 2001, p. 67).

A falta de participação das famílias acaba desembocando em uma problemática relatada por 02 (duas) participantes que é o grande número de alunos/as faltosos/as: “[...] a família não traz o aluno de forma contínua[...] (P2); “[...] as famílias que não trazem as crianças com assiduidade[...] existem casos específicos de alunos que faltam muito[...]” (P6).

A frequência dos/as alunos/as é de responsabilidade tanto do poder público quanto dos pais e/ou responsáveis legais. Segundo a LDB/1996 em seu Art. 5º, Inciso II e III, o poder público deve “II- fazer-lhes a chamada pública; III- zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola” (BRASIL, 1996). O Estatuto da criança e do Adolescente também

preconiza o zelo pela frequência à escola, em seu Art. 54, § 3º: “Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola” (BRASIL, 1990).

Houve 06 (seis) ocorrências nas quais as participantes revelaram que as maiores dificuldades e/ou desafios estão relacionados à articulação com a sala regular e com o/a professor/a da sala comum.

- P1- “[...] é fazer com que alguns professores se abram para a inclusão[...]”;
- P2- [...] é a articulação com sala regular... falta de conectividade com as professoras em realizar um trabalho em equipe[...] os professores da sala comum também não se mostram interessados nessa articulação, nesse interesse pela inclusão;
- P4- [...] falta[...] de comunicação intersetorial[...] desvalorização do nosso serviço pela própria sala comum[...] a falta de apoio pela sala de aula, FALTA DE DIÁLOGO MESMO;
- P9- [...] participação mútua com professor da sala comum, de ter dialogo com esse professor;
- P11- A interação com as professoras da sala regular[...];
- P13- Falta de diálogo com o professor de sala comum [...].

A articulação entre os docentes do AEE e da sala comum deve acontecer da melhor maneira possível visando a promoção do desenvolvimento integral dos/das alunos/as em ambas as salas. Fator determinado no Art. 13, Inciso VIII, da Resolução CNE/CEB nº 04/2009, no qual o docente do AEE deve:

Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009c).

Ficou evidente que essa articulação é falha, visto que, quase a metade das participantes demonstrou-se descontente com essa relação, apesar da insatisfação nesse sentido, percebe-se que as professoras do AEE tencionam a problemática de forma unilateral, ou seja, transferem-na para o/a professor/a da sala comum.

A falta de articulação entre os docentes do AEE e da sala comum enfraquecem a ação pedagógica no sentido subsidiar as necessidades dos/as alunos/as público-alvo da Educação Especial, essa problemática acentua-se quando os/as alunos/as são de outras escolas, assim, esta articulação fica mais deficitária. Sobre como deve ser a relação entre o atendimento educacional especializado e a escolar regular, Mantoan (2006) explica:

A relação entre a escola regular e o atendimento educacional especializado deve respeitar os limites de atuação e as funções e responsabilidades de seus professores. Há que se evitar o que é muito comum atualmente: a invasão do professor especializado na rotina e nas práticas na sala de aula comum e a dependência do professor dessa sala, que acaba por abandonar suas responsabilidades com relação com ao aluno com deficiência, deixando-o nas mãos do colega especializado. Existem professores especializados que chegam a interferir no andamento de toda a turma, “orientando” o colega no desenvolvimento de suas aulas e na avaliação do aproveitamento escolar do aluno. É absolutamente necessário que o professor especializado se atenha à sua função complementar, oferecendo ao aluno com deficiência instrumentos que lhe deem condições de ultrapassar as barreiras que sua

deficiência pode impor à construção de conhecimentos curriculares nas turmas regulares. Por outro lado, o professor do ensino comum tem de assumir a tarefa de ensinar a turma toda, inclusive o aluno com deficiência. [...] Essa relação de respeito mútuo às tarefas específicas de cada um não descarta uma estreita aproximação entre os professores comuns e especializados, que devem se propor a atender os alunos que lhes são comuns, integrando suas ações, trocando informações, impressões, discutindo seus procedimentos pedagógicos, os pontos críticos e os progressos desses educandos, sempre que for preciso (MANTOAN, 2006, p. 99).

Aliada a esta dificuldade, P7 manifestou uma preocupação pertinente, que é “[...] conseguir participar um pouco da vida desse aluno fora do atendimento[...] nos outros espaços dentro da própria escola, na sala comum[...] de saber como ele está exercitando este desenvolvimento fora da Sala de Recurso Multifuncional[...]”.

Outra dificuldade encontrada foi em relação ao material pedagógico, com 03 (três) ocorrências: “Falta de material pedagógico, geralmente é necessário que eu compre (P3); “Material pedagógico... tanto na produção quanto na aquisição de material” (P5); “[...] acabo gastando muitos materiais do meu próprio bolso[...]” (P12).

As SRMs possuem bastantes materiais fabricados e pré-fabricados, alguns relacionados às Tecnologias Assistivas outros à Comunicação Aumentativa e Alternativa, muitos desses materiais são compatíveis para o atendimento individual, porém, para certos atendimentos são necessários materiais alternativos que devem ser dispostos para os docentes do AEE.

Estes materiais servem para adaptação de algumas atividades específicas, como por exemplo: colas, tintas, linhas botões, espumas, borrachas, etc. todos esses materiais não podem ser providenciados antes de saber quem irá utilizá-los e para qual propósito. Primeiro é necessário conhecer as características do/a aluno/a para depois solicitá-los, contudo, 03 (três) participantes demonstraram insatisfação com a demora e/ou com a falta desses materiais que são de suma importância para os/as alunos/as. Segundo Bresch (2013) fazer Tecnologia Assistiva na escola é:

“[...] buscar, com criatividade, uma alternativa para que o aluno realize o que deseja ou precisa. É encontrar uma estratégia para que ele possa “fazer” de outro jeito. É valorizar o seu jeito de fazer e aumentar suas capacidades de ação e interação, a partir de suas habilidades (BRESCH, 2013, p. 133).

