

LUCIANA DE JESUS BOTELHO SODRÉ DOS SANTOS

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO



(RE) SIGNIFICAÇÃO
NO TRABALHO COM O
ALUNO COM
DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL



Bagai

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

S236f Santos, Luciana de Jesus Botelho Sodré dos
1.ed. Forma o continuada do professor do atendimento educacional
especializado: (re)significa o no trabalho com o aluno com
deficiência intelectual [recurso eletrônico] / Luciana de Jesus
Botelho Sodré dos Santos. – 1.ed. – Curitiba, PR: Bagai, 2021.
E-book

ISBN: 978-65-89499-09-1

1. Atendimento educacional especializado. 2. Caderno de apoio
pedagógico. 3. Deficiência intelectual. 4. Educa o especial.
5. Forma o continuada. I. Título.

01-2021/23

CDD 371.9

 ndice para catálogo sistemático:
1. Educa o especial 371.9

[https://doi.org/ https://doi.org/10.37008/978-65-89499-09-1.10.01.21](https://doi.org/https://doi.org/10.37008/978-65-89499-09-1.10.01.21)

Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO
PROFESSOR DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:**

(Re) Significação no trabalho com o aluno com
Deficiência Intelectual



<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	A autora
<i>Projeto Gráfico</i>	Alexandre Lemos
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Ademir A Pinhelli Mendes – UNINTER Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado - FMP Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – FEUC/UCB/SEEDUCRJ Dra. Denise Rocha – UFC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dr. Everaldo dos Santos Mendes - PUC-Rio – ISTEIN - PUC Minas Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dr. Porfirio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ronaldo Ferreira Maganhoto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO - MOÇAMBIQUE Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

Dedico este livro, primeiramente a Deus, pelo dom da vida. Aos meus pais, pelo amor, apoio e ensinamentos dedicados a mim em cada passo trilhado na estrada da vida. E aos professores e alunos da Educação Especial, que por um caminhar muito longo na história sociocultural precisam de visibilidade nos debates e contextos políticos-pedagógicos e de formação na educação brasileira.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor de todas as coisas. A Ele que, em todos os momentos, dedico as conquistas que alcanço nessa tenra vida.

Aos meus pais Maria Ventura Botelho e Antonio Fernando Sodré, que de forma afável, dentre tantas dificuldades, sempre me orientaram para o caminho do conhecimento.

À professora Íris Maria Ribeiro Porto, especialmente pela efetiva contribuição na construção de alternativas para entendimento do contexto pedagógico que tão bem direcionaram a concretização deste trabalho para a Educação Especial ainda na fase de Dissertação de Mestrado e agora enquanto livro.

Às professoras Kaciana do Nascimento Silveira Rosa e Sandra Regina Rodrigues dos Santos, pelas contribuições que talvez, nem façam ideia da significativa importância por terem acompanhado o nascer deste valioso manuscrito ainda na academia.

À Secretaria Municipal de Educação (SEMED), particularmente à toda equipe de profissionais da Superintendência da Área de Educação Especial (SAEE), principalmente aos docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pelo crédito na realização de um projeto de pesquisa que se tornou realidade. Muito obrigada pelo acolhimento.

À Universidade Estadual do Maranhão, representada pelos (as) professores (as), Coordenador e secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) por ter oportunizado o meu ingresso no mestrado e que dele a mim fosse proporcionado ensinamentos que culminaram para além de um estudo dissertativo se materializando em uma produção bibliográfica.

Colegas e amigos ... compartilho com vocês este livro.

“A competência do professor não se mede pela sua capacidade de ensinar – muito menos ‘lecionar’ – mas pelas possibilidades que constrói para que as pessoas possam aprender, conviver e viverem melhor” (GADOTTI, 2003, p. 27)

LISTA DE SIGLAS

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AAMR	American Association of Mental Retardation
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychological Association
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EAD	Educação a Distância
IBC	Instituto Benjamin Constant
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério de Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações Não Governamentais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
QI	Quociente de Inteligência
SAEE	Superintendência da Área de Educação Especial
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	United Nations Children's Fund

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
SITUANDO O OBJETO E O CAMPO DE PESQUISA	24
CAPÍTULO 1	
O LUGAR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	27
<i>Constituir-se professor no Brasil</i>	38
<i>Formação de professores à perspectiva da inclusão: demandas de um contexto</i>	44
<i>Um olhar pedagógico sobre a Deficiência Intelectual: da concepção médica à histórico-cultural</i>	48
CAPÍTULO 2	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	57
<i>A concepção de Formação Continuada</i>	61
<i>Formação Continuada e a Educação Especial: marcos legais</i>	65
<i>Ações formativas para o AEE do aluno com Deficiência Intelectual</i>	70
CAPÍTULO 3	
A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO AEE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS	79
<i>Caracterização da Superintendência da Área da Educação Especial – SAEE</i>	80
<i>Com a palavra, a Gestão da SAEE</i>	84
<i>O que dizem os professores do AEE?</i>	99
CAPÍTULO 4	
A IDEIA DE UM CADERNO DE APOIO PEDAGÓGICO: POR QUE NÃO?	118
<i>Do planejamento à construção: real necessidade</i>	122

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 127
REFERÊNCIAS 131
SOBRE AUTORA.....142

PREFÁCIO

Nos últimos anos, temos acompanhado crescentes e intensas transformações no âmbito educacional, principalmente na área da Educação Especial. Para atendê-las, a escola tem sido desafiada a promover práticas pedagógicas inovadoras e cada vez mais alinhadas com as necessidades de seus alunos. Desse modo, para refletir sobre essas transformações e suas implicações educacionais, há de se adentrar no debate sobre o papel do professor e, conseqüentemente, sua formação necessária para lidar com as especificidades dos alunos com deficiência presentes em nossas salas de aula, sobretudo, uma formação atravessada pelas políticas educacionais de Educação Especial.

Entendo que o trabalho dos professores com nossos alunos com deficiência não pode significar uma mera adequação ou normatização, mas exige, fundamentalmente, um trabalho de muito estudo e pesquisa para se alcançar uma conduta que seja capaz de possibilitar o desenvolvimento das potencialidades de cada educando, bem como o conviver respeitoso das diferenças nas instituições escolares.

Diante disso, este livro apoia-se em uma pesquisa que constitui o cerne de uma dissertação de mestrado rica em contribuições para a área da Educação Especial, e que nos ajuda a refletir sobre a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. A obra escrita pela autora Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos, nos mostra a sua experiência como professora e pesquisadora com um grupo de professores que atendem alunos com Deficiência Intelectual em Salas de Recursos Multifuncionais da rede municipal de São Luís-MA. Mais do que isso, a partir dessa experiência e do conhecimento produzido junto aos professores, a autora produziu um “Caderno de Apoio Pedagógico” contendo orientações para professores da Educação Especial que atuam no Atendimento Educacional Especializado.

Sabe-se que debater e refletir sobre as diferentes formas de organização das formações de professores que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais, não é tarefa simples, ainda mais quando se objetiva a elaboração coletiva de um material didático pedagógico como produto.

Trata-se de um movimento de idas e vindas, de construção e reconstrução, de refletir sobre a sua prática e de pensar sobre o que se faz. Não significa, apenas, reunir um conjunto de materiais pedagógicos, por exemplo, em uma obra. Trata-se de buscar nas práticas dos professores metodologias de ensino alinhadas às reais necessidades dos alunos atendidos nas salas de recursos multifuncionais.

Paulo Freire nos diz que:

O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática de que ele faz parte.
(FREIRE, 2001, p. 98)¹

Assim, ver a iniciativa da autora em trazer o seu objeto de pesquisa para a reflexão de um público mais amplo, causa-me muita alegria, ainda mais porque os dados, aqui apresentados, vem apoiados com as discussões mais recentes que se têm na área, ficando com isso clara a relevância científica de sua experiência, de seu impacto naqueles que dela participaram – os professores do atendimento educacional especializado – e suas contribuições para a área da Educação Especial.

Por ter acompanhado o processo de elaboração dessa pesquisa, posso dizer que este livro trata de pessoas em escolas que, convidadas a colaborar em uma proposta de trabalho inovadora, aceitaram o desafio. Cada professor, com sua vivência, experiência, suas possibilidades e seu modo de ser, foi percebendo a importância de se ter uma proposta de formação mediada pela reflexão de seus próprios conhecimentos e por situações vivenciadas com alunos em suas salas de aula.

A ideia desse trabalho foi uma expressão de confiança nos profissionais de Educação Especial, em direção a uma meta – a melhoria da qualidade do atendimento não apenas do aluno com Deficiência

¹ FREIRE, P. **A Pedagogia dos sonhos**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

Intelectual, mas de todos os alunos da Educação Especial atendidos em Salas de Recursos Multifuncionais.

O texto trazido aqui nesta obra mostra: há possibilidade de todos aprenderem.

Boa leitura!

Kaciana Nascimento da Silveira Rosa²

² Doutora em Educação: Psicologia da Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica – Mestrado Profissional, da Universidade Federal do Maranhão.

INTRODUÇÃO

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher” (CORALINA, 2001, p. 12).

A formação de professores no Brasil tem se revelado um campo permeado por discussões, militâncias, ajustamentos sociais e, sobretudo, interferências das políticas neoliberais, relegando ao nosso país o papel de mero executor, conforme determina a onda da globalização (MÉSZÁROS, 2010). É um assunto que ora parece desgastado, ora se configura atualíssimo e, por isso, tem sido motivo de preocupação e ao mesmo tempo posto em pauta nas agendas públicas e no rol de pesquisas dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. O campo da formação de professores, ao final do século XX, assistiu à chegada de novas perspectivas e conceitos atinentes aos professores, a sua formação e o seu trabalho.

Compreende-se que a formação do professor, inicial e continuada, passa então a ser assinalada pelo pragmatismo e pelo aligeiramento, despontando-se na prática, como desqualificação e empobrecimento da profissão docente, ao ponto que secundariza a formação inicial, valorizando a capacitação em serviço que, nesse ponto de vista, é percebida como simplesmente a atividade do professor na sala de aula, destituída da formação concreta e de base teórica (BRZEZINSKI, 1997; GATTI *et al.*, 2019).

A formação continuada compreende um processo de formação profissional, tanto para quem já finalizou sua formação inicial e exerce sua profissão, quanto para o profissional inserido num dado contexto profissional e sócio-histórico. Tem como desígnio mediar o conhecimento socialmente acumulado em uma perspectiva transformadora da realidade.

A formação continuada está hoje a atrair uma atenção maior dos pesquisadores do que a formação inicial. Não é de estranhar, dado o seu caráter mais recente e o interesse do tema em si. Creio que a

este interesse subjaz uma grande expectativa sobre o papel da formação continuada e uma frustração relativa aos resultados da formação inicial. Receio bem, as consequências inerentes a uma desvalorização da formação inicial, pois considero que esta deve continuar a ser uma sólida base de sustentação para a formação continuada (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2011, p. 13).

Nesse limiar, dada a natureza polissêmica do termo continuada, salienta-se que essa se insere em duas perspectivas assim analisadas: Formação Continuada ou Educação Continuada relacionada como extensão e complementação da formação inicial, sendo desenvolvida ao longo da vida profissional do docente. É percebida como “reflexão da reflexão da prática”, como destaca Pimenta *et al.* (2000), apoiando-se nas teorias do profissional reflexivo de Schön (2000).

A outra perspectiva é a Formação Continuada em Serviço, que se refere a uma (in)formação desenvolvida no campo de atuação do professor, com vistas a manterem esses profissionais em constante atualização e aperfeiçoamento para as demandas do contexto educacional, seja a implementação de uma política, programa, ação, material pedagógico, dentre outras possibilidades.

Por conseguinte, a primeira se traduz por práticas de formação fortemente escolarizadas, por um processo cumulativo de saberes e uma lógica de adaptação à mudança; enquanto a segunda, parte do pressuposto que qualquer saber fazer tem que partir, obrigatoriamente, da sua própria prática docente (MARIN, 2000).

Para Nóvoa (2014, p. 37) “[...] é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor”, ou seja, para o respectivo autor, a segunda perspectiva se concretiza quando adentra ao espaço escolar.

No que concerne à Educação Especial, modalidade de ensino cuja perspectiva se volta para a prestação de apoio e serviço pedagógico especializado do aluno com deficiência (visual, intelectual, auditiva, física, surdocegueira e múltipla), Transtornos Globais do Desenvolvimento

(TGD) e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a), a formação continuada do professor para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) é algo que precisa constantemente de ressignificação, particularmente quando o público que mais recebe no seu *locus* privilegiado de atuação, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), são alunos com Deficiência Intelectual.

Conforme dados do último Censo Escolar da Educação Básica³ realizado no ano de 2018, o número de matrículas da Educação Especial, isto é, do ingresso dos alunos com deficiência, TGD e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns com e sem Atendimento Educacional Especializado ou em classes especiais exclusivas, chegou a 1,2 milhão em 2018, que corresponde a um aumento de 33,2% em relação a 2014 (BRASIL, 2019a).

Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da Educação Especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018. Além disso, quando se compara a educação inclusiva por dependência administrativa, observa-se que a rede estadual 96,4% e a rede municipal 95,5% apresentam os maiores percentuais de alunos incluídos (BRASIL, 2019a).

Diante de dados tão expressivos, destaca-se o significativo número de matrículas de alunos com Deficiência Intelectual. Outro dado relevante analisado no Censo foi quanto à categoria de docentes na Educação Básica, considerando etapas e modalidades de ensino, mais especificamente no que tange a sua formação (pós-graduação e formação continuada) (BRASIL, 2019a).

Os dados consideram que houve uma evolução do percentual de docentes da Educação Básica com pós-graduação e formação continuada,

³ É uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação dos estados e municípios brasileiros, obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto n. 6.425/2008. As notas estatísticas têm por objetivo ser um instrumento inicial de divulgação, com destaques relativos às informações de alunos (matrículas), docentes e escolas coletadas no Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2019a).

ou seja, houve um aumento de 31,4% para 37,2% de professores com p s-gradua o de 2014 a 2018, respectivamente. Uma evolu o similar ocorreu com o percentual de docentes com forma o continuada, saindo de 31,6% em 2014 para 36,0% em 2018 (BRASIL, 2019a).

Em face do apresentado, este livro não resultou apenas de uma Disserta o de mestrado, mas do interesse investigativo para este objeto de estudo e análise que tão logo foi despertado por inquieta es particulares no âmbito acad mico, intensamente no percurso da licenciatura em Pedagogia, posto que já se ter vivenciado e experienciado situa es em outra área de forma o, não menos importante que   a Biblioteconomia. E p s-gradua es (*lato sensu*) na área da Educa o Especial e mais tarde no exercício da docência no Atendimento Educacional Especializado da rede pública estadual e municipal de educa o de São Luís, Maranhão.

Diante dos desafios que se assentam na realidade educacional brasileira, este interesse propiciou a constru o de uma a o docente por convic o, confiante e entusiasta que traz consigo os ensinamentos para buscar meios para orientar professores da Educa o Especial que atuam no AEE diante dos desafios que se assentam na realidade educacional brasileira e com essa iniciativa contribuir com as vivências no nosso estado, particularmente no município de São Luís.

A vida   assim, um contraponto de emo es. A cada pedra em nosso caminho   uma li o aprendida; a cada dificuldade   uma prova; a cada alegria, um êxito; a cada desapontamento, uma nova oportunidade de recomeçar. As demandas atuais experienciadas pelos professores requerem um cuidado, uma aten o para a heterogeneidade que permeia o ambiente escolar, bem como de todos os elementos constituintes do sistema educativo que pairam, sobretudo, para as questões relacionadas   inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, pois esses “[...] reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promo o das aprendizagens, mas têm na constru o de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade [...]” (N VOA, 2009, p. 13).

Na concepção de Freitas (2007), os sistemas de ensino vêm desde os anos 2000, adotando as recomendações dos organismos internacionais que visam atender às necessidades de formação de professores, atrelada à redução de custos. Assim, tenta-se formar um profissional por completo. Compreende-se que as redes de ensino e o professor do AEE precisam conceber com criticidade o processo educacional para atuar no sentido de mudança, tendo em vista as exigências impostas pelo seu *lôcus* de atuação.

