



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE
DARCY RIBEIRO – UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS

**PROMOVER A INCLUSÃO OU REAFIRMAR A EXCLUSÃO? A FORMAÇÃO DO
PROFESSOR NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM CAMPOS DOS
GOYTACAZES - RJ**

MILLANY MACHADO LINO

CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ

MAIO - 2016

Millany Machado Lino

PROMOVER A INCLUSÃO OU REAFIRMAR A EXCLUSÃO? A formação do professor
nas salas de recursos multifuncionais em Campos dos Goytacazes - RJ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte-Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em políticas sociais.

Área de concentração: Educação, Política e Cidadania.

Orientadora: Prof^a. Dra^a. Renata Maldonado da Silva

Co-orientador: Prof. Dr. Giovane do Nascimento

Campos dos Goytacazes - RJ

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Preparada pela Biblioteca do **CCH / UENF**

046/2016

L758 Lino, Millany Machado.

Promover a inclusão ou reafirmar a exclusão? A formação do professor nas salas de recursos multifuncionais em Campos dos Goytacazes - RJ / Millany Machado Lino. – Campos os Goytacazes, RJ, 2016.
140 fl. : il.

Orientadora: Renata Maldonado da Silva.

Coorientador: Giovane do Nascimento.

Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2016.

Bibliografia: f. 125 – 134.

1. Educação Especial. 2. Formação de Professores. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD – 371.9

PROMOVER A INCLUSÃO OU REAFIRMAR A EXCLUSÃO? A formação do professor
nas salas de recursos multifuncionais em Campos dos Goytacazes - RJ

Millany Machado Lino

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte-Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em políticas sociais.

Aprovada em: ___ / ___ / ____

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Alzira Batalha Alcântara (Doutora em Educação, UFF).
Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Estácio de Sá.

Prof. Dr. Leandro Garcia Pinho (Doutor em Ciência da Religião, UFJF).
Universidade Estadual do Norte Fluminense - Darcy Ribeiro.

Prof^a. Dr^a. Silvia Alicia Martínez (Doutora em Educação, PUC - Rio).
Universidade Estadual do Norte Fluminense - Darcy Ribeiro.

Prof. Dr. Giovane do Nascimento (Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana, UERJ).
Universidade Estadual do Norte Fluminense - Darcy Ribeiro.

Prof^a.Dr^a. Renata Maldonado da Silva (Doutora em Educação, UFF)
Universidade Estadual do Norte Fluminense - Darcy Ribeiro.

Dedico este trabalho à minha família, em especial ao meu sobrinho Arthur, que sempre me ensina uma nova forma de viver.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tudo em minha vida, e sei que cada dia em que eu viver ainda será pouco para agradecer todas as bênçãos recebidas. E a Nossa Senhora, por sempre interceder por mim. Sou grata à professora Renata Maldonado da Silva pela dedicação, paciência, compreensão e, sobretudo, por ter acreditado em mim. Admiro a senhora e agradeço pelo conhecimento que sabiamente soube partilhar.

Agradeço também ao professor Giovane do Nascimento por ter coorientado o meu trabalho e por todos os conselhos e conversas sobre as possibilidades de ação e por mostrar que tudo acabaria bem.

Gostaria de agradecer aos professores Alzira Batalha Alcântara, Leandro Garcia Pinho e Silvia Alicia Martínez por terem aceitado o convite para avaliar o meu trabalho.

As leituras e as atividades realizadas durante o mestrado foram importantes para o desenvolvimento deste trabalho, portanto agradeço aos professores do programa de pós-graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro, em especial os da linha Educação, Política e Cidadania, pela troca de conhecimentos.

Agradeço à Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que me concederam a bolsa de estudo por 21 meses, o que possibilitou financiar as despesas da pesquisa e os gastos com os congressos.

Agradeço aos participantes da pesquisa que além de me receberem bem, foram fundamentais na construção deste trabalho.

Agradeço aos meus colegas de turma do mestrado por todas as experiências positivas e por terem passado pela minha vida. Sabemos que Salvador/BA nunca mais será a mesma.

O mestrado trouxe uma amizade que espero levar para a vida, os telefonemas, as risadas, às crises diante de tanto estudar e fazer trabalhos, assim como as viagens em busca de conhecimento não teria o saldo tão positivo sem a presença de Suelen Ribeiro.

Laís e Fernanda, entrar no mestrado/doutorado, cada uma em sua área, no mesmo momento e poder compartilhar essa alegria foi uma grande felicidade. Vocês, assim como Mirela, Hugo, Ricardo e Gizele tornaram o caminho mais divertido e trouxeram leveza para a minha vida. Obrigada.

Agradeço a minha amiga Ácatha, que mesmo na distância física se fez presente. Cada conversa, ligação, incentivo e “bronca” foram importantes para esta realização. A nossa amizade é para sempre!

Agradeço ao meu marido, o amor da minha vida, pelo incentivo em cada etapa do mestrado e da minha história. Por diversas vezes a sua dedicação em buscar o melhor no que faz me incentivou a estudar mais. Amo-te a cada dia como se fosse à primeira vez, para todo o sempre.

Agradeço aos meus familiares, não seria ninguém sem a criação dos meus pais e o cuidado das minhas irmãs. Os sobrinhos chegaram para alegrar a vida de todos na família, agradeço por cada sorriso que ajudou a iluminar este momento. Anislei, Michelly, Elaine, Carlos Alberto, Arthur, Manuella, Maria Fernanda, Mellina, Davi e Mathias, simplesmente amo.

Agradeço aos meus pais, Rosimar e Ernani, por tudo que fizeram e fazem para que eu seja uma boa pessoa, uma mulher feliz. Deus foi extremamente sábio ao me presentear com pais que são um exemplo pra mim. Amo vocês!

Entrar no mestrado foi à realização de um sonho, só posso ser grata a todos que direta ou indiretamente contribuíram para isso e toda jornada de estudos.

A vocês meu agradecimento mais sincero e carinhoso. Obrigada!

Ainda que a compreensão das possibilidades e desafios da educação dos alunos com deficiência não se esgote no âmbito da escola; ainda assim, a educação é uma mediação fundamental para a construção da vida dessas pessoas, um espaço do exercício de direitos e de interações significativas.

FERREIRA & FERREIRA, 2004.

RESUMO

Desde a década de 1990, a partir da pressão dos organismos internacionais e no contexto da reforma do Estado brasileiro, o tema da inclusão escolar ganhou novos contornos. Nesse processo, o Estado brasileiro implantou uma série de reformulações no âmbito legislativo, com o objetivo de promover a "inclusão" dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino. Diante disso, uma das ações do Governo Federal para estimular a inclusão dos alunos com deficiência foi a implementação do atendimento educacional especializado (AEE), com o objetivo de auxiliar no processo de 'inclusão' dos alunos com deficiência. Esse foi instituído em 2007, mediante o *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*, com a finalidade de apoiar e organizar o AEE, de forma a complementar ou suplementar os alunos com deficiência. Nesse contexto, tem-se debatido sobre qual seria a formação adequada para o professor que atua no AEE, a partir da proposta governamental da educação 'inclusiva'. Nesse sentido, os objetivos deste trabalho consistiram em buscar identificar e problematizar as ações implementadas pelo Governo Federal e pelo município de Campos dos Goytacazes para qualificar os docentes que atuam nas salas de recursos multifuncionais. Buscou-se, ainda, analisar a trajetória desses professores até a educação especial, considerando seus saberes em relação a essa realidade, uma vez que estão imbricados nas ações e no processo de sua formação. Essa proposta de pesquisa foi operacionalizada sob a perspectiva qualitativa, levando em consideração que ela é de grande importância para o dimensionamento das questões que trabalhamos (BAPTISTA, 1994, p.19-26). A pesquisa foi realizada no município de Campos dos Goytacazes, em escolas da rede municipal de ensino, com alunos com deficiência matriculados regularmente, que frequentavam a sala de recursos multifuncionais, e com professores que atuam no atendimento educacional especializado e dão aulas para discentes do primeiro e do segundo segmento. Foi possível notar que há muitas dúvidas sobre a formação docente em educação especial, assim como sobre sua regulação, o campo de trabalho e a sua função. Em geral, os professores da rede municipal de Campos de Goytacazes são pedagogos e expressaram, pelas entrevistas, a insatisfação com a formação recebida pelo município. Considerar a Pedagogia uma formação satisfatória para o trabalho nas salas de recursos multifuncionais e na atuação com alunos com deficiência é algo que precisa ser repensado, assim como o fato da disciplina de Libras já ser o suficiente para considerar o professor 'capacitado' para atuar com alunos com deficiência no ensino regular. Existe a necessidade de conteúdos específicos em relação ao aluno com deficiência e defende-se a ampliação do conhecimento sobre os processos pedagógicos existentes, assim como uma ação mais efetivada do Estado brasileiro, para que na busca de uma educação inclusiva não sejam adotadas práticas excludentes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Formação Docente; Salas de Recursos Multifuncionais.

ABSTRACT

Since the 1990s, due to the pressure of international organizations and in the context of the reform in the Brazilian state, the issue of school inclusion has gained new contours. In this process, the Brazilian government has implemented a series of redesigns in the legislative framework in order to promote "inclusion" of pupils with special educational needs in regular classrooms teaching. Thus, one of the actions of the Federal Government to encourage the inclusion of students with disabilities was the implementation of specialized educational services (ESA) in order to assist the disabled's students 'inclusion' process. This was introduced in 2007 by the Multifunction Resource Rooms Deployment Program, in order to support and organize the ESA, to complement or supplement the students with disabilities. In this context, the debate is: what would be the appropriate training for the teacher who works in the EEA, based on the government's proposal of education 'inclusive'? That way, the objective of this work was to identify and discuss the actions taken by the Federal Government and by the Goytacazes Campos municipality to qualify the teachers who work in multi-functional features. Was sought also analyze the trajectory of these teachers to special education, considering their knowledge regarding this reality, since they are embedded in the actions and in the process of their formation. This research proposal was operationalized under the qualitative perspective, considering that it is important to outline the issues we work (BAPTISTA, 1994, p.19-26). The research was developed in Campos dos Goytacazes, in municipal schools of education to students with disabilities regularly attending in the multi-functional resources room, and teachers who work in specialized educational services and give classes to students in the first and second segment. It was possible to conclude that there are many questions about teacher training in special education, as well about the regulation of this professional, labor camp and its function. In general, teachers in Campos dos Goytacazes are pedagogues and expressed, on the interviews, dissatisfaction with received training. Consider an adequated Pedagogy training to work in multi-functional features and deal with students with disabilities is something that needs to be rethought, as well as the fact the Libras discipline already be enough to consider the teacher 'trained' to work with students with disabilities in regular education. There is a need for specific content directed to the students with disabilities and a necessity to expand the knowledge about the existing educational processes, as well as a more effective action by the Brazilian state, In order to the search for an inclusive education not adopt exclusionary practices.

KEYWORDS: Special Education; Teacher Training; Multifunction Resource Rooms.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.....	89
Figura 2 - Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.....	90
Figura 3 - Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.....	91

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Modelo do plano utilizado pela professora – página 1	84
Fotografia 2 – Modelo do plano utilizado pela professora – página 2	84
Fotografia 3 - Banheiro da Escola Rosa	93
Fotografia 4 - Materiais produzidos pelos professores Maria e Matheus.....	97
Fotografia 5 – Materiais produzidos pela professora Daniele	97
Fotografia 6 - Materiais produzidos pela professora Sandra.....	98

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Participantes do Estudo	76
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Licenciaturas em Educação Especial no Brasil	66
Quadro 2 – A Escola e o Tipo de Sala.....	76
Quadro 3 – Formação dos Docentes Participantes do Estudo que Atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs).....	79
Quadro 4- A Formação Continuada do Professor Participante do Estudo e sua Modalidade ..	81
Quadro 5 - Prazo para Entrega e Montagem de Materiais	91
Quadro 6 – Materiais Preconizados pelo MEC e as Escolas	94
Quadro 7 – O Benefício das SRMs para o Aluno com Deficiência	100
Quadro 8 - As Ressalvas em Relação ao Trabalho na Educação Especial.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APAPI	Associação de Pais de Pessoas Especiais
APOE	Associação de Proteção e Orientação aos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Educação Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISEs	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RENAFOR	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SRMs	Salas de Recursos Multifuncionais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL A PARTIR DE 1990.....	24
1.1. A década de 1990.....	24
1.2. Os anos 2000.....	31
1.3. Problematizando educação especial X educação inclusiva.	39
CAPITULO II: O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A SUA FORMAÇÃO NO BRASIL.....	44
2.1. Os primeiros passos em direção à formação de professores da educação especial ...	44
2.2. Anos 2000: a perspectiva da inclusão para a formação	59
CAPITULO III: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM CAMPOS DOS GOYTACAZES	73
3.1. Trajetória até o objeto de estudo.....	73
3.2. Formação docente	78
3.3. As Salas de Recursos Multifuncionais.....	87
3.4. Trajetóriaaté a Educação Especial	103
CONCLUSÃO.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125

INTRODUÇÃO

O trabalho intitulado “Promover a Inclusão ou Reafirmar a Exclusão? A Formação do Professor nas Salas de Recursos Multifuncionais em Campos dos Goytacazes” está articulado aos estudos e pesquisas realizados pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, associado ao Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, com orientação da professora Dr^a. Renata Maldonado da Silva e coorientado pelo professor Dr. Giovane do Nascimento.

O tema surgiu no decorrer dos estudos do mestrado, mas já existia uma motivação pessoal para se desenvolver pesquisas relacionadas às pessoas com deficiência. A autora é graduada em Serviço Social e seu período de estágio na faculdade foi na área da educação, contemplando pessoas com deficiência. Paralelamente, como assistente social, apesar de realizar suas atividades na área da saúde, também trabalhou na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Fidélis no ano de 2013, que é uma das instituições filantrópicas na região que vêm ao longo dos anos realizando inúmeros trabalhos com crianças e jovens com deficiência. Portanto, considerou-se que há muitos questionamentos que precisam ser debatidos e sobre os quais se precisa refletir, com apoio teórico.

A partir da década de 1990, a educação inclusiva avançou nas ações governamentais do Brasil, além de diferentes legislações terem sido criadas em prol do aluno com deficiência. Nesse contexto, a educação especial foi regulamentada através das *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação* (BRASIL, 2001) e atualmente está presente nos diferentes níveis da educação escolar, tais como a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, como na educação superior, além da educação profissional, indígena e de jovens e adultos.

Com as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001) surgiu um novo horizonte para a educação inclusiva, mediante o desafio dos sistemas de ensino em construir coletivamente as condições necessárias para atender às diversidades do aluno, deixando de tratá-lo como um problema e com a exigência de que este tem de se ajustar aos padrões de ‘normalidade’.

Essa nova perspectiva no âmbito da educação especial ganhou força no decorrer dos últimos anos, em especial no dia 13 de julho de 2010, quando o Conselho Nacional de Educação definiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, com a Resolução

nº 4/2010, da Câmara de Educação Básica, homologada pelo Ministério da Educação (MEC). Dentre as diretrizes, a seção II versou que a educação especial, segundo o artigo 29, é uma modalidade transversal de todos os níveis de ensino, sendo parte integrante da educação regular. O inciso primeiro garantiu que

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

A mesma resolução abordou que as escolas e os sistemas de ensino devem criar condições para o professor explorar as potencialidades dos alunos, além da organização desta modalidade ter de observar princípios fundamentais, tais como: o acesso e a participação dos estudantes no ensino regular, a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) e a formação do professor do AEE.

O público-alvo da educação especial, de acordo com o MEC, seriam aqueles indivíduos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Cumpre destacar que quando se abordam assuntos que acarretam estigmas, estereótipos ou preconceitos é preciso ter atenção em relação à terminologia que se deve utilizar. Até os anos de 1980, eram utilizados vários termos pejorativos (como: ‘mongol’, ‘ceguinho’, ‘leproso’, ‘manco’, ‘mongolóide’, dentre outros.), enquanto que em 1981, conhecido como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, foi dado início à expressão: pessoa deficiente. Com o decorrer do tempo, é acrescido o termo “portador”, só que como ninguém porta uma deficiência, ele tem ou não, desde 2006, o termo utilizado passou a ser “pessoa com deficiência”, já aprovado pela Assembleia Geral da ONU –Organização das Nações Unidas (SASSAKI, 2003, p. 28).

Embora o surgimento de novos conceitos tenha exemplificado a expansão dos direitos humanos dos indivíduos historicamente marginalizados da educação formal, é importante destacar que a inclusão da pessoa com deficiência só será efetivada quando essa puder exercer plenamente a cidadania. Com esse propósito, a educação tornou-se uma questão fundamental. É inegável que as escolas possam encontrar dificuldades para suprir todas as necessidades especiais que as diferenças em sala de aula exigem. Todavia, as dificuldades não podem, de

forma alguma, impossibilitar a construção de um ambiente escolar cada vez mais propício a incluir todas as pessoas. A escola é um “espaço privilegiado da preparação para a cidadania e para o pleno desenvolvimento humano, objetivos previstos na Constituição Federal” (FÁVERO, 2004, p. 53). Assim, não pode se eximir de sua responsabilidade.

Entretanto, Pletsch chamou à atenção para o fato de que uma efetiva proposta de educação inclusiva não pode ser vista estritamente com uma responsabilidade da escola, que deve buscar ampliar as condições de desenvolvimento social e acadêmico de todos os seus alunos. Trata-se de “uma questão política e social, uma vez que a problemática educacional diz respeito ao ‘projeto de desenvolvimento humano’ predominante na sociedade, não se restringindo às suas frações escolares” (2010, p.77-78). Portanto, de acordo com a mesma autora, o processo de inclusão não se resume em propor estritamente a transformação da escola, mas, sobretudo, em articular as práticas implementadas pelas instituições escolares com o contexto social e político mais amplo. Logo, o sucesso da inclusão escolar não depende somente da escola, pois sua transformação não alteraria as desigualdades sociais existentes na sociedade. Antes, é crucial problematizar um processo político com redefinições das relações de poder, contra os privilégios, a desigualdade social e econômica.

Precisamos entender que as escolas receptivas e responsivas, isto é, inclusivas, não dependem só e apenas dos seus gestores e educadores, pois as transformações que nela precisam ocorrer, urgentemente, estão intimamente atreladas às políticas públicas em geral e, dentre elas, às políticas sociais (CARVALHO, 2005, p.15).

Nesse contexto, é importante problematizar a formação dos profissionais da educação, como um dos pontos estratégicos na promoção de uma política mais efetiva de inclusão escolar, de acordo com o que foi propagado pelo governo federal na última década. Isso porque essa política se contrapõe ao modelo historicamente implantado no país no âmbito da educação especial, no qual foi implementado o atendimento especializado em substituição ao ensino regular. Em função disso, ocorreu, ao longo dos anos, a criação de escolas especializadas ou classes especiais no interior das instituições escolares. Nesse sentido, Jesus e Alves (2011) chamaram a atenção para as consequências dessa prática no âmbito da formação de professores, na medida em que a educação especial permaneceu apartada da educação geral. De acordo com os autores:

Tendo a educação especial o seu lugar, mas necessitando articular-se à educação geral, é preciso considerar que os profissionais que atuam nesses espaços educativos demandam de conhecimento e formação que os possibilitem compreender que tais espaços precisam ser planejados, organizados e coordenados por processos de gestão que os assumam imbricados dialeticamente. Nessa direção, aponta-se para que a formação desses profissionais consolide conhecimentos que contribuam para esse propósito de atuação (2011, p. 23).

Portanto, a partir de 2001, com a implantação das *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*, foi assegurada a responsabilidade de poder público em garantir o atendimento de indivíduos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Dessa forma, em contraposição ao modelo anteriormente vigente, os professores da educação básica regular poderão ter em sala de aula alunos com necessidades educacionais especiais. Além disso, o documento foi inovador em regulamentar o funcionamento e a organização da educação especial na educação básica, juntamente com a inserção dos serviços de apoio pedagógico para os alunos deficientes nas classes comuns.

Em contrapartida, o Estado brasileiro, desde a Constituição de 1988, vem sinalizando a inclusão do atendimento educacional especializado, enquanto uma “modalidade educacional, que também perpassaria por todos os níveis escolares, desde a educação infantil até o ensino superior” (PONTES, 2008, p. 42). Nesse sentido, a implantação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*– PNEEPEI(2008) reafirmou as diretrizes para a construção dos sistemas educacionais inclusivos e a garantia do direito de todos à educação, ao acesso e às condições de permanência e continuidade de estudos no ensino regular, traçando objetivos de assegurar

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008).

Uma dessas possíveis soluções para estimular a inclusão dos alunos deficientes seria o atendimento educacional especializado (AEE), que já havia sido citado na Constituição Federal de 1988. Nesta, porém, ele apareceu ainda em uma perspectiva de integração, uma vez que não delimitava obrigatoriamente que o AEE deveria ser oferecido juntamente com o ensino regular para as pessoas com deficiência. Porém, a partir da PNEEPEI, em 2008, por ter suas prerrogativas pautadas nas diretrizes da educação inclusiva, passou-se a integrar e articular as

propostas pedagógicas da classe regular juntamente com o atendimento às necessidades educacionais especiais.

Ainda de acordo com a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008, s.p.) elaborada pelo MEC,

[...] o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Nesta concepção, as atividades desenvolvidas no AEE são diferenciadas das realizadas na sala de aula regular, porém não sendo substitutiva desta, pelo qual o atendimento passou a ser um complemento à formação dos alunos. De acordo com Pereira, Damasceno e Andrade (2013), esse atendimento deve ser ofertado em contraturno, ou seja, em horário oposto ao período escolar, com atividades complementares às aulas regulares, nas chamadas salas de recursos multifuncionais, que foram implementadas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, a partir de 2007. Não se constituiu, portanto, como um reforço ao que é estudado na sala regular, mas sim em uma complementação ou suplementação.

Portanto, nessa nova perspectiva, foi fundamental pensar as práticas pedagógicas do professor que atua no AEE em conjunto com o professor da sala regular. É importante que o docente planeje e elabore suas atividades em conjunto com o professor da classe regular, de modo que, juntos, possam consolidar conhecimentos que contribuam para aprimorar seus objetivos (JESUS, ALVES, 2011). Em função disso, tornou-se imperativo discutir a formação de professores diante das novas configurações do Estado brasileiro a partir da década de 1990, isto é, mediante a inserção da proposta da inclusão nas políticas educacionais no âmbito da educação especial.

Nesse sentido, os objetivos deste trabalho consistiram em buscar identificar e problematizar as ações implementadas pelo Governo Federal e pelo município de Campos dos Goytacazes para qualificar os professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais do município. Buscou-se, ainda, analisar a trajetória desses professores até a educação especial, considerando os saberes em relação a essa realidade, uma vez que estão imbricados nas ações e no processo de sua formação. Questionou-se, por exemplo, qual a formação exigida por esse município para que o professor atue no AEE?

Defendeu-se nesse trabalho que as políticas educacionais na perspectiva da inclusão escolar dos alunos com deficiência devem ser objeto de estudos que colaborem para a construção de uma escola para todos com qualidade e criticidade. Considerou-se a escola como um espaço de direito de toda criança, adolescente ou adulto, capaz de construir saberes e novos olhares em relação à sociedade e a sua realidade. A partir disso, a participação do professor no processo de inclusão escolar torna-se cada vez mais crescente, contribuindo para a introdução dos alunos com deficiência às classes regulares de ensino. Portanto, esse projeto foi orientado diante da seguinte questão de pesquisa: em que medida as políticas de formação para os professores das salas de recursos multifuncionais no Município de Campos dos Goytacazes estão sendo eficazes na promoção da inclusão de alunos com deficiência?

Essa proposta de pesquisa foi operacionalizada sob a perspectiva qualitativa, levando em consideração que ela é de grande importância para o dimensionamento das questões que trabalhamos (BAPTISTA, 1999, p.19-26). Ela foi realizada no município de Campos dos Goytacazes, em escolas da rede municipal de ensino, com alunos com deficiência matriculados regularmente, que frequentam a sala de recursos, e com professores que atuam no atendimento educacional especializado no primeiro e segundo segmentos. Os docentes que participaram da pesquisa foram selecionados com base na amostra não probabilística autogerada, ou “bola de neve”, e o tipo de análise de conteúdo utilizado foi a estrutural.

A partir do que foi anteriormente exposto e diante da obrigatoriedade, determinada pelo Estado brasileiro desde 2001, a partir das *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*, no qual a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais deveria processar-se do mesmo modo que a dos demais educandos, observa-se a urgência em se repensar a formação de professores diante da perspectiva da inclusão. De acordo com Pletsch (2010), embora haja uma legislação favorável e pesquisas que apontem para a urgência de formar professores que atuem com alunos com deficiência em sala de aula, essas não vêm analisando as políticas educacionais em curso a partir da década de 1990. Estas políticas, inclusive, ocorreram em um momento em que as universidades públicas passaram por um processo de intensa reformulação, no qual se destacou a drástica redução de investimentos nessas instituições.

Nesse contexto de reforma do Estado brasileiro, a mesma autora chamou a atenção para o fato de que a maior parte dos recursos aos programas de formação inicial foi remanejada para os programas de capacitação em serviço, considerados mais baratos e eficientes. Além disso, desde então, o Governo brasileiro vem investindo também nos cursos de formação continuada,

que vêm recebendo muitas críticas e, ao mesmo tempo, debates no meio acadêmico, como apontou Oliveira (2012). Além dos programas de formação continuada terem se tornado sinônimos da perspectiva da formação em serviço, destacou-se a sua baixa efetividade no desempenho dos alunos, a reduzida carga horária, o afastamento das propostas com a realidade escolar e, ainda, a ausência da participação dos docentes na definição das políticas de formação (GATTI, BARRETO, 2009). Além disso, os mesmos autores ressaltaram que a formação continuada vem adquirindo um perfil compensatório, visando substituir as lacunas existentes no âmbito da formação inicial.

Com o objetivo de verificar a produção acadêmica realizada nos últimos anos sobre formação de professores do AEE e educação especial, realizou-se uma breve pesquisa no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no dia 06 de maio de 2016. Sem refinar os resultados o banco apresentou doze pesquisas, contudo foi possível verificar que apenas um estudo analisou a formação do professor do AEE.

Trata-se de uma tese de doutorado em educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, que foi realizada em 2012 com a autoria de Hummel, cujo título é “Formação de Professores de Salas de Recursos Multifuncionais para o uso de Tecnologia Assistiva”. Foi uma pesquisa de intervenção e colaborativa com o objetivo de planejar, avaliar e desenvolver uma proposta de formação de professores para o uso de recursos tecnológicos no AEE em salas de recursos multifuncionais.

Portanto, a partir da breve pesquisa realizada no *site* da CAPES, foi possível notar a existência de um baixo número de pesquisas na área de formação do professor do AEE, além da inexistência de trabalhos que discutam a formação continuada de professores em educação especial no município de Campos dos Goytacazes, que é um dos principais objetivos deste trabalho.

Além disso, investigou-se no site da biblioteca do CCH, da UENF, quantos estudos foram realizados no âmbito da formação de professores a partir da perspectiva inclusiva no Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais, em 16 de julho de 2015. Verificou-se a inexistência de pesquisas que abordem o tema tratado, portanto, reafirmando a originalidade e a relevância social do tema.

Nesse âmbito, o objetivo foi de contribuir para a produção de conhecimentos que auxiliem na compreensão da realidade educacional no âmbito da educação especial em Campos dos Goytacazes e, conseqüentemente, vislumbrar possíveis caminhos a serem construídos. O

estudo apresentou importância social, pois tendeu a colaborar para qualidade da educação dos alunos com deficiência, compreendendo as ações municipais na formação dos professores que não estão preparados eficazmente para atuar com essa demanda. É preciso desvelar a realidade aparente para que ações consistentes possam dar passos à inclusão.

Desse modo, o capítulo um desta dissertação abordou a educação especial no Brasil a partir de 1990, destacando as principais legislações criadas com o objetivo de promover a educação inclusiva no país e a obrigatoriedade dos alunos com deficiência nas classes regulares, além de problematizar os conceitos de educação especial e educação inclusiva.

O segundo capítulo discorreu sobre o professor da educação especial e sua formação no Brasil, reconhecendo seu importante papel para transformação da sociedade e compreendendo como ele vem se consolidando no país, ressaltando a problemática do professor generalista e o professor especialista. Este capítulo foi fundamental para responder ao objetivo da pesquisa de identificar as ações implementadas pelo Governo Federal e pelo município de Campos dos Goytacazes para qualificar os professores que vêm atuando no atendimento educacional especializado.

O capítulo três apresentou os resultados do estudo, problematizou a formação dos docentes que atuam nas salas de recursos multifuncionais em Campos dos Goytacazes e analisou a trajetória dos professores que atualmente trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal de ensino, sanando outras questões deste trabalho.

Para finalizar o estudo, a conclusão, além de expor de forma sucinta os principais pontos encontrados no decorrer da pesquisa, traz outros questionamentos que envolvem a educação especial e carecem de mais aporte teórico, possibilitando análises futuras.

CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL A PARTIR DE 1990

A partir da década de 1990, o Estado brasileiro vem implantando uma série de reformulações no âmbito legislativo com o objetivo de promover a 'inclusão' dos alunos com necessidades educacionais especiais. Destacou-se, nesse contexto, a obrigatoriedade de inserção dos alunos deficientes nas classes regulares de ensino. Diante disso, é importante compreender os desdobramentos da educação especial no Brasil a partir de 1990, além de problematizar e apontar articulações entre os conceitos de educação inclusiva e educação especial.

1.1. A década de 1990

A temática da inclusão escolar foi inserida nas políticas públicas a partir da década de 1990, no momento em que o Estado brasileiro promoveu amplas modificações na legislação da área educacional, sob a influência do ideário neoliberal e nos marcos da reforma do Estado. Diante do discurso oficial de que o modelo de Estado iniciado no pós-guerra estaria em 'crise', em função dos seus excessivos gastos na área de direitos sociais, iniciou-se um processo de readequação da economia brasileira ao novo cenário internacional. Este se caracterizou pela redução do Estado no âmbito das políticas sociais e a transferência para a iniciativa privada das atividades que poderiam ser controladas pelo mercado ou, no caso dos serviços prestados pelo Estado, para o chamado público não-estatal (PERONI, 2003).

Em relação especificamente às políticas educacionais, a reformulação do Estado brasileiro reorganizou as diretrizes nos âmbitos do financiamento, avaliação, currículo, gestão educacional, formação de professores e, sobretudo, no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (MICHELS, 2006). De acordo com Pletsch (2010), os vetores relacionados ao financiamento e à formação de professores estão diretamente vinculados com as propostas de universalizar a educação básica, encaminhadas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e pelo Banco Mundial, na Conferência de Jomtien, que ocorreu em 1990, na Tailândia, que será discutida mais adiante.

O conjunto de reformas implementadas pelo Estado brasileiro na década de 1990 caracterizou-se pela diminuição gradativa da ação estatal em prover os sistemas educacionais

de ensino, ao mesmo tempo em que incorporou os critérios definidos pelo mercado, estritamente quantitativos, voltados para os ideais de eficiência e produtividade como norteadores das políticas educacionais. Além disso, diante de um contexto de diminuição do papel do Estado na sociedade, a ‘nova sociedade civil’ foi convocada a solucionar os problemas vivenciados diariamente pelo sistema público de ensino, mediante a prestação de serviços voluntários, tal como o projeto “Amigos da Escola”, amplamente veiculado pela Rede Globo de Televisão (PLETSCH, 2010).

Nesse contexto, ocorreu em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Essa conferência foi financiada pela UNESCO, pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial (SHIROMA, 2011).

Na Conferência de Jomtien, intitulada como “Educação para Todos”, os preceitos da declaração final passaram a influenciar a política inclusiva no Brasil, que deveriam ter como princípios: a universalização do acesso à educação aos grupos historicamente excluídos, como os pobres, as minorias étnicas, as mulheres e as pessoas com deficiência; e a promoção da equidade, considerando a qualidade do ensino e priorizando a aprendizagem efetiva (WCEFA, 1990).