Apenas uma professora (P1) relatou possuir deficiência física, o que motivou a realização do seguinte questionamento: *Existe/m alguma/s dificuldade/s ou desafio/s em relação à sua deficiência no exercício da sua profissão? Se sim, comente.* “P1- “Sim, sou deficiente física, faço uso de muletas para locomoção, mas as barreiras estão em todos os lugares[...] possuo poucas limitações, a escola possui apenas uma escada, mas é adaptada com rampas e banheiros adaptados”.

6 CONCLUSÃO

Esta seção tem por objetivo responder a problemática da pesquisa percorrendo os caminhos trilhados até aqui. Apesar do objeto de estudo tratar da formação docente para o atendimento educacional especializado, foi imprescindível expandir o olhar para além do ambiente das Salas de Recursos Multifuncionais.

Esse olhar abrangente sobre a temática iniciou desde as primeiras leituras para elaboração do projeto de pesquisa, em que foi possível construir conhecimentos acerca da trajetória histórica-política da Educação Especial no Brasil com *locus* na formação docente.

No Brasil, a legislação vem trazendo ganhos e avanços, principalmente em relação às pessoas com deficiência e ao direito de uma educação para todos. Essa afirmação baseia-se nas políticas públicas de expansão da educação básica e superior preconizadas desde meados dos anos de 1990, contudo, esta política, que é pautada na lógica do mercado e na meritocracia, continua aumentando as desigualdades sociais, não conseguindo assegurar de fato os direitos de pessoas que ainda estão em estado de exclusão.

É visível a necessidade de mais investimento em todas as modalidades de ensino, pois o processo inclusão vem acontecendo de forma lenta e progressiva. É importante recuperar o tempo perdido, de modo que novas propostas educacionais surjam contra o conservadorismo institucional, contra o protecionismo e paternalismo ainda existentes na educação brasileira.

Nesse cenário, é possível perceber que a formação docente no Brasil vem sendo efetivada pensando sempre no menor custo e em menor tempo, pautada principalmente no domínio de conhecimentos teórico-científicos, com pretensões de atender “à orientação das agências multilaterais por uma formação inicial mais rápida e flexível, abstraindo o processo de formação do professor a pesquisa e a extensão e atribuindo forte ênfase à formação pela prática” (MAZZEU, 2011, p. 157).

Nunca foi tão urgente refletir sobre a educação e sua função social que ultrapassa as trocas de conhecimento sistemático em sala de aula, isso significa romper com tradições preconceituosas e inércias ideológicas, significa superar a alienação profissional que ainda imperam no cenário educativo.

Ao tratar de Educação Especial/inclusiva, deve-se se levar em consideração “todos” os envolvidos no processo, faz-se necessário, considerar que os alunos com deficiência têm os mesmos direitos de acesso ao conhecimento, à acessibilidade, e ao Atendimento Educacional Especializado.

A formação docente para o Atendimento Educacional Especializado deve levar em consideração que é muito importante adquirir conhecimentos específicos para cada deficiência e para os/as alunos/as com transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, porém, o objetivo dessa formação não deve estar focado apenas no acúmulo de titulações, mas na busca de aprofundamento para o desenvolvimento de cada aluno/a em sua particularidade. O docente do AEE deve reconhecer que a sua formação subsidiará a emancipação e autonomia dos educandos.

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos e técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento (CANDAUI, 1997, p. 64).

Como resultado da pesquisa de campo, esta, que teve como objetivo geral analisar o processo de formação docente para o atendimento educacional especializado a partir das percepções das professoras do AEE no Município de Imperatriz. Conclui:

Sobre a formação das professoras do atendimento educacional especializado no município de Imperatriz, constatou-se que todas possuem formação inicial e continuada que as habilitam para o exercício da docência no AEE. Em termos de políticas municipais de educação especial/inclusiva o município se preocupou em destinar ao AEE somente profissionais com qualificação específica para o cargo.

Contudo, ao mesmo tempo que se confirma a qualificação de todas as participantes foi possível perceber a preocupação das mesmas em buscar outras vias de formação continuada, como cursos presenciais e a distância, tanto em instituições públicas quanto particulares (com predomínio das particulares); eventos científicos; palestras; seminários; ainda o uso da internet e estudos independentes.

Existe por parte das professoras o desejo por outras formações que ainda não foram oferecidas nem pela Secretaria de Educação nem pelo SIADI, nesse sentido, o município deve pensar em formações periódicas no sentido de atender as necessidades atuais dos/as alunos/as bem como fortalecer a identidade docente.

As participantes têm uma visão de Educação Especial pautada no viés inclusivo tanto no sentido legal quanto em relação aos direitos humanos, porém, evidenciaram pontos a serem melhorados, como: formação para o ensino inclusivo direcionado a todos os que lidam com a educação; mais formação para o ensino inclusivo direcionado aos docentes da sala comum; mais periodicidade na formação continuada; entre outros pontos mais particulares,

como: recebimento de recursos materiais em tempo hábil e mais ajuda em casos específicos como DI severa.

A partir da análise é possível afirmar que o município não atende completamente a demanda em relação a formação para o ensino inclusivo direcionado aos demais profissionais da educação, questão essa que acaba refletindo no atendimento aos/às alunos/as do AEE. Afirma-se que a valorização da carreira docente e da formação continuada deve se estender a todos que fazem parte do processo educacional.

As participantes não recebem formação continuada ofertada pela própria equipe da escola, nesse sentido fica evidente a omissão das escolas em pensar os problemas de acordo com a sua própria realidade educacional, uma vez que as formações ofertadas pela SEMED são generalistas, abarcando diversos temas em relação ao processo de ensinar e aprender, bem como em relação ao ensino inclusivo.