Nesse viés, a Educação Especial adquiriu significativo espaço no cenário educacional, a partir dos anos 2000, abdicando dos discursos da perspectiva integradora dos anos 1990 para se fazer presente a proposta inclusiva, fundamentalmente recomendada por organismos internacionais, bem como o estabelecimento de diretrizes, a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que resultou na Declaração de Jomtien (1991) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais com a Declaração de Salamanca (1994), ambas contaram com a colaboração dos governos locais, várias organizações intergovernamentais, regionais e Organizações Não-Governamentais (ONGs), além da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e da UNICEF (*United Nations Children's Fund*), traduzida para o português como Fundo das Nações Unidas para a Infância (MAZZOTTA, 2011).

Quando se trata em como desenvolver um atendimento especializado para os alunos com Deficiência Intelectual, não é raro o questionamento sobre o modo de trabalhar com tais alunos. A Educação Inclusiva acolheu intensamente essa responsabilidade de abranger métodos e reflexões que possam garantir a todo e qualquer aluno o direito a educação formal (escolar).

Para ampliar o alcance de entendimento sobre esse ponto é conveniente destacar a seguinte questão norteadora que se constituiu como subsídio para a construção e exploração da pesquisa: De que forma a formação continuada do professor do AEE na rede municipal de educação de São Luís tem contribuído para o trabalho desenvolvido

na Sala de Recursos Multifuncionais, em particular no atendimento ao aluno com Deficiência Intelectual? A busca por respostas para a situação proposta fomentou a elaboração de algumas indagações que convergiram para a questão central desse trabalho:

- a. A formação continuada de professores nas últimas décadas tem ocupado significativo espaço nas pesquisas acadêmicas e em diversos estudos. Dentro de um universo de questões sobre a formação continuada no Brasil, onde está localizada a Educa o Especial? Quem   o professor dessa modalidade de ensino e como se constituiu diante desse cenário? Quais os marcos legais para uma formação docente inclusiva? Como o aluno com Deficiência Intelectual   visto nesse processo? Quais os caminhos tomados para o seu AEE na escola?
- b. Como a formação continuada   analisada na Educa o Especial? Qual a concep o do termo? Quais as a es para o AEE no cenário político educacional brasileiro?
- c. Como a rede municipal de educa o de São Luís vem desenvolvendo as suas a es formativas de âmbito continuado para o professor do AEE? Qual   a compreensão teórica e prática do termo formação continuada? Como está desenhada metodologicamente essa formação na rede municipal?
- d. A formação continuada da rede municipal tem proporcionado orienta es nos aspectos materiais, metodológicas e reflexivos ao professor do AEE para desenvolver a es pedagógicas que culminem no desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais?
- e. As estratégias de ensino necessitam estimular diversas capacidades do sujeito. Sendo assim, a disponibiliza o de um material para apoio pedagógico, no sentido de orientar a prática do professor do AEE para o atendimento ao aluno com Deficiência Intelectual, proporcionaria para esse docente um alinhamento e/ou direcionamento para que sua prática caminhe nos propósitos da Educa o Inclusiva?

Destaca-se que essas inquietações refletem muitas preocupações vividas por docentes na Educação Especial, que apesar de significativos avanços e fortalecimento na base das suas políticas legais e de formação continuada, observa-se que essa situação tende a se tornar dificultosa, quando parte para a materialização desses preceitos no cotidiano da prática docente do AEE, particularmente ao aluno com Deficiência Intelectual.

Compreende-se que a condição, estrutural ou funcional, não exclui a possibilidade de aprendizagem e de adaptação desse aluno ao meio social e educativo. Para Banaco (1997), as potencialidades humanas não devem ser vistas como cristalizadas (ou fixas), uma vez considerada a forte influência externa na determinação do comportamento.

Diante dessa possibilidade para a aquisição de competências, torna-se importante a proposta de definições claras, referente não apenas aos quadros específicos das dificuldades do aluno com Deficiência Intelectual, mas estratégias e ações especializadas que venham a potencializar o seu desenvolvimento, considerando o lado histórico-social como potencializador de aprendizagem. Assim, é preciso “[...] refletir a formação de professores para atuar em um paradigma de educação que busca a equiparação de oportunidades e qualidade nos serviços oferecidos a todos os alunos” (FREITAS, 2006, p. 162).

Por considerar a categoria da totalidade social um aspecto basilar na realização deste estudo, a indagação central (objeto geral) partiu para analisar a formação continuada do professor do Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de educação de São Luís (MA), quanto à condução do AEE para o aluno com Deficiência Intelectual, e partir desse contexto para elaborar um Caderno de apoio pedagógico que direcione esse professor para o desenvolvimento do aluno na Sala de Recursos Multifuncionais.

Ressalta-se que a pesquisa se insere no campo da formação do professor e práticas educativas, referentes ao contexto de ensino e aprendizagem na Educação Especial. Portanto, estudiosos como Vigotski (1997), Mazzotta (1993), Freitas (2002), Gatti (2009;2019) além de

outros, que submetidos a possibilidade de diálogo com a perspectiva histórico-cultural de sujeito e de conhecimento, deram embasamento teórico-epistemológico neste trabalho.

A escolha da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (MA) (SEMED) como local da pesquisa se deu pelo fato de que existe uma demanda significativa de alunos com Deficiência Intelectual, chegando conforme dados do Relatório de atividades da Superintendência da Área de Educação Especial (SAEE) da SEMED, a 900 alunos matriculados em toda rede. Os professores do AEE atendem uma média de dez alunos com Deficiência Intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais. Além disso, as formações continuadas na rede municipal têm sido intensificadas, principalmente por essa crescente demanda de matrículas (SEMED, 2018).

Convém ressaltar que, além da INTRODUÇÃO, o presente estudo está estruturado em quatro outros capítulos, cuja sequência segue a lógica de facilitar a compreensão da formação continuada de professores do AEE para o trabalho junto aos alunos com Deficiência Intelectual na rede municipal de educação de São Luís-MA.

O primeiro capítulo denominado, “O LUGAR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES estrutura-se em três tópicos. O primeiro “Constituir-se professor no Brasil” parte da perspectiva de abordar a profissão do professor, a docência, bem como os saberes que permeiam a prática pedagógica. Para tanto, procuramos responder às seguintes proposições: O que é ser docente? O que é a docência? Qual é a missão do professor? Para que e para quem ser docente? Apresentam-se, ainda, dados de pesquisa e indicadores sobre como é ser professor no Brasil. O segundo, “Formando professores à perspectiva da inclusão: demandas de um contexto” e o terceiro “Um olhar pedagógico sobre a Deficiência Intelectual: da concepção médica à histórico-cultural” volta-se o olhar para o passado buscando compreender, de forme breve, porém não superficial, o contexto histórico da Educação Especial e da formação de professores, em nível mundial, com recorte mais denso para o Brasil. Destaca-se os percursos formativos

que tratam da Educação Especial na Formação de Professores. Toma-se como base de análise as perspectivas atuais de exercício da prática docente na Educação Especial, adotando como eixo para discussão a inclusão escolar dos alunos com Deficiência Intelectual, discorrendo sobre quem é e como se apresenta esse aluno.

O segundo capítulo, intitulada “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES” organiza-se em torno de três tópicos: “A concepção de Formação Continuada”; “Formação Continuada e Educação Especial: marcos legais”; “Ações formativas para o AEE do aluno com Deficiência Intelectual”. Realiza de forma geral, uma incursão teórica sobre a história da formação continuada, as concepções, os seus caminhos e os percursos na formação de professores na realidade brasileira, com ênfase nos marcos legais para a Educação especial e as ações formativas estabelecidas para o aluno com Deficiência Intelectual. Foi realizado recortes nos principais documentos constituintes da política educativa nacional, que subsidiaram a formação continuada para os professores da Educação Especial. Analisa-se a formação continuada no AEE como necessidade reflexiva imperiosa para a atuação docente especializada. Destaca-se os principais documentos norteadores que se apresentam necessários para essa formação. Ademais, discutimos as vertentes pedagógicas que concorrem para o entendimento da formação continuada no AEE, como uma demanda educacional contemporânea, que tem sido utilizada de parâmetro para essa formação.

O terceiro capítulo do trabalho, denominado “A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO AEE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS” foi segmentado em dois tópicos: “Com a palavra, a Gestão da SAEE” e “O que dizem os professores do AEE?” corresponde as conclusões da pesquisa sob uma perspectiva de análise que foram tratamos os dados coletados durante empiria em consonância com a abordagem qualitativa adotada. A ideia foi compreender a formação continuada na rede municipal de ensino de São Luís, considerando o ponto de vista dos sujeitos envolvidos com a Educação Especial, como a gestão da SAEE e dos professores do AEE. Isso foi necessário para

estruturar um Caderno de apoio pedagógico que dialogasse com a realidade apresentada.

No quarto capítulo, intitulado “CADERNO DE APOIO PEDAGÓGICO PARA O PROFESSOR DO AEE” discute-se o processo de construção e aplicação (intervenção) de um material para apoio no trabalho com alunos com Deficiência Intelectual dotado de propostas metodológicas para o professor do AEE realizar na Sala de Recursos Multifuncionais.

Nas considerações finais, último item do trabalho é realizado um apanhado de todo percurso trilhado pela pesquisa, no intuito de refletir e retomar as questões norteadoras que intentamos investigar para responder. Aponta-se as limitações enfrentadas frente ao que vivenciamos nesta pesquisa na área da formação continuada do professor do AEE e as suas ações para o atendimento do aluno com Deficiência Intelectual.

Portanto, reflete-se que as inferências feitas não concluem o debate sobre o assunto, que cada vez mais adquire dimensões maiores, pois novas pesquisas brotam na tentativa de não apenas mostrar realidades, mas expressar boas experiências pedagógicas que despontam a importância da inclusão nas práticas escolares.

SITUANDO O OBJETO E O CAMPO DE PESQUISA

“O método é a alma da teoria” (LÊNIN, 1965, p. 148)

O objeto de estudo deste livro se inscreve na necessária importância em analisar a formação continuada do professor do AEE na rede municipal de educação de São Luís, para conhecimento da realidade com a intenção de obter subsídios para propor um material de apoio pedagógico para os respectivos docentes em sua prática pedagógica na Sala de Recursos Multifuncionais, no trabalho com o aluno com Deficiência Intelectual. Em coerência e para exploração do objeto citado, privilegiou-se os seguintes passos da pesquisa social:

- a. Método Histórico-Dialético, pois caracteriza-se pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade (PIRES, 1997);
- b. Estudo do tipo Exploratório, pois teve como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema para torná-lo

mais explícito. O qual envolveu levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2010);

- c. Abordagem Qualitativa por “[...] observar o fato no meio natural” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 17). E, “[...] em que há aceitação explícita da influência de crenças e valores sobre a teoria, sobre a escolha de tópicos de pesquisa, sobre o método e sobre a interpretação de resultados” (GÜNTHER, 2006, p. 203).
- d. Pesquisa-Ação por concentrar-se principalmente, em três aspectos que vão ao encontro dos propósitos do objeto: caráter participativo, impulso democrático e subsídios à mudança social. Além disso, em proporcionar benefícios aos seus participantes por processos de autoconhecimento, particularmente quando focaliza a educação, informa e apoia nas transformações (THIOLENT, 2009).

A coleta de dados da pesquisa deu-se no período de março a junho de 2020. O percurso metodológico desenvolveu-se por meio dos seguintes passos:

- a. Coleta e análise de materiais bibliográficos correspondentes ao campo específico do objeto e àqueles de âmbito geral considerados convergentes com o problema estudado;
- b. Elaboração e aplicação de instrumentos de coleta de dados para levantamento de informações no contexto da pesquisa de campo (entrevistas);
- c. Realização de entrevistas semiestruturadas orientadas por meio de um roteiro com perguntas abertas de forma presencial e *online*⁴ com a Superintendente da Área da Educação Especial (SAEE) da rede municipal de educação de São Luís e com 18 professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em síntese, convém pontuar que foi autorizado a gravação dos áudios nas entrevistas, tanto a presencial com a gestão da SAEE quanto a online com os professores. Concluída a transcrição do áudio, enviou-se o

⁴ Utilizou-se o aplicativo *WhatsApp* como instrumento para propiciar um contato com o entrevistado, mesmo que a distância. Atualmente enfrenta-se uma situação atípica ocasionada pelo Coronavírus e, como medida de segurança, o isolamento social tem sido uma prevenção que requer evitar deslocamentos para lugares diversos e aglomerações.

texto digitado aos participantes da pesquisa para o endereço eletrônico deles para ciência e consentimento de sua utilização para fins científicos. A análise e interpretação desses dados se deu pelas seguintes categorias: formação continuada do professor, AEE, Deficiência Intelectual fazendo uso da Análise de Conteúdo, considerando tanto a mensagem oral quanto a escrita dos sujeitos, na sua totalidade ou não como ponto de partida para dar um sentido e um significado para as suas falas ou posicionamentos (BARDIN, 2011).

O LUGAR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

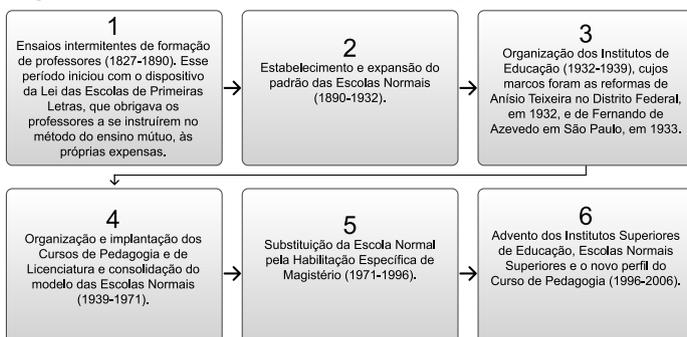
“Alguns homens veem as coisas como são, e dizem Por quê? Eu sonho com as coisas que nunca foram e digo ‘Por que não?’” (SHAW, 2009, p. 23).

A constituição histórica da formação de professores no Brasil tem como referência as relações entre a educação e a sociedade. Notadamente, há as lutas entre as diversas concepções e os projetos destinados a orientar a formação docente. Nesse percurso, entendemos a necessidade em abordar as diferentes interpretações sobre a formação de professores na sociedade de classe, nos diversos contextos sociais e históricos, nos quais se destacam as contestações políticas entre os atores sociais, na defesa das suas concepções e projetos de formação.

Ao revisitar a história da formação de professores no Brasil, vislumbramos que essa formação é uma questão preconizada há séculos em nível mundial. Ao criar a Didática Magna, João Amós Comenius, em pleno século XVI, já trazia em pauta a importância em se ter mestres com sólidos conhecimentos, que serviriam de base para compor a formação e o desenvolvimento dos seus discípulos (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

A partir dessa iniciativa, outras perspectivas concorreram para se pensar a formação de professores. Saviani (2009) sistematizou em seis períodos da história da formação de professores no Brasil, assim descritos na Figura 1 e nos quais nos orientamos para localizar a Educação Especial:

Figura 1 - Períodos da história da Formação de Professores no Brasil



Fonte: produção da autora adaptado de Saviani (2009).

Em cada período alinhado por Saviani (2009) diversas questões foram suscitadas. A primeira compreendeu todo o período colonial e foi caracterizada por um tempo em que não se manifestou claramente a preocupação com a formação de professores. Tanto que uma situação que não difere das vividas hoje em dia, trata-se dos custos com a formação docente. Caso o professor precisasse de formação, deveria arcar com os gastos.

No segundo período, até então, não se contava com o investimento do governo e seguia o modelo dos países europeus, na criação das Escolas Normais. No Maranhão, a primeira escola dessa natureza foi inaugurada em 1890. Diante disso, essas referidas instituições preconizavam uma formação específica (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

As iniciativas pioneiras para a formação de professores na Educação Especial no Brasil começam nos primeiros cursos de nível médio, cuja carga horária era alterada com frequência, pois eram cursos de caráter intensivo que reuniam professores de vários estados. A história resgata que tais cursos eram ofertados nos estabelecimentos federais, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e o Instituto Benjamim Constant (IBC), ambos sediados no Rio de Janeiro, além de Organizações Não Governamentais (ONGs), dentre as quais se destaca o Instituto Pestalozzi do Estado de Minas Gerais. Esse Instituto já realizava curso de férias para professores de excepcionais⁵ desde 1951 (MAZZOTA, 1993).