Os nove países com as maiores taxas de analfabetismo do mundo participaram do evento (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão). A prioridade da conferência foi a educação básica e o evento obteve o êxito de instaurar a educação no centro das atenções mundiais estabelecendo metas a serem cumpridas até o ano de 2000 (SHIROMA, 2011).

É preciso, contudo, compreender a dimensão política mais abrangente que a proposta “educação para todos” contemplou. De acordo com Santiago (2006, p. 27), os acordos que deram origem à declaração seguiram os delineamentos de outros organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, associados ao projeto neoliberal de “qualidade total” e da “sociedade do conhecimento”. Portanto, o pressuposto principal foi o da equidade de oportunidades e não o da igualdade de condições. De acordo com esse discurso, o aluno torna-se o responsável pelo seu “sucesso” ou “fracasso” escolar. Freitas (2004) alertou para o fato de que

A exclusão se faz, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma sutil, ou seja, internalizada (inclusive com menos custos políticos, sociais e com eventual externalização dos custos econômicos), e permite dissimular a exclusão social já construída fora da escola e que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos (p. 152 – 153).

Seguindo essa lógica, a partir do momento em que o aluno está na escola, à diminuição das desigualdades sociais já estaria garantida, desviando o debate sobre a finalidade e a baixa qualidade de aprendizagem na educação básica e naturalizando a injustiça social. Portanto, de acordo com o discurso oficial, o acesso à escola é compreendido como um mecanismo redutor das desigualdades sociais, esvaziando o debate sobre a baixa qualidade da educação básica (PLETSCH, 2010).

Com a finalidade de reafirmar os princípios acordados em Jomtien, o Brasil foi convidado a participar da conferência de Nova Delhi, em 1993, também organizada pela UNESCO. Esta reforçou o objetivo de que até o ano de 2000 toda criança deveria ter o acesso à escola ou a um programa educacional garantido, de acordo com suas capacidades individuais. Porém, este prazo foi postergado na Conferência de Dakar, que ocorreu no ano de 2000, no Senegal, também organizada pela UNESCO, estendendo o prazo para os países participantes para universalizar a educação básica para o ano de 2015 (PLETSCH, 2010).

Apesar de na Conferência de Nova Delhi (1993) o aluno com deficiência não ter sido abordado especificamente, foi problematizada a necessidade de melhorar a qualidade dos programas de educação básica, o treinamento e as condições de trabalho do professor, além do aprimoramento do conteúdo e do material didático utilizado (RABELO, SEGUNDO, JIMENEZ, 2009). De acordo com Pletsch

Desde então, o sistema educacional brasileiro, nos seus três níveis (federal, estadual e municipal), vem sofrendo inúmeras reformas para assegurar o ingresso e a permanência na escola. Tais reformas instituíram, entre outras medidas, a obrigatoriedade de matrícula, a idade de ingresso, a duração dos níveis de ensino, os processos nacionais de avaliação do rendimento escolar, as diretrizes curriculares nacionais, as definições para escolarização dos alunos com necessidades especiais, entre outras (2010, p. 43).

Contudo, um marco no âmbito da educação especial ocorreu em 1994 através da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, em

Salamanca, na Espanha, organizada pela UNESCO e pelo governo espanhol, na qual participaram 58 países, inclusive o Brasil. Este encontro deu origem à Declaração de Salamanca, que se tornou uma referência internacional na área da educação especial, buscando assegurar a instrução de pessoas com deficiência como parte integrante do sistema educacional e influenciou posteriormente grande parte das políticas educacionais implementadas pelo Estado brasileiro no âmbito da educação especial a partir da década de 1990, como se discutirá a seguir.

Para Bueno (2008), um dos fatores positivos da Declaração de Salamanca foi a problematização do termo “inclusão escolar”, que rapidamente foi utilizado por outros autores, influenciando as políticas educacionais a partir da década de 1990. Contudo, o mesmo autor questionou a forma como a mesma declaração foi interpretada nos debates educacionais brasileiros, considerando de modo acrítico e descontextualizado, como se ela não fosse também fruto das ações do passado, de lutas pela inclusão, além de ter uma tradução para o português comprometida, por não reproduzir fielmente o texto original.

Os princípios expressos a partir da Declaração de Salamanca, entretanto, tornaram-se os eixos norteadores das políticas educacionais brasileiras, a partir do conceito da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino. Entretanto, na realidade brasileira, essa proposta tem sido alvo de tensões e debates no âmbito da educação especial, já que, historicamente, os alunos com necessidades educacionais especiais não estiveram na rede regular de ensino. No Brasil, contudo, o processo de assimilação da perspectiva inclusiva nas políticas educacionais ao longo da década de 1990 ocorreu progressivamente.

No mesmo ano da Declaração de Salamanca, foi instituída a *Política Nacional de Educação Especial*, na qual não houve um grande avanço no que tange à educação para a pessoa com deficiência, pois condicionava o acesso desses indivíduos às classes comuns do ensino regular aos que conseguissem acompanhar as atividades do mesmo modo que os considerados 'normais'. Assim, perpetuou-se a manutenção dos alunos com deficiência apartados dos demais, salvo os que tivessem uma limitação que não os impossibilitasse de acompanhar a turma.

De acordo com Pletsch (2010), na mesma década de 1990, a aprovação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - 9394/96) não trouxe grandes avanços em relação à educação especial, pois o texto legal sofreu muitas críticas por parte da comunidade de educadores, principalmente para os defensores da proposta de educação inclusiva. Segundo o artigo 58 da LDB

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida *preferencialmente (grifo nosso)* na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (BRASIL, 1996).

Alguns autores consideraram que o “preferencialmente” não garantia o direito de acesso à escola (PLETSCH, 2010, p. 46). De acordo com Pletsch,

Por outro lado, apesar da LDBEN não ter apresentado dispositivos quanto à estrutura e às políticas que assegurassem a inserção e a permanência desses alunos no ensino regular, os dispositivos da nova lei relacionados à flexibilização das formas de organização curricular, ao acesso e à avaliação foram mudanças importantes. (2010, p. 47).

Não se pode negar que a LDB contribuiu para a organização da educação no Brasil como um todo, apesar do projeto final não ter atendido às expectativas dos movimentos de educadores e das forças mais progressistas da sociedade. Porém, em relação à educação especial, a LDB reforçou a posição anteriormente consolidada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, em que no artigo 54, inciso III, instituiu como dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (ECA, 1990). Saviani (2004) criticou a LDB por tratar a educação especial como algo separado, não reconhecendo a mesma como uma modalidade transversal que percorre todas as modalidades de ensino.

Em matéria de inovação, todavia, a LDB, em seu artigo 59 determinou que os respectivos sistemas de ensino fossem os responsáveis em assegurar currículos, métodos, recursos e também pela organização para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Além disso, destacou a importância de professores com a devida especialização para integrar esses alunos às classes comuns, apesar de não especificar como ocorreria essa formação.

O mesmo artigo da legislação citado no parágrafo anterior ainda possibilitou aos que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental devido à deficiência, o princípio da terminalidade específica, além de aceleração dos estudos aos superdotados. No que se refere aos avanços do texto legal, a LDB previu aos jovens e adultos “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (1996, art. 37).

O artigo 60 da LDB determinou, ainda, que os órgãos normativos dos sistemas de ensino passariam a ter como atribuição a definição dos critérios para apoio técnico e financeiro do poder público às entidades sem fins lucrativos e dedicadas exclusivamente à educação especial. Contraditoriamente, no parágrafo único desse mesmo artigo, afirmou que o poder público iria utilizar como alternativa preferencial a ampliação do atendimento na rede pública, independente do apoio das instituições privadas (SAVIANI, 2004).

No ano de 1999, foi criada a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*, que incluiu a educação especial como “modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino” (Art. 24, Inciso II, 1999). Pletsch (2010) chamou a atenção para

[...] os documentos de 1994 e 1999 ainda estavam informados pelo movimento de integração. Tal movimento se baseava nos princípios de “Normalização” e “Integração” e pretendia possibilitar condições de vida mais normais para os sujeitos com deficiência. Em termos de escolarização, pregava-se a preparação prévia dos alunos com deficiência para sua entrada no ensino comum da rede regular [...] (PLETSCH, 2010, p.47).

Assim, os alunos com deficiência que não acompanhassem o andamento dos demais colegas não seriam inseridos no ensino comum. Isto gerava inevitavelmente a culpabilização nesse educando e, de certo modo, eximia a responsabilidade da escola e do sistema educacional como um todo sobre a 'incapacidade' do deficiente em acompanhar os demais alunos.

Através das *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001) foi oficializado o termo educação inclusiva na legislação brasileira, regulamentando a função da educação especial e sua organização no sistema educacional. O documento previu:

d) serviços de apoio pedagógico especializado, realizado na classe comum, mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, como a língua de sinais e o Braille, e de outros profissionais como psicólogos e fonoaudiólogos, por exemplo; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação; em salas de recursos, nas quais o professor de educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos. (BRASIL, 2001, p.47-48).

Apesar da distância existente entre a criação dessa lei e sua efetivação, o reconhecimento da importância do apoio pedagógico para os alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino é um avanço para a pessoa com deficiência na busca pela aprendizagem de qualidade. Além disso, as *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica* destacaram a necessidade de se garantir recursos financeiros para a educação inclusiva. Isso, contudo, foi um ponto de tensão no que se refere à efetivação de uma educação de qualidade, pois a União deveria especificar os recursos orçamentários para essa modalidade de ensino. Ressaltou-se, ainda, que o Estado brasileiro previu recursos financeiros adicionais para escolas com alunos deficientes, pois no mesmo ano que a LDB foi implementada, através da Emenda Constitucional 14/96, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Neste, a educação especial foi contemplada, contudo com um valor aquém do necessário para uma educação considerada de qualidade.

Um ano depois, foram encaminhadas ao Congresso Nacional duas propostas distintas que dariam subsídios para a elaboração do projeto de lei que resultaria no Plano Nacional de Educação (PNE). Tratou-se de um plano que segundo Neves (2000), é o resultado de um planejamento educacional que envolveu correlações de forças sociais antagônicas que foram expressas no campo educacional. A apresentação de dois planos nacionais de educação demonstrou as tensões existentes na sociedade brasileira no final dos anos de 1990, em que existiam duas propostas de sociedade e de educação, que a mesma autora denominou de: a proposta liberal-corporativa e a proposta democrática de massas. Essas propostas foram cruciais na definição da política educacional brasileira do século XXI, embora o conflito entre elas existisse desde o final dos anos de 1980.

O artigo 214 da Constituição de 1988 já indicava alguns elementos necessários para elaboração do PNE, expressando a necessidade de articulação entre os níveis do ensino, da ação do poder público para erradicar o analfabetismo, da universalização e da qualificação do ensino. O projeto de lei nº 1.258 do deputado Otávio Elísio (PMDB/MG) logo após a Constituição de 1988 foi a primeira tentativa de regulamentar o PNE, buscando estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional e sendo a primeira expressão da proposta educacional democrática de massas. O projeto de lei do mesmo deputado preconizava a ampla participação de educadores, da sociedade e dos responsáveis pela gestão pública da educação (NEVES, 2000).

Entretanto, as discussões sobre o PNE ocorreram a partir da promulgação da LDB, em 1997, e no final desse ano foram apresentados dois planos nacionais de educação ao Congresso

Nacional. O MEC elaborou uma proposta do Executivo de PNE, procurando cumprir o disposto na nova LDB. Na proposta do governo, o plano seria um instrumento para impulsionar mudanças já em curso pelas atuais políticas educacionais. Participaram de sua elaboração preliminar a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, as secretarias de Educação de diversas unidades federativas, dentre outros, além de reuniões gerais com a UNESCO, as delegacias do MEC e outros órgãos governamentais. Como representantes da sociedade civil, o governo contou com entidades empresariais e associações de classe, além dos sindicatos.

Os participantes do Congresso Nacional de Educação (CONED) prepararam propostas do que mais tarde foi denominado por Neves (2000) como o projeto da sociedade civil para o Plano Nacional de Educação, no qual se organizou seminários temáticos nacionais com a participação de associações acadêmicas e científicas. Sua proposta previu uma atuação política com pressupostos educacionais, além de qualidade e democracia. Foi elaborada com apoio de entidades representativas dos trabalhadores da educação, organismos em defesa da escola pública e entidades estudantis, não havendo nenhuma entidade empresarial participante.

A proposta do PNE do governo e do PNE da sociedade civil contou com grandes divergências em relação à gestão democrática, às diretrizes e metas em relação à expansão da educação, e no que concerne à qualidade do ensino. A elaboração de dois planos foi uma demonstração das divergências sociais e de projetos políticos distintos para a educação brasileira. Mas, o plano foi aprovado? E como sucedeu o Governo Federal, através das legislações, em relação à inserção dos alunos com deficiência no ensino regular? Essas questões foram abordadas no tópico seguinte.

1.2. Os anos 2000

Em 2001, entretanto, através da lei 10.172, em 9 de janeiro, foi então aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação. É necessário destacar que se trata de um plano de Estado, e não de governo, com duração de dez anos, que estabeleceu a responsabilidade do Estado e da sociedade para a sua execução. Em relação à educação especial, o PNE afirmou que essa modalidade de ensino ao longo da década de 1990 não possuía um diagnóstico sobre sua população e o atendimento realizado. Portanto, havia um conhecimento precário da realidade, sem estatísticas completas sobre seu público e o serviço ofertado. Porém, no final da respectiva

década foi destacado pelo Governo Federal o crescimento do atendimento educacional especializado (AEE), considerando a política educacional como um sucesso (GARCIA, 2013).

Ainda no ano de 2001, mas no dia 11 de setembro, com a resolução nº 2, o Conselho Nacional de Educação em seu artigo 12º estabeleceu que

Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários. (BRASIL, 2001).

Essa resolução determinou que os sistemas de ensino assegurassem a acessibilidade nos ambientes escolares para os alunos com necessidades educacionais especiais, como um mecanismo de facilitar o acesso desses discentes ao sistema regular de ensino.

No ano de 2007, porém, ainda durante a vigência do Plano Nacional de Educação, o Poder Executivo criou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com a perspectiva de que ele seria uma ferramenta gerencial no processo de planejamento estratégico, mediante o discurso de qualificar o ensino e a aprendizagem. Entretanto, sua criação não incluiu consultas públicas à sociedade civil ou à comunidade educacional e seu projeto final não foi ao encontro do chamado “movimento democrático de massas” (NEVES, 2008). O PDE foi implantado através do decreto 6.094, em 24 de abril, o "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação", caracterizando a articulação do Governo Federal com o empresariado e os elementos do chamado “terceiro setor”.

Segundo Saviani (2007) a implantação do PDE sobrepôs o PNE, pelo primeiro ser uma espécie de conjunto de ações como estratégia do Governo Federal para alcançar as metas previstas no PNE, apesar de não haver nenhuma articulação com esse. A palavra “Plano” ainda transmitiu a ideia de um novo plano de educação, substituindo o PNE, o que não ocorreu, uma vez que não houve a revogação do PNE aprovado pelo Congresso Nacional em 2001, com vigência até 2011. Contrariamente ao PNE, o PDE não partiu de um diagnóstico sobre a realidade educacional brasileira, pois se tratou de um conjunto de programas sobre diferentes modalidades de ensino, com o objetivo de mostrar à população que o Governo Federal estava empenhado em melhorar a ‘qualidade’ da educação. No que se refere à educação especial o PDE implementou três ações:

- a) “Salas de Recursos Multifuncionais”, equipadas com televisão, computadores, DVDs e materiais didáticos destinados ao atendimento especializado aos alunos portadores de deficiências;
- b) “Olhar Brasil”, um programa desenvolvido conjuntamente pelos Ministérios da Educação e da Saúde para identificar os alunos com problemas de visão e distribuir óculos gratuitamente;
- c) Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social”, dirigido prioritariamente à faixa etária de 0 a 18 anos (SAVIANI, 2009, p. 12, aspas do autor).

O Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi instituído pelo MEC/SECADI pela Portaria Ministerial nº 13/2007, integrando o PDE e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, que recebeu maior atenção no decorrer deste trabalho.

No ano seguinte ao PDE, em 2008, foi estabelecida a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que estabeleceu as diretrizes de fundamentação das políticas públicas em prol da inclusão escolar. Neste, também se apresentou um diagnóstico da educação especial, no qual:

Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006 (DUTRA, 2008, p.6).

Percebeu-se que, em oito anos, ocorreu um crescimento de 640% na matrícula dos alunos com deficiência no ensino regular. Portanto, trata-se dos efeitos das reformas que vêm ocorrendo a partir da década de 1990 que buscam inserir esses alunos nas escolas públicas do país.

O tema da inclusão escolar tem continuidade com a promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova York no ano de 2007. Em seu artigo 24, o documento reiterou o direito à educação da pessoa com deficiência e determinou que os estados partes deveriam assegurar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, traçando objetivos para tanto, além de estabelecer o ensino fundamental de qualidade e gratuito, com igualdade de condições.

Ainda em 2007, foi instituído o decreto 6.253 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que além de outras providências, introduziu o duplo repasse financeiro às escolas que atendessem alunos com necessidades educacionais especiais, possibilitando que a escola regular e a instituição especializada, que tivessem o mesmo aluno matriculado, recebessem pelo atendimento ao mesmo.

A educação especial em 2008 foi identificada mediante a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de disponibilizar os recursos e serviços, orientando sua utilização para o ensino e aprendizagem (BRASIL, 2008, p.10). Garcia (2013) abordou que a ênfase está na disponibilização de recursos e serviços e, nessa direção, assumiu a ideia de complementaridade e suplementaridade à escola comum. Desse modo, o atendimento educacional especializado (AEE) foi visualizado como “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Brasil, 2008, p. 1).

O MEC, por conseguinte, instituiu as *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*, mediante a resolução N° 4, em outubro de 2009. Essa resolução situou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no turno inverso ao da escolarização do aluno, preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais de sua escola ou em outra do ensino regular.

A mesma resolução identificou a educação especial como “Modalidade educacional que se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (Brasil, 2009, p. 1). O documento remeteu a um modelo voltado para os recursos, sendo desempenhado por um professor com formação específica, sendo esse modelo fixado na sala de recursos multifuncionais (GARCIA, 2013).

A partir disso, o governo brasileiro então, em 18 de novembro de 2011, instituiu o Decreto n° 7611, que versou sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e outras providências, definindo como dever do Estado a educação das pessoas com deficiência. Isto ocorreria segundo diretrizes como a da não exclusão dos alunos do sistema educacional sob a justificativa da deficiência, reiterando a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, sem discriminação e com igualdade de oportunidades, no plano formal. O mesmo decreto estabeleceu que a educação especial ocorresse preferencialmente na rede regular de ensino e possibilitou apoio técnico e financeiro do poder

público às instituições privadas sem fins lucrativos, desde que especializadas, e com atuação exclusiva em educação especial, segundo o artigo 1º, inciso VII e VIII.

Segundo o mesmo decreto acima citado, em seu 4º artigo ainda afirmou que

O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula [...] (BRASIL, 2011).

Em seguida, o Decreto 6.253 de 13 de novembro de 2007 passou a vigorar com alterações, como no artigo 14º inciso 1º, para a educação especial, em que serão consideradas as matrículas tanto da rede regular de ensino, em classes especiais de escolas regulares ou em classes comuns, bem como em escolas especiais ou especializadas, causando polêmica entre os estudiosos da educação especial em relação ao AEE. O AEE é uma das modalidades de serviços ofertados na educação especial. Assim, quando o aluno está no AEE ele está recebendo educação especial, de modo complementar ou suplementar à escola regular, o que justificaria a dupla matrícula. Caso ele esteja apenas na escola especial, a escolarização é substitutiva. Entretanto, se ele estiver na escola comum, o ensino também será comum, e não uma educação especial. A dupla matrícula permite ao aluno usufruir do atendimento no ensino regular, bem como no AEE.

O Decreto 7.611/2011 pôde incitar dúvidas em relação à dupla matrícula e a distribuição dos recursos da educação especial. Porém, o que a lei determinou foi que a escola regular da rede pública que oferecer a educação especial e o AEE na mesma instituição receberá (em relação ao mesmo aluno) duas vezes. Entretanto, se o aluno cursar a educação especial no ensino regular da rede pública ou em uma instituição filantrópica sem fins lucrativos, comunitária ou confessional, com exercício exclusivo na educação especial e devidamente conveniada ao poder público, essa instituição receberá somente uma vez por esse aluno. Em contrapartida, a instituição que oferecer o AEE também receberá pelo mesmo educando. Por fim, caso o estudante esteja apenas em uma instituição, seja do sistema público de ensino ou comunitária, confessional ou filantrópica, sem fins lucrativos, conveniada ao poder público e com atuação exclusiva na educação especial, a respectiva instituição receberá apenas uma vez. Nesse mesmo documento, o MEC não apresentou outras alterações na distribuição dos repasses para educação especial (PLOENNES, 2012).

Através do Decreto Nº 7612/2011, em 17 de novembro, foi lançado o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. De acordo com o texto legal, o seu objetivo seria o de promover a integração e articulação das políticas e dos programas no país visando o exercício do direito das pessoas com deficiência. Dentre as suas diretrizes estão: educação, saúde e o desenvolvimento de tecnologia assistiva.

Após o término da vigência do PNE 2001, e com três anos de atraso, foi finalmente aprovado em 2014 o novo Plano Nacional de Educação (PNE), que terá vigência de dez anos. Foram realizadas diversas Conferências Municipais e Estaduais de Educação para a elaboração do documento, como os que estiveram presentes na Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010.

No primeiro PNE, ocorreram várias discussões no Congresso Nacional com base nas propostas da sociedade brasileira e do Executivo. Já o PNE 2014 contou com um quantitativo menor de divergências comparado ao PNE 2001, uma vez que havia uma articulação maior entre o Estado e o projeto da sociedade civil (GARCIA; MICHELS, 2014).

Entretanto, após forte pressão dos movimentos de educadores, pode-se considerar a meta vinte como um avanço no PNE 2014, que tem como estratégia

Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto _PIB – do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. (BRASIL, 2011).

No PNE 2001, o presidente em exercício Fernando Henrique Cardoso vetou a proposta de aumentar os gastos públicos com a educação. Já no PNE 2014, além de manter a proposta de crescimento do orçamento para a educação, o texto final deixou claro que ele deve ser para a educação pública.

A meta quatro, da mesma política educacional citada anteriormente, estabeleceu um tratamento específico aos alunos da modalidade da educação especial. Ela foi assinalada como uma diretriz para as demais políticas educacionais voltadas para os alunos com deficiência dentro da próxima década, com o discurso de valorização da qualidade da educação e do magistério, devendo

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (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, 2014).

Entretanto, o PNE não incluiu, como na LDB, o atendimento da educação especial na faixa etária de 0 a três anos, que corresponde à primeira etapa da educação infantil. Garcia e Michels (2014) recordam que o público com essa faixa etária historicamente frequentou centros e escolas especiais de cunho privado e assistencialistas, pois estas possuem os profissionais necessários na área de saúde, o que é comum nessa etapa para as pessoas que nascem ou adquirem no início da vida uma deficiência.

Em contrapartida, o PNE 2014, na estratégia 4.2, posicionou-se de modo consoante com a LDB, ao propor a promoção da universalização desse atendimento escolar no decorrer da vigência do plano, atendendo à demanda das famílias das crianças de zero a três anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014).

Embora o PNE tenha definido a obrigatoriedade da educação até os dezessete anos, segundo Meletti e Ribeiro (2014), o censo escolar demonstrou que o ensino fundamental é a etapa com maior número de matrículas na modalidade educação especial. Os autores analisaram que a defasagem idade/série no ensino fundamental de nove anos, de acordo com o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em 2012, ocorreu entre os 10 a 15 anos. Essa faixa etária também concentra a maior defasagem idade/série, que chega a sete anos de diferença.

Na tentativa de contribuir com o avanço desses alunos, o AEE foi contemplado na estratégia 4.4 do PNE através de “salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014), que estejam matriculados na rede pública de educação básica, segundo a necessidade identificada por meio de avaliação. Essa, entretanto, não é especificada no texto legal como deve ocorrer. No início da década de 1990, a educação especial apareceu na legislação nacional com funções de “apoiar” e “substituir” o ensino regular, mas no decorrer da última década, o Governo Federal tem eliminado essa utilização e dado foco ao AEE como algo complementar ou suplementar ao ensino regular (GARCIA; MICHELS, 2014).

As salas de recursos multifuncionais, mencionadas anteriormente, fazem parte do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais desenvolvido pelo Governo Federal, desde 2005 para apoiar sistemas de ensino na sua implementação, com materiais pedagógicos, complementar ou suplementar à escolarização. Elas foram criadas para atender aos alunos com deficiência matriculados nas redes estaduais e municipais de educação, devidamente registrados no censo escolar. O debate em torno dessas salas incitou o conflito entre o público e o privado no que diz respeito aos tipos de AEE, e o Governo Federal vem se posicionando nos últimos anos a favor das salas de recursos multifuncionais, como é possível notar na estratégia 4.3, que prevê a implantação dessas salas no decorrer da vigência do plano.

É necessário ressaltar que as metas 4.17, 4.18 e 4.19 do PNE 2014, a partir da análise da relação público/privado existente no documento, incentivam a promoção de parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público. A meta 4.17 propôs a ampliação das condições de apoio ao atendimento escolar dos alunos com deficiência na rede pública de ensino. No caso da meta 4.18, abordou a ampliação da oferta da formação continuada, a produção de material didático e serviços de acessibilidade, enquanto a meta 4.19 contemplou a participação das famílias e da sociedade na construção do possível ‘sistema educacional inclusivo’.

As estratégias descritas acima no PNE 2014 juntamente com a meta 4.1, que autorizou repasses do FUNDEB para as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, desde que conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva nessa modalidade, demonstraram a ampliação da relação público/privado nessa área. Garcia e Michels (2014) relataram que a formação continuada e a produção de material didático têm sido visualizadas como mercadorias educacionais e como uma das possíveis formas de transferência de recursos públicos para o setor privado. Reafirmou, portanto, padrões neoliberais, no qual a sociedade civil e as instituições sem fins lucrativos são convocadas para solucionar problemas que deveriam ser enfrentados pelo Estado.

A partir da leitura da meta 4, destacou-se a recorrência do termo “sistema educacional inclusivo” no documento legal. Nessa perspectiva, o termo identificou o “sistema educacional” de modo reducionista, como oferta de educação escolar, e o “inclusivo” é tratado como algo amplo, que possibilitou a incorporação das instituições privadas, sendo então associado à vertente privatista da educação. De acordo com o documento, elaborado pelo Banco Mundial,

O termo ‘sistema educacional’ refere-se tipicamente às escolas públicas, universidades e programas de formação que fornecem serviços de educação. Nesta estratégia, ‘sistema educacional’ inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público, quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5).

As estratégias do PNE que estimularam a promoção de parcerias com instituições privadas, já descritas anteriormente, demonstram o apoio do PNE 2014 ao atendimento privado. Mas, a ideia de sistema educacional inclusivo não é a mesma da proposta da educação inclusiva. Portanto, considerou-se válido discutir as articulações entre os conceitos de educação inclusiva e educação especial.

1.3. Problematizando educação especial X educação inclusiva.

Diversos autores, como Bueno (2011) e Mendes (2003), analisaram a proposta da educação inclusiva e sua articulação com a realidade educacional brasileira. Notou-se que a legislação nacional compreendeu a educação inclusiva como uma ampliação do acesso à educação dos grupos historicamente excluídos da sociedade em função da deficiência, etnia, classe social, gênero e outras questões. Todavia, no Brasil, a maioria das discussões sobre a educação inclusiva tem sido predominantemente em torno da educação especial e do processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais (PLETSCH, 2010).

O conceito brasileiro de educação inclusiva é abrangente, estando articulado à realidade do país, que historicamente vem sofrendo com problemas de alto índice de fracasso e evasão nas escolas, sendo um dos principais mecanismos de exclusão escolar e social. Há uma tendência das políticas educacionais recentes buscarem modificar, de modo nem sempre promissor, essa realidade por meio de sistemas de ciclo, programas de aceleração de aprendizagem, progressão continuada ou projetos em relação à defasagem idade-série. Porém, há a suspeita de que são produzidos, nesse mesmo meio, os chamados “excluídos no interior” da escola, que para Bueno são os que

Permanecem e “progridem” nos graus escolares, mas que nada ou quase nada aprendem, sejam eles considerados com necessidades educacionais especiais” ou deficientes, mas com certeza, membros das populações espoliadas pelos

professores de pauperização crescente, fruto das políticas neoconservadoras que se disseminaram por todo o planeta (2004, p.74).

Os índices de analfabetismo e analfabetismo funcional da população brasileira confirmaram a afirmativa de Bueno (2004), que correspondem a aproximadamente 3,6% de analfabetos e 29,4% de analfabetos funcionais (GRANJA, 2006). De acordo com os dados divulgados através dos programas de avaliação do Ministério da Educação, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), há um baixo resultado dos alunos no ensino fundamental, em especial no ensino de português e matemática.

De acordo com Kassar, Arruda e Benatti (2007) a escola não tem alcançado os objetivos propostos, pois os programas educacionais implementados nos últimos anos não provocaram grandes mudanças no rendimento dos alunos entre 2003 e 2007. De acordo com os indicadores sociais de 2007, divulgados em 2008 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 84,5% das crianças de 8 a 14 anos que não sabem ler frequentam a escola. Isto demonstrou que, se antes a exclusão era gerada pela falta de acesso à escola e às reprovações, agora é sobre o aprendizado ou pela sua insuficiência, demonstrando a fragilidade na educação brasileira e a “exclusão” dos alunos que não tem deficiência.

O Censo de 2010, contudo, demonstrou uma leve diminuição na taxa de analfabetismo do Brasil de 12,8%, em 2000, para 9% em 2010. Entretanto, não foi revelado o índice dos que não sabem ler e frequentam a escola (IBGE, 2015). Diante dessas informações, a tentativa de universalização da educação básica entre os brasileiros de 7 a 14 anos não garantiu condições de integração para as classes populares, possibilitando, conseqüentemente, alterações na mobilidade social. Estas permanecem sendo excluídas do acesso aos saberes e bens culturais historicamente produzidos, sendo que, no interior da escola. É o que Pletsch (2010, p.76) denominou de “exclusão intraescolar”.

Nesse sentido, repetir políticas focalizadas e programas de flexibilização do ensino (currículos, métodos, conteúdos, planejamento, avaliação e outros), desconsiderando as necessidades dos sujeitos e seu direito social à educação acabou por favorecer a deterioração da qualidade do ensino público. Portanto, Glat e Blanco (2007) chamaram a atenção para as políticas de inclusão escolar para os alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente aos que possuem deficiências que geram maior grau de dificuldade no aprendizado, considerando a realidade do sistema de ensino brasileiro.

Segundo Ribeiro (2006), a criança com necessidades educacionais especiais em sala de aula regular pode colocar em risco o desenvolvimento do aluno, pois Glat e Blanco (2007) destacaram que, no Brasil, não há conhecimento e experiência sistematizada sobre a inclusão escolar, de forma que a classe comum possa ser indicada para todos os alunos como a melhor opção de desenvolvimento e aprendizagem.

Não se pode esperar que a turma comum seja o ambiente de aprendizagem melhor para todos, sobretudo para os que apresentam comprometimentos graves. Há crianças com comportamentos que colocam em risco a si mesmas e aos outros; há aquelas que não se expressam ou movem, e que sem uma interação mais próxima, em ambiente mais estruturado, o professor não terá respostas a dar às suas necessidades educacionais especiais. Some-se a isso o fato de que muitas dessas crianças e jovens tiveram seu ingresso na escola tardiamente e não têm qualquer referência educacional. (GLAT E BLANCO, 2007, p.32).