Contabilizou-se os seguintes números em relação à quantidade de alunos/as atendidos/as: 09 (nove) alunos/as com deficiência física; 131 (cento e trinta e um) alunos/as com deficiência intelectual; 14 (quatorze) alunos/as com deficiência sensorial; e 17 (dezessete) alunos/as com transtornos globais do desenvolvimento; não há matrículas de alunos/as com altas habilidades/superdotação.

Sobre a quantidade de alunos foi constatado que existe uma discrepância em relação à quantidade alunos/as para cada sala, ou seja, a diferença entre a sala que possui menos e a sala que possui mais alunos é de 21 (vinte e um). Sobre essa questão seria necessário ampliar a oferta de atendimento educacional especializado nas proximidades das escolas onde possuem mais matrículas a fim de melhor distribuição deste quantitativo pensando nas melhores formas de atendimento.

Foi constatado ainda que não há matrículas de alunos considerados com deficiência auditiva ou surdez, vê-se que este público recorre à educação bilíngue oferecida pelo município, na qual também possui o atendimento educacional especializado, contudo esta sala não é contabilizada pelo município pois para sua criação não foram utilizados recursos do MEC, mas recursos próprios.

Foi constatado ainda que não há salas do Tipo II nas quais possuem alunos/as com cegueira, acredita-se que seja importante crescer outros recursos para este atendimento que são oriundos somente das salas Tipo II, como; impressora Braille, máquina de datilografia Braille, calculadora sonora, entre outros.

Constatou-se que as maiores dificuldades e/ou desafios enfrentados pelas professoras do AEE no município de Imperatriz estão relacionados à falta de participação das

famílias junto ao atendimento educacional especializado, as participantes revelaram ainda que existe um grande número de alunos/as faltosos/as e relacionaram esta problemática também à falta de participação das famílias.

Outras dificuldades e/ou desafios estão relacionados com a falta de articulação entre os docentes do AEE e da sala comum. Também foram mencionadas dificuldades como: conseguir acompanhar o desenvolvimento dos/as alunos/as fora do atendimento e falta de material pedagógico.

Compreende-se que o trabalho educativo não se faz sozinho, ou seja, é um trabalho colaborativo, no caso específico desta pesquisa acredita-se é de suma importância desenvolver práticas pedagógicas em colaboração com o professor da sala comum e demais profissionais da escola, as práticas inclusivas só são inclusivas quando todos sem exceção fazem parte desse atendimento educacional especializado.

Constatou-se a SEMED e SIADI vem ao logo dos anos contribuindo com a formação continuada dos profissionais da educação de Imperatriz, tanto pelas formações destinadas a toda a classe de educadores quanto para os docentes do AEE por meio do SIADI. Porém, é importante evidenciar que as próprias professoras buscam outros meios de formação continuada de acordo com suas necessidades e vontades, o que reflete a necessidade de ampliação dessa formação.

Como fatores que podem contribuir a melhoria do atendimento dos/das alunos/as do AEE segundo as participantes, estão: A busca constante de formação continuada no campo da Educação Especial e no AEE, mais aprimoramento em tecnologias assistivas e cursos como: uso dos softwares, orientação e mobilidade, TEA, Síndrome de Down, autismo, produção e manuseio dos materiais pedagógicos para o AEE e melhoramento do espaço físico.

Sobre a percepção das professoras do atendimento educacional especializado em relação à sua própria formação para atuação junto ao público-alvo da Educação Especial no AEE, constatou-se que todas as participantes têm um conceito bastante positivo acerca da sua própria formação, também demonstraram autonomia, pois as mesmas revelaram buscar o melhoramento de sua práxis por meio da formação continuada. É importante perceber que apesar de não ter havido críticas em relação à formação oferecida pelo SIADI, foram encontradas contradições nas falas das participantes, pois as mesmas expuseram a duração das formações como insuficientes para a gama de desafios do AEE e a falta do curso de Braille nos níveis intermediário e avançado.

Em resposta à hipótese estabelecida para este trabalho que parte da percepção do próprio docente no que concerne a sua formação, constatou-se que a maior parte dos professores considera que a sua formação para AEE do município de Imperatriz é suficiente para atender a gama de atribuições estabelecidas para o trabalho efetivado nas SRMs, contudo faz-se necessário que a SEMED, o SIADI e as próprias escolas atendam as advertências apontadas pelas participantes com base nos dados obtidos, em súpula:

Formação para o ensino inclusivo direcionado aos demais funcionários da escola, principalmente para os docentes da sala comum; maior periodicidade e duração da formação continuada; autonomia e viabilidade para que a própria escola ofereça também formação continuada para seus/suas professores/as; oferta de formação de acordo com a necessidade e desejo das professoras do AEE; disponibilização dos recursos da Sala do Tipo II que são necessários para atender os/os alunos cegos, como; impressora Braille e máquina de datilografia Braille; participação das famílias junto ao atendimento educacional especializado; chamada e permanência dos/as alunos/as faltosos/as; articulação entre os docentes do AEE e da sala comum; ampliação do número de Salas de Recursos Multifuncionais a fim de melhor atender e distribuir os/as alunos/as conforme a distância de suas residências; Oferta do curso de Braille nos níveis intermediário e avançado.

REFERÊNCIAS

AGAPITO, Francisca Melo. **Formação de professores surdos que atuam no município de Imperatriz-Ma.** 156 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Centro Universitário UNIVATES. Lajeado: 2015

ALCÂNTARA, Ramon Luís de Santana. **A ordem do discurso na educação especial.** São Luís: EDUFMA, 2013.

ALVES, Ana Cláudia de Sousa. **Ensino desenvolvido na formação de professores que atuam em sala de recursos na rede municipal de educação de Imperatriz/Ma.** 106 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Centro Universitário UNIVATES. Lajeado: 2015

AZEREDO, Rios Terezinha. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

AZEVEDO, Fernando de. [et al.]. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e dos educadores 1959.** Recife: Editora Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 12/05/2016.