A formação docente, de maneira geral, estava voltada à prática de técnicas e ao domínio do conteúdo, que seriam a matéria-prima para o processo de ensinar. Ao que nos parece, havia um acordo tácito entre essa formação e os movimentos políticos, numa total ou quase total consonância com as regras sociais, com poucos ou nenhum questionamento da ordem vigente.

⁵ Termo utilizado nas décadas de 1950, 1960 e 1970 para designar pessoas com Deficiência Intelectual (SASSAKI, 2003).

O terceiro momento foi assinalado pelas reformas, dentre elas a criação dos Institutos de Educação, que representaram uma fase nova tendo inspiração no ideário da Escola Nova, no sentido de corrigir as ineficiências e as distorções das tradicionais Escolas Normais.

A preocupação em formar professores para o secundário, apareceu no início do século XIX, o que corresponde hoje aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, em cursos regulares e específicos. Fez-se necessária a criação da Universidade para a formação desse profissional docente, pois, até então, o ofício era comumente exercido por profissionais liberais ou autodidatas. Há de se considerar, ainda, que o número de escolas secundárias, nessa época, era bem pequeno, bem como o número de alunos. A industrialização no país trouxe a necessidade de maior escolarização e, conseqüentemente, a expansão do sistema de ensino (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 98).

No quarto momento, o Decreto n. 1.190, de 4 de abril de 1939 orienta o esquema 3+1, em que três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano para a formação didática. Já com o Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, os cursos de Licenciatura se centraram nos conteúdos cognitivos, em detrimento do aspecto pedagógico-didático, tratado como um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma simples obrigação formal para atender à exigência para a obtenção do registro profissional de professor (GATTI, 1998, 2013).

A tendência liberal tecnicista, cuja ideologia designava a rápida formação de técnicos profissionais para atender ao mercado de trabalho, acirrou, no sistema educacional, a continuidade em ser excludente e dualista. Assim, “[...] o tecnicismo chegou à área de Educação Especial, que se constituiu, historicamente, exaltando as técnicas e os recursos específicos para o desenvolvimento dos alunos chamados então de excepcionais” (MICHELS, 2017, p. 26).

Também, em 1939, o curso de Pedagogia foi instituído no Brasil direcionado à formação de “[...] bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico” (BISSOLLI-SILVA, 2006, p. 11), mas a formação de professores ainda se mantinha cultivada, também nos cursos de magistério de segundo grau, pois os respectivos cursos foram edificados de forma decisiva desde 1870 (TANURI, 2000).

A Pedagogia foi direcionando o seu foco mais na formação do especialista da educação, principalmente “[...] nas ‘deficiências’ apresentadas pelos alunos; os cursos de Pedagogia pouco preparavam estes profissionais para atuarem como professores” (MICHELIS, 2017, p. 30). Os cursos de magistério se direcionavam na formação do professor primário. A partir desse período, a formação de professores para atuar com Educação Especial no Brasil foi concebida pelo Decreto-Lei n. 16.392, de 02 de dezembro de 1946, em Curso Normal de Formação de Professores Primários, em nível de segundo grau (TANURI, 2000).

Entre as décadas de 1950 e 1960, a Constituição Federal do Brasil de 1967 trouxe algumas determinações para o magistério, dentre elas a formação em nível médio em todo Brasil foi elevada ao nível superior no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, conforme Parecer n. 295/1969, que tinha por princípio a maior especialização exigida para essa modalidade de educação escolar (GATTI, 2013).

O primeiro curso regular de formação de professores para a Educação Especial foi criado em São Paulo (capital) no ano de 1955, quando o governo desse estado autorizou, intermediado por um decreto, o funcionamento de um Curso de Especialização para o Ensino de Cegos no Instituto Caetano de Campos (GATTI, 2013).

Paralelamente, as habilitações no Curso de Pedagogia nasceram com a Reforma Universitária em 1969, por intermédio do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 252/1969, no qual, “[...] ao reformular a estrutura curricular do curso, cria habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto de atividades” (BISSOLLI-SILVA, 2006, p. 26). Logo, surgem habilitações para diversas

áreas da gestão educacional e da Educação Especial (deficiências auditiva, física, mental⁶ e visual), o que assinala o início do quinto período.

De tal forma exposto nas indicações Básicas do CFE, a Lei n. 67/1975, “[...] a formação superior de professores para Educação Especial é definida aí por um currículo que inclui uma parte comum e outra diversificada” (MAZZOTTA, 1993, p. 75).

Historicamente, a educação especial vem sendo pensada, dentro dos currículos de formação de professores, de maneira fragmentada, reservada àqueles que desejam trabalhar com os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação (FRANÇA, 2016, p. 19).

Contudo, em muitos outros estados brasileiros, ainda prevalecia a formação em nível pós normal, ou seja, por estudos adicionais como especializações *lato sensu*, cursos de 120 horas, as habilitações vinculadas aos cursos de Pedagogia, até cursos de Licenciatura Plena em Educação Especial e Habilitação na Pedagogia (MAZZOTTA, 1993).

No final dos anos 1960 e início dos 1970, a formação de professores para atender os alunos considerados deficientes era calcada no princípio da normalização. Foi durante a década de 1970 que a integração passou a tomar força nas discussões sobre a Educação Especial e a direcionar a formação dos professores para a área (MICHELS, 2017, p. 31).

Com o término da década de 1970 e meados de 1980, ficou evidente o ideal de um profissional que contivesse uma formação crítica e complexa da sociedade de então.

O que se pode perceber é que as habilitações específicas da Educação Especial foram organizadas tendo como eixo as deficiências, ou seja, a criação e a organização da Educação Especial constituíram-se, a partir da necessidade posta pela deficiência e

⁶ Esta terminologia foi sendo substituída por Deficiência Intelectual. Esse termo, aos poucos, está sendo empregado no âmbito das reflexões e discussões políticas dos movimentos sociais relacionados à pessoa com deficiência, em documentos legais de âmbito internacional e nacional e no meio acadêmico-científico. Foi introduzido e utilizado na Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual (PLETSCH, 2009).

não pela proposição educacional. O fato de a proposta de formação de professores para a Educação Especial se organizar pela deficiência (biológica ou psicológica) dos alunos secundariza o fazer pedagógico. Com esta centralidade no biológico e no psicológico, o ensino especial opera por uma desqualificação do que seria seu papel central: o processo pedagógico (MICHELS, 2017, p. 37).

No final dos anos 1980 e início de 1990, a formação dos professores esteve mais auxiliada na dimensão didática, em que as teorias de aprendizagem refletiram num significado novo para a realidade da educação brasileira. Sobretudo, isso ocorreu na formação e na prática pedagógica do professor que, a partir de então não mais assumiria o conhecimento como algo exclusivo seu, mas como um mediador na construção do processo de ensino e aprendizagem.

Esse período insurgiu muitas influências na formação do docente brasileiro. Documentos normativos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passaram a adotar esse ponto de vista, como o ideal na tentativa de romper com a hegemonia do tradicionalismo e constituindo um novo corpo do saber. Na concepção de Michels (2017, p. 39):

Durante os anos 1980, no Brasil, a integração foi a base da formação de professores de Educação Especial. Neste período, a formação do chamado “especialista”, ou melhor, do habilitado em educação especial nos cursos de Pedagogia, centrava-se na possibilidade de inserção dos alunos considerados deficientes na rede regular de ensino. Tal inserção, porém, estava sujeita ao desenvolvimento apresentado pelos alunos, suas condições físicas, emocionais e intelectuais.

O sexto e último período tem como principal característica uma formação mais aligeirada, preferencialmente que não envolvesse altos valores para arcar. Durante a década de 1990, a realidade presente na formação docente foi desenvolvida para atender aos interesses da política mercadológica internacional vigente que, dentre tantas ações

negativas, voltava-se para a privatização das instituições públicas. O neoliberalismo foi a palavra de ordem em todos os segmentos nessa década e, notadamente, a educação não figurou de fora.

[...] com a influência das discussões internacionais, a inclusão passou a ser a chave deste debate no Brasil. Dentre os pontos que passaram a fazer parte desta discussão podem-se destacar a questão da política de inclusão, a flexibilização curricular, a preparação da escola regular para receber os alunos considerados deficientes, técnicas e recursos que auxiliam nessa ação, e ganhou ênfase a formação de professores como o agente principal desse processo de inclusão de alunos considerados deficientes no ensino regular (MICHELS, 2017, p. 39).

Nos anos 2000, a impressão que fica é a de total conquista em prol da formação docente no Brasil. Entretanto, esse contexto é assinalado por oscilações, discursos de eficiência e promessas, tanto na formação inicial quanto continuada, de professores. A carência de docentes numa realidade como a nossa é fato e a formação continuada dos que estão em curso não tem respondido a determinados desafios que estão postos, como a inclusão escolar de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns de ensino, alunos da Educação Especial (BRASIL, 2008).

Dessa forma, a graduação em Pedagogia constituiu, por muito tempo, o verdadeiro *locus* formativo do professor especialista com habilitação em Educação Especial. Tal demanda perdurou até o ano de 2006, pois com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura firmada pela Resolução n. 01/2006, as habilitações foram eximidas das formações do pedagogo (CARNEIRO, 2012). No artigo 4º das Diretrizes em voga, segue a atribuição do profissional egresso do curso de Pedagogia:

[...] O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de

Educa o Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Com a ausência da Educa o Especial no currículo do curso de Pedagogia, a p s-gradua o foi uma das alternativas encontrada para a forma o desse professor especialista. Esse fato limitou as possibilidades de uma forma o mais completa evidenciada no artigo 14, parágrafos 1  e 2  da Resolu o n. 01/2006:

  1  Esta forma o profissional também poderá ser realizada em cursos de p s-gradua o, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

  2  Os cursos de p s-gradua o indicados no   1  deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei n  9.394/96.

Diante disso, a forma o de professores especializados tem sido realizada, na sua grande maioria, em cursos de p s-gradua o e aperfeiçoamento em Educa o Especial, geralmente ofertadas por institui es particulares de ensino superior, tanto presencial como a distância, contando com cargas horárias que variam entre 360 e 420 horas. Ademais, os únicos dois cursos de gradua o em Educa o Especial oferecidos no Brasil são pela Universidade Estadual de Santa Maria (RS) e pela Universidade Federal de São Carlos (SP) (CARNEIRO, 2012).

Para Carneiro (2012), tais situa es refletem questões não favoráveis e desanimadoras para a importância da Educa o Especial, que concorre para o desenvolvimento de um público-alvo, que urge por um olhar mais apurado e direcionado para a sua historicidade e não apenas do ponto de vista legal e político.

Esse deslocamento do lócus de forma o dita inicial apresenta vários desdobramentos como: a possibilidade de se tornar um especialista sem uma forma o pedagógica sólida; a tendência da forma o generalista nos cursos de especializa o, como se um professor especializado pudesse oferecer um

atendimento educacional especializado a alunos com os mais variados tipos e graus de deficiências e o oferecimento dos cursos de pós-graduação (quem faz e como faz) (CARNEIRO, 2012, p. 14).

A formação dos professores para atuarem na Educação Especial adotou hoje um viés de busca, ou seja, a necessidade por aperfeiçoamento e, além disso, a preocupação em como saber lidar e trabalhar com esse público, sem a formação adequada ou restritiva, é um imperativo que tem assinalado na (in)formação desse professor em serviço.

Diante da perspectiva de inclusão escolar e com a diminuição das habilitações, existe a necessidade em repensar padrões de formação, mas “[...] trata-se, portanto, não apenas de realizar melhor a formação, mas de realizá-la de uma maneira diferente” (FREITAS, 2004, p. 245). Todo esse movimento nacional erigido na e para a formação em Educação Especial na perspectiva inclusiva, incute pensar nas formas como os níveis de graduação e pós-graduação vêm delineando a formação dos professores especialistas em Educação Especial.

Uma questão que desperta atenção trata sobre o modelo médico-assistencial que se mantém nos cursos de formação de professores. Segundo Michels (2008, p. 270) “[...] Será possível pensar em ‘inclusão’ mantendo a marca da deficiência quase que exclusivamente nesse aluno, com base somente em suas características biológicas?”

Dessa forma, a carência de uma política unificada propositiva, que constitua diretrizes para a formação em Educação Especial, tem conduzido o Brasil a estabelecer distintos modelos que ora assinala um movimento importante na organização dessa formação e autonomia que deve ser respeitada e ora conduz no mesmo território nacional diferentes propostas de formação que, com a manutenção do discurso de “formação em educação especial”; seguramente convive com modelos díspares entre si e que, geralmente, carregam apenas o título de Educação Especial.

Assim, a formação docente para a Educação Especial ainda “[...] está entrelaçada com as transformações econômicas, políticas e culturais da sociedade” (FRANÇA, 2016, p. 40). A Lei n. 9.394/1996, que

estabelece as Diretrizes e Bases da Educa o Nacional (LDBEN), apresenta dois tipos de professores para a atua o na respectiva modalidade de ensino, sendo professores com especializa o adequada em nível médio ou superior para o atendimento individualizado; e professores capacitados para viabilizar a integra o/inclusão desses educandos em classes comuns (BRASIL, 1996).

Apesar do exposto, “[...] mesmo sendo legalmente referida como ‘modalidade de ensino’, a Educa o Especial tem sido, historicamente, caracterizada como um subsistema ou um sistema paralelo de ensino (MICHELS, 2017, p. 11)”. De acordo com França (2016, p. 39-40), entende-se que ao Professor da Educa o Especial,

[...] se faz necessário pensar na forma o [...] a partir de outra concep o de educa o, como campo de produ o de saberes comprometida com a mudança social que propicie aos sujeitos participa o nos processos de delibera o e de tomada de decisões na sociedade, bem como possibilidade de analisar criticamente a realidade e transformá-la. Assim, faz-se mister pensar em uma outra concep o de deficiência que supere os aspectos orgânicos, baseados no modelo médico-psicológico [...] e enfatize aspectos socioculturais, constitutivos do ser humano.

“A Educa o Especial existe pela sua exclusão do ensino regular, pela nega o, ou seja, pela contradi o presente no processo educacional (MICHELS, 2017, p. 12)”. Tal fato ampliou um discurso pela invisibilidade na forma o de professores para a atender essa modalidade de ensino.

A história da forma o de professores em geral e, especificamente, a dos professores para a Educa o Especial   composta por ambiguidades. Estas estão presentes no l cus e no nível de ensino responsável pela forma o de professores, no tempo destinado a esta forma o e na sua proposta mesmo (generalista ou especialista). Este modelo dualista de forma o de professores confirma e consolida estas ambiguidades na forma o de professores em geral e expressa, particularmente, o lugar da

Educação Especial como subsistema da Educação (MICHELS, 2017, p. 38).

As nuances históricas assumem função primordial nessa discussão. Nelas localiza-se o movimento de ruptura, mudança, continuidade, transformações e permanências. Entende-se ser esse o caminho adequado para a compreensão de em qual tempo e espaço a formação docente na Educação Especial vêm se construindo.

Como se analisa, historicamente a formação de professores foi assinalada por muitas discussões, geralmente em decorrência de propostas e projetos políticos diversificados, quanto à natureza e à complexidade dessa formação. Para Libâneo (2013, p. 79):

[...] formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive [...] e participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta coletiva de construir um convívio humano e saudável.

Diante desse cenário, a Educação Especial está compreendida como um ponto delicado, repleto de inquietudes e inconsistências presentes nos discursos das políticas educativas, principalmente na vigente Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008):

[...] a formação de professor em educação especial se restringiu ao estudo especializado de aspectos psicológicos e orgânicos da deficiência, assim como ao desenvolvimento de recursos e técnicas relacionados com as necessidades específicas em detrimento das discussões referentes aos processos escolares [...] (FRANÇA, 2016, p. 27).

Portanto, em diálogo com as questões traçadas ao longo dessa discussão, França (2016) reitera que a formação de professores da Educação Especial foi materializada de maneira dissociada da formação geral de professores, produzindo uma dicotomia entre os professores comuns e os professores especializados. Tal fato reflete na escola, pois

a modalidade de ensino, Educação Especial, ainda é vista de forma paralela e não transversal ao ensino regular.