É necessário ter cautela nas propostas e nas práticas de inclusão escolar, que precisam de experiências sistemáticas acumuladas e que permitem uma análise macro das políticas educacionais, articulado ao contexto micro da escola e seu cotidiano (PLETSCH, 2010). Uma proposta de educação inclusiva envolve um processo amplo com escolas em condições estruturais (físicas, financeiras e com recursos humanos qualificados), para acolher e promover condições de participação no processo ensino-aprendizagem de todos os alunos, independente da deficiência. A escola é um local privilegiado não apenas para a aprendizagem, mas também para o desenvolvimento social, respeitando as singularidades de cada sujeito envolvido.

Pletsch (2010) afirmou que as políticas de inclusão escolar devem ser relacionadas com os processos de “exclusão escolar”, que de maneira geral, recai sobre as escolas públicas brasileiras. Uma proposta de inclusão deve ponderar o direito à educação escolar de todas as pessoas, considerando a responsabilidade do Estado em disponibilizar o suporte para aprimorar as práticas pedagógicas do professor na escola. Portanto, a inclusão escolar não deve ser visualizada com uma responsabilidade única de escola, mas sim como uma questão política e social ao envolver o “projeto de desenvolvimento humano” na sociedade (2010, p.77). Logo, o sucesso da inclusão escolar não depende somente da escola, pois sua transformação não alteraria as desigualdades sociais que existem na sociedade. Antes, é crucial um processo político com redefinições das relações de poder, contra os privilégios e a desigualdade social e econômica.

Precisamos entender que as escolas receptivas e responsivas, isto é inclusivas, não dependem só e apenas dos seus gestores e educadores, pois as transformações que nela precisam ocorrer, urgentemente, estão intimamente atreladas às políticas públicas em geral e, dentre elas, às políticas sociais. (CARVALHO, 2005, p. 15).

A reflexão sobre o processo de inclusão escolar envolve o contexto político e social mais amplo, além das práticas escolares. Essas práticas são constantemente analisadas sobre o foco da educação especial e não da rede comum de ensino. A educação especial deveria ser o local de origem das principais práticas inclusivas. De acordo com Bueno (2008) isso pode estar associado às modificações na tradução da Declaração de Salamanca, que abordaram o direito à educação das pessoas com deficiência sem deixar claro se seria no ensino regular ou especial, sendo que na tradução para o português, a educação especial assumiu essa responsabilidade. Na realidade, foi uma submissão, de modo acrítico, às ideias propostas pelas organizações internacionais, sem considerar a realidade de grande parte das escolas brasileiras.

De acordo com Pletsch (2010), é errôneo considerar que a educação inclusiva como privativa da educação especial

“O grande problema é que a inclusão ainda é vista como uma responsabilidade “setorializada” da educação especial, e não como um conjunto de medidas políticas que o sistema de ensino como um todo, de maneira interdisciplinar, deveria adotar para efetivar tal proposta” (p.84, aspas do autor).

Na perspectiva de Glat e Blanco (2007), a educação especial

“constitui-se como um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiência e outros comprometimentos” (p.18, aspas dos autores).

De acordo com os autores acima citados, a educação especial estaria em um processo de ressignificação, voltada para uma produção de conhecimentos que auxiliassem as escolas comuns a receberem os educandos com necessidades educacionais especiais. Seria, portanto, uma alternativa articulada ao ensino regular, com recursos e métodos que possam contribuir no processo ensino-aprendizagem (PLETSCH, 2010).

A relação entre ensino especial e ensino regular é algo necessário no sistema educacional brasileiro a partir do momento em que discursa sobre uma escola para todos. Em função disso, são necessários novos estudos:

[...] “verificou-se que a maioria dos casos de inclusão considerados “bem sucedidos” até o momento tiveram como base relatos de pessoas que conseguiram ser incluídas pelo próprio esforço, e não por mérito de uma política pública a elas dirigida. Em suma, abundam ensaios e opiniões, mas faltam pesquisas de campo que se debruçam sobre as necessidades reais das escolas para efetivação da política de educação inclusiva, bem como estratégia e práticas empregadas por professores no seu dia a dia” (PLETSCH, 2010, p.87, aspas do autor).

Nesse sentido, o modo como as políticas de educação especial vêm sendo aplicadas precisam ser revistas, de maneira que opere em colaboração com o ensino comum, sobretudo nos casos de deficiência mais graves, que precisam de um apoio ainda maior e específico.

“As conquistas no campo da educação especial como área de conhecimento, pesquisa e prática profissional têm muito a contribuir neste processo [refere-se à Educação Inclusiva] e é a partir do diálogo entre estes dois modelos de Educação que uma nova forma de se pensar a escola poderá surgir, capaz de atender às necessidades educacionais especiais de cada um de seus alunos, não somente daqueles atualmente marcados pelo ciclo da exclusão e do fracasso escolar” (GLAT; FONTES; PLETSCH, 2006, p.25, aspas dos autores).

É interessante ainda questionar se a proposta de educação inclusiva que vem sendo implementada pelo Governo Federal é realmente o melhor para o aluno com deficiência. Há críticas referentes a esta questão, Tenor (2009) expôs que os desafios para a efetivação das políticas educacionais inclusivas são diversos, dentre eles está à infra-estrutura precária e um quadro docente com uma formação aquém do necessário.

As pessoas com deficiência, assim como os demais brasileiros, possuem diversas experiências e relações sociais, que devem ter seu contexto valorizado para uma efetiva inclusão escolar. Cada deficiência possui características específicas, com multidimensionalidades, necessitando de apoios determinados para garantia de seu desenvolvimento, afim de que a inclusão não signifique uma exclusão com novos contornos.

CAPITULO II: O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A SUA FORMAÇÃO NO BRASIL

O objetivo desse capítulo é historicizar a formação de professores da educação especial no Brasil, desde as primeiras iniciativas no país e problematizar como vem se consolidando a formação docente diante da proposta governamental de educação inclusiva, a partir da década de 1990.

2.1. Os primeiros passos em direção à formação de professores da educação especial

As primeiras iniciativas voltadas para a formação de professores que atuassem com pessoas com deficiência no país surgiram inspiradas no modelo médico, no qual a medicina buscava respostas para os casos mais graves, em função da proposta terapêutica não ter sido exitosa. Em função disso, as primeiras décadas do século XX foram marcadas pela construção de instituições escolares, em geral, ligadas aos hospitais psiquiátricos, que foram denominados pavilhões. Nestas, mantinha-se a segregação desses deficientes através da categorização de anormalidade, separando-os em anormais intelectuais, morais e pedagógicos. Nesses pavilhões também eram ensinados hábitos de higiene, de alimentação, de vestimenta, que eram considerados como necessários ao convívio social (JANUZZI, 2012).

De acordo com a mesma autora acima, desde a década de 1930, os centros de educação e as faculdades existentes deram pouca atenção para a formação docente, pois essas instituições voltaram suas ações para a formação do pedagogo ou do especialista em educação. De acordo com Jannuzzi (2012), foi a partir dessa década no Brasil que a sociedade civil organizou-se em associações voltadas para discutir os problemas das pessoas com deficiência.

O nascimento de entidades privadas para o atendimento aos deficientes demonstrou o princípio de duas tendências na educação especial no Brasil, que permaneceram ao longo da sua história. A primeira é a inserção da educação especial no campo das instituições filantrópico-assistenciais, com o surgimento de instituições sem fins lucrativos e de cunho assistencialista. A segunda é a privatização dos serviços que, nas décadas posteriores, foi possível notar que ela esteve presente de forma significativa na educação especial, pois são dois

fatores que chamam atenção pela influência na política educacional e na quantidade de serviços oferecidos (BUENO, 2011).

A partir disso, uma das pioneiras no país em contribuir para a formação de professores que atuaram com alunos com deficiência foi Helena Antipoff, psicóloga russa, que teve forte influência nos primórdios da educação especial no Brasil. Em 1927, ela foi convidada para auxiliar na implantação da Reforma Francisco Campos e, em 1929, assumiu a cadeira de Psicologia da Educação na Escola de Aperfeiçoamento em Belo Horizonte, nos quais se destacaram os alunos “excepcionais” (RAFANTE; LOPES, 2012). A psicóloga ainda contribuiu de modo decisivo na criação do movimento que originou em 1954 a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro. Mendes (2010) abordou que

Helena Antipoff (1892-1974), havia estudado psicologia na França, na Universidade de Sorbonne, e no Brasil criou o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais, em 1929. Seu trabalho inicial foi uma proposta de organização da educação primária na rede comum de ensino baseado na composição de classes homogêneas. Helena Antipoff foi também responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. (MENDES, 2010, p.96).

Em relação à contribuição de Helena Antipoff para formação docente no âmbito da educação especial, ela elaborou em 1934, cursos em Minas Gerais, e posteriormente no Rio de Janeiro, para professores de crianças “com desvio de conduta e o primeiro curso de logopedia”¹ (GUERREIRO, 1979, p. 12, apud JANNUZZI, 2012). No ano de 1948, a psicóloga russa organizou na Fazenda do Rosário², cursos de formação para professores rurais, contando com o apoio de alunas do curso de aperfeiçoamento, e cursos para professores dos reformatórios e das instituições especiais dos considerados ‘retardados’ (DIAS, 1995, p. 52, apud JANNUZZI, 2012)³.

No ano de 1946, foi criada a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, em São Paulo, que influenciou em todo o país tanto a produção de livros como a formação de docentes e técnicos. Um ano depois, o Instituto Benjamin Constant (IBC), em parceria com Fundação

¹A Fonoaudiologia era denominada logopedia, ciência que estuda as funções neurovegetativas e a comunicação humana, função neurológica complexa do sistema nervoso (MORALES, 2016). Disponível em: <https://support.office.com/pt-br/article/Inserir-excluir-ou-editar-notas-de-rodap%C3%A9-e-notas-de-fim-54a7235b-6488-4b88-8ee7-f3d66d3372d9>. Acesso em fevereiro de 2016.

² A autora não especificou o município e o estado.

³ DIAS, Maria Helena Pereira. *Helena Antipoff: pensamento e ação pedagógica à luz de uma reflexão crítica*. Campinas, SP: Faculdade de Educação, UNICAMP, 1995. 110 páginas. (Dissertação, Mestrado em educação).

Getúlio Vargas, ofereceu o primeiro curso para professores que atuavam com crianças cegas e surdas. Em seguida, em 1951, outros cursos também foram organizados pela mesma instituição, como o de especialização didática para cegos. No mesmo ano, foi inaugurado o Ambulatório de Prevenção à Cegueira, no qual ocorreu o curso de higiene ocular e participaram professores e assistentes sociais (MEC/INEP, 1987, p.220, apud JANNUZZI, 2012)⁴.

A década de 1940 teve forte influência da vertente médico pedagógica na educação especial, pois o pedagogo era visto como um “auxiliar” e a escola seguia os parâmetros médicos. Nos anos posteriores, foram criados serviços diversos, como clínicas de reabilitação. Jannuzzi (2012) assinalou que deve ter ocorrido troca de informações entre os profissionais da saúde e da educação nesse período, porém não encontrou trabalhos que explorassem em maior profundidade essa questão (JANNUZZI, 2012).

Somente em 1954, no retorno da presidência de Getúlio Vargas, instauraram-se oficialmente os cursos de professores e técnicos especializados para trabalhar com deficientes sensoriais, em função, principalmente, do número de pessoas com deficiência visual e surdez no país. Na época, segundo dados oficiais, seriam em torno de 100 e 50 mil respectivamente. Nesse mesmo ano, o IBC recebeu bolsistas de diversos estados ao oferecer cursos para professores e inspetores de cegos (MEC/INEP, 1987, p.233-234, apud JANNUZZI, 2012)⁵.

A experiência de formação de professores-técnicos em educação especial teve início no ano de em 1957, no Instituto de Educação do Distrito Federal, apesar de ser reconhecido que no Brasil, “como em toda a parte, educação especial e reabilitação apenas germinam” (POURCHET, 1956, p.204). O mesmo autor assinalou que, embora este trabalho fosse exercido com boa vontade, como um gesto natural de servir a humanidade, isso não era o suficiente, uma vez que a educação especial necessitava de ações efetivas, além da caridade. Possa (2013) destacou que a formação de professores emergiu então, a partir da possibilidade da institucionalização da educação especial.

Portanto, foi possível afirmar que a formação de professores para a educação especial no Brasil iniciou-se em cursos em nível médio, com professores de diferentes estados, com carga horária diversificada, em organizações não governamentais ou estabelecimentos federais de ensino, tais como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES-RJ) e o IBC, além do Instituto Pestalozzi (BH-MG) de acordo com Gotti (2001). Segundo Mazzota (1992), o Instituto

⁴ MEC/INEP (1949). *Ensino primário no Brasil*. Rio de Janeiro, Santa Therezinha, 37p.

⁵ SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas, Autores Associados, 1999.

Pestalozzi oferecia curso de férias desde o ano de 1951 para professores dos chamados “excepcionais” (ALMEIDA, 2004).

De acordo com Mazzota (1992), o primeiro curso superior de formação de professores de educação especial foi instaurado em fins da década de 1960 e no início dos anos de 1970. No estado de São Paulo, a partir da Deliberação 15/71⁶, passou-se a exigir aos professores da educação especial que atuavam na rede regular a formação universitária. Nesse caso, era o curso de Pedagogia com habilitação em educação especial. Entretanto, Bueno destacou que a exigência de nível superior na formação de professores de educação especial ocorreu no contexto das reformas realizadas nas décadas de 1960 e 1970, quando se passou a exigir maior especialização para este nível de ensino. O mesmo autor, contudo, afirmou que essa habilitação mínima permaneceu até a promulgação da LDB 9394/96, no qual a lei retornou para a formação mínima docente, mediante o normal médio para atuação no atendimento especializado.

Na vigência da ditadura civil-militar, entre os anos de 1973 a 1986, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), sob a orientação norte-americana⁷. A criação do Cenesp foi um marco na educação dos deficientes, uma vez que é a primeira iniciativa estatal no âmbito da educação especial. Seu objetivo foi a demarcação de metas governamentais destinadas para essa modalidade educacional, buscando uma política mais efetiva que organizasse os precários atos da época, como escolas, formação para o trabalho e instituições para o ensino especializado. Estas ações, ora eram mais integradas à educação regular, ora menos, de acordo, em parte, com a família, a sociedade e os movimentos sociais ligados à educação (JANNUZZI, 2012). Segundo Pletsch (2010)

A criação do CENESP foi um marco importante, pois deu início a ações mais sistematizadas dirigidas à melhoria e à expansão do atendimento educacional especializado oferecido a pessoas com necessidades especiais em todas as Secretarias Estaduais de Educação. Por outro lado, a oferta de vagas era insuficiente e o atendimento continuava funcionando como um serviço paralelo à educação "geral", no qual os alunos não se enquadravam no sistema regular permaneciam segregados, a maioria em instituições privadas (p.72).

⁶SÃO PAULO, Conselho Estadual de Educação. Deliberação Nº 15/71, Imprensa Oficial de São Paulo, 1972.

⁷Em 1986 este órgão foi substituído pela Secretaria de Educação Especial (SESPE), que por sua vez foi extinto em 1990 com a reestruturação do Ministério da Educação, e retomada em 1992. Atualmente ela não está em vigor e suas ações estão vinculadas a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

No que concerne à formação docente, em 1975 ocorreu o treinamento de pessoas envolvidas na experimentação de modelos de currículos por desempenho no Cenesp. Porém, em 1976, o presidente em exercício, Ernesto Geisel afirmou que 135 técnicos do MEC e de secretarias de educação foram formados, 3.610 docentes que atuavam em educação especial ou classes comuns, estando alguns em cursos de aperfeiçoamento no país ou no exterior, em cursos de mestrado. O Cenesp ainda prestou assistência a 279 instituições privadas em 1979, indo ao encontro do atendimento das categorias que exigiam assistência especializada (JANNUZZI, 2012).

A formação de professores especializados em licenciatura e nos níveis de mestrado e doutorado na área de educação especial teve continuidade no mandato do presidente João Batista de Oliveira Figueiredo (1979-1985), com 244 instituições particulares sendo beneficiadas (MEC/INEP, 1987 apud JANNUZZI, 2012)⁸. De acordo com os dados divulgados pelo MEC, cerca de 6.436 docentes e técnicos do Cenesp, das secretarias de educação, de diferentes unidades federadas, professores de instituições especializadas públicas e privadas, do sistema regular de ensino e de classe comum foram treinados (MEC/SG/CENESP, 1977).

Para Januzzi

O CENESP, em convênio com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1979, elaborou uma série de propostas curriculares específicas, com adaptação de conteúdos disciplinares e métodos para as diversas categorias de excepcionalidade, no 1º grau (deficiente mental) [DM], deficiente visual [DM], deficiente auditivo [DA], superdotado [S] desenvolvidos em quatro unidades da federação por meio de projetos-piloto (MEC/SG/CENESP, 1977, p.25); com financiamento da Organização dos Estados Americanos, foi elaborado e desenvolvido um projeto-piloto no extremo oeste do estado do Paraná, região hidrelétrica de Itaipu, e no extremo sul do estado do Rio Grande do Sul, com participação do Brasil, Uruguai e Paraguai, o Projeto Especial Multinacional de Educação Especial (idem, p.22); designou verbas para capacitação técnica e docente, inclusive com bolsas para estudo especializado no exterior (2012, p.127).

Entretanto, a mesma autora ressaltou a pouca importância destinada à escolarização da pessoa com deficiência, pois em 1977 identificou-se que, das 25 unidades federadas, somente 11 conselhos estaduais fixaram normas para a criação da educação especial (EDLER, 1977, p.

⁸MEC/INEP. *A educação nas mensagens presidenciais, 1890-1986*. vol. I e II. Brasília, Valci Ed. Ltda, 1987.

64 apud JANNUZZI, 2012)⁹. Além disso, na mesma época, apenas uma pequena parcela de deficientes no Brasil recebia alguma forma de atendimento no ensino especial. O Cenesp realizou um cadastro geral no período com os estabelecimentos de educação especial, além de assinalar como áreas prioritárias a capacitação de recursos humanos, assistência técnica e financeira aos sistemas estaduais e às instituições privadas de educação especial. Reformulou os currículos, iniciando as propostas curriculares para a deficiência visual, auditiva, mental e para os superdotados (MOREIRA; BAUMEL, 2001).

De acordo com Moreira e Baumel (2001), durante a existência do Cenesp nas décadas de 1970 e 1980, as propostas curriculares deixavam em evidência a influência da psicologia comportamental e do enfoque sistêmico, sendo os currículos considerados fechados, segregatórios e técnicos. Contudo, esses mesmos autores recordam que o currículo precisava expressar e articular as diferenças, respeitando e compreendendo as relações nas quais elas são construídas, sendo parte de práticas sociais, políticas e culturais.

Na década de 1980, de acordo com Mizukami (2002), o Banco Mundial elaborou um estudo sobre os programas de formação de professores, que apoiava 18 países em desenvolvimento, dentre eles, o Brasil. A partir dele, a mesma instituição financeira passou a defender a chamada capacitação em serviço, como estratégia de promover 'melhorias' no âmbito da formação docente, a custos reduzidos. A partir do aumento da influência das organizações multilaterais de financiamento nas políticas educacionais, sobretudo, a partir da década de 1990 no Brasil, a capacitação em serviço passou a ser um dos eixos centrais das políticas de formação docente no país, como será analisado posteriormente.

Nesse sentido, a partir das 'orientações' dos organismos internacionais, na década de 1990 no âmbito do trabalho docente, o Estado brasileiro vem enfatizando um perfil do professor que articule a formação continuada, os salários, as condições de trabalho e a necessidade de profissionalização do docente. Entretanto, um dos pontos destacados pelos organismos internacionais para reformular a capacitação do professor foi a redução de custos com a formação. Nesse contexto, a educação à distância (EAD) destacou-se como possibilidade rápida e eficaz na formação inicial e continuada para os professores sem formação, envolvendo a relação custo-efetividade com o objetivo de expandir o ensino superior (OLIVEIRA, 2012).

⁹ EDLER, Rosita. Estudo da estrutura e funcionamento da educação especial nos sistemas estaduais de educação do Brasil. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 113p, 1977.

Na perspectiva dos organismos internacionais, a formação inicial e continuada deveria possuir os seguintes contornos: centralização na aquisição de competências e habilidades, com uma formação inicial de cursos de pequena duração e com ênfase na prática. Além disso, desejava-se que a formação continuada fosse vista como uma política casual; isto é, uma formação que prepare os professores para os chamados “novos padrões de sociabilidade”. Os docentes deveriam ser treinados de acordo com os preceitos da sociedade da informação, além da redução dos custos e aceleração do processo de formação com as reduzidas estratégias de EAD (OLIVEIRA, 2012).

Percebe-se que o conceito de formação continuada de professores possui um caráter contraditório nas políticas educacionais implementadas no Brasil nos últimos anos. Segundo Gatti, existiram diversas iniciativas, como atividades formativas após a conclusão do ensino superior, dentre as quais

[...] horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas natureza e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p. 57).

A especialização *lato sensu* também foi ressaltada pela mesma autora como um espaço formativo. Essas iniciativas diversificadas são frutos da urgência de ampliar a qualificação do professorado no país, a custos reduzidos, além do crescimento da escolarização da população brasileira, diante do desenvolvimento social, político e econômico do país e sua inserção na divisão internacional do trabalho (OLIVEIRA, 2012).

Nesse contexto, as reformas que vem sendo realizadas na educação brasileira a partir de 1990 colocaram a formação continuada como um meio de ampliar a formação do professor e de sua atualização, além da renovação de acordo com a inclusão do Brasil nos ideais dos organismos internacionais (OLIVEIRA, 2012).

Diante das reformas educacionais iniciadas em 1990, compreender a formação continuada de professores implicou atentar que está se configurou como parte das ações instauradas no contexto de reestruturação do Estado brasileiro, de acordo com pressupostos do

neoliberalismo e seus ajustes regulatórios. Não é casual que diversos documentos de organismos internacionais já apontavam para um descompasso entre a educação ofertada e os interesses do mercado, sendo a educação visualizada como fundamental para assegurar a competitividade das nações e das empresas, além de promover um “alívio” para a pobreza, com a necessidade de crescimento dessa educação “privilegiada” (OLIVEIRA, 2012).

Dessa forma, o conceito de competências, compreendidas com um conjunto de habilidades e atitudes necessárias ao trabalho, vem ganhando força nos programas voltados para a formação de professores. Desde então, as políticas implementadas pelo Estado brasileiro enfatizaram a responsabilização individual do docente no decorrer do processo pedagógico, com temas de “autoavaliação”, polivalência, flexibilidade como princípios formativos ao cidadão (OLIVEIRA; PEREIRA, 2011). Contudo, embora nos últimos anos tenha havido um crescimento nos investimentos nos programas de formação continuada de professores, Gatti e Barreto (2009) destacaram que o desempenho dos alunos tem sido insatisfatório, o que mantém em debate os processos de capacitação. Os autores apontaram que, grande partes dos programas oferecidos nesse âmbito ainda é presencial, mas as modalidades semipresenciais ou a distância vêm crescendo nos últimos anos.

Autores como Freitas (2007), Gatti e Barreto (2009) enfatizaram o caráter compensatório dessas políticas no país, que de forma geral, são propostas para solucionar os problemas da má formação inicial. Dessa forma, os programas passaram a ter uma “concepção de formação compensatória” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 200).

Garcia (2013) advertiu que

[...] há uma preocupação em formar um novo professor de educação especial, reconvertido, que não vai atuar nas instituições especializadas, classes especiais ou salas de recursos de atendimento por área de deficiência. Trata-se de formar em serviço o professor do AEE [atendimento educacional especializado] realizado na SRM [sala de recursos multifuncional]. Tal serviço pode atender a todos os alunos considerados oficialmente como *público-alvo da educação especial* (GARCIA, 2013, p. 213).

Além disso, destacou-se que grande parte dos programas de formação continuada de professores foi elaborada na modalidade de formação em serviço, nos últimos anos.

Por formação em serviço entendemos as práticas de formação docente que ocorrem justapostas à experiência do ofício e no próprio local de trabalho, ao contrário, daquelas que ocorrem em um tempo anterior ao ingresso no

exercício efetivo da profissão e em âmbitos distintos do lócus de trabalho (MOURA, 2009, p.159).

Moura (2009, p. 159) ainda tratou essa formação como um modelo “corretivo” da formação inicial, colocando que é um meio de regulação da prática educativa, padronizando as condutas diárias dos docentes. Nesse aspecto, ela monopoliza a constituição do saber do professor, com meios hegemônicos de ser do profissional. Essa prática de formação é similar à das organizações empresariais, denominadas de capacitação de “recursos humanos”.

Enquanto isso, para os organismos internacionais a formação em serviço à distância é vislumbrada como algo eficaz para a qualificação do professor, principalmente no que se refere à redução de custos (PLETSCH, 2010). Para Saviani (2007, p. 1250) a modalidade a distância não deve ser tomada como única ou preferencial, uma vez que pode “converter-se num mecanismo de certificação antes da qualificação efetiva”. Por mais que esse modelo possa contribuir com a formação do professor, é preciso antes analisar se esse seria o melhor modo de se obter uma formação de qualidade.

É importante ressaltar que as organizações multilaterais de financiamento, em especial o Banco Mundial, influenciaram na adoção de mecanismos de ajustes de mercado, tratando a educação não como um direito de todos, mas uma oportunidade de ampliar a lucratividade do setor privado. Desde então, passaram a existir projetos distintos de educação e de formação docente. Um, que defende os princípios de qualidade total e, outro, de luta pela qualidade social na formação de docentes que atuarão na educação básica (BRZEZINSK, 2008).

Segundo Gatti e Barreto (2009) as políticas de formação continuada estão com resultados insatisfatórios, no que se refere ao desempenho do aluno. Os programas distanciam a prática escolar do contexto da escola. Esses obstáculos podem ser somados pela ausência da participação dos professores na formulação do projeto da escola que prioriza sua ação, e também, no âmbito das políticas de formação. Não há estímulos para o envolvimento dos docentes, visto que estes não se sentem como protagonistas na sua própria formação (GATTI; BARRETO, 2009).

Nesse mesmo contexto, foi implementada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394/96 (LDB), no qual se intensificou o debate sobre formação inicial e continuada de professores, em função do baixo desempenho escolar de parte da população. De acordo com o discurso oficial, a baixa 'qualidade' do ensino foi diagnosticada através de testes e avaliações em larga escala que se tornaram políticas de Estado na década de 1990, o que

culminou em propostas de políticas públicas com reformas curriculares em todos os níveis da educação. No que se refere à formação dos professores, houve uma perspectiva, no âmbito do discurso, de valorização social e profissional do magistério (OLIVEIRA, 2012).

A formação de professores foi motivo de ampla controvérsia durante a promulgação da LDB (1996), pois o artigo 87 estabeleceu que a formação dos professores da educação básica far-se-ia por treinamento em serviço ou, mediante a conclusão do nível superior, até o ano de 2007. Porém, como essa exigência constava nas disposições transitórias e contrastava com a realidade da maior parte do professorado do país, não foi cumprida. Permaneceu, desde então, a exigência mínima do normal médio para o exercício da função docente.

No documento “*Roteiro e metas para orientar o debate sobre o Plano Nacional de Educação*” (BRASIL, 1997, p.55 apud BUENO, 2011)¹⁰, foi reafirmada a dificuldade para concretização da formação superior quando expõe “não se pode descurar da formação em nível médio, a qual será por muito tempo necessária em muitas regiões do país”. O artigo 62 da LDB estipulou a formação para o ensino básico mediante licenciatura de graduação plena, porém manteve a formação dos que trabalham na educação infantil e nas quatro primeiras séries do fundamental em nível médio, na modalidade normal (BUENO, 2011).

Bueno (2011) abordou que, apesar das exigências de ampliar a formação em nível superior para os professores das primeiras séries do ensino fundamental, profissionais, os intelectuais da educação e formuladores de políticas nacionais acreditam que o país ainda está longe de efetivar essa realidade. Isto ocorreria em função do grande número de professores em exercício que não possuem a qualificação necessária para atuarem no sistema de ensino.

Não por acaso, o Estado brasileiro vem implementando vários programas ‘emergenciais’ para minimizar o problema de uma política mais efetiva de investimentos no âmbito da formação docente, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), mediante o decreto n 6.755, de 29 de janeiro de 2009. O objetivo do programa é incentivar a oferta de turmas especiais para os docentes ou intérpretes de LIBRAS em exercício na educação básica que não tenham nível superior ou, que desejam fazer uma licenciatura na etapa/ disciplina em que atuem.

Outro público contemplado pelo PARFOR é para os professores ou intérpretes de libras que necessitam fazer uma segunda licenciatura, pois não dispõem da formação específica na

¹⁰ BRASIL. MEC. Plano Nacional de Educação. Brasília, MEC, 1997.

área em que atuem, estando há mais de três anos na educação básica. Por fim, o mesmo programa busca incentivar a licenciatura nos docentes com nível superior e que estejam atuando na educação básica em área diferente. É importante destacar que os cursos ofertados pelo PARFOR ocorrem nas instituições superiores de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos.¹¹

É válido ressaltar que as políticas de formação docente no Brasil estão distantes de alcançar níveis qualitativos básicos para a consecução de uma educação inclusiva. Ao contrário da justificativa de “falta de condições”, o fator é a total ausência de vontade política dos órgãos governamentais e das instituições de formação, principalmente das universidades que, na maior parte das vezes, não dispõem da infra-estrutura, recursos humanos e investimentos necessários para assegurar a qualificação necessária aos alunos (BUENO, 2011, p.132).

É significativo recordar que a LDB tem uma concepção neoliberal de educação, que contemplou, majoritariamente, os apelos da iniciativa privada e dos mecanismos de mercado, as organizações não-governamentais em detrimento do poder público, com redução do papel e dos investimentos do Estado no setor educacional (SAVIANI, 2004).

No que se refere especificamente à educação especial, no final da década de 1960 e início dos anos de 1970, já vinha sendo elaborado um conjunto de reformas que elevou a formação de professores de educação especial ao nível superior. Estas tiveram o objetivo de exigir maior especialização para esse ensino, de acordo com o parecer n.295/69 do CFE, de autoria de Salgado, conforme cita Iacono (2003, p.4, apud Bueno 2011, p.136)¹².

Até aqui, o ensino de excepcionais se tem limitado, como especialidade, ao nível primário, nos estabelecimentos federais. Por isso, os professores são, geralmente, normalistas especializados na prática ou em cursos promovidos pelos próprios estabelecimentos. É claro que devemos evoluir, preparando a professora primária em nível superior, no âmbito das Faculdades de Educação. Enquanto não for isso possível, de um modo geral, é bom que façamos experiência em áreas limitadas. Começemos com o professor primário de excepcionais. A própria deficiência dos alunos, dificultando a tarefa, está a indicar a necessidade de professores altamente preparados, menos para emprego de técnicas especiais de que para as tarefas de orientação, supervisão e pesquisas nos campos específicos.

¹¹ Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>, acesso em 19 de abril de 2016.

¹² IACONO, J. P.; SILVA, L. A. (Org.). Reflexões sobre a política de formação de professores para a educação especial / educação inclusiva. A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate. Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE. Cascavel: Edunioeste, 2006.

Diante do documento citado anteriormente e do parecer n.252/69, que regulamentou o curso de Pedagogia, na formação dos docentes para a educação especial passou a ser exigido o ensino superior. Contudo, após quase trinta anos de exigência em formação em nível superior para o professor da educação especial, a nova LDB retomou a possibilidade da formação em ensino médio quando no capítulo V, artigo 59 e inciso III, estabeleceu que os sistemas de ensino assegurassem:

[...] 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 (BRASIL, 1996).

De acordo com Bueno (1999), é importante problematizar a positividade ou não do retorno da exigência de formação em nível médio do professor que atua no atendimento especializado. Segundo o autor, o texto da LDB, além de propor a formação dos professores especializados em nível médio, fez referência à possibilidade da formação em nível superior. Entretanto, não contemplou como a formação desses professores se daria nos institutos superiores de educação. Para ele:

Essa absoluta indefinição, expressa pela total ambiguidade em termos de lócus de formação, expressa a falta de política clara, consistente e avançada com relação à formação dos professores do ensino fundamental, entre eles, o professor especializado, em nosso país. Como já afirmado, instituiu mais um âmbito, o dos "institutos superiores de educação", sem que esses se constituam numa expressão clara do incremento da qualificação docente. Como não são expressões dessa política, mas parecem responder muito mais a intuítos pseudoinovadores, trazem em seu bojo uma série de problemas e contradições que dão ensejo às mais variadas formas de interpretações e encaminhamentos" (BUENO, 1999, p.21, aspas do autor).