BARBADOS. Disabled Peoples' International - DPI. **Declaração de Cave Hill.** Tradução de Romeu Kazumi Sasaki. Cave Hill, 1983.

BARRAL, Welber Oliveira. **Metodologia da Pesquisa Jurídica.** Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

BARROCO, Sônia Mari Shima. Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.** São Paulo: Autores Associados, 2011.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência mental. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas.** 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva e atendimento educacional especializado: conceitos que apoiam a inclusão escolar de alunos com deficiência. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas.** 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Promulgada em de 16 de Julho de 1934. Brasília: Senado Federal. 1934.

_____. Casa Civil. **Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília: 1939. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm>. Acesso em: 13/04/2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1961.

_____. Casa Civil. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília: 1971.

_____. Ministério da Educação. Ministério da Previdência e Assistência Social. **Portaria Interministerial nº 186, de 10 de março de 1978.** Define e delimita a clientela a ser atendida pela Educação Especial, e dispõe sobre diagnóstico, encaminhamento, supervisão e controle. Brasília: 1978.

_____. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 05 de outubro de 1988.** Brasília: Senado Federal. 1988.

_____. Casa Civil. **Lei nº 7.853/1989, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do MP, define crimes, e dá outras providências. Brasília: 1989.

_____. Casa Civil. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Brasília: 1990.

_____. MEC/UNESCO. **Plano decenal de educação para todos.** BRASÍLIA: MEC, 1993.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994a.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994.** Brasília 1994b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso: 19/07/2016.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Adaptações Curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. Casa Civil. **Plano Nacional de Educação. Aprovado pela Lei nº 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: 2001a.

_____. **Parecer CNE/CP nº 09/2001, de 8 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 10/04/2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **CNE/CEB nº 17, de 03 de julho de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 46. Brasília: 2001c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001d.

_____. Casa Civil. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001e.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 11/07/2016.

_____. Casa Civil. **Lei nº 10.845/2004, de 5 de março de 2004.** Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: 2004a.

_____. Conselho Federal de Psicologia. **Resolução CFP nº 02 de 05 de março de 2004.** Regulamenta a Neuropsicologia como especialidade em Psicologia. Brasília: 2004b.

_____. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004.** Altera dispositivos dos arts. 5º, 36, 52, 92, 93, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 134 e 168 da Constituição Federal, e acrescenta os arts. 103-A, 103B, 111-A e 130-A, e dá outras providências. Brasília: 2004c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Projeto de Resolução CNE/CP nº 05, de 13 de dezembro de 2005.** Brasília: 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 15/05/2016.

_____. Casa Civil. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.** Brasília: 2005b. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 15/06/2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01 de 15, de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: 2006.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007a.

_____. Ministério da Educação. **PDE de 24 de abril de 2007.** Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, MEC, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>>. Acesso: 23/09/2016.

_____. Casa Civil. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília: 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm>. Acesso em: 20/09/2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: 2008a.

_____. Casa Civil. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei nº 9.394/96, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253/2007. Brasília: 2008b.

_____. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição n.º 347-A, de 2009.** Altera a redação do inciso III do art. 208 da Constituição Federal. Brasília: 2009a. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=644026&fileame=PEC+347/2009>. Acesso em: 22/01/2017.

_____. Ministério da Educação. **Parecer Técnico nº 31 / 2009 / MEC / SEESP / DPEE, de 13 de maio de 2009.** Proposta de emenda à Constituição nº. 347, de 2009, que altera a redação do inciso III do artigo 208 da Constituição Federal. Brasília: 2009b. Disponível em: <<http://principio.org/secretaria-de-educaco-continuada-alfabetizaco-diversidade-e-in.html?page=34>>. Acesso em: 20/01/2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 23/02/2016.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 17/2009/MEC/SEESP/GAB, de 09 de dezembro de 2009.** Projeto de Emenda à Constituição Federal - PEC 347 - A, de 2009, que altera o inciso III, do artigo 208. Brasília: 2009d. Disponível em:

<<http://principo.org/secretaria-de-educaco-continuada-alfabetizaco-diversidade-e-in.html?page=25>>. Acesso em: 20/01/2017.

_____. Casa Civil. **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: 2009e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 22/03/2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010a.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Portaria SEDH nº 2.344, de 3 de novembro de 2010**. Brasília: 2010b. Disponível em: <http://www.udop.com.br/download/legislacao/trabalhista/pcd/port_2344_pcd.pdf>. Acesso em: 03/07/2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília: SECADI, 2010c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 824. Brasília: 2010d.

_____. Casa Civil. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: SECADI, 2011a.

_____. Casa Civil. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília: 2011b.

_____. MEC / CNE. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais Para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: 2012a.

_____. Casa Civil. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do Art. 98 da Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990. Brasília: 2012b.

_____. MEC / SECADI / DPEE. **Nota técnica nº 055 de 10 de maio de 2013**. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos

comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: SECADI, 2014a.

_____. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação (2014 - 2024). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Edições Câmara, 2014b.

_____. CONADE. SNPD. SDH/PR. **Deficiência, perfil dos conselhos de direito da pessoa com deficiência.** Cadernos Temáticos. CONADE nº 01: Conade - SNPD- SDH/PR, 2014c. p. 01 - 52.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02 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: 2015a.

_____. Casa Civil. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília: 2015b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Nota Técnica nº 40/2015/MEC/SECADI/DPEE, de 15 de junho de 2015.** O Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas habilidades/Superdotação. Brasília: 2015c.