Constituir-se professor no Brasil

Professor - a maestria da palavra se associa à missão de mediar conhecimentos a longo alcance. Incute responsabilidade com a formação do outro. Não raramente é confundido com psicólogo, médico e tantas outras profissões; e por que não? Já que participa da base de formação de todas elas. Na compreensão de Lira (2016, p. 35-36):

Dentre as várias profissões, a de ensinar sobressai-se como aquela que é responsável pela formação dos outros profissionais. [...] Ao aceitar a profissão de professor, tal profissional se realiza no momento em que vê os estudantes aprendendo, já que esta é a sua função social.

Ser professor compreende muito mais que exercer uma profissão, deve-se fazer planejamento, ministrar aula e elaborar recursos. Atualmente, nos vemos questionando qual é o papel docente hoje no dia a dia das escolas, centros especializados, institutos educacionais, presencial ou a distância, ou seja,

O que é ser professor hoje? Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. [...] Eles fazem fluir o saber - não o dado, a informação, o puro conhecimento - porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis (GADOTTI, 2003, p. 17).

Proveniente de um ponto de vista empirista, pelo qual bastava que o professor dominasse o conteúdo a ser instruído, a compreensão de docência restringia a sua formação apenas à mera observação dos

mestres com longa experiência. O aprofundamento em prol dos fundamentos científicos e de uma qualificação formal foi se constituindo à medida que a educação passou a ser percebida como função pública, tornando-se uma questão nacional e governamental.

Em sua essência, ser professor hoje, não é nem mais difícil nem mais fácil do que era há algumas décadas. É diferente. Diante da velocidade com que a informação se desloca, envelhece e morre, diante de um mundo em constante mudança, seu papel vem mudando, senão na essencial tarefa de educar, pelo menos na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem e na sua própria formação que se tornou permanentemente necessária (GADOTTI, 2003, p. 15).

Constituir-se professor na realidade brasileira implica em se defrontar com um conjunto de situações, tais como: indisciplina na sala de aula, cobranças da coordenação pedagógica e direção escolar para a melhoria de notas dos alunos, assédio moral, defasagem salarial, dentre outras questões que irão exercer influência na sua qualidade de vida e no trabalho docente.

Com uma base histórica fragilizada e permeada por lacunas, incompletudes e questões desanimadoras, assim foi se construindo o professor brasileiro. Esse professor, na visão Freireana, deve, antes de tudo “refletir sobre a prática”, agir em prol de “mudanças” (FREIRE, 2005). Em diálogo com Gadotti (2003, p. 12-13), “[...] o brasileiro desvaloriza o professor. É o que se poderia deduzir de um dito que se tornou popular nas últimas décadas no Brasil: ‘Quem sabe faz, quem não sabe ensina.’”

Numa visão materialista da realidade, ser professor no Brasil é aderir a uma profissão que tem muitos gargalos e, ao mesmo tempo, nutre esperanças visíveis, conforme revelam pesquisas empreendidas sobre a docência no Brasil.

A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), cuja sigla se remete à tradução de Teaching and Learning International Survey compreende uma pesquisa internacional ordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

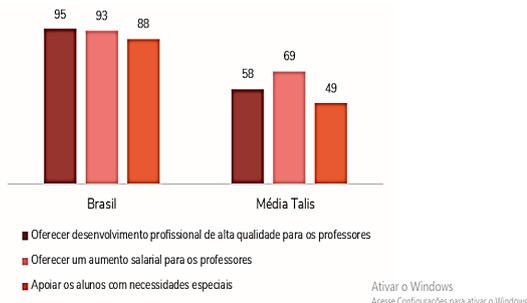
A missão é avaliar pela percepção de professores e gestores escolares o ambiente de ensino e aprendizagem e as condições de trabalho nas escolas. Diante disso, destaca-se o indicativo quanto às razões para ser professor, com os dados da respectiva pesquisa realizada em 2018.

A pesquisa começa com o seguinte questionamento: “Quais são as razões entre os professores pesquisados em seguir a profissão?” As repostas obtidas incidiram em algumas razões que influenciaram nessa escolha, sendo apontadas pelos maiores percentuais de professores, como: a docência permitir influenciar o desenvolvimento de crianças e adolescentes (95%); ajudar aqueles que são socialmente desfavorecidos (94%) e dar uma contribuição para a sociedade (97%) (BRASIL, 2019b).

As repostas obtidas nesse questionamento, de fato, refletem o vivenciado cotidianamente pelos docentes brasileiros. Particularmente desperta atenção para a resposta “dar uma contribuição para a sociedade”. Entende-se, assim, como as demais profissões, que a docência é atraente por ter a responsabilidade de honrar um compromisso com todos. Essa contribuição está em colaborar na formação de cidadãos.

Outro ponto que se destaca na pesquisa de Talis (2018) foi quanto ao indicativo investimento na educação, ou seja, para quais áreas o professor daria prioridade, caso o investimento em educação fosse aumentado em 5% (BRASIL, 2019b). Na percepção dos docentes entrevistados, a pesquisa revelou o seguinte:

Figura 2 - Percentual com as principais áreas para investimento em Educação no Brasil



Fonte: Brasil (2019b)

Como se percebe nos dados expostos, dentre diversas possibilidades, o professor aponta a importância em se investir no apoio aos alunos com necessidades especiais. A inclusão escolar é uma perspectiva que deve ser tomada como realidade nas escolas. A demanda de alunos público-alvo da Educação Especial tem se tornado relevante. Antes, ressalta-se a importância da formação docente como alicerce para a mediação de conhecimentos que servirão para a construção de uma prática pedagógica reflexiva e atuante e, sobretudo, a valorização desse docente com salários que correspondam as suas demandas e responsabilidades perante a sociedade.

O movimento Todos pela Educação⁷ realizou uma pesquisa demonstrando que o panorama da docência no Brasil não tem sido nada favorável. A pesquisa intitulada “Políticas para nós e por nós”, realizada em 2018, destaca que 67% de professores dizem não se sentirem ouvidos durante o processo de elaboração de políticas públicas educacionais (TODOS ..., 2018).

Isso é, ao docente não é dada a devida atenção num momento de extrema importância para a sociedade. Destacou-se, ainda, que “[...] essa ausência de atores tão importantes para o processo gera, no caso de formações continuadas, por exemplo, cursos que não correspondem às necessidades reais desses profissionais” (TODOS ..., 2018).

Na pesquisa intitulada “O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...” desenvolvida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no ano de 2004, apesar de mais de dez anos publicada, as informações ainda dialogam com a atualidade, uma delas desperta a atenção para,

[...] a aparente satisfação dos docentes com sua profissão, quase metade deles se considerando ‘mais satisfeita agora do que no início da sua carreira’. Em adição a tais constatações, um número superior a 50% dos docentes declara que sua principal aspiração profissional para os próximos anos é per-

⁷ Associação sem fins lucrativos fundada em setembro de 2007, com sede em São Paulo. Tem como objeto social a busca pela melhoria da qualidade da educação básica no Brasil (TODOS ..., 2018).

manecer na fun o atual, na mesma ou em outra institui o de ensino (PESQUISA ... 2004, p. 173).

Diante de dados tão expressivos, atuar na docência   dialogar, questionar a ideologia posta, chamando a responsabilidade do papel de professor sem perder a dimensão do afetivo. Seria afetivo, pois congrega a liberta o de mitos, a pondera o sobre as contradi es e a análise das interdi es e silêncios que nossas a es provocam.

[...] um professor de profissão não   somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não   somente um agente determinado por mecanismos sociais:   um ator no sentido forte do termo, isto  , um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe d , um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2019, p. 230).

Assim, a subjetividade do que   ser professor e como se posicionar diante da profissão e do seu significado necessita um olhar além das aparências. Ensinar prevê uma instância de desejos, além de dar vez e voz ao desejo do outro, mantendo uma ponte com a cultura posta e vislumbrar movimentos para além dela.

[...]   por isso que todo questionamento ou toda crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural constitui para os professores um motivo privilegiado de inquietante rea o ou dolorosa consciência (FOURQUIN, 1993, p. 9).

Essa subjetividade do professor precisa ser tocada no processo de forma o, para que ele perceba todas essas dimensões do humano e reveja seu fazer, tencionando para um crescimento e aprofundamento constantes, para muito além do que   banal, básico, medíocre.

[...] não se trata de colocar no preparo e na atua o do professor a soluço dos problemas que afligem nossas escolas. As raízes desses problemas se encontram na sociedade mais ampla, e

a relação entre a formação docente e sucesso da escola não pode ser vista mecânica e ingenuamente (MOREIRA, 2017, p. 53).

Ao longo dos séculos, a figura do professor foi caminhando sob a égide de um saber absoluto, inquestionável. O professor precisa desse contexto para avançar como profissional competente, compromissado e agente de mudança de um tempo globalizado, midiaticizado e virtual, no qual a capacidade de resiliência é uma tônica forte.

A prática profissional não é vista, assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela [...] Ela torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes (TARDIF, 2019, p. 286).

Incompletudes e diferenças são as pontes, para não somente constituirmos os conhecimentos como instrumentos alavancadores, mas para propiciarmos a formação de olhares éticos e inclusivos tendo a educação como palco de diálogo entre ação, pensamento e identidades.

A docência, como aprendizagem da relação, está ligada a um profissional especial, um profissional do sentido, numa era em que aprender é conviver com a incerteza. Daí a necessidade de se refletir hoje sobre o novo papel do professor, as novas exigências da profissão docente, principalmente da formação continuada do professor, da professora (GADOTTI, 2003, p. 22).

O momento atual conclama profissionais compromissados, convidados a colaborar teórica, prática e eticamente nos espaços educativos. Tal representação marca o imperativo do profissional do ensino estar instrumentado a desenvolver a sua prática, saberes e práxis em concordância com as exigências sociais mais amplas, posto que “[...] a docência é, portanto, um ofício que pressupõe a formalização de um corpo de saberes e conhecimentos adquiridos, construídos e reconstruídos durante a formação inicial e continuada” (SANTOS, 2014, p. 65-66).

Por conseguinte, a ideia consiste em proporcionar uma prática profissional como instância permanente e sistemática; questão que nos aponta para a necessidade de refletir o *continuum* da forma o docente, pois   complexo pensar na possibilidade de educar por fora de uma situa o concreta e de uma realidade definida.

Forma o de professores   perspectiva da inclusão: demandas de um contexto

No Brasil, em plena década de 1990, a apropria o do discurso internacional relacionado   inclusão, expressando a universaliza o da Educa o Básica nos países em desenvolvimento foram intensas. O foco maior compreendeu incluir alunos com necessidades educacionais especiais, então integrados, em salas comuns de ensino na educa o regular.

[...] O movimento de inclusão social traz para escola a necessidade de mudança de paradigma no sentido de reconhecimento de seu espaço e tempo pertencentes   totalidade de sujeitos, independentemente de qualquer distin o. Esse novo paradigma reconhece as diferenças, as respeita e as valoriza como fundamentais para o desenvolvimento social harmonioso, porém, entende a necessidade de mudanças sociais e estruturais para sua efetiva o (CARNEIRO, 2012, p. 12).

A inclusão aqui descrita se trata da inclusão escolar que delinea uma escola com políticas participativas, direcionadas para a solidifica o de cultura inclusiva, em que todos os docentes, bem como a comunidade escolar em geral são inclusos como colaboradores que devem agir numa rela o de apoio simultâneo, de forma a construir aprendizagens uns com os outros, a partir das reflexões sobre suas práticas docentes no ambiente escolar.

Desse modo, entre alguns pontos desse paradigma recém discutido e implantando se tem a flexibiliza o curricular, a prepara o da escola regular para receber os alunos com deficiência, as técnicas e recursos que auxiliam nessa a o e forma o continuada de professores como

elementos indispensáveis para o sucesso das propostas políticas. Entretanto, apesar de alguns avanços, a inclusão escolar tem se defrontado com alguns entraves.

Um dos grandes desafios dos sistemas educacionais atuais - talvez o maior deles - é desenvolver uma pedagogia capaz de educar com êxito todas as crianças, inclusive aquelas que têm deficiências graves e habilidades incomuns, sem recorrer à lógica da exclusão pela velha e arraigada oposição entre o ensino comum e a educação especial (NORONHA, 2016, p. 11).

Jannuzzi (2004) entende que a política de inclusão não se trata excepcionalmente ao ingresso dos alunos com deficiência no ensino regular. Tal discurso se estabelece numa narrativa que, ao ser agrupada pelo campo educacional, pode ser considerada como ideologia da inclusão. Assinala para a concepção de que inclusão, assim como a exclusão, solidifica-se como uma das categorias fundamentais para manter a ordem social atual.

A inclusão não ocorre de forma automática, apenas pelo fato de se matricular o educando com alguma necessidade especial em salas regulares. É verdade que o direito de acesso à escola regular representa um avanço necessário, porém, não é suficiente. Sua socialização é imprescindível para desenvolvimento pessoal e educacional, mas a escola regular deve ser capaz de oferecer muito mais do que a convivência. O preparo dos professores é fundamental para a efetivação da educação inclusiva, que não é apenas processo de socialização (NORONHA, 2016, p. 45).

A constituição de uma prática pedagógica inclusiva extrapola a mera certificação. Incute uma transformação principalmente na formação do professor na condução da forma de ver o aluno, nas práticas excludentes e no engajamento em formações continuadas. Para ser inclusão deve acontecer aprendizagem e para potencializar a aprendizagem é importante o envolvimento do docente.

Porque a mudança nos olha e, ao nos olhar, encontra somente uma reprodução infinita de leis, de textos, de currículos e de didáticas. Mas nenhuma palavra sobre as representações como olhares ao redor do outro. Nenhuma palavra sobre a necessidade de uma metamorfose nas nossas identidades. Nenhuma palavra sobre a vibração com o outro (SKLIAR, 2006, p. 38).

Ressalta-se que a ideia de uma educação inclusiva, que emerge nessa conjuntura, exhibe-se como um novo olhar educacional, independentemente de qual diferença se tenha. Para Noronha (2016, p. 69):

As transformações no sistema educacional têm se dado no sentido de reconhecer e valorizar a diversidade como fator de enriquecimento do processo de ensino aprendizagem. Isso vem provocando mudanças não apenas na legislação educacional, mas também no cotidiano das escolas, na formação e na prática docente.

Para tanto, as práticas pedagógicas do professor da Educação Especial no meio ambiente escolar devem se voltar para o desenvolvimento de um trabalho diferenciado, incorporando e abrangendo cada um dos alunos, de acordo com as suas necessidades. Entretanto, tais ações ainda se mostram complexas nas tramas da Educação Especial.

Para que essas práticas pedagógicas se efetivem, de fato, a formação contínua desse professor urge ser um processo ambivalente, isso é, que ultrapasse os limites da sua prática pedagógica. Deve-se priorizar, assim, um trabalho interdisciplinar por outros profissionais, prestando apoio necessário para que o processo educacional aconteça.

O professor da educação especial tem sido descrito na literatura especializada como um educador que atua com o grupo e constitui um recurso de apoio para o colega professor regente, no sentido de participar do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação das atividades. Dessa maneira, os estudos realizados mostram possibilidades de se pensar outras/novas configurações do trabalho do professor de educação especial, que, historicamente, vinha desenvolvendo sua atividade educativa de

forma individualizada em espaços diferenciados, fora de sala de aula (FRANÇA, 2016, p. 49).

Contudo, é necessário que ocorra a valorização do professor e do saber dos demais profissionais da área educacional envolvidos no processo inclusivo. A questão não pode se limitar à inclusão de um ou dois alunos, mas sim a todos aqueles que dela precisam e daqueles que fazem parte do processo educativo, independentemente da sua condição biológica exposta pela deficiência, haja vista que o “[...] paradigma da educação inclusiva desconstrói aquela ideia de uma educação especial para os diferentes” (NORONHA, 2016, p. 33).

Os processos de formação docente para a Educação Especial na perspectiva inclusiva adquire significado, a partir do momento em que são articulados saberes que os professores congregam, constroem e ressignificam, no decorrer da sua prática profissional, suas histórias de vida, suas relações com a sociedade, com a escola, com os outros atores educativos, a comunidade escolar e os lugares de formação. “[...] As fontes de formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente” (TARDIF, 2019, p. 287).