Percebeu-se, contudo, que a mesma lei não determinou que tipo de especialização deveriam ter os professores que atuavam com os alunos com deficiência, altas habilidades, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação. Reafirmou, portanto, a ambiguidade no âmbito da formação para os professores que irão trabalhar no AEE, ou os do ensino regular que possam receber alunos com necessidades educacionais especiais.

A LDB anteriormente, ainda estipulou no inciso segundo do artigo 58, o atendimento educacional em escolas, classes ou serviços especializados, quando a integração dos alunos com

deficiência não for possível no ensino regular, em decorrência das condições peculiares desses discentes. Entretanto, não detalhou quais seriam os possíveis impedimentos.

De acordo com Bueno (1999), um dos elementos inovadores da legislação foi a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISEs), que, dentre suas finalidades, segundo o artigo 63 inciso I, tem objetivo de formar “profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”. Entretanto, o projeto dos ISEs sofreu profundas críticas dos movimentos de educadores e da comunidade acadêmica, pois destituía os alunos das licenciaturas da possibilidade de se inserirem em atividades de pesquisa, que é uma das condições imprescindíveis ao ensino superior. Isto porque, no caso dos ISEs e dos cursos normais superiores, não havia exigência legal em desenvolverem pesquisa (SHIROMA; MORAES. EVANGELISTA, 2004). Portanto, a falta de uma política consistente e avançada para a formação de professores no Brasil, além de certa dualidade, expressou a ambiguidade no lócus de seu desenvolvimento.

Embora Saviani (2004) tenha ressaltado a importância desses Institutos Superiores de Educação, o mesmo autor alertou que estes não deveriam ser concebidos como algo paralelo à universidade, ou uma alternativa para solucionar problemas que esta não foi capaz de resolver. Os ISEs deveriam ser criados no interior das universidades, como organismos a ela articulados, se beneficiando da qualidade que nela existe, e desenvolvendo processos formativos.

O Ministério da Educação e Cultura em 1999, através do documento *Referenciais para Formação de Professores*, definiu que o professor precisaria se desenvolver profissionalmente e ter autonomia para atuar de modo que possa oferecer condições para o desenvolvimento dos seus alunos, com diferenças sociais, culturais e individuais.

Em 2000, foram implementadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena* (MEC, 2001). No que se refere à questão da formação de professores, as competências ressaltadas pelo documento foram: o papel social da escola, o domínio de conteúdos, o conhecimento dos processos de investigação, a interdisciplinaridade, o gerenciamento do processo de desenvolvimento profissional.

O documento mencionado anteriormente demarcou a necessidade urgente de uma revisão do processo de formação inicial dos docentes, com objetivo de melhorar a qualidade da formação. No setor institucional foram expostos dois problemas principais

a) a segmentação da formação dos professores, da qual a descontinuidade na formação dos alunos da educação básica é uma expressão; b) o distanciamento entre os cursos de formação e o exercício da profissão de professores no ensino fundamental e médio. Ambos os aspectos reforçam o fato de que a formação vem se dando sem uma maior articulação entre teoria e prática (MEC, 2000, p. 21-24).

Na esfera curricular, os problemas centrais encontrados na formação inicial dos professores foram

a) a desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores no planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas; b) o uso desarticulado e o tratamento inadequado dos conteúdos das várias áreas do conhecimento na prática pedagógica; c) a falta de oportunidades para o seu desenvolvimento cultural; d) o tratamento restritivo da sua atuação profissional, ligado tão-somente à preparação para a regência de classe, deixando de lado outras dimensões fundamentais, como a sua participação na formulação do projeto político-pedagógico da escola, o seu relacionamento com alunos e com a comunidade; e) a ausência de estímulo para se desenvolver uma postura investigativa, capaz de relacionar teoria e prática; f) a ausência de conteúdos relativos às novas tecnologias da informação e comunicação; g) a desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica; h) a desconsideração das especificidades das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica (MEC, 2000, p. 24-34).

A proposta de *Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica* ainda delimitou exigências que trouxeram à tona o desempenho docente frente às concepções contemporâneas de educação

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (MEC, 2000, p. 5).

Portanto, qualificar a formação de professores é uma condição fundamental para a promoção eficaz da inclusão escolar dos alunos com deficiência. O despreparo e falta de conhecimento profissional estão intrinsecamente relacionados à formação recebida, que ainda

apresenta descrédito na capacidade do educando com deficiência se desenvolver e atuar com autonomia (GLAT, 1998, apud PLETSCHE, 2009, p. 148)¹³.

Desse modo, Freitas (2004) afirmou que o objetivo da formação do professor é o de aperfeiçoar competências que permitam que suas atuações contemplem as dimensões sociais, técnicas e políticas, importantes para o desenvolvimento da educação brasileira. Porém, para desenvolver as chamadas ‘competências’ é preciso uma metodologia que articule a teoria e a prática, refletindo sobre a atuação profissional e a resolução de problemas do cotidiano.

As dificuldades na formação dos professores envolvidos com políticas de inclusão já foram apontadas por Fontes (2007), que afirmou serem duas as principais. A primeira é a inexistência de habilidades específicas desses profissionais no ensino regular para o trabalho com os alunos com deficiência. A segunda refere-se à formação dos professores de educação especial que, na maioria, não estão devidamente preparados para atuar em conjunto com o professor do ensino regular.

Bueno (1999) apontou uma alternativa para solucionar essas dificuldades, que seria mediante uma formação sólida ou de acordo com os diversos processos pedagógicos, tanto no “saber” como no “saber fazer”. Além disso, o autor ressaltou a urgência de uma formação específica em relação às necessidades, características e procedimentos didático-pedagógicos para a deficiência, em suas áreas diversificadas. Parte das dificuldades que comprometem a formação do professor está associada aos cursos de nível superior, que não oferecem conteúdos sobre o processo ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência. Inclusive nos casos em que há habilitação em educação especial, esse olhar não é discutido (PLETSCH, 2010).

Curiosamente, a portaria nº 1793/94 (BRASIL, 1994) recomendou em seu artigo 1º, a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, em todas as licenciaturas e, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia e Psicologia. Entretanto, questionou-se se somente uma disciplina, ao longo dos cursos de licenciatura e Pedagogia seriam suficientes para garantir ao professor conhecimentos suficientes para atuar nem seu cotidiano escolar com alunos com necessidades educacionais especiais.

¹³GLAT. A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão. *Sette Letras* (Coleção Questões atuais em Educação Especial), Rio de Janeiro, v. I, 2.ed, 1998.

A necessidade de disciplinas específicas em relação aos conhecimentos acerca dos alunos com necessidades educacionais nos currículos de formação de professores vem sendo defendido por diversos trabalhos acadêmicos na área da educação especial (NUNES; FERREIRA; MENDES, 2003 apud PLETSCHE, 2010)¹⁴. Em contrapartida, Bueno (1999) ressaltou a importância da reflexão sobre o desenvolvimento humano e suas características, seu contexto social, para que o fato de simplesmente oferecer a disciplina não se torne uma forma de manter a segregação. Para que ela seja eficaz, é preciso refletir, pensar criticamente sobre a realidade dos alunos com necessidades educacionais e do professor que atua com eles.

Sendo a educação inclusiva uma normativa para a educação brasileira, novos aportes teóricos, metodológicos e de formação docente tornaram-se imprescindíveis, pois as bases para a inclusão educacional indicam a ideia de heterogeneidade, diversidade, aprendizagem e repúdio ao sistema educacional exclusivo, tendo ou não o aluno deficiência (PINHO, 2009). Dessa forma, é importante assinalar a nova perspectiva para a formação nos anos 2000.

2.2. Anos 2000: a perspectiva da inclusão para a formação

De acordo com Garcia (2011), a partir dos anos 2000, as políticas de formação de professores para a educação especial no país estavam baseadas na perspectiva da inclusão, que se diferenciou do modelo de integração em vigor até a década de 1990. Contudo, ambas foram pautadas na proposta de formação docente que pudessem auxiliar os professores da educação básica a escolarizar indivíduos que, até então, estavam excluídos dos processos formais de aprendizagem. Entretanto, a mesma autora ressaltou que alguns estudos já apontaram as dificuldades desse modelo de formação docente subordinado às necessidades da educação básica.

Nesse sentido, em 2001, a resolução n. CNE/CEB 2 definiu as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* e estabeleceu dois tipos de professores para exercer o magistério com “alunos com necessidades educacionais especiais”. Em seu artigo 18, determinou a necessidade de dois tipos de profissional: os chamados capacitados, que atuariam

¹⁴ NUNES, L.R.O.P.; FERREIRA, J.R.; MENDES, E.G. Análise crítica das teses e dissertações sobre a educação especial nas áreas de Educação Especial e Psicologia. *Relatório final* aprovado pelo CNPq, 2003.

em classes comuns; e os especializados, que iriam desenvolver as atividades do atendimento educacional especializado.

De acordo com esse documento, os professores capacitados seriam os que comprovassem ter recebido conteúdos sobre educação especial na sua formação, em nível médio ou superior e que possibilitem o desenvolvimento de valores e competências para

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001).

Portanto, a partir do exposto, questionou-se o que realmente poderia ser previsto como formação para o professor capacitado. A experiência opcional na educação de pessoas com deficiência e a possibilidade de “vivências em algumas modalidades”, de acordo com Pinho (2009, p.283) certamente não formarão um docente em condições de contribuir efetivamente para a inclusão escolar.

Será que “reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas” [...] são atitudes que por si conferem competências suficiente para o professor dar conta de organizar condições favorecedoras para esses alunos aprenderem nas classes comuns? É essa a concretização do direito ao “atendimento educacional especializado” por “professores capacitados” que se espera alcançar no Brasil? (PINHO, 2009, p. 283, aspas do autor).

Por outro lado, a formação de professores regentes em turmas com alunos com deficiência exige orientações teóricas e normativas que sustentem a indissociabilidade teórico-prática, com estágios obrigatórios e a ampliação do atendimento para uma inevitável experiência profissional (PINHO, 2009).

Em relação aos professores considerados especializados em educação especial, o inciso 2º da respectiva resolução (BRASIL, 2001) definiu que são aqueles que possuem competências capazes de identificar as necessidades educacionais especiais. Estes teriam o objetivo de executar, definir, apoiar e liderar “[...] a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas” (BRASIL,

2001, p.5), além do trabalho em equipe e suporte ao professor da classe comum nas práticas inclusivas. Quanto à especialização desse professor, ele deve comprovar ainda

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação 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, 2001).

Pinho (2009) questionou a possibilidade de garantir a formação especial em um mesmo curso ou concomitante a ele, a formação em séries iniciais do ensino fundamental e para a gestão educacional. Indagou se a legislação acima estaria então propondo o curso integral para formar o especialista em educação especial e qual seria a titulação desse estudante. Além disso, problematizou se essa formação ocorreria na modalidade de licenciatura e, em caso afirmativo, quais seriam as diretrizes para organizar essa formação e como seria regulada a atuação desse professor e o seu papel no sistema educacional.

De acordo com o mesmo autor acima citado, a opção de assimilação mais simples para o docente que atuaria com alunos com algum tipo de deficiência seria mediante a pós-graduação *lato sensu*, após os cursos de graduação, pois nessa conjuntura, a formação especial seria regulada por cursos de especialização. Países como Dinamarca, Grécia, França, Alemanha, Portugal e Cuba já estabeleceram políticas de formação para a educação especial, propondo a formação de professores especialistas com cursos de um a dois anos, com diferentes formas, todavia com definições claras sobre o *locus* dessa formação, o que a tornaria mais densa (PINHO, 2009).

A formação de professores em educação especial é tratada em vários lugares do mundo, considerando-se a importância de atender com qualidade às necessidades educacionais especiais e às especificidades de crianças e jovens com deficiências, altas habilidades ou com transtornos invasivos do desenvolvimento, no sentido de garantir o que está estabelecido em lei, ou seja: o direito pleno à educação e o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade (PINHO, 2009, p.264).

Entretanto, se questionou porque o Brasil não estabeleceu uma política clara para o professor especializado. São inúmeras indagações que sinalizam para uma dinâmica de formulação das políticas públicas nacionais difusas e para o jogo de interesses na elaboração de

diretrizes para a educação nacional, desde sua criação até a oferta do ensino especial (PINHO, 2009). Diante dessas considerações, os modelos propostos pelo Estado, nas modalidades capacitado e especializado, seriam suficientes?

Se sim, quais devem ser as características dessas formações? Parece-nos que estamos diante de um grande desafio, considerando-se que não há consenso – dentro da própria área – em relação à formação apropriada de professores para escolarizar satisfatoriamente a população historicamente identificada como “da educação especial”. Esse consenso parece inexistir tanto para a formação do “capacitado” como para a do “especializado” (KASSAR, 2014, p. 222, aspas do autor).

O 4º inciso da resolução nº 2/2001 abordou a necessidade do Governo Federal oferecer oportunidades de formação continuada, também em nível especializado, aos professores que já estivessem no exercício do magistério. Kassar (2014) apontou que essa legislação deveria trazer impacto aos estudos sobre formação inicial de professores para a educação básica, considerando inclusive a necessidade de acrescentar conteúdos em relação à educação especial nos processos de formação.

Nesse sentido, ao realizar um levantamento nos trabalhos publicados nos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), de 2001 a 2007, Kassar (2014) notou que a discussão sobre a formação do professor que atua com alunos com deficiência permaneceu limitada ao grupo de trabalho da educação especial (GT 15). Foram encontrados raros artigos que abordassem a temática no grupo de trabalho de formação de professores. Portanto, percebeu-se que temática ainda não foi incorporada nas pesquisas sobre formação de professores da educação básica, desarticulando, do ponto de vista teórico, os docentes que trabalham no AEE e nas classes regulares.

No âmbito da formação docente, nos últimos anos o Estado brasileiro vem optando pelo investimento em cursos na modalidade EAD ou semipresencial, com metodologias que restringem as possibilidades formativas dos professores, ao tratar apenas os aspectos relacionados à prática do trabalho. Estas metodologias não contemplam as condições de produção, a organização na escola e o processo educacional, que demandam outras habilidades de seus professores (OLIVEIRA, 2012).

Ainda assim, a EAD vem sendo utilizada em muitas iniciativas na área de capacitação docente oferecidas pelos centros componentes dos programas que fazem parte da *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica*, do MEC. Entretanto,

de acordo com Freitas (2007), trata-se de políticas de cunho focalizado, “continuado e compensatório” como os programas Pró-Infantil, Pró-Letramento e o GESTAR II – Gestão de Aprendizagem Escolar, com o objetivo de promover o aperfeiçoamento de professores de Língua Portuguesa e Matemática do 6º ao 9º ano (OLIVEIRA, 2012). A rede acima citada foi criada em julho de 2004, de acordo com o MEC, para

Contribuir com a qualidade de ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias (BRASIL, 2006, p.10).

Os centros de pesquisa e de desenvolvimento da educação foram inseridos na Rede Nacional, sendo responsáveis pela criação de novas tecnologias de ensino e gestão em escolas estaduais e municipais. A Rede permitiu o desenvolvimento de muitos materiais didáticos para os professores mediante a estratégia de capacitação em serviço. (OLIVEIRA, 2012).

As ações em prol da formação continuada foram ampliadas a partir do PAR (Plano de Ações Articuladas), criado no Plano de Desenvolvimento da Educação na segunda gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva. Por meio do PAR, participaram aproximadamente 75% dos municípios brasileiros, com demandas de formação continuada sendo atendidas pelos Centros da Rede Nacional (OLIVEIRA, 2012). A criação da *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica* foi importante para aproximar a pesquisa acadêmica das ações afirmativas continuadas dos docentes, reduzindo a distância entre as instituições formadoras e as escolas e professores.

O papel das universidades, contudo, é limitado para o desenvolvimento dos programas governamentais. No modelo atual, as instituições de ensino superior são responsáveis apenas pela execução dos programas, não tendo autonomia didática e científica na concepção do projeto, pois não participam de sua elaboração (FREITAS, 2007).

Os documentos orientadores das políticas educacionais de formação inicial e continuada dos docentes expressaram a necessidade de uma preparação do sujeito para enfrentar a nova realidade econômica, política e social, com um discurso de viés humanitário, em busca de justiça e tolerância. Todavia, parecem desconsiderar as tensões políticas, sócias econômicas, éticas e morais, que existem na escola e em todo o país (OLIVEIRA, 2012).

Considerou-se que a formação inicial e a continuada se complementam e no que concerne à última, ao contrário do que é propagado nos documentos internacionais, a

responsabilidade dessa formação não é e nem deve ser única e exclusivamente do professor. Ela tem de ser tornar um elemento de avaliação, reformulação e criação de cursos profissionais que garantam o direito do docente intervir nas políticas para a sua formação (OLIVEIRA, 2012).

Com o objetivo de aprimorar a proposta de educação inclusiva em vigor a partir da década de 1990, em dezembro de 2005 entrou em vigor o Decreto nº 5.626, que regulamentou a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Esta dispôs sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o magistério em nível médio e superior e nos cursos de Fonoaudiologia. Deveria ainda ser uma disciplina optativa aos demais cursos de educação superior e na educação profissional após um ano de vigência da legislação.

Embora a iniciativa do Estado em inserir o ensino de LIBRAS nos cursos de formação de professores seja pertinente, somente uma disciplina não é garantia para a capacitação dos professores das classes regulares que possam vir a trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais e que, de acordo com a legislação vigente, consideraria o docente ‘capacitado’. Além disso, contemplou apenas uma linguagem voltada especificamente para um determinado grupo – os surdos – que fazem parte da educação especial. Segundo Pinho (2009), apenas criar disciplinas e utilizar conteúdos sobre necessidades especiais pode redundar em práticas excludentes.

A proposta de uma efetiva educação inclusiva requer mais que uma disciplina, pois ela necessitaria de densos conteúdos sobre os alunos com deficiência, além de professores com formação de qualidade e com conhecimento sobre os processos pedagógicos. Isto teria o objetivo de garantir que o acesso ao ensino regular não seja uma utopia que contribua para a marginalização da demanda da educação especial. Uma política efetiva, por parte do Estado brasileiro e professores devidamente preparados que corroborem para a diminuição da exclusão escolar são cruciais.

Após a criação do decreto acima citado, sobre a inclusão do ensino de LIBRAS, além do Atendimento Educacional Especializado (AEE) constituir-se em estratégia pedagógica da escola frente às necessidades educacionais dos alunos, em 2007, foi instituído pelo governo federal o *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Este teve a finalidade de apoiar e organizar o AEE, de forma complementar ou suplementar aos alunos com deficiência. Ele tem sido o *locus* da política educacional em prol da educação inclusiva e será abordado no capítulo seguinte.

Um marco na educação brasileira, no âmbito da formação de professores, foi a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, publicada pelo MEC em 2008, que assinalou

Na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

De acordo com esse documento, seu objetivo foi orientar os sistemas para promover respostas às necessidades educacionais garantindo, entre os demais fatores, tais como a formação de professores para o atendimento educacional especializado e outros profissionais da educação, em busca da inclusão escolar. Contudo, esta não é objetiva ao especificar essa formação, como sua execução será realizada e efetivada, determinando apenas que

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, aprofunda 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, 2008).

Uma política importante na trajetória dos avanços legais para a educação especial abordou de forma ineficaz um dos principais aspectos da educação inclusiva: a formação docente. Rapidamente, ela expôs que, segundo o Censo Escolar de 2013, havia 93.371 professores atuando na educação especial com cursos específicos da área, mas não apresentou o número total de docentes no mesmo período para uma possível comparação.

Além da formação dos professores ‘capacitados’, algumas instituições de ensino no país, em sua maioria privadas, buscando atender à proposta de educação inclusiva, criaram cursos de

licenciatura – com habilitação em educação especial. A partir de uma pesquisa realizada no site do MEC¹⁵ em abril de 2016, foram encontradas as seguintes vinte e duas instituições que oferecem esse curso no país:

Quadro 1 – Licenciaturas em Educação Especial no Brasil

Universidade	Município/ Estado	Pública / Privada	Modalidade
Universidade Federal de São Carlos –UFSCAR	São Carlos/ São Paulo	Pública	Presencial
Universidade Regional de Blumenal–FURB	Blumenal / Santa Catarina	Pública	Presencial
FURB	Brusque / Santa Catarina	Pública	Presencial
Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí –UNIDAVI	Ituporanga / Santa Catarina	Privada	Presencial
UNIDAVI	Rio do Sul / Santa Catarina	Privada	Presencial
UNIDAVI	Taió / Santa Catarina	Privada	Presencial
UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville	Joinville / Santa Catarina	Privada	Presencial
Universidade do Oeste de Santa Catarina –UNOESC	Campos Novos / Santa Catarina	Privada	Presencial
UNOESC	Fraiburgo / Santa Catarina	Privada	Presencial
UNOESC	Maravilha / Santa Catarina	Privada	Presencial
UNOESC	São Miguel do Oeste / Santa Catarina	Privada	Presencial
UNOESC	Videira / Santa Catarina	Privada	Presencial
UNOESC	Xanxerê / Santa Catarina	Privada	Presencial
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI	Itajaí / Santa Catarina	Privada	Presencial
Universidade do Contestado –UNC	Canoinhas / Santa Catarina	Privada	Presencial
UNC	Concórdia / Santa Catarina	Privada	Presencial
UNC	Mafra / Santa Catarina	Privada	Presencial
Universidade do Sul de Santa Catarina –UNISUL	Araranguá / Santa Catarina	Privada	Presencial
Universidade Federal de Santa Maria –UFSM	Vários Municípios	Pública	A Distância

¹⁵ Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>. Acesso em 26 de abril de 2016.

UFSM	Santa Maria / Rio Grande do Sul	Pública	Presencial
UFSM	Vários Municípios	Pública	A Distância
Universidade do Planalto Catarinense –UNIPLAC	Lages / Santa Catarina	Privada	Presencial

Fonte: Tabela realizada pela autora com base nos dados do MEC. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>. Acesso em 26 de abril de 2016.

Das vinte e duas universidades, dezesseis são privadas, evidenciando o avanço do setor privado nesta modalidade de ensino e indo ao encontro com a pesquisa de Kassar (2014) que relatou que a maioria da formação especializada tem ocorrido nos setores privados. Dentre as instituições públicas, a Universidade Federal de Santa Maria tem sido pioneira em educação especial, formando professores para atuarem com alunos com deficiência há mais de trinta anos. Algo que chamou atenção foi a concentração majoritária de instituições na região sul do país, pois Kassar (2014) analisou que as regiões Sul e Sudeste possuem grande parte de seus docentes formados em instituições particulares, sendo que essas regiões também concentram o maior quantitativo de universidades públicas no país.

Em contra partida, Kassar (2014) demonstrou que muitos professores são graduados em instituições públicas no Norte (73%) e Nordeste (70%) do Brasil. Até o ano de 2012, 56,99% foram graduados em licenciaturas e 20,81% em especializações, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Desse modo, existe a possibilidade de milhares de professores do ensino básico terem sido formados na modalidade a distância ou semipresencial em universidades públicas. Dentre esses, estão os capacitados, que devem conter em seu currículo conteúdos de educação especial.

O Quadro 1 apresentou a região Sul com a maior porcentagem de instituições formadoras de docentes especializados, diferentemente da região Norte, Nordeste e Sudeste. Isto corroborou parte da análise de Kassar (2014) que apontou o crescimento de graduações para esse público no país, com exceção do Sudeste. Na realidade, nas pesquisas realizadas não foi encontrado nenhum curso de graduação em educação especial nas regiões Norte e Nordeste.

É possível que a formação especializada nessas regiões esteja ocorrendo pelos programas do Governo Federal recentemente implementados, tais como o *Programa Interiorizando Libras*, *Programa Interiorizando Braille* e o *Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial*. Esses programas são voltados para os profissionais da educação que também trabalham outras temáticas. Segundo Kassar (2014), os

que possuem uma formação mais específica, como Libras e Braille, não contam com um público tão extenso quanto os demais.

De acordo com Michels (2004), a partir da análise dos currículos dos cursos de licenciatura – na habilitação educação especial, percebeu-se a permanência de um modelo médico-psicológico com um forte viés técnico. Isso, inclusive, vai de encontro à proposta de formação de um professor ‘generalista’, isto é, que não tem o objetivo estritamente de trabalhar no AEE e que não se ajusta às novas propostas do Estado brasileiro em desenvolver a educação inclusiva.

Em 2009, a resolução CNE/CEB nº 4/2009, instituiu as *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*, modalidade Educação Especial. O artigo 12 do respectivo documento estabeleceu que para atuar no AEE, o professor “deveria ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial” (BRASIL, 2009).

Portanto, de acordo com o documento acima, seriam atribuições do professor do AEE

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, 2009, Art. 14).

Para materializar essa política educacional, segundo Kassar (2014), o *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* foi criado pelo Governo Federal para atuar como multiplicador e articulador das ações do Ministério da Educação em todas as regiões do Brasil. Isto ocorreu mediante a designação de municípios pólos para sua realização, no qual na região Norte Fluminense, a cidade de Campos dos Goytacazes é um destes. O Governo Federal

alcançou mais de 160 municípios pólos, oferecendo seminários para formar os profissionais da educação, que foram chamados posteriormente de “multiplicadores”.

Cada município envia dois profissionais para participarem do seminário, e, ao retornarem, eles devem multiplicar a formação, repassando o conhecimento sobre a educação inclusiva para os professores, diretores e coordenadores de sua localidade. Kassar (2014) abordou que foram identificados diversos empecilhos para a efetivação dessa meta, visto que inúmeras vezes essa multiplicação não foi realizada depois das capacitações. Em muitos casos, os participantes foram escolhidos de forma aleatória, sem considerar se terão possibilidade de atuação posteriormente nessa modalidade de ensino. Também não foi realizado um acompanhamento sistematizado dessas ações após os seminários. As mesmas questões levantadas pela autora foram encontradas em Campos dos Goytacazes, a partir dos relatos dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação.

Com o discurso de ampliar a qualificação dos professores que atuam em AEE e no ensino regular, O Governo Federal criou em 2011, o *Programa Formação Continuada de Professores em Educação Especial*. Este foi elaborado para promover a formação continuada de professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular. Ocorreu mediante a parceria com instituições públicas de ensino superior, no qual são oferecidos cursos de aperfeiçoamento e especialização na modalidade presencial e semipresencial por meio da *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica*(RENAFOR), além da modalidade a distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) (MEC, 2015).

No que se refere ao novo Plano Nacional de Educação (2014), a proposta de integração é muito citada. Desde 1974, o MEC volta-se para a integração

Os alunos deficientes, sempre que suas condições pessoais permitirem serão incorporados a classes comuns de escolas do ensino regular quando o professor de classe dispuser de orientação e materiais adequados que lhe possibilitem oferecer tratamento especial a esses deficientes (BRASIL, 1974, p. 20).

Tanto a integração, como a inclusão, possuem a perspectiva do acesso de crianças com deficiência ao ensino regular. Contudo, a integração pressupõe que o problema está nas características dessas crianças, centrando sua busca na detecção mais precisa possível dessas

características, para que essas pessoas possam ou não ser inseridas no ensino regular (BUENO, 2011).

A integração mencionada no PNE 2014, segundo Bueno (2011) apontou uma desintegração em relação à formação especializada, uma vez que as referências sobre a formação docente de professores da educação especial e de professores do ensino regular para atuação com os alunos com deficiência estão no item sobre “Educação Especial”. Portanto, encontrou-se ausente na “Formação de Professores e Valorização do Magistério”, mantendo ainda que implícito uma formação em bases distintas que a do docente do ensino regular.

Outra questão expressa no novo PNE referiu-se à inclusão ou ampliação de habilitações específicas, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Nesta, cada unidade da federação terá cinco anos para ter no mínimo um curso para formar profissionais especializados em educação especial, conforme a meta 20. Bueno (2011, p. 139), de modo impecável, destacou três ambiguidades claras no documento:

1ª a definição de metas se restringe à graduação e pós-graduação, não fazendo qualquer referência a cursos de nível médio e dos institutos superiores de educação. Cabe perguntar se essas modalidades de formação estão excluídas. [...] 2ª a expressão pouco precisa como “pessoal especializado” pode ser interpretada de diferentes formas: ela se refere a pessoal docente? Os profissionais clínicos que atuam junto a alunos com necessidades educativas especiais estão aí inclusos? Se assim for, um estado carente que organize um curso de fonoaudiologia ou fisioterapia nos próximos três anos estará cumprindo a meta? [...] 3ª se a perspectiva é de criação ou ampliação, e as diversidades regionais são enormes, por que tomar como base as unidades carentes? Por que não definir metas diversificadas para as diferentes regiões e unidades federadas? [...] O que impede, além de falta de vontade política, que estados como São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro, Santa Catarina ou Rio Grande do Sul ampliem significativamente, na vigência do Plano, a formação de professores especializados e, conseqüentemente, a população atendida, hoje situada, em termos quantitativos, em níveis ridículos ante as potencialidades econômicas e sociais desses estados?

Bueno (2011) ainda fez alertas importantes sobre o respectivo documento acima citado. Uma das ambiguidades diagnosticadas pelo autor é que as modalidades de formação são inseridas no item “Formação de Professores e Valorização do Magistério” no PNE, porém questionou qual seria o motivo das regiões com pouco desenvolvimento terem uma implantação intensa dessas modalidades? Quanto ao segundo equívoco, para a dúvida se o próprio PNE não deveria ter primazia pela formação docente. E em relação ao terceiro ponto ressaltado, o mesmo autor recordou que os estados do Sul-Sudeste possuem um alto número de cursos, mesmo que

insuficientes, em comparação com as demais regiões. Portanto, questionou qual seria a dificuldade para eles possuírem metas mais ambiciosas.

Kassar (2014), em sua análise sobre o Censo Escolar de 2012, demonstrou as características gerais da formação de professores da educação básica em escolas públicas, considerando os que trabalham nas três esferas governamentais, nas cinco regiões do Brasil. Os dados indicaram que a maioria dos professores da educação básica possui ensino superior completo, totalizando 77%. No que se refere ao mestrado, a região Sul é que possui a maior concentração de profissionais, e no Sudeste há maior número de docentes com doutorado ministrando aulas no ensino básico.

Confrontado seus dados com o PARFOR em 2012

Nesse ano, 50,3% dos docentes graduados no programa eram do Norte (28.073 graduados) e 37,1% do Nordeste (20.722 graduados). Ainda, se acrescentarmos a informação de que, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2012, 56,99% das formações foram graduações em licenciaturas e 20,81% foram especializações (considerando-se as matrículas em todo o país), há uma grande possibilidade de que um alto índice dos docentes do ensino básico formou-se em instituições públicas, nas modalidades a distância ou semipresencial. Entre esses docentes, estão os que são tidos como *capacitados*, ou seja, os que foram formados para atuar no ensino comum e que devem possuir em seus currículos conteúdos de educação especial. (KASSAR, 2014, p. 215).

Os dados referentes aos docentes especializados apresentaram um crescimento na porcentagem dos graduados em todas as regiões do Brasil. A exceção encontrada foram os docentes que atuam na educação especial na área do Sudeste, havendo uma forte presença do setor privado, ao contrário do Norte e Nordeste. Na realidade, a maior parte da formação dos capacitados e dos especializados ocorre em instituições privadas ou nas modalidades semipresencial ou à distância em universidades (KASSAR, 2014).