_____. MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI. **Nota técnica conjunta nº 02/2015 de 04 de agosto de 2015.** Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília: 2015d.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 36/2016/DPEE/SECADI/MEC, de 22 de abril de 2016.** Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Brasília: 2016a. Disponível em: <<http://principio.org/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-in.html?page=5>>. Acesso em: 28/12/16.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil 2003 a 2016.** Brasília: 2016b. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>>. Acesso em: 23/02/2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2015.** Brasília: INEP, 2016c. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 29/05/2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica: Notas Estatísticas do Censo Escolar 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 26/02/2017.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno deficiente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **Política e Educação no Maranhão**. São Luís: SIOGE, 1984.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas: Autores Associados: PUC, 2003.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Magistério: construção e cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Sociedade, educação e culturas (s): questões e propostas**. Petrópolis, Vozes, 2002.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CARVALHO, Francisco. Reflexões em torno da inclusão em contexto educativo. In: FREITAS, Napoleão Soraia. (Org.). **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de. Algumas observações sobre professores de educação especial. In: SOUSA, Antônio Paulino de. (Org.). **A formação do Professor na sociedade informacional**. São Luís: EDUFMA, 2004.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de. BONFIM, Maria Núbia Barbosa. **A Educação Especial no Maranhão: apontamentos históricos**. Cadernos de Pesquisas, São Luís, Vol. 23, nº Especial, set./dez. 2016.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 10º ed. São Paulo. Editora Ática, 1998.

COSTA, Diana Barreto. Imperatriz aspectos educacionais. In: **Academia Imperatrizense de Letras. Imperatriz: 160 anos**. Imperatriz: AIL, 2012.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação de professores e educação inclusiva. In: CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho. [et al.]. (Orgs.). **Educação básica**,

educação superior e inclusão escolar: pesquisas, experiências e reflexões. Niterói: intertexto, 2012.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. Políticas Educacionais no Brasil: desvelando realidades acerca do direito a educação. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira. (Org.). **Reflexões sobre Políticas educacionais no Brasil: consensos e dissensos sobre a educação pública.** São Luís: EDUFMA, 2009.

CROCHÍK, José Leon. Educação inclusiva, subjetividade, preconceito e direitos humanos: qual sua relação? In: SILVA, A. M. M; COSTA, V. A. da. (Org.). **Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2015.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **História da Educação de Imperatriz: textos e documentos.** Imperatriz: Ética, 2012.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação de professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, Davi. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma Educação Especial? In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas.** 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FERREIRA, Brazão Windyz. MARTINS, Coeli Braga. **De docente para docente: praticas de ensino e diversidade para a educação básica.** São Paulo: Summus, 2007.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”.** Educ. Soc. vol. 23, nº 79, pp. 257-272. Campinas: Aug. 2002.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas.** 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FRANKLIN, Adalberto. **Breve história de Imperatriz.** Imperatriz: Ética, 2005.

_____. Imperatriz: aspectos históricos e econômicos. In: **Academia Imperatrizense de Letras. Imperatriz: 160 anos.** Imperatriz: AIL, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. LISITA, Verbena M. S. de S. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (Orgs.). **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação.** Vol. 02. São Paulo: Edições Loyola. 2008.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. [et al.]. (Org.). **Capacitação docente: um movimento que se faz compromisso** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

FREITAS, Napoleão Soraia. Sob a ótica da diversidade e da inclusão: discutindo a prática educativa com alunos com necessidades educacionais especiais e a formação docente. In: FREITAS, Napoleão Soraia. (Org.). **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

FUNGHETTO, Silvana Schwerz. MARQUES, Ana Cláudia Lamounier. Representação social dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a escola inclusiva. In: FREITAS, Napoleão Soraia. (Org.). **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Marx: transformar o mundo**. Coleção Prazer em Conhecer. São Paulo: FTD, 1989.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público: reserva de cargos e empregos públicos, administração pública direta e indireta**. Goiânia: Ed. da UCG, 2006.

HERMIDA, José Fernando. **Educação Infantil: política e fundamentos**. (Org). Joao Pessoa: Editora universitária. UFPB, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **Municípios Brasileiros. Maranhão. Imperatriz. 2015**. [online]. Disponível via WWW URL em: <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/ma/imperatriz/panorama>>. Acesso em: 29/05/2017.

IMPERATRIZ. Poder Legislativo. Conselho Municipal. **Lei Orgânica do Município de Imperatriz. Promulgada em 06 de abril de 1990**. 1990. Disponível em: <http://www.imperatriz.ma.gov.br/arquivos/leis/lei_organica_municipal.pdf>. Acesso em: 08/03/2016.

_____. Prefeitura Municipal de Imperatriz. **Lei nº 0.901, de 10 de novembro de 1999**. Cria o Sistema Municipal de Ensino do município de Imperatriz. 1999. Disponível em: <http://www.camaraimperatriz.ma.gov.br/images/leis/Lei_n%C2%BA_901-99.pdf>. Acesso em: 07/01/2016

_____. Prefeitura municipal de Imperatriz. Secretaria de Educação. **Plano Decenal de Educação Municipal de Imperatriz (2014-2023)**. 2014. Disponível em: <http://www.imperatriz.ma.gov.br/semmed/doc/plano_municipal_de_educacao_2014_2023.p>. Acesso em: 07/01/2016.

JACOBO, Zardel. Direitos humanos e inclusão: uma reflexão crítica a partir da subjetividade e de propostas alternativas. In: SILVA, A. M. M; COSTA, V. A. da. (Org.). **Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2015.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação de deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JERRY, D'avila. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945**. Tradução Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma leitura da Educação Especial no Brasil. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob. (Org.). **Caminhos pedagógicos da Educação Especial**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

KLEIN, Rejane Ramos. A escola inclusiva e alguns desdobramentos curriculares. In: KLEIN, Rejane Ramos. HATTGE, Morgana Domênica. **Inclusão escolar: implicações para o currículo**. (Orgs.). São Paulo: Paulinas, 2010.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **Formação de professores para o próximo milênio: novo locus?**. São Paulo: Annablume, 2000.