O desenvolvimento de práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão escolar designa ao professor a função de mediador, no sentido de promover um ensino igualitário. Quando se trata de incluir não se limita ao respeito apenas aos alunos com deficiência, mas sim a todos os atores sociais que constituem o *corpus* da escola, no qual a diversidade configura a condução de práticas pedagógicas consoante à singularidade de cada sujeito.

O ideário criado em torno de uma Educação Especial, na perspectiva de uma Educação Inclusiva, emerge como um desafio nas práticas pedagógicas docentes, ensejando uma busca pela igualdade e a não discriminação, de forma a garantir o acesso de todos no processo educacional, pois “[...] a inclusão educacional [...] envolve [...] as famílias, os professores e a comunidade, na medida em que visa construir uma

sociedade mais justa e conseqentemente mais humana” (MITLER, 2003, p. 36).

O aluno público-alvo da Educa o Especial, enquanto sujeito constituinte do processo pedagógico, deve ser percebido nas suas necessidades e múltiplas possibilidades. O professor do Atendimento Educacional Especializado carece refletir nesse caminho, ou melhor, nesse olhar, precisando ser guiado por uma parada reflexiva, cabendo   forma o continuada ser essa ponte e não um fim único para a efetiva o de uma prática inclusiva.

“[...] Com a forma o continuada e permanente o professor abre-se, de maneira científica, para o mundo da verdadeira inclusão social. Incluir não consiste em apiedar-se ou compadecer-se, mas  , sobretudo, mudança de opinião e prática” (LIRA, 2016, p. 47). Assim, essa questão vai ao encontro do atendimento das demandas do aluno com necessidades educacionais especiais, envoltas nas dimensões plurais e abrangentes, presentes nas questões  ticas, est ticas, técnicas e científicas do contexto educativo que se quer inclusivo.

Um olhar pedagógico sobre a Deficiência Intelectual: da concep o médica   histórico-cultural

A história escreveu formas diferenciadas de se olhar para as pessoas com deficiência, passando pelo misticismo, abandono, extermínio, caridade, segrega o, exclusão, integra o e, ultimamente, chegando ao processo de inclusão (JANNUZZI, 2004). Durante séculos, as pessoas com deficiência ficaram   margem dos grupos sociais. Entretanto,   medida em que o direito do homem   igualdade e cidadania configurou motivo de preocupa o, a percep o em rela o   pessoa com deficiência tendeu a se modificar.

A Deficiência Intelectual durante todo esse processo foi assinalada ao longo da história por terminologias diversas, como: idiota, imbecil, débil mental, oligofr nico, excepcional, retardado, deficiente mental, doente mental, dentre outros termos. Tais designa es surgem

no contexto em que novas estruturas teóricas eram suscitadas e termos mais antigos passaram a representar um estigma (JANNUZZI, 2004).

No século XIX, os trabalhos do médico Jean Itard com um caso particular de tratamento pedagógico com uma criança com acentuados problemas de comportamento, cognitivos e adaptativos, abriu caminhos para o entendimento de que a pessoa com Deficiência Intelectual poderia ser considerada passível de educação e escolarização (CARNEIRO, 2007; PLETSCH; GLAT, 2012).

Outra importante contribuição, foi a de Édouard Séguin, ao propor uma teoria psicogenética da Deficiência Intelectual e recriminar a preponderância da visão médica de incurabilidade. Seu método compreendia o estímulo do cérebro por atividades físicas e sensoriais. O seu trabalho foi influenciado pelas ideias de Pestalozzi e inspiração para Fröebel e Montessori, cujos estudos e atividades eram direcionados para a educação de pessoas com Deficiência Intelectual (PLETSCH; GLAT, 2012; MATURANA; MENDES, 2017).

Séguin descreveu as categorias idiotia, imbecilidade e debilidade como quadros e etiologias diferentes, ponderando, além de causas orgânicas tanto de ordem hereditárias ou não, as causas ambientais ou psicológicas. O seu trabalho é considerado um marco, pois além dos estudos teóricos e do método educacional, voltou-se ao desenvolvimento de serviços com a criação, em 1837, da primeira escola para deficientes intelectuais (PLETSCH; GLAT, 2012; MATURANA; MENDES, 2017).

Também foi o primeiro presidente de uma organização de pesquisa sobre a deficiência, fundando em 1876, a Associação Americana de Retardo Mental (*American Association on Mental Retardation – AAMR*), atualmente conhecida como Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities - AAIDD*) (PLETSCH; GLAT, 2012; MATURANA; MENDES, 2017).

Com o passar dos séculos, os entendimentos a respeito da Deficiência Intelectual foram se transformando e ampliando, tanto como consequência das mudanças ocorridas na sociedade, quanto em função

da evolu o no campo científico (CUNHA; ROSSATO, 2015). Frisamos que o termo ao longo dos anos 1990 e 2000 passou por uma transi o entre Deficiência Mental até chegar a Deficiência Intelectual.

O termo substituiu ‘deficiência mental’ em 2004, por recomenda o da Organiza o das Na es Unidas, para evitar que houvesse confusões com ‘doença mental’, que   um estado patológico de pessoas que têm o intelecto igual ou acima da m dia, mas que, por algum problema, acabam temporariamente sem us -lo em sua capacidade plena. As causas são complexas, englobando fatores genéticos, como a síndrome de Down, por exemplo, e ambientais, como os decorrentes de infec es e uso de drogas na gravidez, álcool, dificuldades no parto, prematuridade e meningite (AMARAL, 2014, p. 17).

Conforme a Organiza o Mundial da Saúde (OMS) (2004), coexistem dois padrões de concep o da deficiência: o modelo médico e o social. No Brasil, a prevalência do modelo médico segue de forma intensiva, tanto na orienta o quanto no funcionamento das diversas instâncias sociais, incluindo a educacional. Em decorrência disso, os modos de inser o social da pessoa com deficiência, entre nós, nem sempre se mostram inclusivos.

Desse modo, a Deficiência Intelectual tem sido entendida nos meios educacionais, tendo como base o sistema de classifica o da AAIDD, sendo concebida como uma condi o caracterizada por importantes limita es, tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo, que está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas, manifestadas antes dos dezoito anos de idade (AAIDD, 2010).

O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da tradu o de *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), na sua quinta edi o lançada no ano de 2014,   um importante instrumento da *American Psychological Association* (APA), a Associa o Americana de Psiquiatria, que descreve as características do transtornos,

além de auxiliar em diagnósticos e proporcionar o desenvolvimento de relatórios.

Para o DSM-5 (2014), a Deficiência Intelectual é classificada como um transtorno do desenvolvimento intelectual, que inclui déficits de funcionamento tanto intelectuais e adaptativos em domínios conceituais, sociais e práticos.

O aluno com essa condição apresenta dificuldades nas funções intelectuais, como: raciocínio, resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, julgamento e aprendizado acadêmico, que podem limitar o funcionamento em uma ou mais Atividades de Vida Diária (AVD), tais como: comunicação, participação social e uma vida independente, por vários ambientes, como casa, escola, trabalho e comunidade (DSM-5, 2014). A seguir, evidencia-se a imagem que representa esse perfil de alunos (Figura 3):

Figura 3 - Símbolo da Deficiência Intelectual



Fonte: SASSAKI (2009)

O símbolo, bem característico representado por uma pessoa de perfil com o cérebro em evidência, reflete as limitações significativas no funcionamento cognitivo, situação que não as torna, necessariamente, consideradas incapazes de exercer sua cidadania (SASSAKI, 2009). O DSM-5 (2014) classifica as especificidades da Deficiência Intelectual em níveis, conforme demonstrados no quadro abaixo no quadro:

Níveis de gravidade da Deficiência Intelectual

	Leve	Moderado	Grave	Profundo
CONCEITUAL	Dificuldades em aprender habilidades acadêmicas que envolvam leitura, escrita, matemática, tempo ou dinheiro; memória de curto prazo.	A linguagem e as habilidades pré-acadêmicas se desenvolvem lentamente; assistência contínua diária para a realização de tarefas conceituais cotidianas.	Tem pouca compreensão da linguagem escrita ou de conceitos que envolvam números, quantidade, tempo e dinheiro.	As habilidades conceituais costumam envolver mais o mundo físico do que os processos simbólicos.
SOCIAL	Dificuldades de regulação da emoção e do comportamento de uma forma adequada à idade; compreensão limitada do risco em situações sociais.	A linguagem falada costuma ser um recurso primário para a comunicação social; o julgamento social e a capacidade de tomar decisões são limitados.	A fala pode ser composta de palavras ou expressões isoladas, com possível suplementação por meios alternativos e é usada para comunicação social mais do que para explicações.	Apresenta compreensão muito limitada da comunicação simbólica na fala ou nos gestos.
PRÁTICO	Precisa de algum apoio nas tarefas complexas da vida diária e para tomar decisões de cuidados de saúde e legais.	É capaz de dar conta das necessidades pessoais envolvendo alimentar-se, vestir-se, eliminações e higiene como adulto; período prolongado de ensino e de tempo para que se torne independente.	Necessita de apoio para todas as atividades cotidianas, inclusive refeições, vestir-se, banhar-se e eliminação; comportamento mal adaptativo, inclusive autolesão.	Depende de outros para todos os aspectos do cuidado físico diário, saúde e segurança.

Fonte: produção da autora com base no DSM-5 (2014)

Para cada nível existem as especificidades que propiciam ao docente o entendimento para desenvolver ações pedagógicas necessárias; pois do nível leve ao profundo os domínios nos campos conceitual,

social e prático são perceptíveis e requerem uma demanda maior de atenção e elaboração das atividades.

Convém pontuar que a Deficiência Intelectual não se configura como um transtorno médico, nem um transtorno mental, ainda que possa ser codificada em uma classificação médica das doenças ou em uma classificação de transtornos mentais. Não é uma condição estática e permanente, mas um estado particular de funcionamento que começa na infância, é multidimensional e é afetado positivamente pelos apoios individualizados (AAIDD, 2010).

Mesmo com os singulares avanços para o entendimento dessa condição, o processo de inclusão dos alunos com Deficiência Intelectual ainda se defronta com a resistência na escola. Não é concebida como uma doença ou um transtorno psiquiátrico, mas sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas e que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro (HONORA; FRIZANCO, 2008, p. 103).

Seu diagnóstico necessita do envolvimento de grupos de fatores biomédicos, etiológicos, comportamentais, sociais e educacionais. Está a cargo de médicos e psicólogos clínicos, realizando-se em consultórios, hospitais, centros de reabilitação e clínicas. Equipes interdisciplinares de instituições educacionais também o realizam. De um modo geral, a demanda atende propósitos educacionais, ocupacionais, profissionais e de intervenção (CUNHA; ROSSATO, 2015).

A Deficiência Intelectual é uma das deficiências mais recorrentes em crianças e adolescentes, atingindo em torno de 3% a 4% da população jovem, ocasionando, muitas vezes, um desenvolvimento mais lento na fala, no desenvolvimento neuropsicomotor e em outras habilidades (PLETSCH; GLAT, 2012).

Para Carvalho (2006), pessoas com Deficiência Intelectual se defrontam com infortúnios de séculos nas suas relações com o mundo social, os quais destacamos as baixas expectativas quanto a sua capacidade de adaptação, solução de problemas, reflexão e autorreflexão, principais características das formas mais desenvolvidas de funcionamento cognitivo.

Na concepção médica utilizada para determinar a Deficiência Intelectual subsidiaram e suscitaram questões sobre quem é a pessoa com Deficiência Intelectual no contexto social. Seria apenas uma pessoa com comprometimentos de ordem cognitiva, na qual nenhuma intervenção, principalmente educacional, poderia ser eficaz de entendê-la ao ponto de possibilitar o seu desenvolvimento?

Para Vigotski (1997), uma criança que tem seu desenvolvimento complicado pelo seu defeito⁸ não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que as crianças sem deficiência, ela é apenas desenvolvida de outro modo, de um modo peculiar.

Pino (2000, p. 8) explica que a visão de homem exposta por Vigotski compreende “[...] um ser concreto, que criando suas próprias condições de existência, faz-se na história ao mesmo tempo em que faz essa história [...] e assume o controle de sua própria evolução”.

As concepções de Vigotski (2004) e das suas fundamentações relacionadas ao desenvolvimento de toda e qualquer pessoa, enseja que é plausível lançar-se na educação das pessoas com Deficiência Intelectual, considerando que, associadas à deficiência, existem as possibilidades compensatórias para superar as dificuldades e que são essas possibilidades que devem ser exploradas no processo educativo.

As interações são consideráveis para todas as pessoas, incluindo nesse rol as pessoas com deficiência. A desestabilização de oportunidades, isolamento e invisibilidade do deficiente intelectual só inviabilizam o seu processo de humanização. A questão está em estabelecer interações significativas, para que esses possam aprender e desenvolver-se.

Vigotski (1997) defende um entendimento de Deficiência Intelectual fundamentada na noção interacionista de desenvolvimento humano, mediada pelos processos históricos e vivências socioculturais, ao romper com as concepções fatalistas baseadas na predeterminação do fenômeno, seja por causas sobrenaturais, orgânicas ou ambientais, e conduz a uma guinada, a partir da qual se passa a apostar nas possibilidades e potencialidades preservadas, não nas limitações e impossibilidades.

⁸ Termo adotado pelo autor à época do estudo.

O principal fundamento de Vigotski (1997) sobre as deficiências é que essas não aludem, necessariamente, no menor desenvolvimento, mas numa organização psíquica qualitativamente diferenciada do que é comumente observado. O que caracteriza os indivíduos com ou sem Deficiência Intelectual não se restringe aos aspectos quantificáveis da inteligência no caso, os testes de QI (Quociente de Inteligência), muito utilizados na perspectiva médica, mas sim compreendem a relação única constituída entre o modo de organização da personalidade, a estrutura orgânica e funções psicológicas.

Sobre o QI, Vigotski (2004) apontava que esse teste informava excepcionalmente sobre o desenvolvimento real, mas não transparecia a evolução daquilo que está apontado no resultado do teste, quando considerado no curso do tempo. O método pode quantificar funções, porém, não auxilia na investigação de capacidades ou talentos, nem alcança a estrutura de personalidade que se organiza, levando em consideração características intelectuais específicas.

Prestes (2010, p. 191) reitera que “[...] não se trata de fazer o cego ver ou o surdo ouvir, mas de criar condições de compensação social do defeito”, visto que toda deficiência está conexa aos modos de organização social. No convívio social, é errôneo avaliar as possibilidades de desenvolvimento relacionando-as ao tipo de deficiência, pois cada pessoa se desenvolve de modo particular, a depender das situações que lhes surgem, das dificuldades específicas associadas à deficiência e da educação recebida.

A compensação se organiza a partir de situações que promovem a necessidade de superação, mas não se trata de um processo natural e sim de “[...] uma luta e, como toda luta, pode ter desfechos opostos - a vitória ou a derrota” (VIGOTSKI, 1997, p. 176). Porém, aparentemente, quanto maiores forem as barreiras, maiores serão as possibilidades qualitativas de compensação, um processo criativo por natureza.

Portanto, para que se compreendam os processos de desenvolvimento da pessoa com deficiência, cabe não apenas conhecer características da própria deficiência ou seus aspectos quantitativos, mas

conhecer a pessoa, ou seja, investigar o lugar que a deficiência ocupa na sua vida, como a sua subjetividade se organiza em face dessa deficiência, quais mudanças pessoais foram produzidas ou se apresentam como possíveis (DIAS; OLIVEIRA, 2013).

Em suma, a perspectiva histórico-cultural proporciona uma acep o de sujeito emancipado, participativo e construtor da organiza o da sua própria história.   ativo, em detrimento de rótulos que os adversos podem impregnar. Esse indivíduo, assim como os demais, não se constitui sozinho, pois está mergulhado nas condi oes sociais e históricas da existência. Nessa ocasião, a probabilidade de participa o efetiva na sociedade está ligada com as oportunidades a que lhes são conferidas e, conseqüentemente, com a sociedade em que eles (com) vivem.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

*“O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz o seu saber”
(FREIRE, 2013, p. 31).*

Um dos assuntos mais discutidos no campo da profissão docente é a sua formação. Nos dias atuais, a formação continuada tem ganhado evidência, no que tange aos professores e os seus saberes. O conhecimento e a experiência profissional como *lócus* da prática educativa, proporciona reflexões acerca das questões, que permeiam a profissão docente. Falar em formação continuada de docentes implica um conhecimento das relações que edificam tal formação, tomando o professor como sujeito inserido num debate que ultrapassa o campo da sua atuação.