Nos últimos vinte anos a educação especial passou por processos de integração em diferentes áreas. Contudo, na formação do professor especializado, essa integração tem desempenhado um papel, no mínimo, modesto. A perspectiva da educação inclusiva requer ênfase nas potencialidades da criança com deficiência, e menos nas suas dificuldades específicas. Além disso, a mesma perspectiva necessitou de mediações que incluam entre as dificuldades, as potencialidades do aluno e o processo pedagógico. Então, quais conteúdos o professor da educação especial precisa assimilar, uma vez que precisa considerar que as formas

de escolarização são importantes, talvez até mais do que as dificuldades peculiares dos alunos, independente da deficiência? (BUENO, 2011)

É crucial a inclusão da formação do professor especializado em uma política de formação docente que efetive uma qualificação crescente pautada no princípio de uma educação para todos. Uma formação básica que possibilite a ampliação do olhar docente, além das deficiências, bem como uma formação específica que considere as diferentes deficiências e os processos de ensino.

A educação inclusiva demanda um professor do ensino regular com alguma especialização para atender os alunos com deficiência. Em contrapartida, também exige um professor de educação especial com perspectivas ampliadas, além das dificuldades dos alunos. A construção de uma formação de professores que considere as colocações aqui abordadas poderá ampliar as oportunidades educacionais a todos os alunos, independente de ter ou não deficiência.

Formar professores qualificados e competentes pode ser o fundamental para o desenvolvimento máximo de potencialidades de todos os alunos. É mister o estabelecimento de alternativas para um plano político educacional a médio e longo prazo, com a formação docente inicial e continuada como bússola para superar os empecilhos existentes para a garantia da democratização do ensino e a oferta de uma educação eficaz (PINHO, 2009).

De acordo com Garcia (2013) a política educacional inclusiva tem direcionado suas ações em torno do programa *Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*, criado em 2007. Portanto, advertiu que o professor para atuação nessas salas também precisa ser multifuncional, para atuar em diferentes frentes e atender pessoas com deficiências diversificadas. Desse modo, sua formação está centrada na ideia de polivalência, fortemente presente nos documentos elaborados pelo Estado brasileiro no âmbito das políticas de formação de professores. No próximo capítulo serão apresentados os dados deste estudo, que considerou a realidade desse programa em Campos dos Goytacazes e a formação docente dos que nele atuam.

CAPITULO III: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM CAMPOS DOS GOYTACAZES

Este capítulo se destinou à parte empírica do estudo, como foi dito anteriormente, no qual se realizou uma pesquisa qualitativa com professores que atuam na educação especial em escolas municipais de Campos dos Goytacazes, do primeiro e do segundo segmentos e que possuem alunos com deficiência devidamente matriculados e frequentando as salas de recursos multifuncionais. Seu objetivo foi analisar a formação desse docente, mediante sua inserção no *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* e a trajetória desses professores no âmbito da educação especial, considerando seus saberes construídos em relação a essa realidade, uma vez que estão imbricados nas ações e nos seus processos formativos.

3.1. Trajetória até o objeto de estudo.

Para compreender a realidade da educação especial em Campos dos Goytacazes é preciso ter conhecimento do quantitativo de sua população e da demanda para essa modalidade educacional. De acordo com o Censo de 2010 publicado pelo IBGE, o município tinha nesse ano uma população de 463.731, com estimativa de 483.970 para o ano de 2015. A amostra expôs que havia 109.182 pessoas com deficiência em 2010, entretanto eles não apresentaram uma estimativa dessa população para o ano de 2015.

Segundo dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2015, a rede municipal escolar em Campos dos Goytacazes possuía 51.155 alunos matriculados, desde a creche até o ensino médio e a educação de jovens e adultos (EJA), integrada à educação profissional. No âmbito da educação especial o quantitativo foi de apenas 957 matrículas¹⁶. A rede municipal é composta por 162 escolas e 78 creches municipais¹⁷. No ano de 2016, foram computadas 24 salas de recursos multifuncionais.

¹⁶Os resultados referem-se à matrícula inicial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), no Ensino Regular e na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) das redes municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino. As matrículas da Educação Especial foram disponibilizadas em documento distinto. As informações pode ser encontradas no site do Inep: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> (Acesso em abril de 2016).

¹⁷ Fonte: http://www.campos.rj.gov.br/exibirNoticia.php?id_noticia=34420, acesso em 08 de maio de 2016.

Com o intuito de realizar uma observação participante nas salas de recursos multifuncionais do município, em abril de 2015 foi feita uma entrevista semi estruturada com a funcionária Aline (nome fictício dado pela autora) que atua no setor Multiprofissional da Secretaria Municipal de Educação em Campos dos Goytacazes. Na segunda entrevista¹⁸, que ocorreu em dezembro de 2015, ela definiu o setor

Esse setor é multimulti né, aqui dentro tem educação especial, educação do campo, diversidade etno racial, tem o Serviço Social, os Psicólogos, Fonoaudiólogos e Psicopedagogos, e tudo aqui é multi, e é tão multi que ele nem é reconhecido (risos). E a Educação Especial é só um pedacinho, que na verdade mais movimenta. (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em Dezembro, 2015).

O discurso da entrevistada demonstrou uma desvalorização, pela profissional, de como um dos principais setores do município, o Multiprofissional, que é designado para gerir ações de inclusão escolar, é visto por ela. Posteriormente, será possível observar que Aline corroborou sua percepção.

De acordo com a mesma entrevistada, existe a possibilidade do aluno com deficiência frequentar o ensino regular do município em uma instituição conveniada, que segundo Aline em Campos dos Goytacazes pode ser a Associação de Proteção e Orientação aos Excepcionais (APOE), Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Associação de Pais de Pessoas Especiais (APAPI) e o Educandário para Cegos São José Operário. Isso vai ao encontro do Decreto nº 7611/2011, que versou sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, além de outras providências, e possibilitou a dupla matrícula, o investimento financeiro do poder público e apoio técnico às instituições privadas e sem fins lucrativos, conforme foi abordado no capítulo um deste trabalho.

Dando continuidade ao tema aqui abordado, um dos questionamentos na entrevista, que ocorreu em abril de 2015, foi em relação às salas de recursos multifuncionais. A pergunta feita à entrevistada foi “Quais escolas com salas de recursos multifuncionais se destacam por ter uma atuação mais inclusiva?”. A resposta da funcionária Aline foi que “Não é a escola, são os professores, alguns profissionais é que se destacam.” (2015). A fala demonstrou que há um reconhecimento no trabalho dos professores do atendimento educacional especializado.

¹⁸ Foi necessária uma segunda entrevista considerando que, além da participante ter demonstrando ser uma rica fonte de dados, o objeto de estudo foi alterado.

Contudo, isso não é visualizado por esses profissionais, como será abordado adiante. Assim, Aline listou os professores que ela considerou que se destacaram no trabalho desenvolvido no AEE e em suas respectivas escolas de atuação.

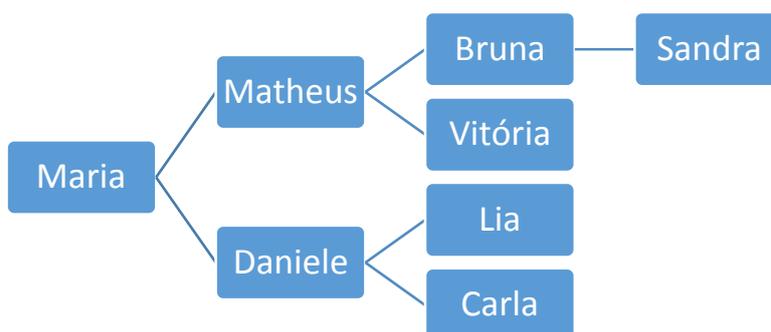
O passo seguinte foi entrar em contato com esses profissionais citados pela mesma entrevistada acima citada, que eram seis ao todo, na tentativa de realizar uma observação participante em duas escolas da rede municipal de ensino de Campos dos Goytacazes. Porém, os professores não concordaram com a solicitação da autora, apontando justificativas como: “Infelizmente não posso, pois isso vai tirar a concentração do meu aluno [...]” ou “Não dá, porque os pais não vão concordar [...]”. Colocamo-nos à disposição para conversar com esses pais, todavia a questão da concentração do aluno retomava o foco.

Desse modo, a ideia subsequente foi à realização de dez entrevistas com professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais, sendo os seis primeiros, apontados pela Secretaria Municipal de Educação e os outros quatro indicados pelos primeiros. Dos seis docentes indicados pelo município, duas estavam de licença por questões de saúde. As demais aceitaram participar da pesquisa, sendo que duas delas posteriormente não puderam, pois também precisaram se afastar por razões médicas, e uma delas participou na fase do pré-teste.

A partir das dificuldades acima elencadas, a investigação ocorreu por meio da amostragem não probabilística “bola de neve” (LAKATOS; MARCONI, 2003), no qual as duas primeiras docentes entrevistadas indicaram os demais participantes. De acordo com as indicações, chegou-se a ter oito professores, sendo que, diversas vezes eles nos direcionavam para docentes já participantes. Quando informados que a pessoa já havia sido indicada, muitos se recusavam a dar o nome de outra pessoa. No decorrer das entrevistas foi possível observar que os professores indicados pela Secretaria Municipal de Educação estão há mais de nove anos trabalhando na educação especial. Portanto, existem muito educadores que chegaram recentemente e isso pode ser uma possibilidade para os docentes que atuam há muitos anos terem se recusado a indicarem outras pessoas.

Dos oito indicados, seis participaram da pesquisa, visto que duas saíram da sala de recursos no decorrer das entrevistas e não puderam participar.

Gráfico 1 – Participantes do Estudo



Fonte: Dados da pesquisa.

Com base no gráfico 1, é importante assinalar que os nomes dos docentes são fictícios. Maria foi a professora indicada pela Secretaria de Educação que deu início às sugestões de docentes que atuam no atendimento educacional especializado na rede pública em Campos dos Goytacazes. Lia e Vitória foram as professoras que não puderam participar dos estudos, enquanto Bruna e Carla sugeriram docentes que já faziam parte da pesquisa e recusaram-se a indicar outras pessoas. Estas apresentaram a justificativa de não conhecerem o trabalho delas, exceto uma sinalização feita por Bruna que disponibilizou o contato de Sandra.

O Quadro 2 demonstrou a escola em que os professores entrevistados atuavam, sendo que dois são da mesma instituição. Todas estão com nomes fictícios, com o objetivo de garantir a confidencialidade dos dados coletados. Especificou-se, ainda, o tipo de instalação no âmbito da educação especial presente nas escolas consultadas, isto é, se é uma sala de recursos convencional ou multifuncional.

Quadro 2 – A Escola e o Tipo de Sala

Professor	Escola	Tipo de Sala
Maria	Orquídea	Sala de Recursos Multifuncionais
Matheus	Orquídea	Sala de Recursos Multifuncionais
Daniele	Copo de Leite	Sala de Recursos
Bruna	Rosa	Sala de Recursos Multifuncionais
Carla	Hortênsia	Sala de Recursos
Sandra	Chuva de Prata	Sala de Recursos Multifuncionais

Fonte: Dados da pesquisa.

A distinção entre salas de recursos e salas de recursos multifuncionais foi aqui explicitada em função da coexistência das duas modalidades na rede pública de ensino em Campos dos Goytacazes. De acordo com o *Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*, realizado pelo MEC em 2012, constava a nome “Sala de Recursos Multifuncionais” em todos os tipos de salas, porém ele só passou a ser utilizado pelo MEC a partir de 2007. Em pesquisas exploratórias realizadas durante o ano de 2013 ainda era possível encontrar no próprio *site* do MEC apenas “Salas de Recursos”. O respectivo documento salientou que apesar do programa ter sido criado em 2007, já existiam salas de recursos desde 2005. A distinção entre a sala de recursos e a sala de recursos multifuncionais era que, na última, havia a disponibilização de materiais específicos para pessoas com deficiência visual e materiais de informática, como computadores. Todavia, isso não condiz com o que foi encontrado no campo durante as entrevistas com as duas professoras que atuaram na sala de recursos, visto que faltavam mais materiais.

Desse modo, o trabalho realizado utilizou a abordagem qualitativa, de acordo com Chizzotti (2003), no qual diferentes estudos utilizam o título qualitativo com a ideia básica de que a investigação dos fenômenos humanos possui características específicas, criam significados às pessoas e às coisas nas interações sociais, sendo possível descrevê-las e analisá-las.

Este estudo foi implementado mediante formulários semi-estruturados para a realização de entrevistas com os sujeitos selecionados para a pesquisa, que foram: a funcionária da Secretaria Municipal de Educação, que atua em ações específicas da educação especial, e os professores do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais do município de Campos dos Goytacazes, na região Norte Fluminense.

Como foi explícito no Quadro 2, duas discentes atuam em salas de recursos. Todavia a Secretaria Municipal de Educação apontou que atualmente todas são chamadas de salas de recursos multifuncionais, pois as que ainda não estão com os materiais necessários estariam aguardando sua chegada, o que deveria ocorrer em breve (Aline em entrevista concedida a Millany Machado Lino em 2015)

De acordo com Vergara (2009, p.05) “[...] entrevistas são úteis quando se quer obter informações que estão dentro do indivíduo e que dizem respeito a experiências vividas ou tendências futuras”. O objetivo foi justamente analisar a trajetória do professor no âmbito da educação especial, além de identificar as ações municipais para qualificar sua formação e auxiliá-lo a atuar no AEE. Realizamos ainda uma estratégia de pesquisa bibliográfica, além da

análise de conteúdo que é um procedimento que tem como ponto de partida a mensagem (FRANCO, 2008).

Dessa forma, o ponto crucial da análise de conteúdo é a criação de categorias, algo que exige esforço da autora uma vez que segundo Franco (2008, p. 60) não existem “fórmulas mágicas” para orientar e aconselhar os passos a serem seguidos. Neste estudo, as categorias não foram definidas *a priori*, elas emergiram da “fala”, do conteúdo das respostas dos participantes, em um processo que necessitou de idas e vindas no material de análise à luz da teoria. Portanto, foram elencadas as seguintes categorias: formação docente; sala de recursos multifuncionais e experiência profissional. As próximas páginas contemplarão cada uma delas, problematizando o olhar da Secretaria de Educação por meio de sua funcionária entrevistada e dos docentes em atuação no atendimento educacional especializado.

3.2. Formação docente

A partir da *Política Nacional de Educação Especial*, em 2008, diferentes normativas passaram a direcionar o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. Essas salas foram consideradas pelo Governo Federal como o auge da política de inclusão aos alunos com deficiência. Concomitantemente, há uma ênfase no professor como articulador para a organização desse ensino. Contudo, a formação desse docente ainda não foi suficientemente delimitada nos documentos oficiais, como se abordou no capítulo 2 e, a partir da pesquisa realizada, observou-se que a realidade em Campos dos Goytacazes dos docentes que atuam no AEE ainda é bastante problemática.

Dos seis entrevistados, dois são formados em Pedagogia, dois estão finalizando o mesmo curso, sendo que uma dessas já é formada em Ciências Sociais e tem licenciatura em Geografia. Outra professora é formada em Psicopedagogia e a última tem normal superior, como é possível observar no Quadro 3.

Quadro 3 – Formação dos Docentes Participantes do Estudo que Atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs)

Nome	Formação
Maria	Psicopedagogia
Matheus	Pedagogia (cursando)
Daniele	Ciências Sociais; Licenciatura em Geografia; Pedagogia (cursando)
Bruna	Pedagogia
Carla	Pedagogia
Sandra	Normal Superior

Fonte: Dados da pesquisa.

Notou-se que o município de Campos tem sinalizado a formação em Pedagogia como a mais indicada para atuação na sala de recursos multifuncionais. De acordo com Aline (2015), da Secretaria Municipal de Educação, essa formação é o critério mínimo do município para atuar no AEE, sendo que os professores que não possuem esse curso só trabalham nessa sala por já estarem há muito tempo nessa função e serem considerados pela Secretaria profissionais com conhecimento prático suficiente para atuar com alunos deficientes. Todavia, qual o critério para chegar à conclusão de que o docente já possui o conhecimento prático suficiente? É possível perceber que a própria Secretaria Municipal de Educação não possui um claro discernimento sobre a questão. Inclusive, quando os professores foram questionados se eles consideram essa formação, ou outra licenciatura, o suficiente para atuação no atendimento educacional especializado, a resposta, de forma unânime, foi “não”.

Um dos professores relatou que a formação em Pedagogia é fundamental, todavia, concordou com outros dois que não é suficiente por não desenvolver a prática, mas apenas a teoria. Outro professor ressaltou que, além da formação, é necessário ter perfil para a atuação, enquanto dois mencionaram a importância de mais cursos voltados para a inclusão e a educação especial. Milanesi (2012) concluiu que

Certamente, a diversidade e, mais precisamente, a educação inclusiva, traz grandes desafios para a formação inicial de pedagogos, ainda mais quando se considera que, atualmente, em se tratando da Educação Especial, no geral, é ofertada apenas uma disciplina específica em cursos de Pedagogia, o que dificulta para os alunos compreenderem os significados da educação inclusiva. E, no caso da formação dos professores especialistas, a opção política atual parece ser a de formação adicional após a graduação de base docente, como especialização (p.105).

Quando abordado o critério para escolha do professor para atuar na sala de recursos multifuncionais, nenhum docente demonstrou certeza. A maioria das respostas foi iniciada com as seguintes expressões: “Eu acredito”, “Não tenho certeza” e “Eu acho”. Em sequência, foi apontada a necessidade de cursos específicos, o desejo do professor, o curso de Pedagogia ou simplesmente ser indicado por alguém.

No que tange às *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001), a exigência para atuar no AEE é a formação em nível de graduação ou pós-graduação em educação especial, com formação inicial em cursos de licenciatura e especialização (*lato sensu*) ou formação inicial com graduação em educação especial ou graduação com habilitação em educação especial.

Cumprir destacar que em pesquisa realizada no dia 25 de abril de 2016 no site emec.mec.gov.br, sistema eletrônico implantado pelo MEC através da Normativa nº 40/2007, que atualmente é a base de dados oficial e a única de informações relativas às instituições de educação superior – IES e cursos de graduação do sistema federal de ensino, não há nenhuma graduação em educação especial em Campos dos Goytacazes. No que se refere aos cursos de especialização, foi localizada uma pós-graduação *lato sensu* na região, na área de Neuropsicopedagogia e Educação Especial, que é ministrada pela Faculdade de São Fidélis - FSF, na modalidade presencial.

Nos dias atuais, segundo Pertile (2014), a formação do professor do atendimento educacional especializado (AEE) ocorre majoritariamente mediante cursos de formação continuada e especializações em AEE. Os seis professores entrevistados relataram já terem feito alguma formação continuada, pois cinco citaram os cursos ofertados pelo município, de Libras, Braille e Inteligências Múltiplas, de 40 horas semanais cada. A professora Maria expôs que ela não fez nenhum curso do município por ser ela quem dava aula em boa parte deles.

Também foram mencionadas as Pós-Graduações em Libras, Alfabetização em Braille e Atendimento Educacional Especializado. Alguns citaram ter mais cursos, mas não se recordavam do nome. Portanto, o quadro 4 abaixo retratou apenas os que foram verbalizados nas entrevistas. Algo que chamou atenção foi que a maioria dos principais cursos foram realizados na modalidade a distância, em consonância com as políticas de formação de professores realizadas pelo Estado brasileiro nos últimos anos.

Quadro 4- A Formação Continuada do Professor Participante do Estudo e sua Modalidade

Nome e Graduação	Formação Continuada	Modalidade
Maria Psicopedagoga	Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado, além de 10 a 20 cursos de formação continuada.	À distância
Matheus Discente em Pedagogia	Alfabetização em Braille	Presencial
Daniele Discente em Pedagogia Professora de Ciências Sociais e Geografia	Pós-graduação em Gestão Ambiental, Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado e cursos do município (Libras, Braille e Inteligências Múltiplas).	À distância (Pós) e Presencial (os cursos municipais)
Bruna Pedagoga	Pós-graduação em Arte, Educação e Recreação, Pós em Atendimento Educacional Especializado e cursos do município	À distância (Pós) e Presencial (os cursos municipais)
Carla Pedagoga	Cursos do município	Presencial
Sandra Normal Superior	Pós-graduação em Psicopedagogia, Pós em Libras e Cursos do município	À distância (Pós) e Presencial (cursos do município)

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Cumprir destacar que Maria e Matheus foram os únicos docentes que não fizeram os cursos ofertados pelo município de Campos dos Goytacazes. A justificativa de Maria já foi apresentada, em relação a Matheus, ao ser questionado sobre o motivo sua resposta foi

Porque o conteúdo que me passaram de inclusão (*risos*), o conteúdo que me passaram em pendrive eu não consegui ter acesso a ele. Então eu desisti. Então como é que você tem um profissional que dá o curso de inclusão e ele usa um material que a gente não tem acesso? E aí, como a minha língua coça, e eu falo, né, eu acabei abandonando o curso. Eles passam vídeo e não colocam a descrição do que está acontecendo ali. E assim vai. Você vê que a discussão, ela é espetacular, a prática (*risos*), é um pouco difícil. E eu já falei isso em um dos seminários que eu fui, aí botaram um vídeo daí mostraram um monte de coisa. Aí eu falei, não adianta nada vocês colocarem esse vídeo aí e não falarem o que está passando, então a gente que é cego e está aqui não sabe o quê que é. Então todo mundo ri, bate palma, acha bonito, e a gente faz o quê? Não aprende nada, só fica ouvindo som, com som ainda, não diz o que está acontecendo. Aí todo mundo ficou quieto, não tinha o que responder (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em Novembro de 2015).

O professor acima destacou a incoerência do município em ofertar cursos de formação continuada voltados para a educação especial, sem promover a acessibilidade para docentes com deficiência. Ocorreu um fato curioso na entrevista com Aline, da Secretaria Municipal de Educação, quando foi abordada a realização desses cursos, ela verbalizou que eles foram acessíveis a esses docentes, apesar de reconhecer que não contaram com materiais específicos para eles, visto que mandava o material por *e-mail*, o que já considerou como suficiente.

No que tange à formação na modalidade Educação a Distância (EAD), tão presente no Quadro 2, é evidente que ela tem sido uma via utilizada para a formação continuada dos professores que atuam no AEE. Os últimos dados disponibilizados pelo MEC¹⁹, referente ao *Programa Formação Continuada de Professores na Educação Especial* – modalidade a distância, indicam que em 2009 foram ofertadas 5.000 mil vagas em cursos de especialização na área do AEE e 8.000 mil vagas nos de extensão e aperfeiçoamento para professores que trabalham no AEE e na sala regular.

Os cursos na modalidade à distância, *on-line*, envolvem uma quantidade considerável de profissionais, e de acordo com Pertile (2014) parecem uma estratégia confortável e automaticamente convidativa, mas ocultam uma formação limitada e aligeirada. Sendo assim, o professor do AEE precisa conduzir o docente da sala regular a um processo de humanização, enquanto a sua formação sofreu implicações que a tornam um tanto quanto questionável.

Malanchen (2007, p.213) afirmou que este é um meio de “despolitizar e controlar o professor”, sendo uma formação reducionista de custos e colaborativa a promover a “desintelectualização” docente.

A desintelectualização ocorre também pelos princípios que regem os cursos de EAD, em sua maioria, que são os de aproveitar a prática do professor para realizar uma reflexão colada na empiria, afastando assim, a formação deste de uma teoria científica, logo, mais elaborada (MALANCHEN, 2007, p. 214).

A formação do professor nessa modalidade vem ocorrendo de forma emergencial, visando aprimorar conhecimentos imediatos e pragmáticos, com sérias limitações na sua fundamentação teórica. Além de precarizar a formação profissional em detrimento da redução

¹⁹ Dados disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/par/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/14188-programa-formacao-continuada-de-professores-na-educacao-especial-modalidade-a-distancia>. Acesso em abril de 2016.

de custos, a EAD limita em seus estudos e pode propiciar um recuo no desenvolvimento da educação de pessoas com deficiência (PERTILE, 2014).

Os docentes participantes do estudo, ao serem questionados se acreditam estarem preparados para o trabalho na sala de recursos multifuncionais, quatro responderam que não, pois acreditam que isso é algo contínuo. Portanto, estão constantemente em aprendizagem, principalmente em decorrência das especificidades dos alunos. Duas responderam que sim, mas uma dessas logo retornou dizendo que nem tanto, já que se sente mais confortável em trabalhar com alunos com deficiência intelectual do que os alunos com deficiência visual ou física. Uma das entrevistadas verbalizou que sim, por ter buscado por conta própria, de forma independente, a sua formação.

A resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009, já abordada anteriormente contemplou que

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009).

O plano educacional individualizado (PEI) contribui para o desenvolvimento do aluno com deficiência e requer um diálogo crítico entre o currículo e as práticas pedagógicas, envolvendo os atores da educação. Glat e Plesch (2013) argumentaram que esse plano traçou um trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o da classe regular, sendo

[...] um recurso para orquestrar, de forma mais efetiva, propostas pedagógicas que contemplem as demandas de cada aluno, a partir de objetivos gerais elaborados para a turma. É uma alternativa promissora, na medida em que oferece parâmetros mais claros a serem atingidos, sem negar os objetivos gerais colocados pelas propostas curriculares (p. 22).

Quando os professores colaboradores do estudo foram indagados sobre a existência do plano educacional individualizado nas escolas em que atuavam, todos responderam que produzem este importante instrumento pedagógico. Contudo, em seguida, não demonstraram saber do que ele realmente se tratava, no qual uns disseram fazer com base no conteúdo a ser trabalhado pelo professor regular, enquanto outros afirmaram seguir o modelo da Secretaria Municipal de Educação. Uma das professoras autorizou a fotografia de um modelo utilizado em sala de aula.

Fotografia 1 - Modelo do plano utilizado pela professora – página 1

Ano de Escolaridade: 1º		Turno: 2º	Horário de Atendimento: 2ª, 4,ª e 6ª	
Número de Atendimento Semanal: 3				
Atendimento Individual (X) Atendimento Coletivo ()				
Pontos Fortes: Inteligência linguística (oralidade)		Pontos Fracos: Atividades psicomotoras, concentração		
Temas: Língua Portuguesa: Família Silábica letra B,C,D,F,G,J <i>Com dificuldade</i> Palavra geradora (Brincadeira) Conto de fadas/ história infantil		Estratégia	Objetivo	Avaliações
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recorte e colagem ✓ Tapete de sílabas ✓ Jogos dos sons ✓ Leitura de pequenas frases <i>folhinha de atividades.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar de forma lúdica as sílabas ➤ Identificar as sílabas com confecção de mural de arte ➤ Estimular a psicomotricidade, a percepção das memórias auditivas e visuais através dos jogos ➤ Desenvolver a leitura de pequenas frases com as sílabas da família silábica B, C 	<i>a aluna tem dificuldade em juntar os sons. sente-se insegura de escrever e demonstra ansiedade.</i>

Fonte: Acervo pessoal da autora. Registros da pesquisa. 2015

Fotografia 2 – Modelo do plano utilizado pela professora – página 2

Matemática: - Numerais até 50 - Adição - Subtração - Sistema monetário - Formas geométricas	<i>não alcançou - Reforçar os até 20.</i> <i>Com auxílio</i> <i>→ Com auxílio</i> <i>→ alcançou</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recorte e colagem ✓ Brincando de Somar ✓ Jogos no CD (Subtração) ✓ Mini mercado ✓ As coisas e as formas, explorando materiais da sala 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Associar numeral a quantidade ➤ Percepção visual dos números ➤ Efetuar somas ➤ Efetuar subtrações ➤ Compreender o processo de subtrair e adicionar ➤ Conhecer as cédulas monetárias e realizar pequenas compras ➤ Identificar as formas geométricas dos objetos 	<i>→ Reforçar os numerais até 20 com folhinha de atividades</i> <i>→ Enviar tarefa para casa</i> <i>→ Jogo do Dinheiro (cari)</i>
História e Geografia: - Casa - Espaços da Escola		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Folhinha de atividades ✓ Registrando com fotografia 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estabelecer relação de tempo ➤ Recorte e estimulação psicomotora ➤ Executar atividades no limite do tempo da ampulheta. 	<i>- Alcançou</i>
Ciências: Os animais		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Música ✓ Jogo das sete cobrinhas ✓ Trilha dos bichos ✓ Trecho do filme Madagascar 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar as diferenças entre os animais na natureza. 	<i>- Alcançou.</i>

Fonte: Acervo pessoal da autora. Registros da pesquisa. 2015

O plano educacional individualizado (PEI) é uma alternativa que caracteriza e personaliza o processo de ensino para cada aluno, com constante revisão e avaliação. Ele contém informações do aluno, como seus conhecimentos, interesses, possibilidades, necessidades e prioridades de aprendizagem, como a previsão de estratégias, recursos, conteúdos, habilidades, prazos, expectativas e profissionais envolvidos, indo além de questões acadêmicas e contemplando a parte social e laboral (SIQUEIRA, 2013). Dessa forma, é possível observar que não se refere às fotografias 1 e 2, corroborando ao que foi descrito anteriormente, pois os docentes demonstraram não conhecer o respectivo plano.

Os professores do atendimento educacional especializado verbalizaram que escolhem o conteúdo em paralelo com o professor do ensino comum, todavia apresentaram algumas contestações. Sandra expôs que o plano é feito em parceria com o professor da sala regular, observando a melhor maneira de se trabalhar com o aluno, isto é, as suas necessidades. Isto vai ao encontro com o relato de Bruna que disse “É escolhido entre aspas né, a gente vê a necessidade da criança. Eu vejo o conteúdo do professor da sala regular pra seguir mais ou menos o que ele está dando.” (2015).

É válido salientar que apesar de ambas salientarem que há uma parceria com o professor regular, nenhuma descreveu de fato a contribuição desse. A escolha do que será trabalhado fica ao cargo apenas do professor do AEE. É como se esse docente determinasse a sua escolha apenas no que está sendo trabalhado pelo professor do ensino comum. Essa ideia foi corroborada pela fala da professora Carla

A gente tenta acompanhar o conteúdo da sala regular, sendo que este aluno está muito aquém, geralmente, daí o que a gente faz, a gente vai no básico, tentando chegar no conteúdo do professor, mas a gente vai do básico. Aí eu que vou escolher junto com o professor da sala regular, eu tenho que saber para fazer, aí eu vou trabalhar com materiais concretos, como jogos, para o aluno entender e aprender (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em Dezembro de 2015).

A docente Daniele também foi de encontro a isso quando afirmou

É uma controvérsia do caramba né. Porque eles falam que o nosso conteúdo, que a gente trabalha na sala de recurso tem que estar dialogando com a sala de aula, aí por exemplo, eu preparo, a professora fala que tem que dar substantivo. Aí eu tenho que pegar o substantivo e adequar de acordo com a idade da criança, a idade, desculpa, a necessidade da criança. Só que quando eu vou dar o substantivo eu percebo que a criança não sabe é, a letra, ela não sabe, então [...] muitas vezes eu preparo uma atividade pra eles e que eu acabo tendo que ir pra outro caminho, porque eu vejo que a criança tem uma

necessidade que é totalmente diferente daquela da sala de aula (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em Novembro de 2015).

O discurso da professora acima ainda revela que apesar deles fazerem um plano, há casos em que ele ficou diferente do que foi realmente trabalhado no atendimento educacional especializado. Outra resposta sobre a escolha do conteúdo a ser trabalhado e a elaboração do plano que chamou atenção foi a do professor Matheus, que mencionou o atendimento educacional especializado como reforço:

De acordo com o planejamento do professor regente, a gente que pegar com ele esse planejamento, ele passa pra gente o quê que ele vai trabalhar semana que vem, aí a gente prepara atividades em cima do conteúdo que ele está trabalhando para reforçar mais a aprendizagem do aluno (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em Novembro de 2015).

O AEE não substitui o ensino da classe regular, mas também não é reforço escolar. A própria docente Maria destacou isso quando relatou que a escola é feita em conjunto com o professor da sala de aula comum, sendo que a sala de recursos multifuncionais não é reforço, trabalha com conteúdos e requer estratégias de ensino.