LIBÂNIO, Jeosé Carlos. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 16ª ed. Coleção Educar. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

_____. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2º ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercampo, 2006.

LIMA, Terezinha Moreira. SILVA, Maria Jacinta da. SILVA, Selma Maria Muniz Marques da. **Crianças e adolescentes com deficiência: direitos e indicadores de inclusão**. São Luís: EDUFMA, 2005.

LOCATELLI, Adriana. **Educação e diversidade. Coleção Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil**. Vol. 05. Teresina: EDUFPI, 2016. 785 p. 106-120.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Maura Corcini. FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. MACHADO, Janaína. Globalização Capitalista e Apropriação: implicações educacionais e ambientais. In: Carlos Lucena. (Org.). **Capitalismo, Estado e Educação**. Campinas: Editora Alínea, 2008.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. Docência no contexto da escola inclusiva. In: ORRÚ, Sílvia Ester. (Org.). **Para além da educação especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. (Orgs.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. 5ª ed. São Paulo: Editora Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O atendimento educacional especializado na educação inclusiva**. Inclusão: Revista da Inclusão Especial- Secretaria de Educação Especial/MEC. Vol. 05, nº 01, (jan/jul)- Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. p. 12-15.

_____. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob. (Orgs.). **Caminhos pedagógicos da Educação Especial**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér. (Orgs.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

_____. **Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARANHÃO. Ministério Público do Estado Do Maranhão. **Constituição do Estado do Maranhão**. Promulgada em 5 de outubro de 1989. Disponível em: <http://www.stc.ma.gov.br/files/2013/03/CONSTITUI%C3%87%C3%83O-DO-ESTADO-DO-MARANH%C3%83O_atualizada_at%C3%A9_emenda69.pdf>. Acesso em: 07/03/2016

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 291, de 12 de dezembro de 2002.** Estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão. CEE/MA, 2002.

MELO, Hilce Aguiar. **O acesso curricular para alunos (as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino: A prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise.** 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão São Luís: 2008.

MARCHESI, Álvaro. A prática das escolas inclusivas. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva.** Tradução de David Rodrigues. 7. Coleção Educação Especial. Portugal: Porto Editora, 2001.

MESSEDER, Hamurabi. **Entendendo a LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/1996.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MOURA, Laércio Dias de. **A educação católica no Brasil: passado, presente e futuro** [recurso eletrônico]. 2º ed. São Paulo, Edições Loyola, 2000.

NETO, Antônio da Rocha Lourenço. **Direito e Humanismo: visão filosófica, literária e histórica.** Edição do Autor. Rio de Janeiro: 2013.

OLIVEIRA, Margareth Maria Neves dos Santos de. FOGLI, Bianca Fátima Cordeiro dos Santos. FILHO, Lucindo Ferreira da Silva. Comunicar para viver ou viver para comunicar? Direito mais que natural de qualquer cidadão. In: SANTOS, Mônica Pereira dos. PAULINO, Moreira Marcos. (Orgs.) **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Centauro, 2002.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.** São Paulo: Autores Associados, 2011.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial.** São Paulo: EPU, 1993.

_____. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. **Desafios atuais na formação do professor de educação especial.** In: MEC, Secretaria de Educação Especial. Revista Integração. Brasília: MEC, nº. 24, p. 12-17, 2002.

MONDAINI, Rosimery L. **História da deficiência e da Educação Especial: no Brasil e no Maranhão. Anais do Congresso Multidisciplinar de Educação Especial de Londrina-Paraná.** Realizado entre os dias 3 a 6 de nov. 2009. Londrina: 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/195.pdf>>. Acesso em: 13/10/2016. p. 1617-1625.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. LEAL, Daniela. **Psicopedagogia clínica: Caminhos teóricos e práticas.** Curitiba: Ibpex, 2011.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Margareth Maria Neves dos Santos de. FOGLI, Bianca Fátima Cordeiro dos Santos. FILHO, Lucindo Ferreira da Silva. Inclusão na educação: uma reflexão crítica da prática. In: SANTOS, Mônica Pereira dos. PAULINO, Moreira Marcos. (Orgs.) **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PERRENOUD, Phillippe. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PINHO, Maria José de. Políticas educacionais e formação de professores no Brasil: implicações de um contexto sem rupturas. In: SANTOS, Jocyléia Santana dos. [et al.]. (Org.). **Educação e pluralidades culturais.** São Paulo: Xamã, 2008.

PIRES-ALVES, Fernando Antônio; PAIVA, Carlos Henrique Assunção. **Recursos Críticos: história da cooperação técnica Opas-Brasil em recursos humanos para saúde (1975-1988).** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

PRADO, Rosana. Direitos humanos na escolarização de alunos (as) surdos (as): educação para emancipação. In: SILVA, A. M. M; COSTA, V. A. da. (Orgs.) **Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2015.

PRIETO, Rosangela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In. MANTOAN, Maria Tereza Eglér. PRIETO, Rosangela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.** 5ª ed. São Paulo: Editora Summus, 2006.

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. **A inclusão na educação: humanizar para educar melhor.** São Paulo: Paulinas, 2015.

SÁ, Elizabeth Dias de. Atendimento educacional especializado para alunos cegos e com baixa visão. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas.** 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SACKS, O. **Vendo Vozes: Uma Jornada pelo Mundo dos Surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

SANTAROSA, Lucia Maria Costi. **Formação de Professores em tecnologias digitais acessíveis**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

SANTOS, Francisca Ferreira. A ética na formação do educador. In: HERMIDA, José Fernando. (Org). **Educação Infantil: política e fundamentos**. Joao Pessoa: Editora universitária. UFPB, 2007.