A formação continuada de professores não é temática recente. De acordo com Candau (1997), ela começou a se fazer presente nas discussões sobre educação no início do século passado (século XX), ainda que de forma embrionária. Atualmente, vem adquirindo uma forma mais sólida e sistemática, sobrepondo-se às discussões que giram em torno da formação inicial e atraindo mais investimentos.

Para Silva e Frade (1997), nas últimas décadas, o Brasil viveu três momentos políticos distintos: a ditadura militar, com o movimento de democratização da sociedade e os movimentos de globalização da cultura e da economia. Esses momentos políticos influenciaram os processos e desenvolvimento para a educação continuada dos professores.

Na década de 1970, a formação continuada no Brasil apresentou uma significativa expansão em decorrência do advento da modernização social. Tal fato exigiu recursos humanos preparados e mais qualificados para atender às demandas do governo militar, que ressaltou a necessidade de formar mão de obra, tornando-se esse o principal objetivo da educação na época (PEDROSO, 1998).

No início dos anos 1980, com a abertura política, os movimentos em prol da educação, da pesquisa, do avanço científico e tecnológico se tornaram intensos e significativos (FERREIRA, 2007). Para Pedroso

(1998), a conquista dos direitos políticos teve início na década em referência a uma etapa na história da educação brasileira, assinalada por uma participação mais efetiva dos professores nas questões educacionais como um todo.

Nesse contexto, com singulares e positivas mudanças, Ribas (2000) lembra que, desde essa década, a formação continuada oferecida pelos órgãos do governo aos professores da rede pública de ensino se constituíram deficitárias, ou seja, quase não surtiram efeito, pois houve a carência de uma política séria de capacitação. Esse episódio que nos faz refletir o quão as propostas implementadas pelos governos são descontínuas e não atendem a contento às necessidades da escola e, principalmente, à formação permanente dos professores.

Silva e Frade (1997), destacam que a década de 1990 apresentou questões como a globalização da cultura e da economia, assim como o desenvolvimento tecnológico, impondo aos professores posicionamentos firmes, o que demandaria novos procedimentos de estudo e trabalho por parte desses profissionais. Esse acontecimento que favoreceu e trouxe em cena as associações de profissionais da educação para debater sobre esses e muitos outros assuntos da vida docente.

As políticas de formação continuada implementadas no Brasil, a partir dos anos 1990, inscreveram-se num contexto em que a escola pública foi bastante questionada quanto à sua qualidade, haja vista os baixos resultados escolares obtidos por meio de testes padronizados e de testes internacionais. Nesse contexto, as críticas à escola caminharão no sentido de ‘culpabilizar’ os professores pela crise no sistema público de ensino (SANTOS, 2014, p. 19).

Silva e Frade (1997) explicam que as práticas de formação que acontecem no contexto universitário se apresentam desconexas de uma reflexão continuada sobre os problemas e as diversidades enfrentados pelos professores nas escolas e, até mesmo, nas secretarias de educação. Os autores reiteram que nem sempre o que a universidade julga relevante proporcionar constitui uma necessidade sentida pelas escolas no processo de formação e reflexão docente.

Dessa maneira, outro ponto que merece destaque no final da década de 1980 e início da década de 1990 é a formação do professor em serviço. As redes de ensino traziam os pacotes de treinamento ou encontros dos quais os professores participavam, mas não eram suficientes para a melhoria da qualidade do ensino ou mudança de práticas pedagógicas, sendo necessário que participassem de forma ativa da construção coletiva do saber, ou seja, que a formação continuada fosse realizada no seu local de trabalho, pela reflexão contínua sobre sua prática (SILVA; FRADE, 1997).

A formação não se constrói por acumulação de (cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um 'status' de saber a experiência (NÓVOA, 1995, p. 38).

A formação continuada está diretamente ligada ao papel do professor, bem como as possibilidades de ressignificação das suas práticas pedagógicas, visando as possíveis mudanças que o contexto escolar lhe demandará. Para Imbernón (2010), a formação continuada deve estar associada ao desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, erigindo seu trabalho para a profunda transformação de uma prática. Tal prática está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente, conjecturando uma prática cujo fundamento é delimitado na teoria e na reflexão dessa, para mudança e transformação no contexto escolar.

Tende a contribuir, de maneira significativa, para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo, entre tantos, é promover as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, elevando-a a uma consciência coletiva. A formação continuada necessita conquistar ou ser expressivamente elevada a um espaço privilegiado, por admitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja provocar, no contexto educacional e a reflexão intencional sobre as consequências dessas alterações para os processos de ensino e aprendizagem.

Considerando a mudança como principal aspecto da formao continuada, Hargreaves (2002) a concebe assim como um processo que envolve aprendizado, planejamento e reflexo. São abrangidos, também, valores, propósitos e conceitos associados ao que está sendo modificado, bem como a necessidade de se fazer parte constituinte dessas mudanças, as organizando dentro de uma totalidade mais ampla de reflexo.

Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes   apresentada, e eles se sentem forçados a cumprilas. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transp las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observao, a modelagem, o treinamento, a instruo individual, a prática e o feedback, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de tornlas uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula (HARGREAVES, 2002, p. 114).

Para Freire (2005), a prática docente crítica envolve o movimento dinâmico e dial tico, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Na formao permanente dos professores, o momento fundamental   o da reflexo crítica sobre a prática. “  pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 2005, p. 39).

De acordo com N voa (1995), dentre os principais desafios da profissão docente, o desafio de se manter sempre em atualizao em relao às novas demandas de ensino e estar apto para desenvolver atividades pedagógicas eficientes e significativas, correspondem a um imperativo basilar para a construo dos saberes docentes num contexto que demanda e urge por capacitaes e reflexes.

Desse modo, a formao continuada   assim percebida como perspectiva de mudança das práticas no âmbito docente e da escola permite a experimentao do novo, do diferente a partir das vivências e reflexes profissionais que adv m nesse espaço e tempo, norteando um processo constante de mudança e interferência na realidade em que se implanta e prepondera essa formao.

A concepção de Formação Continuada

A formação continuada de professores no Brasil foi se transformando ao longo do tempo, de forma bastante relacionada ao contexto econômico, político e social do país. A concepção de treino de destrezas e técnicas foi sendo substituída pelo ponto de vista de que, a aprendizagem contínua é uma necessidade real para o desenvolvimento docente, com reflexo para a sociedade de forma totalitária.

Menezes (2003) ressalta que as ações de formação continuada são propostas, justificadas e realizadas, a partir de conceitos subjacentes aos termos. Na medida em que a concepção e finalidades se modificavam, novos termos foram sendo empregados, novos valores foram sendo ocultados, novos discursos foram emergindo.

Analisando cada um deles, Menezes (2003) os coloca em dois eixos. Um que se caracteriza pelas propostas que valorizam o produto, os resultados e desconhecem os professores como sujeitos que constroem conhecimentos em diversas situações interativas e, a partir das suas reais necessidades, caracterizando-se por cursos de curta duração, sem periodicidade definida, portanto, esporádicos e sem continuidade.

O outro eixo entende a formação continuada como processo a ser garantido ao longo da vida docente, delimitado pela pesquisa em educação e pelos compromissos institucionais e educacionais desses profissionais. Entende-se que nesse eixo se incluem as propostas e práticas que podem ultrapassar alguns limites presentes no campo conceitual das nomenclaturas do primeiro eixo. Distinguem-se por propostas mais orgânicas, que se propõem a ir além da fragmentação e creditar certa continuidade a essa formação.

Desse modo, os termos treinamento e reciclagem foram muito utilizados para designar a aquisição de novas habilidades e conhecimentos. No primeiro eixo, o termo reciclagem foi muito utilizado na década de 1980. Essa terminologia incute a mensagem de processos de transformação de objetos ou materiais para serem reutilizados com outra finalidade. A natureza dessa terminologia conduziu ao desenvolvimento de cursos rápidos e descontextualizados, palestras e encontros esporá-

dicos. Esses cursos “[...] absorviam reduzidas abordagens do universo educacional, de forma superficial, desconsiderando os saberes dos educadores” (MENEZES, 2003, p. 314).

A palavra treinamento se remete à concepção de tornar apto para uma tarefa ou atividade, representando, então, atos com finalidades mecânicas, materializadas em cursos práticos de curta duração para reproduzir bons modelos, despojados de análise crítica (MENEZES, 2003).

A partir daí surge, também, os termos aperfeiçoamento e capacitação. O termo aperfeiçoamento significava tornar perfeito ou mais perfeito, ou ainda completar ou acabar o que estava incompleto, enquanto capacitação tinha uma conotação de tornar capaz e habilitar. Remete-se à ideia de tornar perfeito, finalizar com perfeição, o que na formação continuada de professores assinala para a organização de cursos capazes de oferecer “[...] periódicos estoques de novas informações e noções pedagógicas para aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos” (MENEZES, 2003, p. 315).

Dentre os termos apresentados, a capacitação tem sido ainda utilizada, principalmente no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, isso é, salvacionistas. As ações de capacitação tratam de tornar capaz, habilitar, convencer e persuadir (MENEZES, 2003).

Em comparação à adoção dessa última concepção, são realizados cursos de capacitação com discursos persuasivos para que os professores, no sentido desses profissionais aderirem às novas formas de ensinar, comumente apresentadas como mais eficientes e eficazes. Tais cursos têm o desígnio de vender pacotes educacionais justificados numa suposta de melhoria da educação.

Essas são terminologias distintas, concepções diferentes e, conseqüentemente, propostas diversificadas, mas, com alguns pontos em comum. Em todas elas a formação continuada tem sido centrada no professor e no conhecimento desse profissional. Para Gatti (2013), qualquer um dos termos apresentados subentendia a ascensão de mudanças nos conhecimentos e nas atividades dos profissionais docentes. Direciona-

-se, em geral, a esses profissionais, a ideia de saídas claras e definitivas para as dificuldades encontradas no contexto escolar.

No segundo eixo proposto por Menezes (2003), são encontrados os termos educação permanente, educação continuada e formação continuada, sendo utilizados por diversos autores e adotados pelas recentes políticas de formação docente do Brasil. Marin (1995) explica que esses termos tratam de colocar como eixo da formação continuada, o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podiam auxiliar a construir.

Recorrendo ao dicionário para a consulta dos verbetes formação e continuada encontramos o seguinte: a formação compreende “[...] ato ou efeito ou modo de formar; maneira porque se constitui uma mentalidade, um caráter ou conhecimento profissional” (FERREIRA, 2010, p. 547) e continuada como “[...] seguida, consecutiva, contínua, ininterrupta, sucessiva” (FERREIRA, 2010, p. 312). Nesse contexto, Menezes (2003, p. 318) explica que o termo formação continuada não significa, necessariamente, uma superação dos limites evidenciados no campo conceitual como visto no primeiro eixo.

A partir dos anos 1990, a formação continuada de professores foi bastante influenciada pelas discussões sobre desenvolvimento profissional de Nóvoa (1995), professor reflexivo de Schön (2000), professor-pesquisador de Zeichner (1998). Por isso, tem sido encarada como uma questão complexa e multifacetada, no qual intensos debates têm sido direcionados em torno das concepções existentes atualmente. Ribas (2000) explica que as diversas formas de concepção de formação continuada podem ocasionar tendências múltiplas.

Os sistemas de ensino adotam uma formação elaborada pelos órgãos públicos, sem diagnosticar interesses do professor, mas indo ao encontro com as políticas governamentais vigentes e fazem com o que as equipes técnicas estimem a necessidade dos docentes e das escolas. Essa visão centralizadora não proporciona condições de reflexão e discussão sobre demandas pertinentes aos problemas ou situações diversificadas enfrentados nas escolas (RIBAS, 2000).

As dire es adotadas na forma o continuada dos professores no caminho da história da forma o docente no Brasil são frutos das concep es de mundo, de homem, de educa o, de escola e de ensino expressas nos currículos dominantes em cada época. A tendência da aplica o da racionalidade técnica na forma o do professor, na década de 1970, extinguiu a complexidade do real, da vida dos sujeitos em determinado contexto, dos processos culturais e da consciência, decompondo-se em uma teoria espontaneísta e empirista (RIBAS, 2000).

Embora os estudos e debates sobre a forma o continuada de professores não sejam recentes, ainda são latentes as lacunas, principalmente pelo motivo de que diferentes estratégias de forma o continuada, de forma recorrente, têm sido foco de políticas governamentais nas esferas de poder municipal, estadual e federal, bem como fonte de verbas, tanto para programas presenciais quanto   distância.

Em todos os países, em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a forma o permanente ou capacita o começa a ser assumida como fundamental para alcançar o sucesso nas reformas educativas. No entanto, já não   tão habitual que se estabeleçam estruturas e propostas coerentes que possibilitem uma maior inova o dos processos educativos das institui es de ensino e, muito menos, nestes tempos, em que predominam governos de cunho conservador e políticas neoliberais (com algumas exce es e muitas contradi es) (IMBERNÓN, 2009, p. 34).

A forma o não coexiste apenas e diretamente pela oferta de cursos pela institui o a qual o professor esteja ligado. Outros fatores que interferem na sua forma o, seja de modo positivo ou negativo devem ser analisados. Pimenta (2012) entende que a docência   construída com a experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em distintas institui es educativas, com a não valoriza o social e remunerativa dos professores, entre outros pontos. Em diálogo com esse entendimento, Imbernón (2010, p. 47) reitera que “[...] a forma o continuada deveria promover

a reflexão dos professores, potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e porque se faz”.

Em suma, apenas o conhecimento de novas ou já conhecidas teorias educacionais como parte do processo de construção profissional não satisfazem as necessidades do ensino e aprendizagem. A grande questão posta atualmente trata da mobilização que essas teorias podem proporcionar aos professores, a fim de que esses se relacionem com o seu conhecimento prático construído no seu cotidiano, com as suas experiências (NÓVOA, 1995).

Formação Continuada e a Educação Especial: marcos legais

“A travessia do modelo de Educação Especial tradicional para o modelo de Educação Inclusiva requer, entre outros aspectos, políticas de formação de professores capazes de responder às atuais demandas educacionais” (CARNEIRO, 2012, p. 22). Assim, a Educação Especial no Brasil foi se estruturando conforme três tendências, sendo a composição de um arcabouço político e legal baseado na concepção de educação inclusiva; institucionalização de uma política de financiamento para a oferta de recursos e serviços para a abolição das barreiras atitudinais e arquitetônicas nos processos de escolarização dos alunos com deficiência; e orientações particulares para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas no que condiz com a formação continuada de professores, bem como a sua ampliação e fortalecimento nas redes de ensino.

Um notável avanço quanto ao processo de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino foi sendo percebido. Conforme destaca Arantes (2006, p. 35):

[...] o planejamento e implantação de políticas educacionais para atender a alunos com necessidades educacionais especiais requerem domínio conceitual sobre a inclusão escolar e sobre as solicitações decorrentes de sua adoção enquanto princípio ético-político, bem como a clara definição

dos princípios e diretrizes nos planos e programas elaborados, permitindo a (re) defini o dos papeis da educa o especial e do *l cus* do atendimento desse alunado.

As mudanças no alinhamento e implementa o das políticas educacionais sucedidas na sociedade brasileira têm promovido um redimensionamento no papel da educa o e da escola e, por conseguinte, na forma o continuada dos professores. Nesse viés, a Educa o Especial adquiriu significativo espaço no cenário educacional a partir dos anos 2000, abdicando dos discursos da perspectiva integradora dos anos 1990 para se fazer presente a proposta inclusiva.

[...] A educa o e a forma o do professorado devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educa o de um modo linear, sem permitir a integra o de outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de ver outras identidades sociais, outras manifesta es culturais e ouvir-se entre elas e ouvir outras vozes, marginalizadas ou não [...] (IMBERNÓN, 2009, p. 14-15).