A composição básica do PEI consiste em planejamento colaborativo, avaliação e adaptações curriculares, com metas a curto, médio e longo prazo, além de constante avaliação com possibilidade de readequação. Siqueira, Mascaro, Vianna, Estef e Redig (2012, p. 06) apresentaram a elaboração em quatro metas

A primeira meta consiste em avaliar e conhecer o aluno, ou seja, ter clareza das reais necessidades desse discente, conhecendo sua história, seus interesses, conhecimento adquirido e suas necessidades. A segunda baseia-se em estabelecer metas para aquele sujeito, sendo elas de curto, médio e longo prazo. Terceira tem como fundamento a elaboração de um cronograma com data de início e término do Plano e a quarta e última é organizar os procedimentos para a avaliação do mesmo, podendo ser através de observação do professor e da família, registros e etc.

O desconhecimento sobre esse instrumento e sua função é algo que chamou a atenção nas falas dos docentes, ressaltando a necessidade de elaboração de estratégias claras. Os professores associaram a uma ideia de plano individual para a descrição de atividades acadêmicas, sem considerar as habilidades sociais e o saber prévio do aluno.

Pinho (2009) destacou a necessidade de se pensar estrategicamente nos recursos docentes do país. O crescimento qualitativo na formação dos professores é um processo de lenta maturação e requer docentes cada vez melhores para propiciar sua sustentabilidade. O debate intenso no atual contexto de políticas públicas nacionais em torno da formação de professores não é o suficiente, pois o plano nacional de educação precisa ser revisto e novas alternativas elaboradas.

Para desenvolver as potencialidades máximas dos alunos e promover a inclusão, é necessário formar professores competentes e qualificados, bem como dispor de instrumentos eficientes para essa causa. Diante disso, a categoria seguinte irá abordar uma importante ferramenta utilizada pelo Governo Federal na busca pela educação inclusiva: a sala de recursos multifuncionais.

3.3. As Salas de Recursos Multifuncionais

Atualmente, as salas de recursos multifuncionais (SRMs) são o *locus* preferencial de oferta do atendimento educacional especializado (AEE) na rede pública de ensino, considerando a perspectiva inclusiva da *Política Nacional de Educação Especial* do Ministério da Educação (MEC). O Brasil possui vinte e sete unidades federativas e, de acordo com o documento divulgado pelo MEC (2016),²⁰ de 2008 a 2013 todas elas aderiram ao *Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*.

De acordo com Jannuzzi (2012) as salas de recursos existem aproximadamente no Brasil desde a década de 1970, vinculado ao modelo anterior de integração. Para Pertile (2014) essas salas eram direcionadas para uma área da deficiência, enquanto as salas de recursos multifuncionais, que é nomenclatura utilizada atualmente, buscariam atender a todos os tipos de deficiência.

Em 2007, com o objetivo de apoiar a organização e a oferta do AEE, realizado de modo complementar, ou suplementar no caso dos alunos com altas habilidades, para os estudantes

²⁰ O documento está no site oficial do MEC e aponta a Relação Nominal dos Estados e Municípios que aderiram ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais de 2008 a 2013. Acesso em março de 2016. Disponível no link: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=25061-relacao-nominal-dos-estados-e-municipios-que-aderiram-ao-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-2008-2013-pdf&category_slug=outubro-2015-pdf&Itemid=30192.

com deficiência terem acesso, aprendizagem e participação, o Governo Federal criou o *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. De acordo com Kassir (2014), esse programa faz parte de um conjunto de ações da política educacional denominada de “educação inclusiva”, em vigor desde o início da gestão do presidente Lula. Neste programa, o município deve garantir as condições estruturais da escola, além de aderir à proposta de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, tendo compromisso com a formação continuada dos professores. De 2005 até 2009 foram implantadas 15.551 salas de recursos multifuncionais, atendendo a 4.564 municípios brasileiros, ou seja, 82% do total de municípios do país (MEC, 2015).

Ao analisar o Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, realizado pelo MEC em 2012, apesar da criação do respectivo programa ser datada a partir de 2007, nota-se que, contraditoriamente, eles reconhecem a existência de salas de recursos a partir de 2005. A Figura 1 demonstra sua composição.

Figura 1 - Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais

Equipamentos
2 Computadores
1 Impressora laser
1 TV com legenda 29"
1 DVD
1 Scanner
1 Toca-fita (gravador)
2 Fones de ouvido
1 Notebook
1 Adaptador de campainha
Mobiliários
1 Mesa redonda
2 Mesas para computador
1 Mesa para impressora
4 Cadeiras para mesa redonda
2 Cadeiras para digitador
1 Armário
1 Quadro melanínico branco
Materiais e Equipamentos específicos para deficiência visual
3 Regletes de mesa
3 Punções
3 Soroban
3 Guias de assinatura
3 Lupas individuais (2,5x – 5,0x – 10,0x)
3 Bengalas
1 Globo terrestre adaptado
1 Impressora Braille de pequeno porte
2 Máquinas de datilografia Braille
1 Lupa eletrônica

Fonte: reprodução do Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, 2012, p.12.

Com base nesse documento, é possível perceber que as salas de recursos multifuncionais só passaram a incluir os materiais didáticos pedagógicos, a partir da criação do Programa, em 2007. No decorrer dos anos, foram realizadas alterações nas estruturas das salas, tais como o aumento da quantidade de materiais didáticos. A partir de 2011/2012, essas salas passaram a ter a seguinte estrutura:

Figura 2 - Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais

Equipamentos
2 Computadores
2 Estabilizadores
1 Impressora multifuncional
1 Roteador Wireless
1 Mouse com entrada para acionador
1 Acionador de pressão
1 Teclado com colméia
1 Lupa eletrônica
1 Notebook
Mobiliários
1 Mesa redonda
4 cadeiras para mesa redonda
2 Mesas para computador
2 Cadeiras giratórias
1 Mesa para impressora
1 Armário
1 Quadro branco
Materiais Didáticos Pedagógicos
1 Software para comunicação aumentativa e alternativa
1 Esquema corporal
1 Sacolão criativo
1 Quebra cabeças superpostos – sequência lógica
1 Bandinha rítmica
1 Material dourado
1 Tapete alfabético encaixado
1 Dominó de associação de ideias
1 Memória de numerais
1 Alfabeto móvel e sílabas
1 Caixa tátil
1 Kit de lupas manuais
1 Alfabeto Braille
1 Dominó tátil
1 Memória tátil
1 Plano inclinado – Suporte para livro

Fonte: reprodução do Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, 2012, p.15.

As escolas com salas de recursos multifuncionais, segundo o respectivo documento, receberam *kits* de atualização de equipamentos e materiais didáticos pedagógicos em 2012/2013, compostos por:

Figura 3 - Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais

Equipamentos e Materiais Didáticos Pedagógicos
2 Notebooks
1 Impressora multifuncional
1 Material dourado
1 Alfabeto móvel e sílabas
1 Caixa tátil
1 Dominó tátil
1 Memória Tátil
1 Alfabeto Braille
1 Caixinha de números
2 Bolas com guizo
1 Bola de futebol com guizo
1 Lupa eletrônica
1 Scanner com voz
1 Máquina de escrever em Braille
1 Mouse estático de esfera
1 Teclado expandido com colmeia

Fonte: reprodução do documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, 2012, p.16.

A entrega dos materiais acima citados é feita diretamente nas escolas, de acordo com endereço disponibilizado no Censo Escolar. Segundo o documento orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, o MEC/SECADI fiscaliza e acompanha esse processo no país inteiro com o apoio do sistema informatizado.

O documento do MEC (2010) “Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais” expôs o prazo em dias consecutivos para a entrega e a montagem dos materiais após a sua autorização, como é possível observar no Quadro 5.

Quadro 5 - Prazo para Entrega e Montagem de Materiais

Material	Prazo para entrega
Mobiliários	180 dias
Materiais didáticos/pedagógicos e Recursos para Deficiência Visual	120 dias
Software Comunicação Alternativa	120 dias
Equipamentos de Informática	120 dias (com instalação em até 40 dias após assinatura do Termo de Recebimento)

Fonte: Elaboração própria com base no “Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais” (MEC, 2010)

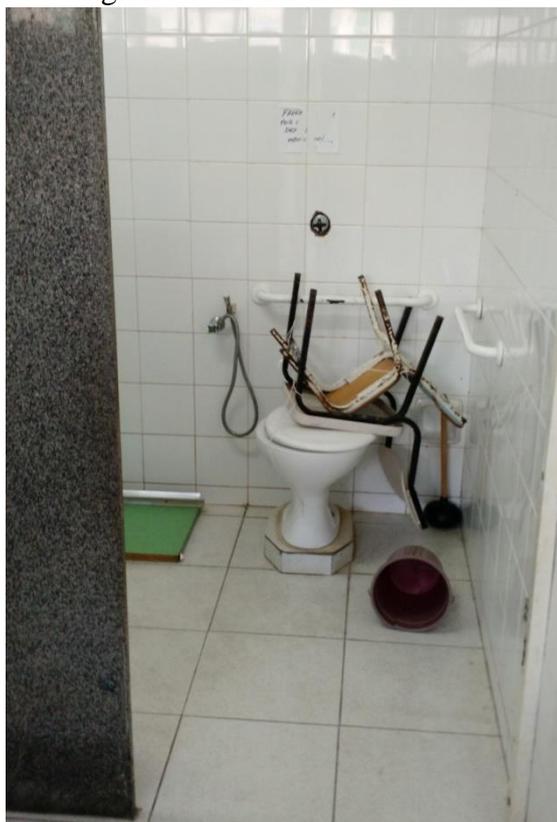
A partir da pesquisa realizada, foi possível observar que o fornecimento dos materiais e a composição das salas de recursos multifuncionais em Campos dos Goytacazes não vão ao

encontro com o que é preconizado pelo MEC. A partir da fala dos entrevistados, foi possível observar que os funcionários da Secretaria Municipal de Educação e professores que atuam no atendimento educacional especializado têm a mesma percepção do problema.

Das seis entrevistas realizadas com docentes que atuam no atendimento educacional especializado, cinco ocorreram nas respectivas escolas de atuação e apenas uma na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). De todo modo, foi possível ter acesso a todas as salas de recursos em que esses profissionais desenvolvem seus trabalhos.

Pelo que foi possível observar nas instituições escolares, além das salas de recursos estarem com problemas de limpeza, os professores relataram que os funcionários da limpeza são terceirizados e estavam faltando devido à falta de pagamento dos seus salários pelo município. Foi possível notar que a acessibilidade nas escolas é bastante problemática. A Escola Rosa ilustrou um pouco a situação, pois ela possui corredores largos que possibilitam a passagem de pessoas com deficiência física e tem a maior sala de recursos multifuncionais em relação ao espaço físico. Contudo, existe um banheiro acessível que está simplesmente inutilizável por estar sem porta, com o sanitário quebrado e cadeiras escolares no local, como a Fotografia 3 ilustrou:

Fotografia 3 - Banheiro da Escola Rosa



Fonte: Acervo da autora. Registros da Pesquisa. 2015.

Na entrevista realizada com Aline foi pontuado que, apesar das salas de recursos multifuncionais terem um bom espaço físico, não há acessibilidade nas escolas. A partir disso, perguntou-se se o município possui algum projeto em relação a isso e a entrevistada verbalizou que

O Governo Federal tem um programa de acessibilidade, né, esse programa manda uma verba pra escola, eu acredito que esse programa como tudo do MEC é pelo Censo, né [...]. É uma verba que vai direto pra escola e é toda controlada via plano de trabalho, como todo dinheiro direto na escola ele é depositado na conta do conselho escolar, mas só pode ser mexido mediante plano de trabalho que vai para o MEC e é aprovado ou não, e ele é para pequenas adequações, tipo: rampa, corrimão, piso tátil quando possível, adequação de banheiro, são 70% para essas pequenas adequações e 30% para consumo, materiais de uso pedagógico. E não são todas as escolas, as escolas da rede que estão sendo construídas ou reformadas estão todas nascendo, por assim dizer, com um mínimo de acessibilidade, até com espaço para sala de recursos [...]. (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em Dezembro de 2015).

A entrevistada acima se refere ao *Programa Escola Acessível* que, a partir de 2011 passou a contemplar escolas com salas de recursos multifuncionais e matrículas de estudantes que são o público alvo da educação especial. A funcionária ainda pontuou que existem escolas sendo construídas e algumas reformadas, mas o Manual do Programa Escola Acessível possibilita o cadastro por parte do secretário de educação ou do diretor da escola para solicitação do programa, de modo que as demais escolas também possam ser contempladas.

É válido ressaltar que o Decreto nº 5.296/2004 estabeleceu normas gerais e critérios básicos para promoção de acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. O artigo 2º definiu que acessibilidade é a condição para utilização, com segurança e autonomia, dos diferentes espaços físicos, como transportes, edificações e equipamentos urbanos. O artigo 24 afirmou que

[...] os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2004).

A partir disso, como foi possível visualizar na página 91 deste trabalho, o Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2012) expôs a estrutura das salas de recursos multifuncionais a partir de 2012 e 2013, todavia materiais importantes que estão na lista não estão nas salas de recursos multifuncionais, como exemplo é importante observar no Quadro 6.

Quadro 6 – Materiais Preconizados pelo MEC e as Escolas

Material	Orquídea	Rosa	Chuva de Prata
Mesa Redonda	-	X	-
Quadro Branco	-	-	X
Máquina de Escrever em Braille	X	-	-
Impressora Multifuncional	X	X	X
Kit de Lupas Manuais	X	-	X
Plano inclinado – suporte para livro	-	-	-

Fonte: Dados da Pesquisa.

O Quadro 6 trouxe como exemplo dois materiais mobiliários (mesa redonda e quadro branco) e quatro materiais didáticos pedagógicos (máquina de escrever em braille, impressora multifuncional, kit de lupas manuais e plano inclinado – suporte para livro). Como é possível notar, não há uma sequência na entrega de materiais pelo MEC, pois algumas escolas possuem uns materiais e outras não. Assim como foi representado no Quadro 6, com a impressora multifuncional sendo o único material encontrado nas três, foi nítida a observação de que poucos materiais constam em todas as escolas.

Ao analisar as escolas Copo de Leite e Hortênsia, que não estão nesse mesmo quadro por serem apenas salas de recursos convencionais, a precariedade é maior, visto que nessas unidades não há nenhum material recomendado pelo MEC em salas criadas a partir de 2005, conforme a página 89 deste trabalho. A entrevistada Aline, da Secretaria Municipal de Educação, afirmou que

Desde 2010 o MEC não encaminha mobiliário. E nós temos o problema de algumas diretoras querendo pegar o material para si, o MEC não avisa que vai mandar, nem quando, e não esclarece quando é para a escola ou para sala de recursos. (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em Dezembro de 2015).

Desse modo, o acompanhamento descrito pelo MEC não condiz com a realidade em Campos dos Goytacazes. Aline (2015) ainda verbalizou que eles sempre fazem contato com o MEC solicitando equipamentos, mesmo assim chegaram apenas um quadro branco e um armário em 2015. O professor Matheus, da Escola Orquídea, reclamou da falta de materiais específicos, de acordo com a deficiência.

Não vem nada específico, a gente tem que ir adaptando. Já tentaram mandar um livro adaptado para baixa visão, mas só ampliaram o tamanho do livro, a capa, a fonte, praticamente a mesma! (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em Novembro de 2015).

Maria (2015), que é docente na mesma escola que Matheus, assinalou que os materiais enviados pelo MEC são muito padronizados, e que cada aluno com deficiência requer trabalhos específicos, portanto ela sempre faz adaptações.

Eu faço os materiais. A gente recebeu do MEC o computador, o teclado, lupa né, a gente tem muito material do MEC, mas é um material muito padronizado, e cada aluno da sala de recursos é único. Eu tenho dois alunos com paralisia

cerebral no oitavo ano, eu tenho dois alunos que eu faço atividades totalmente diferentes, entendeu? Não tem nada a ver o material de um, a necessidade de um é totalmente diferente da necessidade do outro. Então o material também vai ter que ser diferente, aí a gente vai ter que fazer, não tem jeito (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em Novembro de 2015).

Pelo que foi possível observar, a Escola Orquídea é a que mais possuiu materiais enviados pelo MEC. É importante recordar que essa foi à primeira escola com um docente que atua no AEE indicado pela Secretaria Municipal de Educação. Em contrapartida, a professora Daniele, que atua na Escola Copo de Leite relatou

Não tem nada do MEC aqui, é tudo sucata. E eles trabalham com a proposta de “Quem não sabe faz acontecer”. Eles têm a verba, eles têm tudo, mas não traz e eu é que tenho que me virar. Então, por exemplo, para conseguir um computador, foi por boa vontade da diretora, que cedeu os computadores que não serviam mais para determinado lugar, e é sempre assim, o resto, o final fica pra gente. Essa sala aqui não é multiprofissional, ela é a antiga sala de recurso, ela vai passar a ser (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em Novembro de 2015).

O material que Daniele chama de “sucata” são os realizados por eles, os docentes do atendimento educacional especializado. Essa expressão também foi utilizada por outros professores, quando mostraram os materiais produzidos por eles, a partir da justificativa de que eles utilizam sobra de materiais da escola em geral, ou compram por conta própria, para confecção. As Fotografias 4, 5 e 6 demonstraram materiais produzidos pelos professores.

Fotografia 4 - Materiais produzidos pelos professores Maria e Matheus

Utilizado para ensinar o alfabeto Braille.



Criado pelo professor para ensinar um aluno com deficiência visual a trabalhar matemática.

Fonte: Acervo da autora. Registros da Pesquisa. 2015.

Fotografia 5 – Materiais produzidos pela professora Daniele



Trabalha a coordenação motora e a multiplicação.



Com bolas de miçanga, a caixa de ovo é utilizada para ensinar o alfabeto Braille.

Fonte: Acervo da autora. Registros da Pesquisa. 2015.

Fotografia 6 - Materiais produzidos pela professora Sandra

Quadro feito com folha magnética.



Fonte: Acervo da autora. Registros da Pesquisa. 2015.



Trabalha com a formação de palavras.

Sendo assim, o professor que atua com o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais tem a incumbência de organizar os diferentes fatores que contribuam para a participação do aluno, desde a organização do espaço da sala até os recursos para o ensino regular (PERTILE, 2014). Os materiais podem ser considerados como parte desses diferentes fatores que levam à participação do aluno com deficiência, porém o problema para recebê-los e a necessidade de construí-los para se conseguir realizar o trabalho é uma dificuldade a mais na atuação docente.

De acordo com a nota técnica nº 11/2010, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares, uma das atribuições do professor do AEE é produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando tanto a necessidade do aluno quanto os desafios vivenciados por ele no ensino comum, a partir dos objetivos e atividades propostas no currículo. Todavia, não é estabelecido de onde virá o recurso para confecção desses materiais ou o tempo necessário para que isso ocorra.

Segundo o mesmo documento acima citado, o trabalho na sala de recursos multifuncionais deve ocorrer em contraturno e os alunos frequentam o espaço semanalmente para atendimento de forma individualizada ou em grupo, de acordo com a necessidade do discente. Não há um tempo prefixado para o atendimento, pois o professor possui autonomia para organizá-lo, conforme a Resolução nº 04/09 que estipulou as atribuições do professor do atendimento educacional especializado. As notas técnicas nº 09/10 e nº 11/10 complementaram o cronograma do atendimento e a carga horária individual ou em pequenos grupos.

Todos os professores participantes demonstraram saber que o cronograma e a carga horária com os atendimentos, tanto individual como em grupos, são atribuições do professor do AEE. Portanto afirmaram que utilizam as duas modalidades, de acordo com o aluno e o trabalho que precisam desenvolver. Eles relataram que o atendimento individual é o mais escolhido, tanto pelas especificidades dos alunos, que acabam requerendo um trabalho muito direcionado, quanto pelo atendimento em grupo causar dispersões que dificultam a aprendizagem. O trabalho em grupo foi colocado como necessário para tarefas de identificação com o outro, como a troca de experiências e a motivação em ver que pessoas com a mesma deficiência ou outras também conseguem se desenvolver.

Em relação ao contraturno, dos seis participantes, cinco afirmaram que ele ocorre na sua instituição e apenas uma foi categórica ao afirmar que não. De acordo com ela “Não tem o contraturno, só tem um ou dois alunos que vem no contraturno sim, mas a partir do ano que vem, os alunos só serão atendidos no contraturno” (SANDRA, Dezembro, 2015). Ela expôs como motivo

Não porque, assim, [...] muitas crianças vem de longe, vem com os irmãos, não são assim os pais que trazem, então essa dificuldade de retornar a escola no turno contrário é muitas vezes complicado para os pais, porque tem crianças que vem de van, tem crianças que o irmão vem trazer, então pra trazer no contraturno houve assim, um empecilho por parte deles, apresentaram muitas dificuldades, então a gente vai assim, relevando, tentando ajudar, mas só que não há mais possibilidades, porque é lei né, o contraturno, então a gente tem que começar a mostrar pra eles o trabalho da sala de recursos e a necessidade deles trazerem no contraturno, né, e então a gente começar a trabalhar e eles assumirem essa necessidade da lei pra trazer (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em Dezembro de 2015).

A realidade de Sandra não é uma exceção, uma vez que três dos cinco professores fizeram ressalvas logo após afirmarem que existe o contraturno. Bruna relatou que inicia seu trabalho mais cedo para atender dois alunos antes destes irem embora, já que não podem retornar para o período da tarde devido aos mesmos motivos apresentados por Sandra. Maria ponderou que

O atendimento é legalmente no contraturno. As crianças que não tem a, as condições de voltar, porque nós temos crianças que utilizam cadeiras de rodas, que existe uma, uma série de impedimentos, crianças que são mais distante como de Goytacazes, então essas crianças eles fazem simplesmente as atividades adaptadas, é, as avaliações. Eu faço a avaliação e tiro ele da sala somente para a avaliação. Mas oficialmente isso não existe. Ele não faz o

AEE, eu dou o apoio (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em Novembro de 2015).

A observação de Daniele é que este ano ela é a única professora na sala de recursos, logo está atendendo alguns alunos no mesmo horário da aula para que eles não fiquem sem suporte. Ela ainda afirmou que chegou a atender em períodos alternados, manhã e tarde, mas não pode continuar por ordem da Prefeitura. Para ela, o contraturno

Funciona. Mas aí esse ano, por exemplo, eu tenho um aluno aqui que é de tarde e eu to pegando no horário de sala de aula, porque eu só trabalho a tarde, os alunos de tarde iriam de manhã comigo se eu pudesse estar de manhã, mas como eles cortaram isso eu to atendendo eles no mesmo horário da sala de aula (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em Novembro de 2015).

O atendimento educacional especializado não pode ser confundido com o reforço escolar, nem como algo substitutivo às classes regulares. Foi organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns, portanto não é uma repetição de atividades desenvolvidas em sala de aula (ALVES, 2006). Dessa forma, a sala de recursos multifuncionais é uma importante ferramenta no processo para a inclusão, o que trouxe como *locus* para discussão com os docentes sobre quais seriam os benefícios dessa sala para o aluno com deficiência.

Quadro 7 – O Benefício das SRMs para o Aluno com Deficiência

Benefício	Professor
Adaptação de material e atividades	Maria e Matheus
Autoestima	Daniele e Bruna
Oportunidade	Daniele e Maria
Complementação e apoio	Matheus e Sandra
Socialização	Carla

Fonte: Dados da pesquisa.

A professora Sandra nessa questão ressaltou o apoio, a complementação que a sala de recurso multifuncional oferece ao aluno com deficiência, mas ela também chamou a atenção para a importância dessa sala como um apoio ao professor do ensino comum

Nossa, eu acho de mais porque é o apoio que eles têm, é uma referência, entendeu, então eles aqui na sala, a gente dá o apoio na sala de aula do

professor, a gente dá o apoio de conteúdo, é, traz o conteúdo para entendimento dele, então eu acho de suma importância para a criança especial, acho que não só pra ele como pro professor também, porque o professor da sala regular, existe muito despreparo, entendeu. De um tempo pra cá que a gente vem falando de inclusão e conscientizar o professor regular que ele tem aquele aluno especial e que o trabalho com aquele aluno tem que ser diferenciado, com quarenta outros alunos, trinta e nove ou trinta e oito na sala, é complicado. Mas a gente vai mostrando, vai tocando, tá ali junto oferecendo sempre uma possibilidade dele desenvolver junto aos professores, orientando o professor, então, assim, não vou dizer que é uma salvação, mas que é uma ajuda muito grande com certeza (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em Dezembro de 2015).

A sala de recursos multifuncionais não pode ser interpretada como uma solução, pois a inclusão escolar vai além de uma sala para o AEE, necessitando também, dentre outras coisas, de acesso em condições de permanência, aprendizagem de qualidade e trabalho em equipe e, sobretudo, condições efetivas para que a aprendizagem ocorra. Assim sendo, a articulação entre o professor do atendimento educacional especializado e o docente do ensino comum é um importante ponto a ser considerado, mas os professores precisam que o Estado ofereça condições para que o trabalho possa ser desenvolvido.

No relato anterior, Sandra expôs que existe uma dificuldade nessa interação, uma vez que ela precisa mostrar ao professor do ensino regular que ele necessita trabalhar de forma diferenciada com o aluno com deficiência. De acordo com a nota técnica nº 11/2010, já mencionada anteriormente, dentre as atribuições do professor do AEE está o estabelecimento de uma articulação com os professores da sala de aula comum, bem como os demais profissionais da escola, com o objetivo de disponibilizar recursos para o desenvolvimento, aprendizagem e participação nas atividades escolares (BRASIL, 2010). Ter que conscientizar o docente da sala comum sobre a necessidade de seu trabalho com o aluno com deficiência é, portanto, uma tarefa a mais a ser desempenhada pelo professor do AEE.

A dificuldade na integração como professor do ensino regular também foi descrita por outros professores. Daniele (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em novembro de 2015) verbalizou que

Você pode falar com o professor, mas ele pode balançar a cabeça e não fazer. Eu perco às vezes um maior tempão fazendo a adaptação só pro aluno perceber que ele tem o livro dele, mas o conteúdo dele é diferenciado, tem algumas coisas só que não é a mesma coisa, aí o professor não aplica, fica o livro dentro da sala de aula. Aí quem obriga ele? Eu obrigo? A diretora? A pedagoga? Ele vai falar que vai fazer e não faz, não tem controle, não tem uma cobrança.

A mesma professora acima citada ressaltou que não há nenhum encontro periódico, sendo ela quem vai até o professor do ensino comum para ver o que é necessário para qualificar a educação do aluno com deficiência. Bruna e Carla (Novembro/Dezembro, 2015) já afirmaram que existe uma articulação entre elas e o professor da sala regular, todavia não há uma reunião específica para isso, tratou-se de encontros informais em que ocorreu o contato quando um dos lados precisa do apoio do outro.

Maria e Matheus, docentes na mesma escola, foram os únicos que relataram que não apenas existe uma articulação entre eles e o docente da sala comum, como é algo que ultrapassa as solicitações informais, que acontecem por telefone e e-mail. Afirmaram que ocorrem reuniões mensais entre todos os professores. Maria (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em novembro de 2015) ainda reforçou a necessidade dessa parceira ao afirmar

A gente não trabalha sozinho. Se eu não tivesse a parceria dos professores da sala de aula, o tempo inteiro, e se eu não tivesse a participação da família, da direção, do porteiro, da merendeira, não ia andar, não ia funcionar.

A funcionária Aline, da Secretaria Municipal de Educação, reconheceu que ainda há uma grande resistência por parte do professor regular, que não desenvolve o trabalho com o aluno com deficiência, de modo mais intensivo, por acreditar que isso não compete a ele. Quando questionada em relação à situação atual, Aline (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em dezembro de 2015) afirmou

Permanece, permanece. A gente teve alguns avanços nas creches com uma colega que fazia visita nas creches, e como é apaixonada no que ela faz (*risos*), ela fala com muita propriedade porque ela é mãe de aluno com deficiência, vamos dizer que temos 30 professores em creches e ela conseguiu contagiar 10%, três, que é um avanço. Mas é muito incipiente, é uma resistência muito grande, e essa resistência não é só do professor regular, é de cima pra baixo é de todo canto. Eu acho que enquanto ele não é próximo de você ele não se apropria.

Uma vez que a Secretaria Municipal de Educação reconheceu que os professores da sala regular não estão desempenhando o papel que deveriam, foi questionado se há uma ação para mudar essa realidade, pois se trata de algo recorrente. Aline (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em dezembro de 2015) respondeu que

Realmente é muito difícil. Tem os cursos, mas sabe quando as pessoas querem os cursos? Quando precisam de hora para chegar nos 15% do salário. Olha, é muito frustrante. E agora estão planejando as capacitações para o ano que vem e nós nem fomos chamadas, então tem a parte também da Secretaria, não dá pra reclamar só do professor. Sabe quando nós somos importantes? Quando vem ordem judicial que a gente tem que ajudar o advogado responder, e quando há necessidade de cuidador ou não, ou pra dizer se o aluno precisa ser retido ou promovido e eu devolvo a pergunta furiosa, agora? Eu não conheço seu aluno. Então realmente está difícil planejar, não há um desejo em relação a isso.

Dessa forma, percebeu-se a necessidade em se criar espaços efetivos para a troca entre esses profissionais. Sem a organização do ensino, a qualificação das escolas e uma estrutura adequada às salas de recursos multifuncionais, estas se tornam um serviço reducionista de suporte à educação do aluno com deficiência. Jesus (2005) destacou que a interlocução entre os atores educacionais com formação continuada podem proporcionar mudanças na educação de pessoas com deficiência.

[...] se quisermos uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar na formação continuada dos educadores (JESUS, 2005, p. 206).

A inclusão requer escolas dispostas a se adequarem à demanda diversificada de seus alunos, propiciando condições de aquisição e produção de conhecimento por parte desses, o que envolve a participação de todos. O professor é crucial para a concretização de uma educação inclusiva, portanto, a próxima categoria tem a proposta de abordar a trajetória desse docente até a educação especial.

3.4. Trajetória até a Educação Especial

O caminho percorrido pelo professor da educação especial é um aspecto importante a ser considerado. Quando ele decidiu ser professor? O quê o levou a trabalhar na educação especial? Quais os principais desafios para se atuar nessa realidade? Essas e outras questões são abordadas nesta categoria, uma vez que as ações desse profissional estão interligadas ao seu processo formativo e ao seu olhar sobre a realidade em que desenvolve o seu trabalho.

Existia a dúvida se a escolha desses professores pela docência não teria sido influenciada por ter algum familiar professor. Todavia, apenas duas entrevistadas relataram ter familiares docentes, a entrevistada Bruna tem irmãs e a Sandra tem tios, sendo que ambas ressaltaram que desde pequenas gostavam de brincar de aulas. Sandra disse que sempre foi estudiosa, enquanto Bruna verbalizou ser um dom. A última relatou no decorrer da entrevista que fez pós-graduação em Arte, Educação e Recreação por ser uma paixão, já sonhou em ser artista, mas descobriu que tinha um dom para a educação.

Ao discorrerem sobre a sua trajetória profissional, foi possível notar que a docência não foi uma unanimidade. Assim como Bruna que já pensou em ser artista, Matheus relatou que inicialmente queria ser técnico em contabilidade, Carla psicóloga e Maria bailarina ou pediatra, conforme seu relato adiante

Quando eu comecei o normal eu não queria fazer, e fiz por necessidade financeira, fui bolsista em uma escola que não tinha a formação geral. Mas no segundo ano, com o estágio eu fui gostando e descobri que era o que eu queria. Até então eu nunca quis, ia ser bailarina ou pediatra. Mas a minha mãe diz que sempre soube (risos). (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em Novembro de 2015).