SANTOS, Júlio Maia F. dos. Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para inclusão. In: SANTOS, Mônica Pereira dos. PAULINO, Moreira Marcos. (Orgs.). **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. Inclusão escolar: Desafios e Perspectivas. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér. (Orgs.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

SANTOS, Mônica Pereira dos. PAULINO, Moreira Marcos. Inclusão em Educação: Uma visão geral. In: SANTOS, Mônica Pereira dos. PAULINO, Moreira Marcos. (Orgs.). **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Tamires Dias dos. Formação docente: contribuições críticas a partir do pensamento de Theodor Adorno. In: LIMA, Adenaide Amorim. [et al.]. (Orgs.). **Educação e formação docente: reflexões filosóficas, estéticas, políticas e étnicos-raciais**. Curitiba: CVR, 2016.

SANTOS, Vanice dos; CANDELORO, Rosana J. **Trabalhos acadêmicos: uma orientação para a pesquisa e normas técnicas**. Porto Alegre: AGE, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação Vol. 14 nº 40 jan./abr. 2009. pp. 143-155.

SCHEINVAR, Estela. **O feitiço da política pública: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. **A formação de professores a distância nas agendas governamentais (PNEs) e nos “espaços vazios”**. Revista Eletrônica de Educação, Vol. 08, nº 01. Petrópolis: UCP, 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 14/03/2016. p. 56-76.

SERRA, Dayse. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, Mônica Pereira dos. PAULINO, Moreira Marcos. (Orgs.) **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Aida Maria Monteiro. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva e a relação com os Direitos Humanos. In: SILVA, A. M. M; COSTA, V. A. da. (Org.) **Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2015.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

SILVA, Antônio Carlos Ribeiro de. **Metodologia da pesquisa aplicada à contabilidade**. São Paulo: Atlas, 2003.

SILVA, Kátia Regina Xavier da. Expressão da criatividade na prática pedagógica e a luta pela inclusão em educação: tecendo relações. In: SANTOS, Mônica Pereira dos. PAULINO, Moreira Marcos. (Orgs.) **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação inclusiva: prática pedagógica para uma escola sem exclusões**. São Paulo: Paulinas, 2014.

SILVA, TadeuTomaz da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2015.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução de Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

SZYMANSKI, Heloísa. **A Relação Família & Escola: Desafios e perspectivas**. 3 ed. Brasília: Pano Editora: 2003.

TARDIF, Maurice. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério**. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). Didática, currículo e saberes escolares. 2º ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação**. Boletim de Educação Pública. Rio de Janeiro, Vol.2, nº 01/2, jan./jun. 1932. p.110-117.

TUNES, Elizabeth. BARTHOLO, Roberto. **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência**. São Paulo: EdUFSCar, 2010.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Resolução nº 217- A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Centro de Documentação e Informação do Portador de Deficiência – CEDIPOD. **Carta para o terceiro milênio. Aprovada no dia 9 de setembro de 1999**. Tradução de Romeu Kazumi Sassaki. Londres: 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf>. Acesso em: 08/10/15.

_____. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. Aprovada em 5 de junho de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em: 28/03/2016.

_____. **Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos. Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios**. UNESCO Publishing. 2015.

VERRILLO, Erica. **Síndrome da fadiga crônica: um guia para tratamento**. Tradução de Sueli Zardo. 2 ed. Babelcube Inc. 2017. [recurso eletrônico]. Disponível em: <https://www.amazon.com/dp/B01N26JBV6/ref=rdr_kindle_ext_tmb>. Acesso em: 07/08/2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. (1934). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXOS

**ANEXO A
DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA**



**ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SETOR DE INCLUSÃO E ATENÇÃO A DIVERSIDADE**

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA

O Setor de Inclusão e Atenção a Diversidade (SIADI) declara apoio à realização da pesquisa de mestrado intitulada: **FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ - MA**. Sob responsabilidade da pesquisadora **ADRIANA LOCATELLI**, aluna regular, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão- UFMA, com número de matrícula 2015104856, sob orientação da Prof^ª Dr^ª **MARIZA BORGES WALL BARBOSA DE CARVALHO**, professora adjunto da Universidade Federal do Maranhão-UFMA e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE da Universidade Federal do Maranhão.

Ciente dos objetivos, dos procedimentos metodológicos, e dos benefícios da pesquisa, concedemos a anuência para a coleta das informações solicitadas, bem como, tem-se ciência da realização das entrevistas a serem realizadas com os professores(as) das Salas de Recursos Multifuncionais do município de Imperatriz, no entanto, exige-se, assinatura do **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)** por parte dos entrevistados(as).

Solicitamos que, ao concluir a dissertação de mestrado, a pesquisadora responsável apresente o relatório final da pesquisa ao SIADI, a fim conhecer os resultados sobre a formação docente para o AEE no município de Imperatriz.

Imperatriz, 16 de MAIO de 2017.

Mariza Borges Barbosa Cunha

Assinatura e carimbo do(a) diretor(a)/coordenador(a) do SIADI

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da presente pesquisa de mestrado intitulada: **FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ- MA**. Sob responsabilidade da pesquisadora **ADRIANA LOCATELLI**, aluna regular, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão- UFMA, com número de matrícula 2015104856, sob orientação da Prof.^a Dr.^a **MARIZA BORGES WALL BARBOSA DE CARVALHO**, professora adjunto da Universidade Federal do Maranhão-UFMA e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE da Universidade Federal do Maranhão.

A pesquisa tem como principal objetivo *analisar o processo de formação docente para o atendimento educacional especializado a partir das percepções das professoras do AEE no Município de Imperatriz.*

Caso aceite participar desta pesquisa você responderá a uma entrevista semiestruturada, de acordo com a sua disponibilidade. Essa entrevista será gravada (apenas áudio) com intuito de garantir a integridade das informações prestadas durante a pesquisa.

A sua participação não é obrigatória e você tem liberdade de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que haja prejuízos para você ou em sua relação com a pesquisadora.