A perspectiva de uma prática pedagógica inclusiva se torna uma necessidade que pressupõe novos saberes e fazeres dos professores que atuam na Educa o Especial. A forma o continuada se constitui necessária no âmbito de uma educa o contemporânea, que atravessa um período único na sua história de enfrentamentos e contradi es. A maior delas consiste na necessidade de designar aos professores uma profunda e inquietante visão e renova o permanente sobre uma educa o que vem se configurando como inclusiva.

Saviani (2009) analisa que a forma o de professores para atuar na Educa o Especial   uma questão que ainda permanece em aberto. A ideia seria estabelecer um espaço específico para cuidar da forma o desses docentes em tal modalidade de ensino. Do contrário, essa área continuará desguarnecida e de nada adiantar o os frequentes manifestos referentes às virtudes da educa o inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje.

Ainda segue nas redes de ensino brasileiro a oferta de formação continuada que, apesar de tudo e de todos, persiste num processo composto de lições-modelo, de noções oferecidas em cursos, de uma ortodoxia do ver e do realizar a formação, de cursos padronizados ministrados por especialistas, na qual o professor é visto como um ignorante que assiste a sessões que o culturaliza e o ilumina profissionalmente (FREITAS, 2007; IMBERNÓN, 2010).

A formação continuada de professores deve romper com o caráter tradicional das formações continuadas pensada como atualização de conhecimentos científicos, didáticos e psicopedagógicos. Deve-se caminhar para uma formação que os potencializa num processo de reflexão sobre as suas práticas, um processo de colaboração profissional e um processo de intervenção curricular e pedagógica (IMBERNÓN, 2010).

Documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial (2007) aludem para uma formação permanente de professores, como algo imperioso que exige a capacidade de congregar e transferir recursos conceituais e de procedimentos materializado em cursos e materiais prontos e acabados como receituários metodológicos capazes de garantir a inclusão escolar. Geralmente são direcionados para a questão mais assistencial do que pedagógica do aluno com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

[...] Durante os anos de 1980, 1990 e 2000, realizaram-se centenas de programas de formação continuada de professor, cuja análise rigorosa desqualifica alguns, mas mostra que outros apresentam propostas e reflexões que podem ajudar a construir o futuro da formação (IMBERNÓN, 2010, p. 14).

É nessa totalidade que surge o medo, a resistência e as argumentações que questionam o trabalho com esses alunos, analisando a inexistência de experiências anteriores e/ou a falta de formação específica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. De tal modo, a formação continuada é exigência e é há tempo manifestada pela docência

brasileira, sendo parte integrante das reivindica es por uma política global de forma o e de valoriza o do magistério.

Tal prática incide no reconhecimento tanto da sua importância na profissionaliza o, quanto pelo apoio que pode oferecer para o desenvolvimento de uma prática pedagógica qualificada, consciente e crítica. Cabe lembrar que a Educa o Especial   definida, conforme dispõe a LDBEN, como uma “[...] modalidade de educa o escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

Desse modo, definiu-se, finalmente, o espaço da Educa o Especial na educa o escolar, abrindo caminhos para a forma o continuada docente na respectiva modalidade. Apesar de se reconhecer a importância de uma política global de forma o de professores, que configurem práticas educativas não somente de qualidade, mas inclusivas e comprometidas com a militância e anseios por um outro projeto de sociedade,   imperioso ressaltar os limites do trabalho docente.

Uma aprecia o das questões educacionais, a partir de uma visão homogeneizadora não se concebe atualmente, tendo em vista os paradigmas da educa o inclusiva, cujo anseio consiste em incluir todos os indivíduos na sociedade. Em diálogo com Saviani (1999, p. 66), “[...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participa o política das massas”, o que evidencia a necessidade do aprimoramento do ensino destinado a elas.

Notadamente no Brasil, pós aprova o da LDBEN no ano de 1996, houve um acentuado aumento dos números de matrículas de alunos com deficiência em escolas públicas. A forma o de professores para atendê-los começa a ter destaque e, em 2001, com a aprova o da Resolu o n. 02/2001, reafirma a LDBEN, que expõe dois tipos distintos de professores para trabalharem com alunos com necessidades educacionais especiais: os capacitados e os especializados.

Os professores capacitados compreendem aqueles que atuam em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e que comprovam que, na sua forma o, de nível

médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre Educação Especial (BRASIL, 2001).

Os professores especializados em Educação Especial compreendem aqueles formados em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma das suas áreas. O professor especializado também poderá ser formado em cursos de complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura (BRASIL, 2001).

No Brasil, esse profissional de educação especial assumiu diferentes denominações e/ou funções, que se originaram de contextos e processos de formação diferenciados. Assim, temos ‘professores de apoio’, ‘professores itinerantes’ e ‘professores especializados em Educação Especial’ (FRANÇA, 2016, p. 43-44).

Entretanto, a partir da aprovação da Resolução n. 01/2006, que extingue as habilitações dos Cursos de Pedagogia, inclusive aquelas responsáveis pela formação dos professores para atenderem os alunos com deficiência, a formação desses professores especialistas é indicada para que ocorra em nível de pós-graduação (BRASIL, 2006).

De tal modo, a Resolução n. 02/2001 recomenda que tal formação pode acontecer com a chamada formação continuada em serviço, para os professores que já estejam atuando. Nesse caso, não há especificação de carga horária.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a formação dos professores pode ocorrer pela formação continuada. Não está explícito qualquer indicativo de necessidade da formação dos professores regentes de classe que possum, nas suas salas, alunos com deficiência:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o

caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008a, p. 17-18).

Dessa forma, “[...] na formação continuada não há problemas genéricos, apenas situações problemáticas” (IMBERNÓN, 2009, p. 11). As políticas para a formação continuada de professores estão voltadas para uma lógica economicista, com processos formativos generalistas diante de um cenário multifacetado para a atuação profissional (THE-SING, 2017). A permanência e a prevalência do modelo médico em detrimento concepção cultural como base da formação continuada de professores de Educação Especial é uma prática muito presente.

Ações formativas para o AEE do aluno com Deficiência Intelectual

Ações formativas de âmbito continuado demandam ao professor do Atendimento Educacional Especializado a compreensão e o desenvolvimento de saberes pedagógicos no cotidiano das Salas de Recursos Multifuncionais no atendimento aos seus alunos. Para Oliveira (2010, p. 355), todos os alunos, sejam eles com Deficiência Intelectual ou não, “[...] não aprendem em função de repetirem de modo exaustivo uma ação. O aprendizado ocorre quando o aluno se apropria do significado social daquilo que está estudando”.

Convém explicar que o AEE é um serviço da Educação Especial, reafirmado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Como serviço dessa respectiva modalidade do ensino nacional, prescinde de um profissional da educação com conhecimento especializado para atuar no desenvolvimento de ações e atividades para alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Na Resolução n. 04/2009 compete ao professor do AEE as seguintes atribuições:

- 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.

Geralmente, para desenvolver esse rol de atribuições, o espaço específico é a Sala de Recursos Multifuncionais. Esse é um espaço definido, segundo a Resolução, como um local físico dotado de mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos característicos para esse alunado, onde são prestados os respectivos atendimentos especializados (BRASIL, 2009).

O profissional que atua nesse atendimento é o professor da Educação Especial, no caso o Professor do AEE. O atendimento deve ser realizado no turno inverso ao que o aluno com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação estuda no ensino regular, assim serão desenvolvidas ações de natureza pedagógica relacionadas às necessidades e/ou potencialidades desse público, com o desígnio de possibilitar novos caminhos para a sua aprendizagem e desenvolvimento funcional e acadêmico.

[...] o professor do AEE assume uma postura ativa, procurando conhecer o educando e suas necessidades educacionais especiais. O desafio maior que enfrenta é romper com os processos antiquados e segregacionistas do paradigma da Educação Especial, priorizando as particularidades de cada educando, conhecendo seu contexto social, sua individualidade e suas expectativas [...] o professor do AEE assume um papel articulador e intermediador no processo de construção do paradigma da inclusão. Seu compromisso é buscar possibilidades de rompimento das barreiras que interferem na participação do educando com alguma necessidade educacional especial nas salas de aula comum (NORONHA, 2016, p. 84).

Ainda em 2008, foi promulgado o Decreto n. 6.571/2008, sendo anos depois revogado e substituído pelo Decreto n. 7.611/2011, que institui as diretrizes do Atendimento Educacional Especializado e reafirma o exposto pela Política Nacional de Educação Especial. As atividades do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais são diversificadas, pois têm a função de complementar ou suplementar as atividades que são desenvolvidas na classe comum de ensino (BRASIL, 2008a). Isso é, “[...] o papel inicial das Salas de Recursos Multifuncionais vincula-se à busca de transformação do paradigma da exclusão rumo ao paradigma da Educação Inclusiva” (NORONHA, 2016, p. 71).

Nesse contexto, para pensar em escola inclusiva, cabe discutir a formação continuada do profissional da Educação Especial que irá atuar no Atendimento Educacional Especializado, pois são dois aspectos

que estão intimamente ligados. Discutir a formação do professor é uma proposta para melhorar a qualidade de ensino que será oferecida a todos os alunos; é repensar o verdadeiro significado da prática pedagógica.

Dentro de um arcabouço legal bastante significativo sobre a formação de professores na Educação Especial, as ações de caráter continuada para o AEE datam no período de 2002 a 2012. Em 2003, o MEC, pela extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP), criou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade voltado para a formação inclusiva dos profissionais da educação “[...] tendo como princípio, a garantia do direito de alunos com necessidades educacionais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares” (BRASIL, 2007b).

Com base nessa perspectiva, o MEC juntamente com os sistemas de ensino estadual e municipal se comprometeram a elaborar e implementar um conjunto de medidas que derivaram na criação de dispositivos institucionais e legais, assim como de políticas de financiamento, com o desígnio de ampliar e intensificar uma agenda de formação para o professor da educação básica (SANTOS, 2014).

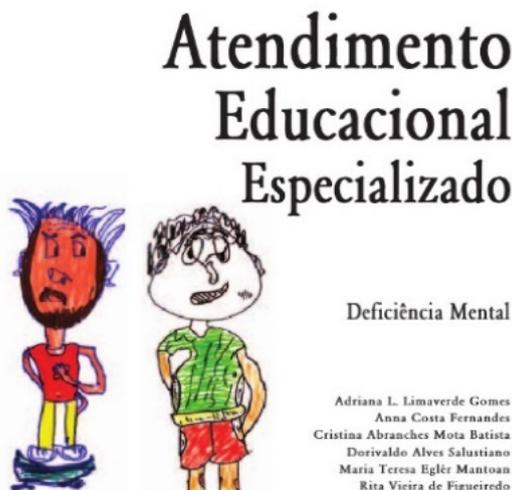
Como parte integrante do respectivo Programa, a SEESP e a Secretaria de Educação a Distância (SEED) desenvolveram o curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, com carga horária de 180 horas, distribuídas em seis módulos. Tal curso foi realizado numa ação conjunta com a Universidade Federal do Ceará (UFCE), de forma a conduzir o amplo projeto de formação continuada de professores pelo Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2007b).

O curso foi estruturado e desenvolvido para professores do AEE das redes públicas de educação. Teve na sua proposta curricular os fundamentos básicos da Educação Especial na modalidade de Educação a Distância (EaD), com ênfase nas áreas da deficiência física, sensorial e mental⁹ e contou, ainda, com um manual (fascículo) orientador sobre

⁹ Terminologia utilizada à época. Atualmente o termo Deficiência Intelectual vem sendo empregado e já consta em alguns documentos normativos, legais e da área da Psicologia, como o DSM - 5 (2014).

a educação à distância, os propósitos do curso, conteúdos curriculares, programação, carga horária, disciplinas e atividades (BRASIL, 2007b).

Figura 4 – Capa do Fascículo para Formação Continuada a Distância de Professores para o AEE: Deficiência Mental



Fonte: Gomes et al. (2007)

O mencionado fascículo determina ao professor do atendimento especializado “[...] rever suas práticas à luz dos novos referenciais pedagógicos da inclusão” (GOMES et al., 2007). O material se propôs a trazer fundamentos básicos para esse público-alvo da Educação Especial, com a colaboração do professor.

Quanto ao conteúdo para a formação do professor para o atendimento ao aluno com deficiência mental (intelectual) são postos três capítulos focando na aprendizagem da escrita e leitura por esse aluno, propostas de atividades e alguns exemplos sobre como atuar com esse alunado para o desenvolvimento do conteúdo. Hoje poderia se dizer que o material não mais seria útil. Em contrapartida, à época foi necessário, pois havia a escassez de materiais para a Deficiência Intelectual, sendo

considerada como baixa, diante da crescente demanda nas redes de ensino brasileiras.

Os pressupostos que incidiram na criação do Programa consideraram o atendimento ao Plano de Metas, Compromisso Todos pela Educação, Plano de Desenvolvimento da Educação da União, instituído pelo Decreto n. 6.094/2007 (BRASIL, 2007b). Por intermédio da SEESP, a proposta do Programa da Rede de Formação foi circunscrita no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), a partir da parceria instituída pelo Decreto n. 5.622/2005 realizada com a União.

Em 2007, a SEESP, juntamente com o MEC, lançaram editais com a finalidade de intervir com os projetos pedagógicos que atendessem às necessidades de organização das instituições escolares, no que tange ao desenvolvimento de práticas pedagógicas e de acessibilidade das escolas da rede pública de ensino, bem como proporcionar condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência no ensino regular.

Para atender a proposta de ampliação da formação docente para a oferta do atendimento educacional especializado, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial cria um programa específico de formação continuada de professores na educação especial voltado para o desenvolvimento do ensino de Libras, Braille, Ajudas Técnicas/Tecnologia Assistiva, Atividades de Vida Diária, Orientação e Mobilidade, Soroban, Desenvolvimento de Altas Habilidades/ Superdotação, Desenvolvimento Cognitivo, Estimulação Precoce, entre outras, contemplando a educação inclusiva. Nesse contexto, a proposta será circunscrita no âmbito do Programa UAB, o qual terá por metas principais: a formação e consolidação de rede nacional de oferta de educação superior pública de qualidade, por meio da modalidade a distância, nos termos do Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006, visando ao desenvolvimento e superação de desequilíbrios regionais no Brasil [...] (BRASIL, 2007c).

Após décadas na tentativa de institucionalizar a Educação Especial na perspectiva inclusiva, a política de inclusão escolar promovida pelo

MEC teve como objetivo principal escolarizar, num mesmo espaço escolar, alunos com e sem deficiência, o que exigia a formação continuada emergencial de professores regentes e da Educação Especial, que ainda desconheciam as práticas educativas, de acordo com a necessidade de cada estudante, assim como a formação inicial de futuros professores.

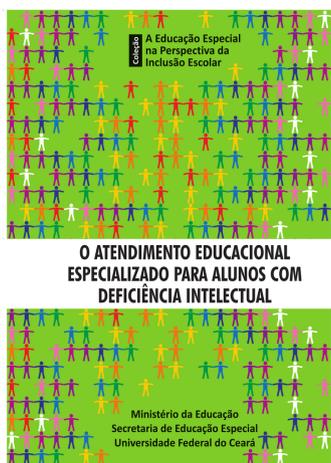
A partir desse contexto, com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, o MEC recomendou que fossem criadas alternativas para superar as dificuldades vivenciadas nos sistemas de ensino inclusivo, demonstrando a necessidade de confronto das práticas discriminatórias, tais como as escolas e as classes especiais (BRASIL, 2008a).

Assim, no sentido de viabilizar a política de inclusão escolar e atender a contento a Política Nacional de Educação Especial de 2008, o MEC junto ao SEESP desenvolveram também o programa Formação Continuada de Professores na Educação Especial, que compreendeu um proposta de formação emergencial para professores da rede pública de ensino, tanto das esferas estaduais quanto municipais, que atuam na sala de aula comum e no AEE, a qual foi oferecida na modalidade a distância, com alguns momentos presenciais.

Em parceria com a UAB, o MEC vinha apostando, por uma rede nacional de instituições públicas de Educação Superior, na oferta de cursos de formação continuada de professores na modalidade de ensino   distância para a formação de professores em diversas áreas da educação, incluindo, nesse contingente, os professores da Educação Especial.