Maria relatou que começou a trabalhar para o Estado há vinte e cinco anos atrás, no interior, e seis anos depois foi para o ISEPAM (Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert). Em 1997 iniciou suas atividades na prefeitura, também no interior, e no ano de 2003 foi para a atual escola. Já Matheus foi categórico

Olha eu comecei, eu retomei os estudos em 93, depois de 13 anos parado, e fui e fiz o normal no ensino médio. Não era minha intenção, nunca trabalhar como professor, né, é... e acabou que em 2005 eu fiz o concurso para Macaé por, pra apenas por fazer, e naquilo ali eu passei nesse concurso, me chamaram, e panhei gosto pela profissão, comecei a dar sequência, trabalhei na escola, dei aula pra escola de cegos em Macaé, primeiro e segundo ano, e depois fui trabalhar na equipe de inclusão, e aí comecei a visitar as salas de recursos. Dentro disso aí a gente vai aprendendo mais, e vai adquirindo gosto por um outro lado dessa realidade, você estar fora da sala, o bom é você estar dentro de sala, mas quando você entra na sala de recurso e começa a fazer um trabalho diferente, a suprir aquela carência que deixa de existir na sala de aula por falta de preparo dos profissionais, aí você quer fazer mais ainda e ganha mais gosto pela profissão. (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em Novembro de 2015).

Cumprerem lembrar que o professor acima tem deficiência visual, ele tem ritnose pigmentar, uma doença degenerativa que levou à perda da visão no decorrer do tempo, ele tinha dez anos de idade quando descobriu. Mais novo, ele morava na roça, estudava e trabalhava, até que conheceu um rapaz cego que estudou em Campos e lhe trouxe para a cidade, onde ele relatou que aprendeu Braille, Soroban²¹ e ganhou independência. Até os dezoito anos, ele conseguia enxergar com o suporte da amplificação, depois dos vinte anos de idade, quando terminou o ensino médio, já estava com cegueira total.

A professora Daniele fez o curso de formação normal, em seguida estudou Ciências Sociais na UENF, acreditando que daria aula de sociologia, uma vez que sempre teve o desejo de ser professora. Todavia, durante o curso soube que não poderia dar aula por não ser uma licenciatura, o que a levou a fazer uma complementação pedagógica para conquistar o diploma de licenciatura em Geografia. No município de Campos dos Goytacazes, ela fez o concurso público para atuar no primeiro segmento do ensino fundamental.

Carla, que trabalha na escola Hortênsia, é a única de sua família com formação universitária. Ela relatou que decidiu fazer o curso normal porque a família era muito grande. Na época, suas opções eram o curso normal ou o curso técnico. Ela informou que iniciou sua carreira em 2003, em seguida entrou na faculdade e concluiu Pedagogia em 2007. Nesse momento ela já trabalhava do primeiro ao quinto ano, e, posteriormente assumiu a sala de recursos. Ela deixou claro que não queria trabalhar como professora e que hoje ela aprendeu a gostar do atendimento educacional especializado.

[...] eu gostava de outro tipo de trabalho, costurei muito pra fora, aí depois eu resolvi trabalhar com salão, foi onde eu fiquei mais tempo na minha vida, mas fiquei me sentindo um pouco cansada porque é uma profissão árdua apesar de render um bom rendimento, mas autônomo é sempre, é ruim, porque a gente só tem quando faz. Então fui procurar uma firma pra trabalhar, trabalhei no Correios dois anos e fiz o concurso da Prefeitura, aí fui chamada logo assim de cara né, aí resolvi assumir, mas não que eu quisesse aquilo porque a minha vontade sempre foi psicologia, eu sempre tive muita vontade, mas na época em que eu pensava isso nem existia aqui em Campos né, com facilidade, aliás, nem existia, hoje já tem tanto pago quanto pública, então na época era uma coisa muito remota pra mim. Mas não queria prestar concurso, não queria trabalhar de jeito nenhum, não era o meu desejo trabalhar como professor, hoje até gosto, porém, não de assumir uma turma de primeiro a quinto ano, gosto de onde eu me especializei que é atendimento educacional especializado, é o que eu gosto de fazer. (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em Dezembro de 2015).

²¹ Soroban: calculadora para pessoa com deficiência visual; é o nome dado ao ábaco japonês, um instrumento de cálculo que surgiu na China há cerca de quatro séculos.

A docente Sandra também fez o curso normal, entrou na rede estadual de ensino em 1987 e se aposentou em 2012. Ela iniciou seu trabalho no interior, chegou a dar aula em uma escola particular com crianças com deficiência e gostou da experiência. O concurso municipal foi feito mais tarde, pois, de acordo com a docente, faltam cerca de oito anos para se aposentar. No concurso da rede estadual, em 1987 ou 1989, ela foi transferida para a APOE, onde ficou até se aposentar.

A única docente que já iniciou seu trabalho docente na educação especial foi Bruna. Ela relatou que logo após se formar em 1979, no curso normal, ela foi atuar na educação especial.

Desde 1980, eu me formei em 79, é, em 80 eu já fui trabalhar com educação especial e deficiente visual, ta, no São José Operário, e lá devido a conviver com deficientes visuais devido a igreja, ao grupo jovem, a gente participava de quadrilhas, tinha concurso de quadrilhas, dançava com eles, ta entendendo, e eu consegui, trabalhei lá, trabalhei numa escola [...] para crianças especiais também, e saí de lá e trabalhei dois anos com um convênio da Prefeitura com Estado, aí saí do Estado e trabalhei dois anos nas roças da vida e depois voltei para o São José Operário, fiquei lá uns oito anos, né, trabalhei com AVD, Atividade da Vida Diária, onde você ensina o cego, é como se fosse uma casa né, tem quarto, sala, cozinha, e você ensina como é que ele vai se mover, vai se locomover, trabalhar na cozinha, ta, aí você ensina as coisas da vida diária pra eles, pra se vestir, como dar laço, é, trabalhei também na direção. Aí quando o Estado não aceitava a fazer RET quem era da escola conveniada aí eu nessa leva saí, deixei a direção e vim pra cá. Nesse período eram congressos no Rio, na UERJ, fiz um congresso enorme no Hotel Glória, tudo pelo Estado. Pela Prefeitura de Campos eu fiz um até grande, com tutoria em Campos, da Universidade do Ceará, o AEE. (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em Novembro de 2015).

De acordo com Bruna, sua trajetória até a educação especial foi algo natural, ela é católica apostólica romana e convivia com muitas pessoas com deficiência visual em um grupo jovem de sua igreja. Isto despertou o interesse em trabalhar em uma área afim. A professora Sandra relatou que também sempre gostou trabalhar com crianças especiais, pois ela estudou por um tempo no São José Operário e isso fez com que sempre tivesse contato com pessoas com deficiência visual. Portanto, o trabalho a levou para a APOE, onde viu que gostava de conviver com pessoas deficientes.

Carla relatou sua experiência até a educação especial

[...] quando cheguei encontrei alunos com necessidades especiais, aquilo ali moveu alguma coisa em mim que eu comecei a ficar, como que eu posso falar

pra você, me ajudou! Mexeu com meu eu, eu queria ajudar aquela criança. Como? Aí eu buscava, sem ter a Pedagogia, sem ter a Psicopedagogia, mas eu procurava, e eu fui observada, no que eu fui observada a pessoa que assumia a sala de recursos foi convidada para a Secretaria, aí ela falou ‘Carla eu vou colocar você, eu vou indicar você’, aí eu falei ‘Eu não quero porque eu não dou conta’, ela disse ‘Não você dá conta’, e assim eu fui e ali cada dia eu gostei mais, já estava na área estudando e continuei, mas eu me descobri gostando da educação especial dentro da sala regular de sala de aula. (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em Dezembro de 2015).

Daniele também expôs que sua relação com a educação especial começou cedo, assim que se formou já começou a trabalhar na educação básica. Em seguida, foi indicada para a sala de recursos

Aqui na Prefeitura eu comecei como o primeiro ao quinto e, passei a, tive a experiência com uma turma com muita dificuldade de aprendizado, que era um programa da Prefeitura de recuperação de alunos, de idade/série né, defasada, e eu tinha um jeito pedagógico de trabalhar com eles diferenciado, com jogos, então a diretora me indicou para a sala de recursos, para trabalhar com alunos com dificuldade de aprendizado. (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em Novembro de 2015).

Matheus ressaltou um aspecto importante em seu relato sobre a trajetória até a educação especial, que é o saber discente, pois o professor aprendeu a melhor forma de trabalhar a partir do conhecimento do aluno

O primeiro passo foi eu trabalhar na escola de cegos em Macaé, assim que eu fui convocado já me encaminharam direto para esta escola, aí eu trabalhei diretamente com alunos cegos, tinha adolescentes e adultos já, com defasagem idade/série, e ali a gente começa assim, você começa a panhar gosto assim, a descobrir com os próprios alunos qual a melhor forma que ele tem de aprender, porque as vezes o que a gente leva não é a, o que ele tem assim, a forma que ele tem de aprender, então você descobre com o aluno o jeito que ele tem de aprender e você ganha assim, é como é que fala? Você acaba adquirindo um prazer maior, de descobrir com o aluno, de saber que o que a gente sabe ainda é insuficiente diante daquilo que o aluno sabe. (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em Novembro de 2015).

No caso da professora Maria, ela explicou que sua ida para a educação especial ocorreu devido à falta de opção diante de sua condição pessoal no momento.

Houve uma mudança no organograma da escola, aí eu sou professor II né, professora concursada do primeiro ao quinto e da educação infantil, todas as turmas foram para manhã e eu só podia trabalhar a tarde. Nesse mesmo

momento a professora da sala de recurso entrou de licença médica e foi readaptada, posteriormente ela foi readaptada, então o único lugar onde eu podia trabalhar foi a sala de recurso. Por isso que eu falo que a inclusão me escolheu, não fui eu que escolhi a inclusão, eu não tinha escolha, eu precisava trabalhar. [...] Tive pânico, eu chorei uma tarde inteira. Até porque eu amava a minha sala de aula e não queria sair da sala de aula. Então eu não queria ir para lá, e eu não sabia o que fazer lá, você entendeu? Movida por esse pânico eu comecei a estudar feito louco e estudar, e a proporção em que eu ia recebendo um aluno eu ia me preparando para aquele aluno. (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em Novembro de 2015).

Diante desse relato, cumpre refletir que a opção em ser professora de educação especial constituiu-se para Maria em uma necessidade frente à sua realidade de vida no momento, enquanto os demais foram influenciados por fatores educacionais, religiosos e sociais. O relato acima de Maria aparentou medo, entretanto, paralelamente há o desejo da busca pelo conhecimento e a insegurança foram fatores propulsores para o compromisso de aperfeiçoamento através dos estudos, de cursos de formação.

É interessante realçar que o tornar-se professor de educação especial não foi à primeira opção desses docentes, no entanto percebe-se que foi fruto de uma junção de fatores, assim a trajetória até a educação especial foi um processo de inserção, movido por relações sociais e práticas educativas. Apesar disso, eles revelaram compromissos profissionais e éticos com a profissão nos discursos relatados.

De acordo com Oliveira (2012)

[...] a formação de professores de educação especial caminhou em descompasso com a formação geral de professores, tornando dicotômica a formação de professores comuns – do ensino fundamental, séries iniciais e do ensino infantil – e de professores especializados nas diferentes deficiências (p. 241).

É possível observar que não há uma lógica linear para a formação docente, pois as pessoas são seres que se constroem historicamente, frente às condições concretas que surgem na sua vida, sendo o autoconhecimento forjado com o espaço, o tempo e as novas possibilidades de viver e se refazer. Surgiu então a dúvida se em algum momento esses professores se questionaram em relação a trabalhar na educação especial. Um fato curioso foi que apenas Daniele respondeu que sim, contudo, três dos cinco que relataram não, fizeram ressalvas, como é possível visualizar no Quadro 8.

Quadro 8 - As Ressalvas em Relação ao Trabalho na Educação Especial

Professor	Sua fala
Maria	Só no começo, é claro que tive muito medo porque era um campo desconhecido. O que foi bom, porque foi esse muito medo que me fez estudar tanto. Mas me questionar em relação a ser professora eu faço isso todo dia, todo professor faz.
Matheus	Já me questionei em relação aos recursos e a aprendizagem que oferecemos aos alunos com deficiência.
Carla	Pra não dizer que nunca me questionei, eu me questionei agora, inclusive eu falei que sofri um aborto.

Fonte Dados da pesquisa.

Como foi assinalado anteriormente, o medo de Maria foi o que a estimulou a pesquisar, buscar do saber. A importância dos recursos apontada por Matheus foi trabalhada nas categorias anteriores, bem como o ensino ofertado aos alunos com deficiência, uma vez que isso está diretamente relacionado com a formação docente. Já o relato de Carla envolveu o cenário das salas de recursos multifuncionais em Campos dos Goytacazes para o ano de 2016, o que será discutido logo adiante. A professora Daniele foi à única que de imediato respondeu que sim, que se questionou em relação a trabalhar na educação especial

De acordo com a LDB (1996), segundo seu artigo 11, inciso IV, compete aos municípios “autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;”. Entretanto, a entrevista com os docentes vai de encontro ao aposto em Campos dos Goytacazes. Daniele expôs que “[...] o aluno especial ele não é, não sei, pra mim ele ta ali porque tem que ta por causa da lei, mas não tem um conjunto pensando nele.” (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em Novembro de 2015).

O município sempre ofereceu os mesmo cursos, com a justificativa de haver uma evolução, por exemplo, teve o curso de Libras, no próximo ano ocorrerá então o Libras II. Dessa forma, surgiu a pergunta na Secretaria Municipal de Educação se não haveria o projeto de ofertar cursos com novas temáticas. Aline respondeu que realmente há desejo de oferecer novos cursos, citou como exemplo um com a temática do autismo, que ela relatou ser uma demanda crescente em Campos dos Goytacazes. Porém, a própria mencionou que o setor se quer foi convidado para participar da discussão do orçamento municipal para o ano de 2016. Ela ainda expôs que “Esse ano não teve nada (*nenhum curso*). Eu acredito que ano que vem também não vá ter, o momento maravilhoso do país, eu acredito que não, sabe (Dezembro, 2015).”.

Como Daniele afirmou anteriormente, até a oferta ou não de cursos para os professores fica a critério do gestor político, pois não há uma legislação municipal que garanta a oferta do curso, Nogueira (2006) ressaltou que no ciclo das políticas públicas, a descontinuidade é um fenômeno presente.

Em princípio, pode haver descontinuidade em qualquer uma das fases, da formação da agenda à avaliação da política. A mais comumente retratada, sem dúvida, acontece na fase da implementação; mas também planos e decisões são adiados, ou alternativas de políticas descartadas, simplesmente porque eram da outra gestão (p. 48).

No caso aqui descrito, a gestão é a mesma, a justificativa municipal fica ao encargo da atual crise econômica. É preciso que ocorra uma participação popular na tentativa de diminuir as questões políticas, em benefício próprio dos gestores municipais e o envolvimento da população em todas as etapas da política pública é crucial, seja na elaboração, implementação ou na fiscalização. Isto busca contribuir para a eficácia e abrangência das ações públicas, além fortalecer os movimentos sociais.

Em prosseguimento, no diálogo com os docentes surgiu a seguinte pergunta “O que é necessário para se trabalhar com o aluno com deficiência?”, considerando que o olhar de quem atua diretamente com essa demanda no seu cotidiano profissional pode trazer à tona importantes apontamentos para o estudo. Quatro dos seus participantes destacaram a formação. Isso demonstra que os professores compreendem que uma formação de qualidade é crucial para uma educação inclusiva eficaz, como foi abordado no capítulo 2.

O despreparo no trabalho com alunos com deficiência foi associado à má ou a falta de formação, o que além de comprometer a educação desse aluno, também pode gerar descrédito em sua capacidade de aprender. A formação docente tende a aperfeiçoar as competências do educando, em frequente reflexão sobre a sua prática docente e o conhecimento ofertado.

Os professores também citaram o amor à causa, boa vontade e investimento público como fatores necessários para se trabalhar com o aluno com deficiência, como podem ser observados abaixo.

Maria – Boa vontade. Trabalhar com eles é a coisa mais fácil do mundo. A vontade deles é muito grande. (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em Novembro de 2015).

Bruna - É o amor. O amor é tudo. Você precisa gostar daquela criança que é toda defeituosa, a criança não fala, você tem que ter muita paciência para

explicar dez ou vinte vezes, paciência também porque ela não vai aprender de imediato. Precisa ter até psicólogo para os pais, porque os pais precisam de força, a sociedade precisa aprender, aprender a usar a palavra correta, porque não é um ceguinho é um deficiente visual, entendeu? Não ficar encarando, precisa de uma campanha de conscientização. (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em Novembro de 2015).

Carla - Primeiro, eu acho que deve haver um investimento do setor público, um investimento mesmo, é, acessibilidade, os materiais, que são muitas sucatas, e depois investimento para o professor também, na sua formação, e porque o professor vai lá e estuda, estuda e estuda pra depois receber o mesmo salário do primeiro ao quinto ano, então eles tinham que investir, porque a gente estuda, se especializa e depois não recebe como tal. (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em Dezembro de 2015).

A boa vontade colocada por Maria não foi como algo atrelado à caridade e assistência, tão presente nos primórdios das iniciativas inclusivas. Na realidade, ela realçou a importância do desejo do docente em atuar com o aluno com deficiência, uma vez que essa demanda anseia pelo conhecimento.

A necessidade do amor, exposto por Bruna, remete ao trabalho de Libâneo (1994) quando apresentou a relação aluno e professor como algo favorável a aprendizagem, contribuindo inclusive para dinamizar o processo de ensino. Nessa interação afetiva, é possível observar os limites e respeitar o tempo do outro. Cumpre ainda assinalar sobre o relato de Bruna que a pessoa com deficiência possui características próprias, sejam elas físicas ou intelectuais.

Na nossa sociedade, mesmo que a ONU e a OMS tenham tentado eliminar a incoerência dos ‘conceitos’, a palavra ‘deficiente’ tem um significado muito forte. De certo modo, ela se opõe à palavra ‘eficiente’. Ser ‘deficiente’, antes de tudo, é não se ‘capaz’, não ser ‘eficaz’. Pode até ser que, conhecendo melhor a pessoa, venhamos a perceber que ela não é tão ‘deficiente’ assim. Mas, até lá, até segunda ordem, o ‘deficiente’ é o ‘não-eficiente’ (RIBAS, 1954, p. 12).

É mister apontar que cada ser humano é único, por conseguinte, se difere do outro, por isso a pessoa com deficiência não deve ser visualizada como “defeituosa” ou “coitada. Antes, porém, ela é um ser humano e o que muitos consideram normal são padrões impostos pela sociedade que foram socialmente aceitos, o que não significa que sejam os ideais. Erroneamente, os preconceitos acarretaram um olhar para a pessoa com deficiência que pode ser superestimada ou menosprezada, mas nenhuma deficiência deve conferir crédito ou descrédito ao ser humano que a possui.

Vivemos, assim, em sociedades em que os homens são socialmente desiguais. São sociedades problemáticas, com profundas divisões entre classes sociais. Muito mais crítica do que a divisão entre deficientes e não-deficientes, a divisão estrutural entre classes permeia todas as demais divisões (RIBAS, 2007, p. 13).

Naturalmente, o ser humano difere socialmente, considerando que foi construído em dessemelhantes mecanismos de relações sociais (RIBAS, 2007).

O relato de Carla, na página acima, reforçou a importância da meta vinte do PNE 2014, trabalhado no capítulo um, de ampliar o investimento público em educação. Portanto, educação de qualidade requer investimentos, nos recursos pedagógicos, nas estruturas das escolas, em cursos de formação e valorização salarial. A falta de investimento público em toda a educação compromete a qualidade do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, a atuação profissional.

As considerações dos participantes envolveram fatores estruturais e fatores pessoais. Carla expôs que os principais desafios de um professor da educação especial consistem justamente na falta de investimento público e de políticas públicas para essa área. Os demais professores citaram paciência e perseverança, pois há casos em que o processo de aprendizagem demanda um tempo considerável, a necessidade de sempre precisar fazer cursos de formação, para buscar novos conhecimentos e contribuir eficazmente para a aprendizagem do aluno, o desejo do professor e a falta de fiscalização. Daniele relatou

Eu acho que é a política pedagógica da escola, a falta de fiscalização, a falta de suporte e a questão de interesses pessoais, entendeu? Cada pessoa entende a educação especial de um jeito, um acha que incluir é deixar o aluno lá, então ele vai trabalhar de acordo com o que ele pensa, entendeu? ‘Pra mim ele tem que ficar ali sentadinho, pra mim ele tem que fazer uma folhinha, para ele desenhar’. Isso é o interesse pessoal de cada um, de cada professor né, tem uma, não é um método sabe. Faz quem quer. Se o professor trabalhar, bem, se não trabalhar, amém. (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em Novembro de 2015).

O desafio descrito por Daniele da indefinição de um método para atuação docente na educação especial está intrinsecamente relacionado à falta do plano educacional individualizado (PEI), que orienta a proposta pedagógica perante a demanda do aluno. Este tem o objetivo de colaborar com o professor ao direcioná-lo para metas claras que precisariam ser atingidas a fim de influir na aprendizagem do aluno.

Utilizar ao máximo as ferramentas existentes para o processo de ensino/aprendizagem é fundamental. A pessoa com deficiência tem direito à educação, primeiro por ser um indivíduo, o que a ampara na maior legislação nacional que é a Constituição Federal (1988), em seguida pelas legislações subsequentes voltadas especificamente para o aluno com deficiência. A presença desse aluno na escola, além de ser um direito, implicou também na extensão do respeito ao outro, como relatou Maria.

O benefício para os demais alunos de terem o aluno com deficiência na escola está no respeito ao próximo. Lá na escola se você chegar sem um olho, sem uma perna, sem um braço, não faz diferença! Você pode chegar de muleta, de cadeira de rodas, ninguém olha, porque não faz diferença, elas já estão acostumadas. Então é uma questão de respeitar as diferenças. (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em Novembro de 2015).

Matheus colocou que a presença das crianças com deficiência na escola estimulou todos os demais que ali estão, “Mostra que a vida não tem limites!”. Todos os demais destacaram a socialização. Mazzotta (1998, p. 48) enfatizou que a “inclusão e integração são processos essenciais à vida humana ou à vida em sociedade”.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), as escolas regulares interferem diretamente na diminuição do preconceito, cooperando com o respeito pela diversidade humana e a socialização.

A integração social supõe o estabelecimento de relações sociais entre os excepcionais e os demais alunos. [...] Envolve a interação, mediante a comunicação, a assimilação, pela participação ativa e reconhecida do excepcional como elemento do grupo de crianças “normais” e, a aceitação, refletida na aprovação da criança excepcional como elemento participante e aceito no grupo, mediante relações regulares e espontâneas que fazem com que o excepcional sinta-se parte natural do grupo (MAZZOTTA, 1982, p.43).

Para tanto, a existência de escolas inclusivas é crucial. Tendo em vista que o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais tem sido o carro chefe do Governo Federal para a concretização de uma educação inclusiva, há de se supor que a expansão do programa é algo natural, inclusive já foi apresentada nesse estudo. Contudo, a realidade de Campos dos Goytacazes para o ano de 2016 difere do preconizado.

Em entrevista realizada em dezembro de 2015, de acordo Aline, membro do setor Multiprofissional da Secretaria Municipal de Educação, na cidade de Campos dos Goytacazes

havia 45 salas de recursos, sendo que vinte e quatro eram multifuncionais e vinte e uma eram salas de recursos que estavam em implementação para serem multiprofissionais. Contudo, Aline (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em Dezembro de 2015) expôs que houve uma nova proposta para o ano de 2016

O Município fez uma proposta de reestruturação e hoje vão ficar somente as multifuncionais, que são vinte e quatro. Elas vão ser pólo de atendimento, então essas 24 atenderão o entorno. Porquê? O AEE, ele é contraturno e opcional, né, não é uma questão obrigatória, e o município entendeu que é muito mais significativo nós termos pólo de atendimento e melhorar na qualidade, do que ter uma quantidade sem funcionar, ou funcionando inadequadamente. Porque eram salas assim, era a salinha que sobrou da escola, aquele cantinho, o professor que não tinha preparo, que o próprio diretor colocava que as vezes não tinha controle de turma, não dava certo na turma e ia parar na sala de recursos. Então hoje nós estamos tentando, isso pra 2016, tentando essa concentração nas salas multifuncionais, que a gente tenha um melhor investimento mesmo em termo de qualidade, ta, é... E o MEC, ele tem por... a questão da parceria fornecer materiais e a capacitações. Em 2015 capacitação nenhuma, material assim, pedagógico, nenhum, nenhuma publicação, nada!

O discurso da funcionária da prefeitura remeteu a uma redução das salas de recursos em decorrência de salas que não estavam sendo devidamente aproveitadas, desqualificando o atendimento educacional especializado (AEE) do município. Ela também reconheceu que havia professores despreparados atuando nessas salas e a falta comprometimento do MEC no fornecimento dos materiais. Mas quando foi questionado o motivo do fechamento dessas salas e qual foi o critério na escolha, a resposta foi “A baixa demanda, foi assim, basicamente em função da baixa demanda” (Aline, Entrevista concedida a Millany Machado Lino em dezembro de 2015).

Em entrevista realizada no decorrer de 2015 com os professores, alguns mencionaram essa redução das salas de recursos e assinalaram que o motivo foi à necessidade do município colocar em vigor a reserva de um terço da carga horária dos professores para atividades de extraclasse, como planejamento pedagógico, algo previsto na lei Nº 11.738 de julho de 2008. Esta questão se articulou à resposta de Aline (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em dezembro de 2015), quando perguntamos de onde veio à ordem para fechar as salas

Veio da questão exatamente por esse um terço da carga horária dos professores, começou uma demanda muito grande de professor, porque tem que ter professor além do regular para suprir isso, porque o professor vai sair para seu planejamento, sua capacitação, mas as turmas não serão dispensadas, então o outro professor vai assumir enquanto elas estiverem fazendo a

capacitação ou o planejamento, então nós estávamos precisando demais professores. Então como a demanda da sala de recursos estava pequena, uma média de cinco alunos.

Aline fez questão de assinalar que para ela, ainda que exista um aluno na escola é importante que exista a sala de recursos multifuncionais, porém isso não é financeiramente viável para que possa acontecer. Embora não tenha sido possível levantar dados, há a hipótese de que a baixa demanda de alunos com deficiência ocorra por eles estarem nas instituições filantrópicas, logo sem escolarização. Talvez o discurso de Aline indique que a família ainda tem grande desconfiança em relação às políticas educacionais do Estado brasileiro voltadas para a educação inclusiva. É necessário todo um trabalho do Governo Federal para apontar à população em geral que o ensino regular é capaz de proporcionar educação de qualidade para as crianças com deficiência.

A fala de Carla no Quadro 8, que está na página 109, ao dizer que sofreu um aborto, ela se refere justamente ao fechamento dessas salas.

É, eu sofri um aborto, aquele assim, é, obrigado. Né? Porque eu perdi a minha sala de recursos, então pra mim é muito dolorido, porque eu sei que eu dava o melhor de mim, não assim, mostrando papelzinho, que agora com o whatsapp né, estão filmando, fotografando, porque eu não gosto disso, eu gosto do meu trabalho dentro da sala de aula e a resposta dos pais, dos professores. Mas, pelo que me parece, querem mostrar serviço apresentando fotos, filmes, que pra mim não me diz nada, eu nem gosto de participar disso, eu gosto de trabalhar, atuar, então isso aí pra mim é um aborto que estão me obrigando a fazer. (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em Dezembro de 2015).

Aline reconheceu que os professores não reagiram bem a essa nova proposta do município, porém recordou que o concurso desses docentes não foi para a educação especial.

Lógico que há aqueles que ficaram meio desestabilizados, tem uma listinha aí com os que querem se surgir depois uma vaga, querem permanecer. Alguns nós gostaríamos que permanecessem, mas as vezes por razões pessoais, tem outro vínculo, não vão adequar ao horário móvel, né, que a gente fica com pena de perder. Mas Campos não tem o concurso. (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em Dezembro de 2015).

Aline ainda apontou a necessidade do concurso público como à primeira ação municipal necessária em prol da educação especial.

Primeiro o concurso, né. Concurso para o AEE, porque aí esse professor já chega com o teórico, supõe-se né, passou num concurso que foi cobrado isso. Aí também ele não vai ficar a mercê da direção. Por exemplo, onde tem baixa demanda, esse professor vai ter pegar turma para completar a carga horária, e adaptar material para aluno com deficiência não é fácil, porque cada um é um, e não existe nada pronto, é tudo construído, mas não há uma compreensão disso. É assim, nós somos minoria, a rede tem cinquenta e tantos mil alunos, então mil né? Embora às vezes até atribuam o baixo INDEB a nós né (risos), mas isso não é verdadeiro, não pode ser. É tão incipiente esse número em cima do montante, né. Agora, e um caminho muito longe, eu acho que deveria ter uma política pública para estimulação inicial, que nós não temos, pras creches, a gente fez uma proposta de colocar uma sala de recursos pelo menos em uma creche piloto, porque se ele aluno chega no primeiro ano pelo menos adaptado aquele espaço escola já ajuda. (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em Dezembro de 2015).

Frente ao seu relato, foi questionado se essa proposta de creche piloto foi aceita, sua resposta foi que não.

Aline - Não foi aceita. Precisa querer de cima pra gente, só assim que as coisas acontecem, não é querer do MEC, é quer da pessoa, e não é só aqui é no mundo. A inclusão começa de dentro pra fora, você não tem como fazer a pessoa querer a aceitar se lá dentro ela não quer e não aceita. (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em Dezembro de 2015).

O avanço nacional legislativo para a educação especial não foi o suficiente para precaver esse público de ações municipais que desfavorecem os alunos com necessidades educacionais especiais. O relato anterior requer estudos a respeito, visto que é algo sério e difícil de ser detectado pelo MEC, diante das ineficientes ações de fiscalização. A própria questão do laudo médico não é bem definida pelo ministério.

No que concerne a formação do professor, Pinho (2009) alertou que há um novo momento histórico em curso, com novas perspectivas educacionais e novos conjuntos de princípios, logo, a ocasião é para realizar uma formação distinta. Frente à política de inclusão educacional incentivada pelo MEC no país, é tempo de exigir que os “cursos de formação de professores problematizem a exclusão e a inclusão de alunos e suas raízes históricas” (Ferreira, 2004, p. 252, apud Pinho, 2009, p.269)²². Assim como foi assinalado pelo Conselho Nacional de Educação, na Resolução 01/2002 e 02/2001.

²² FERREIRA, M.C.C. Formação de professores. MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (organizadores.). Temas em Educação Especial: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

Parece ser fundamental para a educação dos alunos com deficiência que continuemos a formar professores especialistas em Educação Especial para que eles possam, ainda, durante todo o momento da crise da Educação, ser os profissionais cuja função social seja apoiar a escolarização dos alunos com deficiência, atentos e capazes de contribuir com os movimentos de superação do fosso criado entre essas duas modalidades – especial e regular (Ferreira, 2004, 253, apud Pinho, 2009, p. 269).

Entretanto, o próprio Governo Federal ainda não estabeleceu propostas claras e diretrizes nacionais para a formação em educação especial. Será que todo professor tem competência para atuar com os diferentes processos de aprendizagem dos alunos, inclusive dos que possuem deficiência? O Estado brasileiro precisa instituir propostas nítidas para a formação em educação especial e estabelecer políticas de formação para essa demanda (PINHO, 2009).

Também são necessárias diretrizes para a escola de um modo geral, orientando o gestor, o professor do ensino regular e da educação especial nas ações a serem realizadas em conjunto para a promoção da inclusão. Isto foi observado quando a funcionária da Secretaria Municipal de Educação foi questionada sobre como ela avaliou o ano de 2015 para a educação especial em Campos dos Goytacazes, sua resposta foi:

Devagar, devagar. E pra gente que trabalha diretamente e está há tanto tempo, muito frustrante. O que a gente sente mais falta, é, é a falta de interlocução interna, com o pedagógico mesmo, e isso reflete diretamente nas escolas. Agora mesmo saiu uma professora com um menino que ele tem uma deficiência, tem traços autistas, e a coordenadora pedagógica disse que ele tinha que ser promovido apenas pelo fato de ter laudo, e nós não temos legislação que baseia isso, então essa informação não é verdadeira, a gente cai num bom senso, não deve reter este aluno caso o comprometimento seja tão severo a ponto de que ele não vá alcançar nenhum conteúdo acadêmico, então pra quê que você vai reter né? Cada caso é um caso. Então ela já fechou todos os documentos do menino e hoje, em véspera de terminar o ano letivo ela vem saber e como uma notícia errada, e a gente não tem mais o que fazer, então ele vai ter que ficar retido, com 16 anos no quinto ano. Talvez seja melhor até pra ele, mas é uma incógnita. (ALINE, Entrevista concedida a Millany Machado Lino em dezembro de 2015).