Quanto aos benefícios relacionados à sua participação, pode-se mencionar a ampliação do conhecimento científico sobre a formação docente em relação às políticas de inclusão escolar no município, bem como a ampliação das discussões em torno da realidade da formação docente para o Atendimento Educacional no município de Imperatriz.

Será garantida que a sua identidade será preservada, o seu nome não aparecerá em qualquer momento na pesquisa, pois será identificado por letra e/ou número. Somente o pesquisador terá acesso aos seus dados pessoais e informações prestadas.

Todas as informações obtidas terão caráter sigiloso, ou seja, não haverá nenhuma divulgação em relação ao seu nome ou áudios das entrevistas, assegurando assim, a confidencialidade, a privacidade, a proteção de sua imagem e a não utilização das informações em seu prejuízo pessoal.

A sua participação nesta pesquisa não lhe trará nenhuma despesa, pois você não precisará se deslocar durante sua realização, considerando que a mesma será realizada onde

você trabalha, em horário combinado com você e a direção da escola. Você, também, não receberá dinheiro pela sua participação nesta pesquisa.

Caso você concorde em participar, por favor, assine ao final deste documento, elaborado em duas vias, que devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao seu término, que também contêm a assinatura da pesquisadora.

Fica garantido a você o recebimento de uma via deste Termo, no qual tem o telefone e o endereço do pesquisador para que você possa tirar qualquer dúvida quanto à pesquisa e sobre sua participação antes, durante e após o estudo, bem como o acesso aos resultados da pesquisa.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Eu, _____ RG _____, abaixo assinado, responsável legal pelos meus próprios atos, li e compreendi todas as informações e estou ciente dos objetivos da pesquisa. Compreendi que sou livre para interromper a minha participação a qualquer momento e isso não me trará riscos, pois não terei a minha identidade divulgada. Compreendi que não terei despesas e não receberei dinheiro por minha participação nesta pesquisa. Assim, tendo lido e compreendido os detalhes da pesquisa, aceito participar voluntariamente desta pesquisa.

Imperatriz-MA. _____ de _____ de 2017.

Participante de Pesquisa

Pesquisadora

APÊNDICE

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS/AS PROFESSORES/AS

QUESTÃO 1- CARACTERIZAÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

- 1) Idade:
- 2) Gênero:
- 3) Situação profissional: efetivado/a ou contratado/a?
- 4) A Sala de Recurso Multifuncional em que atua é do tipo I ou Tipo II?
- 5) Você tem alguma deficiência? Se sim, quais suas dificuldades e desafios?
- 6) Qual seu tempo de experiência profissional no Magistério da Educação Básica e/ou Educação Especial?
- 7) Qual seu tempo de experiência profissional no AEE?

QUESTÃO 2- FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

- 8) Que/quais área/s você cursou na graduação?
- 9) Havia disciplinas relacionadas à Educação Especial/Inclusiva, quais?
- 10) Sobre a Pós-graduação e/ou Especialização, que área ou áreas você cursou?
- 11) Sobre outros cursos na área da Educação Especial, quais você realizou?

QUESTÃO 3- ESPECIFICAÇÃO E QUANTIDADE DOS/DAS ALUNOS/AS ATENDIDOS/AS

- 12) Quantos são os/as seus/as alunos/as ao todo?
- 13) Quantos possuem deficiência de natureza física?
- 14) Quantos possuem deficiência de natureza intelectual?
- 15) Quantos possuem deficiência de natureza sensorial?
- 16) Quantos possuem transtornos globais do desenvolvimento?
- 17) Quantos possuem altas habilidades e superdotação?

QUESTÃO 4- PERCEPÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR

- 18) Pra você o que é inclusão?

QUESTÃO 5- PERCEPÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

19) Qual a sua opinião sobre a Política de Educação Inclusiva da rede municipal de ensino?

QUESTÃO 6- FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA NA ESCOLA EM QUE ATUAM OS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

20) Você recebe formação continuada na escola em que atua? Se sim, como é esta formação?

QUESTÃO 7- FORMAÇÃO OFERECIDA PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E PELO SIADI

21) Quais formações você já recebeu pela Secretaria de Educação do município?

22) Quais cursos ou formações você participou exclusivamente pelo SIADI?

23) Como você avalia essas formações?

QUESTÃO 8- PERCEPÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES SOBRE A FORMAÇÃO OFERECIDA PELO SIADI

24) Você acredita que a formação continuada dos docentes para o AEE oferecida pelo SIADI atende as atribuições para atuação nas salas de recursos multifuncionais?

QUESTÃO 9- OUTROS MEIOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

25) Você já buscou outros meios de formação continuada que não foram oferecidos pela Secretaria de Educação nem pelo SIADI? Quais meios foram esses?

QUESTÃO 10- CURSOS QUE GOSTARIAM DE REALIZAR

26) Há alguma formação específica/ou curso que você gostaria de instruir-se, mas ainda não foi oferecido nem pela Secretaria de Educação nem pelo SIADI? Qual?

QUESTÃO 11- PERCEPÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES EM RELAÇÃO A SUA PRÓPRIA FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DO AEE

27) Você acredita que a sua formação atende às exigências para atuação no atendimento educacional especializado? Comente.

QUESTÃO 12- RELATO DOS/AS PARTICIPANTES SOBRE O QUE PODE SER APRIMORADO NA SUA PRÓPRIA FORMAÇÃO

28) Existe algo ou alguma coisa que pode ser aprimorado/a na sua formação para melhor atender os/as seus/as atuais alunos/as? Se sim, o que?

QUESTÃO 13- DIFICULDADES E/OU DESAFIOS NO EXERCÍCIO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

29) Você sente alguma dificuldade e/ou desafio no exercício do atendimento educacional especializado? Se sim, qual/is?