Quando Aline foi questionada sobre qual é a sua perspectiva para a educação especial do município para o ano de 2016, ela respondeu:

Sobreviver. Olha, um ano de eleição, com essa crise toda, é realmente a palavra, sobreviver (*risos*). É lógico que a gente sempre espera e têm planos, tem plano em afinar a parceria com a UENF, de repente fazer uma proposta e a universidade abrir pra gente, mas nós somos muito amarrados com as questões político partidárias, né. E aí às vezes a gente pensa em muita coisa,

mas às vezes não consegue. E seremos nós duas e mais uma para dar conta dessas escolas. E não é só dessas escolas, dessas escolas é a sala de recursos, mas e as outras? Nós temos mais cento e tantas entre escolas e creches que tem aluno com deficiência, mas tem um, tem dois, nesse município desse tamanho. (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em dezembro de 2015).

Pertile (2014) expôs que modificações nas políticas e a demanda de novas propostas educacionais são decorrentes de movimentos internacionais que trabalham a inclusão como uma adequação aos princípios do capitalismo mundializado. Sendo assim, a redução no âmbito da formação dos profissionais, a ênfase nas questões técnicas e nas atribuições pertinentes aos professores revelou uma atuação de aplicabilidade imediata, sem grandes reflexões que possibilitem uma alteração da realidade, indo ao encontro com as necessidades atuais do processo produtivo.

Os professores participantes do estudo apresentaram as seguintes sugestões para a realização de novas propostas em prol da educação inclusiva:

A questão do atendimento clínico é importante. Deveria surgir a possibilidade desses profissionais trabalharem juntos. As pessoas fracionam muito educação e saúde e elas são totalmente vinculadas, independente de a criança ter ou não deficiência. (MARIA, Entrevista concedida a Millany Machado Lino em novembro de 2015).

A importância de educação e saúde trabalharem juntas também foi apontada por Bruna (2015), que discorreu sobre a dificuldade da família em conseguir marcar uma consulta no município, prejudicando o desenvolvimento dos alunos que fazem uso de remédio controlado, o que implicou diretamente na concentração desse discente na aula. Sandra também colocou a necessidade de parcerias

Gostaria que houvesse um centro específico para crianças com necessidades especiais, para atendimento com neurologista, fisioterapeuta e outros profissionais. Parcerias na saúde e também jurídica. (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em novembro de 2015).

A necessidade de parceira jurídica, segundo Sandra, justificou-se devido à dificuldade das mães de alunos com deficiência enfrentam para conseguirem cadeiras de rodas, remédios e outros materiais. Portanto, a proposta de uma educação inclusiva deve englobar uma série de ações conjuntas, algumas externas ao ambiente escolar, para que inclusão dos alunos com

necessidades especiais nas instituições escolares ocorra efetivamente. Contudo, todos os demais professores destacaram a necessidade de repensar a formação.

Matheus – O ponto crítico é o despreparo do professor, então deveria ter uma política de formação eficaz. (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em novembro de 2015).

Daniele – Capacitar os professores, uma política séria sobre isso. (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em novembro de 2015).

Carla – A começar pelo professor regente, ele deveria ter uma formação que o ajudasse a trabalhar com o aluno especial. (Entrevista concedida a Millany Machado Lino em dezembro de 2015).

A importância de políticas de formação em educação especial vai de encontro com o relato dos docentes. Contudo, a sua formulação requer que as necessidades do atendimento educacional especializado sejam consideradas, observando ainda a singularidade dos municípios, além de escutar os professores envolvidos para que possam contribuir com suas experiências para (re)construção do processo inclusivo.

Cumprido destacar que atingir a tão almejada qualidade educacional é um processo custoso, que demanda forte investimento público que, muitas vezes, não é considerado. De acordo com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)²³, ao comparar dados de 2012 do sistema educacional de trinta e quatro países membros da OCDE, o Brasil apresentou um grande crescimento no investimento em educação pública. É necessário assinalar que Brasil e Rússia não são membros da organização, porém participaram do estudo.

O crescimento brasileiro relatado acima se refere ao investimento público total que foi de 17,2% em 2012, pois somente México e Nova Zelândia empregaram mais do que isso no mesmo período. Nesse ano o investimento em educação básica representou 4,7% do produto interno bruto (PIB) do Brasil, enquanto a média da OCDE foi de 3,7%. Entretanto, primeiramente, deve-se problematizar se o investimento público foi canalizado para as instituições públicas, pois, historicamente, sobretudo no âmbito da educação especial, o Estado brasileiro tem uma longa trajetória de subvencionar instituições privadas com ou sem fins lucrativos, tais como as filantrópicas, comunitárias ou confessionais. Além disso, os dados evidenciaram que o gasto por aluno na educação básica ainda é muito baixo se comparado aos demais países, pois o Brasil desembolsou cerca de 3.000 dólares por cada aluno, já os países da

²³ Disponível em: <https://data.oecd.org/brazil.htm>. Acesso em maio de 2016.

OCDE gastaram em média 8.200 dólares por cada um em anos iniciais, 9.600 nos anos finais e 9.800 dólares com os que estavam no ensino médio.

Com o Novo Plano Nacional de Educação (PNE) o Brasil tem até 2020 para aplicar 10% do PIB em educação. Contudo, além da problemática do “quanto” o valor a ser gasto na educação, o Brasil ainda tem a questão do “como”, que expõe a precária gestão governamental. O país precisa de uma gestão eficaz e transparente com o gasto público, de forma que a população consiga acompanhar para onde vai o seu dinheiro.

As intervenções públicas para a educação especial contou com um histórico de lutas para reivindicar discussões sobre para essa realidade a fim de trazerem o tema para o lócus das discussões políticas e, por conseguinte pressionar por ações inclusivas.

As pessoas com deficiência existem há milhões de anos, contudo viveram à margem da sociedade por muitos séculos. Hoje, toda a conquista para essa demanda envolveu lutas, vitórias e derrotas para ser reconhecido nas diferentes áreas da sociedade. Entretanto, qualquer retrocesso é um imenso desrespeito a esses sujeitos. Há ainda um longo caminho a percorrer para que as pessoas deficientes sejam efetivamente incluídas nas escolas e, na sociedade, portanto são imprescindíveis gestores políticos comprometidos com a inclusão, bem como com docentes formados com qualidade e capazes de agirem em prol dos seus direitos, buscando uma sociedade mais democrática para todos.

CONCLUSÃO

O Estado brasileiro, na década de 1990, a partir das diretrizes dos organismos internacionais, adotou a perspectiva da inclusão dos alunos com deficiência, com ênfase na inserção desses alunos nas classes regulares. O programa *Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* passou a direcionar a maior parte dessas ações da política educacional em vigor, segundo Garcia (2013). Considerando que os professores são uns dos principais atores da educação a intervir diariamente e diretamente para a inclusão escolar, sendo, em última instância, os executores das políticas implementadas pelo Estado no cotidiano escolar, considerou-se importante compreender a formação desse docente que atua no AEE e o funcionamento das salas de recursos multifuncionais em Campos dos Goytacazes.

Inicialmente, foi importante discorrer sobre as principais legislações nacionais em prol do aluno com deficiência, identificando as ações do Governo Federal e, em sequência, do município de Campos dos Goytacazes para qualificar a formação dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais, além de problematizar a formação desses docentes, respondendo ao primeiro objetivo do estudo.

Apesar do avanço legislativo para a educação inclusiva nos últimos anos, ainda há muito a progredir. Os próprios profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes não sabem como agir em determinadas situações, o que demonstrou a falta de clareza por parte do Estado, em suas diferentes instâncias, e a necessidade de diretrizes nacionais para orientar as ações municipais e de toda a escola em relação aos alunos com deficiência. No decorrer do trabalho, foi possível notar que há muitas dúvidas sobre a formação docente em educação especial, sua regulação, o campo de trabalho e sua função.

O capítulo dois deste estudo versou justamente sobre a formação dos professores das salas de recursos multifuncionais, problematizando as determinações legais em articulação ao capítulo três, que abordou a formação desse docente na realidade de Campos dos Goytacazes, respondendo ao segundo objetivo deste trabalho. Dentre outras questões, como a discussão sobre professor capacitado e professor especializado, esses capítulos demonstraram que a graduação em Pedagogia tem sido a formação em destaque para os professores atuantes nas salas de recursos multifuncionais, sendo inclusive a formação mínima exigida para essa atuação em Campos dos Goytacazes.

Dessa forma, considerar o curso de Pedagogia uma formação satisfatória para o trabalho nas salas de recursos multifuncionais e na atuação com alunos com deficiência é algo que precisa ser repensado, assim como o fato de a disciplina de Libras já ser o suficiente para considerar o professor ‘capacitado’ para atuar com alunos com deficiência no ensino regular. Existe a necessidade de conteúdos específicos em relação ao aluno com deficiência e o conhecimento sobre os processos pedagógicos existentes para que, na busca de uma educação inclusiva, não sejam adotadas práticas excludentes.

O *Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* tem sido o principal instrumento do Governo Federal para as políticas inclusivas atualmente, mas também evidenciou o problema do Brasil em fiscalizar seus programas e realizar avaliações periódicas para continuar seu desenvolvimento. O capítulo 3 deste estudo sinalizou esse problema mediante as falas dos professores e da própria servidora da prefeitura que atua na Secretaria Municipal de Educação. Para a promoção de uma inclusão escolar é necessária uma interlocução entre a gestão política, administrativa, escolar e pedagógica, visto que nenhuma é autossuficiente e não pode agir eficazmente de forma isolada.

Os materiais que compõem as salas de recursos multifuncionais são ferramentas importantes para o processo de ensino-aprendizagem, porém este estudo observou que sua distribuição não vai ao encontro do que é indicado pelo MEC, há um descompasso, no qual algumas escolas possuem vários materiais enquanto outras quase não têm o básico. Além disso, são materiais muito padronizados e os docentes expressaram que cada aluno com deficiência requer instrumentos específicos.

Quanto à incoerência no envio dos materiais, a forma de acompanhamento do MEC tem sido insatisfatória, o que, além de proporcionar uma discrepância entre uma sala de recursos e outra, prejudica a atuação docente que é limitada com a pouca ou a ausência de materiais, afetando diretamente a educação do aluno com deficiência. Essa problemática, atrelada à falta de infraestrutura nas escolas e uma formação de qualidade para os professores, aumenta a necessidade de se refletir sobre a política educacional inclusiva proposta pelo Governo Federal, afim de estudos que proporcionem uma análise se ela é realmente o melhor para o aluno com deficiência. A existência de uma proposta inclusiva, sem dar condições efetivas de concretizá-la, não contribui para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

O capítulo três também analisou a trajetória do professor até a educação especial, considerando o que foi importante para que esse docente fosse trabalhar na educação especial e os principais desafios para sua atuação, respondendo ao último objetivo da pesquisa. Foi possível vislumbrar que uma junção de fatores educacionais, sociais e religiosos contribuiu para que eles se tornassem professores de educação especial.

Uma das questões importantes que surgiu no decorrer do trabalho foi a descoberta em relação ao fechamento de algumas salas de recursos do município de Campos dos Goytacazes e a perda da gratificação em relação à regência dos professores que continuaram no atendimento nas salas de recursos multifuncionais. Sabe-se que o atendimento educacional especializado ocorre em regime de contraturno, em sala diferente do ensino regular. Podemos sugerir então que os docentes perderão o valor da regência por atuarem no atendimento, e não em sala de aula. O termo é atendimento educacional especializado, mas porque não sala de aula especializada? A partir do momento em que é considerado atendimento, o professor perde o direito à regência.

Apesar da problemática em Campos dos Goytacazes, foi possível observar que os professores das salas de recursos multifuncionais buscam atuar da melhor maneira possível, afim de oportunizar aos seus alunos com deficiência uma educação menos excludente. Todavia, um ensino inclusivo requer ação de qualidade de todos os envolvidos nas tomadas de decisão que envolve a educação do país, desde os governantes até cada funcionário da escola, e inclui-se aqui cada ação para a formação de todos os docentes do país.

A formação do professor da sala regular e do professor da educação especial precisa ser problematizada, pois há poucos estudos sobre a realidade desses profissionais, em especial da última categoria, além de poucas análises sobre o trabalho em conjunto desses docentes. É crucial, portanto, a realização de pesquisas que produzam conhecimentos nessa área, buscando novos caminhos e possibilidades para aprimorar a prática pedagógica dos docentes que atuam nas classes regulares e no AEE. A partir disso, estes poderão contribuir na efetivação da proposta de educação inclusiva que vem sendo incentivada nos discursos do Governo Federal nos últimos anos. É necessário ainda, que o Estado propicie condições para que esses docentes possam construir conhecimentos e desenvolverem habilidades para trabalhar com alunos com deficiência, assim como suas implicações nos processos de aprendizagem. Portanto, a efetivação da inclusão é um processo em construção no Estado brasileiro, pois, no intuito de garantir o direito dos alunos com deficiência de frequentarem e permanecerem na escola

pública, com um ensino de qualidade, ainda há muito a ser aprimorado, de modo que entre promover a inclusão ou reafirmar a exclusão a resposta não seja atender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

a) Documentos oficiais

BRASIL. Constituição Federal Brasileira.1988. Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 de maio de 2015.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2 de dezembro de 2004.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 2005. Brasília, 2005.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 24 de abril de 2007.

_____. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007 e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

_____. 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, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de novembro de 2007. Brasília, 2008.

_____. Decreto nº 6.949, 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, 2009.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no estímulo a programas de formação inicial e continuada, além de outras providências. Brasília, 29 de janeiro de 2009.

- _____. Decreto nº 7.611, 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 10 de fevereiro de 2016.
- _____. Decreto nº 7.612, 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. 2011b. In: Presidência da República – Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em 20 de maio de 2014.
- _____. Lei nº 4.024, 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. In: Presidência da República – Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em 15 de maio de 2015.
- _____. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. In: Presidência da República – Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 de maio de 2014.
- _____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. Niterói, Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 1990.
- _____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. In: Diário Oficial da União, Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 20 de maio de 2014.
- _____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. In: Presidência da República – Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, 9 de janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 25 de maio de 2015.
- _____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 24 de outubro de 1989.
- _____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 16 de julho de 2008.
- _____. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n.

948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 20 de março de 2014.

_____. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação/SEESP, Brasília, 11 de setembro de 2001.

_____. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2009.

_____. Portaria nº 1.793, de dezembro 1994. Brasília, dezembro de 1994.

_____. Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. In: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 28 de dezembro de 1994.

Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), 2003. Disponível em: www.inep.gov.br, acesso em 14/12/2014.

_____. Instituto Nacional de Educação Especial – Inep. Procedimentos para elaboração do Plano Nacional de Educação. Não publicado. Brasília, 1997.

_____. Referenciais para Formação de Professores. Brasília, 1999.

_____. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

_____. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 08 de março de 2016.

_____. Centro Nacional de Educação Especial – Cenesp. Diretrizes básicas para ação do Centro Nacional de Educação Especial. Brasília, 1974.

_____; SG/CENESP. Plano Nacional de educação especial 1977/1979. Brasília, departamento de Documentação e Divulgação, 1977.

_____. Plano Decenal, Brasília, 1993-2003. Edição escolar. Brasília: MEC/UNESCO, 1993.

_____. Orientações Gerais. Catálogo 2006. Brasília, 2006.

- _____.; SESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> (Acesso em 5 de fevereiro de 2015).
- _____. Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, Secadi. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17431&Itemid=817. Acesso em 15 de fevereiro de 2015.
- _____. Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2012.
- _____. NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/ nº 11/2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 7 de maio de 2010.

b) Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Maria Amélia. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. **Revista do Centro de Educação**, São Paulo, n. 24, 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/a2.htm>. Acesso em: 20 de novembro de 2015.
- BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.
- BAPTISTA, Dulce Maria Tourinho. O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa. In: MARTINELLI, Maria Lúcia (org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras. 1999.
- BUENO, J. G. S. “Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas”. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, vol. 3. n.5, p. 7-25, 1999.
- BUENO, J. G. S. O Banco Mundial e modelos de gestão educativa para América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n. 122, p. 445-466, maio/agosto, 2004.
- BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos (org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Brasília: Editora Junqueira/Martin, p. 110-160, 2008.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.
- BRZEZINSK, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n.105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

- CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, n. 26, 2005. Disponível em: www.ufsm.br/ce/revistas. Acesso em 15 de dezembro de 2014.
- CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 16, n. 002, p. 221-236, 2003.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994)**. Adotada pela Conferência Mundial sobre necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. UNESCO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acessado em julho de 2015.
- DUTRA, Claudia Pereira et al. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial/MEC, 2008.
- FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direito das pessoas com deficiência, garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2004.
- FONTES, R. de S. **O desafio da Educação Inclusiva no município de Niterói: das propostas oficiais às experiências em sala de aula**. 2007. 160 f. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro. 2007. Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/RejaneFontes_Tese_2007.pdf. Acesso em 15 de junho de 2015.
- FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- FREITAS, S. N. Formação de professores: interfaces entre a educação e a educação especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIANS, L. C. A. (organizadores). **Temas em Educação Especial – avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCar, p. 245-250, 2004.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100 – Especial, p. 1203 -1239, out. 2007.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de Educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, jan. – mar., 2013.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação especial nas políticas de inclusão: uma análise do Plano Nacional de Educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 397-408, jul./dez. 2014.
- GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.37, jan./abril, 2008.
- GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

- GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. “Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva”. In. GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, p. 15-35, 2007.
- GLAT, R.; FONTES, R. DE S. & PLETSCHE, M. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. **Revista Inclusão Social: desafios de uma educação cidadã**, Duque de Caxias, RJ, Editora Unigranrio, n. 6, p.13-33, novembro de 2006.
- GLAT, R. & PLETSCHE, M. D. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (organizadoras). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. 1. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, v. 1, p. 17-32, 2013.
- GOTTI, M. O Ensino Superior: Políticas, propostas e demanda. **Anais do XX Congresso Nacional das APAEs**, I Fórum Nacional das APAEs: As Apaes e o novo milênio – Passaporte para a cidadania (p. 247-270). Brasília: Federação nacional das Apaes, 2001.
- GRANJA, T. de A. S. “Cidadania e o paradoxo de um percurso: uma breve reflexão sobre a educação para todos”. **Revista Inclusão Social: desafios de uma educação cidadã**, Duque de Caxias, RJ, Editora Unigranrio, n. 6, p. 183-197, novembro de 2006.
- IBGE. Vamos conhecer o Brasil. Disponível em: <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao>. Acesso em 14 de março de 2015.
- JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- JESUS, Denise Meyrelles de. Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória, ES: EDUFES, p. 203-218, 2005.
- JESUS, Denise Meyrelles de; ALVES, Edson Pantaleão. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. **Professores e educação especial: formação em foco**. v. 2, Porto Alegre: Ed. Mediação, 2011.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A Formação de Professores para a Educação Inclusiva e os Possíveis Impactos na Escolarização de Alunos com Deficiências. **Cad. Cedes**, Campinas, SP, v. 34, n. 93, p. 207 – 224, maio-ago. 2014.
- KASSAR, M. de C. M.; ARRUDA, E. E. de; BENATTI, M. M. S. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, L. S. (Organizadores). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Editora Mediação, p.21-31, 2007.

- LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.
- LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MALANCHEN, Julia. Políticas de Educação a Distância: Democratização ou Canto da Sereia? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 26, p. 209-216, jun., 2007.
- MAZZOTTA, M. J. S. Formação de Educadores e Pesquisadores em Educação Especial. **Trabalho apresentado na XV Reunião da ANPED**. Caxambu, 1992.
- MAZZOTTA, Marcos José da S. Inclusão, integração ou chaves da vida humana. In: III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial. Diversidade na Educação: Desafio para o Novo Milênio. Foz do Iguaçu, 1998. **Anais do congresso**. Brasília: SEESP/MEC, p.48-53, 1998.
- MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 34, n. 93, p. 175-189, 2014.
- MICHELS, M.H. **A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico**. 2004, 170 p. Tese (Doutorado em Educação: história, política, sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Autores Associados, set./dez. v. 11, n. 33, p. 406 – 423, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300003. Acesso em julho de 2014.
- MILANESI, Josiane Beltrami. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. São Carlos: EdUFSCar, 2012.
- MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processo de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. Concepções atuais sobre educação inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Organizadores). **Educação Especial: políticas e concepções sobre deficiência**. 1.ed. Londrina, PR: Editora da Universidade Estadual de Londrina, v.5, p. 25-41, 2003.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, São Paulo, v. 22, n. 57, maio-agosto, 2010. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyep/article/viewFile/9842/9041>. Acesso em junho de 2014.
- MIKUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

- MOREIRA, Laura Ceretta; BAUMEL, Roseli C. Rocha. **Currículo em educação especial: tendências e debates**. Curitiba, PR: Educar Editora da UFPR, n.17, p.125-137, 2001.
- MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. Gestão do trabalho docente: o “dramático” uso de si. Editora UFPR, **Revista Educar**, Curitiba, PR, n. 33, p. 157-169, 2009. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/5233/10099>. Acesso em 4 de abril de 2016.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Por que dois planos de educação? In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, p.147-182, 2000.
- NEVES, Marcelo. A força simbólica dos direitos humanos. In: SOUZA NETO, Cláudio Pereira de; SARMENTO, Daniel (Coords.). **Direitos sociais: fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.
- NOGUEIRA, Fernando do Amaral. **Continuidade e descontinuidade administrativa em governos locais: fatores que sustentam a ação pública ao longo dos anos**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2006
- OLIVEIRA, Daniela Motta de (org.). **Formação Continuada de Professores: contribuições para o debate**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2012.
- OLIVEIRA, Daniela Motta de, PEREIRA, Priscila Lima. Formação de professores: as contradições entre o ensino presencial e a expansão da educação a distância. In: ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO SOBRE O TRABALHO DOCENTE, 1., Maceió, 2011; ENCONTRO BRASILEIRO DA REDE ESTRADA, 6., Maceió, 2011. **Anais...** Maceió: UFAL, 2011.
- PEREIRA, Andressa Silva; DAMASCENO, Allan Rocha; ANDRADE, Patrícia Ferreira. O atendimento educacional especializado (AEE) e o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais: fronteiras das experiências de um município brasileiro. **VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**, Londrina de 05 a 07 de novembro, 2013
- PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2003.
- PERTILE, Eliane Brunetto. **A Sala de Recursos Multifuncional: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual**. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2014.
- PINHO, Sheila Zambello de. **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. ver.**, Curitiba, PR, n. 33, 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100010. Acesso em 06 de janeiro de 2016.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

_____. A Dialética da Inclusão/Exclusão nas Políticas Educacionais para Pessoas com Deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 39-55, jan./abril, 2011.

PLOENNES, Camila. O impasse da inclusão. **Revista Educação Inclusiva**. São Paulo: editora Segmento, v. 117, janeiro, 2012.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; JIMENEZ, Susana. Educação para todos e reprodução do capital. **Trabalho Necessário**. Niterói, RJ, ano 7, n. 9, 2009. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09%20JIMENEZ,%20S.%20et%20al.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2014.

PONTES, B. R. **Avaliação e desempenho: métodos clássicos e contemporâneos, avaliação por objetivos, competências e equipes**. 10 ed., São Paulo: LTr editora, 2008.

POSSA, Leandra Boer. **Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria – RS, 2013.

POURCHET, Eunice. Formação do professor para o ensino em classes especiais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, v. 25, n. 64, outubro-dezembro, p. 204 – 209, 1956.

RAFANTE, Heulalia Charalo; LOPES, Roseli Esquerdo. Helena Antipoff e o desenvolvimento da educação especial no Brasil (1929-1961). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 53, p. 331-356, out. 2013. ISSN: 16762584331.

RIBAS, João B. Cintra. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

RIBEIRO, J. C. C. **Significações na escola inclusiva – um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar**. 226f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília (UNB/DF), Brasília, 2006.

SANTIAGO, A. R. F. “Políticas de inclusão e cultura excludente: paradoxos do currículo escolar”. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 6, n. 17, p. 21-32, jan. / abr., 2006.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, reabilitação, emprego, terminologia. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo: UNESCO, 2003.

SAVIANI, Demerval. **A Nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

- SAVIANI, Demerval. “O Plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, Edição Especial, p. 1231-1255, 2007.
- SAVIANI, Demerval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- SIQUEIRA, Carla Fernanda Oliveira de et al. O percurso de elaboração de um plano educacional individualizado em uma turma de uma escola especializada. In: **VIII Encontro Da Associação Brasileira De Pesquisadores Em Educação Especial**, Londrina, de 05 a 07 de novembro de 2013.
- SIQUEIRA, C. F. O.; MASCARO, C. A. A. C.; VIANA, M.M.; ESTEF, S. S. & REDIG, A. G. Planos de ensino individualizados na escolarização de alunos com deficiência intelectual. In: **Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial**. UFSCar: São Carlos, SP, p. 11671-11686, 2012.
- TENOR, Ana Claudia (Org.). A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores de um município de São Paulo. **Revista Distúrbios Comunicação**, São Paulo, p.7-14, abril, 2009. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/6936>. Acesso em 07 de novembro de 2015.
- UNESCO. **Declaração de Nova Delhi**. Nova Delhi, 1993.
- _____. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.
- VERGARA, S. C. **Métodos de Coleta de Dados no Campo**. São Paulo: Atlas, 2009.
- WCEFA. **Conferência Mundial de Educação Para Todos**. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades Básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: março de 1990.

Apêndices

Apêndice A – Cópia do termo de livre consentimento de entrevistas



UNIVERSIDADE ESTADUAL NORTE FLUMINENSE DARCI RIBEIRO – UENF
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Meu nome é MILLANY MACHADO LINO, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é “Educação, Política e Cidadania” do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais”. A pesquisa é sobre a Formação de Professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais em Campos dos Goytacazes, sob a orientação da Professora Dr^a. Renata Maldonado da Silva e Coorientação do Professor Dr. Giovane do Nascimento.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

A pesquisa justifica-se diante da obrigatoriedade, determinada pelo Estado Brasileiro desde 2001, a partir das *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*, no qual os alunos com necessidades educacionais especiais deveriam ser incluídos nas classes regulares de ensino, constata-se a urgência em se repensar a formação de professores diante da perspectiva da inclusão. De acordo com Pletsch (2010), embora haja uma legislação favorável e pesquisas que apontem para a urgência de formar professores que atuem com alunos com deficiência em sala de aula, essas não vêm analisando as políticas educacionais em curso a partir da década de 1990.

A contribuição com a pesquisa é livre e sem custos para o entrevistador e o entrevistado.

Estou ciente que os dados coletados (depoimentos, fotografias) serão utilizados com finalidade de pesquisa, respeitando todos os preceitos da área. E que minha identidade será preservada. Os dados coletados somente serão utilizados na pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos. A acadêmica Millany Machado Lino conseqüentemente autorizada a utilizar,

divulgar e publicar para fins de pesquisa, o mencionado depoimento no todo ou em parte, editado ou não, bem como permite a terceiros o acesso para fins idênticos. O entrevistado poderá obter informações do andamento da pesquisa pelo e-mail: millanymachado@yahoo.com.br ou pelo telefone (22) 998497472. Assim como, se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Millany Machado Lino

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG _____ ou CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “PROMOVER A INCLUSÃO OU REAFIRMAR A EXCLUSÃO? O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM CAMPOS DOS GOYTACAZES” (título provisório), como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora MILLANY MACHADO LINO sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento, se for o caso).

Campos dos Goytacazes, RJ, ____ de _____ de 2015.

Assinaturadosujeito: _____

Apêndice B – Roteiro de entrevistas com os professores



UNIVERSIDADE ESTADUAL NORTE FLUMINENSE DARCI RIBEIRO – UENF
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS

Nome: _____

Escola: _____

- 1- Fale um pouco sobre a sua trajetória como professor.
- 2- Existem professores na sua família?
- 3- Como e quando decidiu ser professor da educação básica?
- 4- O que te levou a trabalhar na educação especial?
- 5- Em algum momento você se questionou em relação a trabalhar na educação especial, ou teve outros questionamentos?
- 6- O que considera necessário para se trabalhar com um aluno com deficiência?
- 7- Qual a sua formação?
- 8- Você fez algum curso ofertado pelo município?
- 9- Sabe qual é o critério da secretaria municipal de educação na escolha de um professor para atuar nas salas de recursos multifuncionais (SRMs)?
- 10- O município de Campos tem demonstrado a formação em Pedagogia como a mais indicada para atuar nas SRMs, você considera essa ou uma graduação em licenciatura o suficiente para o trabalho?
- 11- Quando foi inaugurada a SRMs dessa escola?
- 12- Qual o critério para frequentar a SRMs?
- 13- O que é necessário para comprovar a deficiência do aluno?
- 14- Existe o contraturno para a realização do atendimento?
- 15- Há um plano de educacional individualizado para direcionar a atuação do professor?
- 16- Como é escolhido o conteúdo a ser trabalhado na SRMs?
- 17- O atendimento é individual ou em grupo? Qual o critério para a escolha?
- 18- Qual a média de tempo para cada atendimento?
- 19- Nos últimos cinco anos, você saberia dizer quanto alunos passaram pela SRMs e onde alguns deles estão no momento?
- 20- Qual o benefício de uma SRMs para o aluno com deficiência?

- 21- A sala de recursos multifuncionais é uma proposta para subsidiar o processo inclusivo dos alunos da educação especial. Você considera necessária a realização de novas propostas? Possui alguma sugestão?
- 22- Existe alguma articulação entre o professor da SRMs e o professor do ensino regular?
- 23- Cada deficiência requer trabalhos específicos, o professor da SRMs atende alunos com diversos tipos de deficiência, um profissional para essa demanda tão diversificada e o suficiente?
- 24- Quais os principais desafios para a atuação de um professor da SRMs?
- 25- Existe algo que não foi perguntado que você gostaria de acrescentar?

Observações: _____

Data: ___/___/___

Apêndice C – Roteiro de entrevista na secretaria municipal de educação



UNIVERSIDADE ESTADUAL NORTE FLUMINENSE DARCI RIBEIRO – UENF
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS

Nome: _____

- 1- Que setor é esse?
- 2- Quantos alunos com deficiência estão matriculados na rede municipal?
- 3- Quantas SRMs o município possui?
- 4- Há um controle de quantos estão frequentando a SRMs da rede municipal e quantos estão em instituições conveniadas?
- 5- Quais são os cursos ofertados pelo município?
- 6- Esse ano foi oferecido algum curso?
- 7- Considera os cursos realizados pelo Município acessíveis?
- 8- Quando o professor deseja fazer um curso fora, participar de algum Congresso ou alguma formação continuada, ele é liberado pelo município?
- 9- Foi mencionada durante a pesquisa exploratória a resistência dos professores da sala regular em relação ao aluno com deficiência, como você avalia isso em 2015?
- 10- O que a secretaria municipal poderia fazer para alterar essa situação?
- 11- Porque algumas SRMs foram fechadas? Qual foi o critério para a escolha?
- 12- O que vai acontecer com professores que atuavam nessas salas?
- 13- É possível nos disponibilizar os nomes das escolas que continuaram com a sala de recursos multifuncionais em funcionamento?
- 14- Há algum projeto para a acessibilidade na escola?
- 15- Como você avalia o ano de 2015 para a educação especial em Campos dos Goytacazes?
- 16- O que poderia ser feito para qualificar a educação especial no município?
- 17- Qual a sua perspectiva para a educação especial no município para o ano de 2016?
- 18- Existe algo que não foi perguntado que você gostaria de acrescentar?

Observações: _____

Data: ____/____/____