Em 2010, o MEC lançou uma outra coleção intitulada "A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar" que compreenderam dez volumes de produção bibliográfica relacionada a cada aluno público-alvo da Educação Especial e alguns serviços e recursos. A finalidade da proposta foi contribuir para a formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado, bem como possibilitar a eles subsídios para o debate a respeito da escola inclusiva.

Figura 5 – Capa do Fascículo para o Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual



Fonte: Gomes, Poulin e Figueiredo (2010)

Nesse fascículo percebe-se uma abrangência bem expansiva sobre a questão pedagógica do atendimento ao aluno com Deficiência Intelectual, bem como uma explicação mais densa sobre as possibilidades de atendimento e entendimento do aluno, em detrimento do anterior do ano de 2007. É também apresentada uma reflexão sobre a prática docente, ao tratar de uma Pedagogia da reflexão e detalha o trabalho do professor do AEE, o qual gravita em torno de três polos: gestão dos processos de aprendizagem, avaliação e acompanhamento (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

Esse último material tem servido até os dias atuais como parâmetro para desenvolver o AEE para o aluno com Deficiência Intelectual, pois é mais completo para entendimentos iniciais sobre como atender esse alunado e resulta de experiências vivenciadas por docentes do AEE. Contudo, já se passaram dez anos; depara-se com outro contexto, que prescinde de atualizações, melhorias e planejamento.

Essa coleção foi constituída também com resultados dos trabalhos e estudos realizados nos cursos à distância, em especial em parceria com a UFCE, como nos primeiros fascículos do curso de aperfeiçoamento.

Ainda se encontram disponíveis para *download* na página MEC, assim como os demais documentos.

Um ponto em comum entre uma coleção e outra é a predominância nos aspectos médicos da deficiência no conteúdo dos fascículos, mas que para muitos professores são necessários para compreender a possibilidade de desenvolvimento do aluno com deficiência no AEE.

Mudanças efetivas nas ações formativas para o AEE do aluno Deficiência Intelectual são essenciais para a sua inclusão, porém, não significa que romperá com o circuito da exclusão. A proposta de inclusão escolar não deve ser ajuizada em caráter desarticulado da luta pela melhoria e transformação da educação brasileira.

[...] atualmente, não podemos falar nem propor alternativas à formação continuada sem antes analisar o contexto político-social como elemento imprescindível na formação, já que o desenvolvimento dos indivíduos sempre é produzido em um contexto social e histórico determinado, que influi em sua natureza. Isso implica analisar o conceito da profissão docente, a situação de trabalho e a carreira docente, a situação atual das instituições educacionais (normativa, política e estrutural, entre outras), a situação atual da educação básica [...] uma análise do corpo discente atual e da situação da infância e da adolescência nas diversas etapas da escolaridade total da população em alguns países (IMBERNÓN, 2010, p. 9).

Desse modo, deve incidir para que o professor tome decisões, conforme o contexto em que se depara e dos aspectos que o caracterizam como a metodologia utilizada, os conteúdos selecionados e a maneira de atuar com esse aluno, considerando que a escola é um ambiente rico em diversidade de pensamentos, de fazeres, de culturas, dentre outros aspectos, posto que, “[...] a formação continuada é um processo histórico e inacabado, vinculado às questões da profissão docente e da educação como prática social” (SANTOS, 2014, p. 65).

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO AEE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS

“É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos, nos forma e nos transforma [...] Esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como vamos respondendo ao que vai nos acontecendo [...] e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem sentido do que nos acontece” (LARROSA, 2001, p. 12).

Ao tematizar-se ao longo deste livro, a ressignificação da formação continuada para o professor do AEE, no sentido de desenvolver uma prática pedagógica direcionada para o aluno com Deficiência Intelectual, não se teve a pretensão de reduzir a formação deste profissional para voltar o seu olhar apenas para este aluno público-alvo da Educação Especial, mas sim possibilitar um olhar atento a essa demanda significativa na rede municipal de educação de São Luís (MA).

O intuito foi promover uma discussão sobre a (re) significação da formação continuada centrada na docência para a discência (FREIRE, 2005) e discutir como a rede municipal, junto ao professor do AEE, pode organizar e conduzir ações pedagógicas que direcionem múltiplos olhares para a Deficiência Intelectual.

Prima-se pela compreensão da formação continuada para entender melhor o papel do professor e assim propor uma orientação de cunho didático, que possivelmente servirá como um elemento para a efetivação das suas práticas no atendimento especializado.

Para tanto, as entrevistas desenvolvidas serviram como uma avaliação inicial sobre o contexto da formação continuada da rede municipal de educação de São Luís para o AEE. Ouvindo os sujeitos da pesquisa pode-se compreender se a rede trabalha com alguma proposta específica direcionada ao professor do AEE no atendimento ao aluno

com Deficiência Intelectual e o que tem sido desenvolvido para atender esses alunos na Sala de Recursos Multifuncionais.

Traça-se um olhar mais apurado para amadurecer a ideia de um caderno de apoio pedagógico que fosse ao encontro com as necessidades docentes, no sentido de ressignificar o que já   ditado no íterim das políticas nacionais para a Educa o Especial na perspectiva da Educa o Inclusiva e ao mesmo tempo contribuir com a rede municipal de educa o de São Luís.

Com os dados coletados nas entrevistas foi possível fazer a categoriza o dos indicadores que apontam para o caminho a ser seguido e discuti-los. Para sustentar os argumentos, utilizou-se o aporte teórico já analisado nas se oes anteriores, possibilitando sinalizar o contexto geral da forma o continuada para o AEE na rede municipal de educa o de São Luís, que constituiu o foco deste estudo.

Prontamente, os passos dados para a formaliza o da pesquisa de campo tiveram início dia 03 de março de 2020, após se receber as devidas autoriza oes. As demais a oes na pesquisa foram realizadas de forma remota, por motivos aqui já justificados.

Caracteriza o da Superintendência da área da Educa o Especial – SAAE

A Secretaria Municipal de Educa o de São Luís se apresenta como um órgão gestor da rede de ensino municipal,   qual compete delega oes no campo da educa o, ensino e aprendizagem de crianças, jovens e adultos em etapas e modalidades de ensino: Educa o Infantil, Ensino Fundamental, Educa o Especial e Educa o de Jovens e Adultos (EJA). Trata-se, ainda, da gestão das políticas públicas direcionadas   área da educa o do município de São Luís, no sentido de organizar, manter e desenvolver os órgãos e institui oes oficiais dos sistemas de ensino, associando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados.

A SEMED foi criada aproximadamente na década de 1910,   época com o nome de Instru o Pública Municipal, onde, posteriormente, obteve as seguintes denomina oes: Departamento de Educa o,

Secretaria de Educação e Ação Comunitária, Secretaria de Educação e Cultura e, finalmente, pela Lei n. 1.847, de 10 de janeiro de 1996, passou a denominar Secretaria Municipal de Educação, com o afastamento entre a educação e a cultura (SEMED, 2019).

Depois de ocupar diversos prédios da região central de São Luís (MA), atualmente a SEMED fixou endereço e sede na Avenida Marechal Castelo Branco, quadra 14, lote 14, n. 250, Edifício Trade Center, bairro São Francisco.

A SEMED organiza as suas instituições de ensino em sete núcleos educacionais distribuídos em todo município de São Luís. Em cada núcleo existe um quantitativo de escolas e seus anexos. Os núcleos compreendem: Anil, Centro, Coroadinho, Itaqui-Bacanga, Turu-Bequimão, Cidade Operária e Rural (SEMED, 2019).

Dessa forma, a Superintendência da Área da Educação Especial, órgão responsável pela gestão e acompanhamento da modalidade Educação Especial da rede municipal, está localizada nas dependências da SEMED no Edifício Trade Center. A Educação Especial na rede municipal faz parte desse setor, que planeja e operacionaliza ações, para essa respectiva modalidade.

Pontua-se que a Educação Especial teve seus primeiros passos na rede municipal, no ano de 1998, com o trabalho de sensibilização, realizado em 10% de 134 escolas (quantitativo existente à época) da rede municipal. Essa ação compreendeu a realização de oficinas de simulação de deficiência, percepção e de palestras sobre os direitos da pessoa com deficiência, inclusive o de frequentar o mesmo espaço educacional dos outros alunos (AYRES, 2019).

Pela Lei Municipal n. 3.933 de 18 de agosto de 2000, que estabelece diretrizes para a Educação Especial no município de São Luís, a concepção de inclusão escolar de alunos com deficiência e a formação docente “[...] deverá preocupar-se em implantar uma política de capacitação dos recursos humanos disponíveis que envolva não apenas os professores ligados ao processo, mas todo o corpo docente, administrativo e de apoio da escola” (SÃO LUÍS, 2000).

Então, no âmbito da SEMED, os servios e os programas da Educao Especial se materializam por uma gestão da SAEE na execuo de programas, projetos, aoes permanentes e atividades diversas para atender as necessidades da Macropol tica Nacional de Educao Especial na Perspectiva da Educao Inclusiva do ano de 2008, em v gncia atualmente.

A partir de 2008, a SAEE assumiu uma organizao específica, na qual, atualmente, conta com a seguinte estrutura e servidores: superintendente, uma equipe interdisciplinar composta por psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, pedagogos e, ainda, os professores (AEE, Professor da Sala Bilíngue (Libras e Língua Portuguesa), Intérpretes de Libras e Língua Portuguesa, Instrutor de Libras, Transcritor e Adaptador do Sistema Braille, Guia-Intérprete e Profissional de Apoio/Cuidador). Os espaos de atendimento da Educao Especial na rede constituem a Classe Comum, a Sala de Recursos Multifuncionais e a Sala Bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) (AYRES, 2019).

A Secretaria Municipal de Educao de São Luís junto   SAEE se traduzem norteadas pelas políticas nacionais e internacionais constituídas, as quais apresentam e oferecem, dentre várias aoes de trabalho que procuram ir ao encontro dos ditames de leis e decretos vigentes no nosso país e estado, em conformidade com as orientaoes do Ministério da Educao (MEC), notadamente da Política de Educao Especial na Perspectiva da Educao Inclusiva, os seguintes programas, projetos e aoes conforme quadro a seguir:

Programas, projetos e aoes da SAEE

Programas, projetos e aoes	Objetivos
Programa de Formao Continuada	Compreende um espao dial�tico sobre a dinâmica de atendimento específico da área de Educao Especial, sendo realizado de forma sistematizada, de acordo com um planejamento e coordenado por uma equipe técnica.
Programa Oportunizar	Encaminhamento e acompanhamento da qualificao profissional de alunos com deficiência e a sua inclusão no mundo do trabalho (em parceria com outras instituioes).

Programa Escola Acessível	Acompanhamento dos planejamentos e execução dos serviços estruturais necessários à adequação de ambientes escolares, de modo a torná-los acessíveis, conforme normas gerais e critérios básicos estabelecidos pela lei n. 10.098/2000.
Programa Caminhar Juntos	Desenvolve ações de orientação e acompanhamento junto às famílias de modo a potencializá-las para desenvolver o seu papel de forma mais eficaz no desenvolvimento global dos seus filhos com deficiência, TGD e com altas habilidades/superdotação.
Projeto Falando com as Mãos	Socialização da Libras por cursos e oficinas.
Projeto Vendo com as Mãos	Apoio aos estudantes com cegueira e disponibilização de cursos e oficinas de Braille e Soroban.
Projeto Escola Municipal Integral Bilíngue	Promove o desenvolvimento da aprendizagem acadêmica e social do estudante com Surdez.
Programa Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)	Acompanhamento e orientação das ações de implantação, conservação e funcionamento das SRM.
Projeto de Intervenção Pedagógica para estudantes com Transtornos do Espectro Autista (TEA) (Projetea)	Desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a inclusão, permanência e aprendizagem significativa do estudante com TEA (nível III) na escola.
Projeto de atendimento aos estudantes com características de Altas Habilidades/Superdotação	Desenvolvido no Núcleo de Enriquecimento de Estudantes com Características de Altas Habilidades/Superdotação (NEECAHS), realiza ações visando a dinamização e a implementação do AEE suplementar, aos estudantes que apresentem características de altas habilidades/superdotação, provendo condições de acesso, participação e aprendizagem destes estudantes no ensino comum, SRM e outros espaços enriquecedores.
Projeto de orientação pedagógica para estudantes com transtornos funcionais específicos	Contribuição com o processo de ensino e aprendizagem de estudantes matriculados no ensino comum que apresentem discalculia, dislexia, disgrafia/disortografia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Fonte: produção da autora adaptado de Ayres (2019).

Concluídas estas explora es, o *l cus* se assenta necessário para entender a base da forma o continuada para o professor do AEE, no sentido de coletar informa es que respondam aos nossos questionamentos propostos para a pesquisa. Isso ajuda a compreender a realidade estudada, no sentido de encontrar uma estratégia criativa (proposta de trabalho) que atenda às necessidades do docente e, conseqüentemente, do seu aluno com Deficiência Intelectual.

Com a palavra, a Gestão da SAEE

Na inten o de desvelar a forma o continuada do professor do AEE na rede municipal de educa o de São Luís, e partir para sua análise compreendendo e avaliando o seu percurso para a condu o das práticas pedagógicas direcionadas aos professores do AEE foi necessário ouvir a gestão da SAEE, pois como o respectivo sistema cuida diretamente das a es desenvolvidas na e para a Educa o Especial da rede municipal considerou-se conveniente destacar as coloca es da pessoa que representa o gerenciamento e sistematiza o da respectiva modalidade de ensino.

Então, a Senhora D.A.A. está como Superintendente da área de Educa o Especial quase 8 anos. Conforme ela se pronuncia: *“Sou formada e graduada em Ciências, Especializada em Gestão, Doutorado em Ciências da Educa o e minha pesquisa foi sobre Educa o Inclusiva. Sou professora das duas redes - Estadual e Municipal - aposentada do Estado com 35 anos no ano passado (2019) e continuo no município” (Gestora da SAEE).*

Percebe-se que ela conta uma longa experiência na Educa o Básica. Além disso, a forma o inicial e continuada, junto   experiência na atua o em escolas, a direcionaram para o campo da Educa o Especial.

Em seguida, partiu-se para as demais perguntas, iniciando com questões técnicas e no decorrer da entrevista para as mais específicas, focadas com o objeto de estudo. Assim, perguntou-se sobre a quantidade de Salas de Recursos Multifuncionais em funcionamento na rede municipal para a oferta do AEE: *“[...] a rede conta atualmente com um*

quantitativo de 151 Salas de Recursos Multifuncionais, atendendo 1.101 estudantes” (Gestora da SAEE).

Para as Salas de Recursos atualmente há um total de 142 professores do AEE, entre efetivos e contratados. Ela informou, ainda, que esse número pode aumentar, pois a SEMED realizou concurso público, no ano de 2017, para a efetivação de professores na educação básica da rede, incluindo professores do AEE. Já foram empossados mais de 30 professores e a ainda existem um quantitativo que pode ser convocado. Então, soma um total de 172 profissionais.

Dando prosseguimento, indagou-se sobre o entendimento da gestora a respeito da sua compreensão sobre a formação continuada, destacam-se os seguintes excertos da sua fala: *“espaço dialético”; “complementar a formação inicial do professor”; “discutir o que precisa ser melhorado na nossa própria formação”; “reflexão da teoria para com a prática”; “proposta inclusiva de formação com a nova política da rede, que é o Educar mais junta no direito de aprender”.*

A compreensão sobre o que significa formação continuada, na ótica da entrevistada, está voltada para a perspectiva de construção de conhecimentos no campo de trabalho, no cotidiano escolar e como elemento intrínseco a cada professor. O qual remete a compreensão de que “[...] A formação continuada [...] não é apenas uma formação como um conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças [...]” (IMBERNÓN, 2010, p.80).

A compreensão obtida dialoga também com as ideias de formação de um profissional reflexivo, isso é, que aponta a necessidade de modificar o referencial teórico da formação de professores, de técnico-instrumental para um referencial que opte pela complexidade e a singularidade da prática docente.

Para Schön (2000), a formação profissional deveria estar sustentada pela “epistemologia da prática”, com a valorização da construção de conhecimento no desenvolvimento da prática profissional, pela reflexão, análise e problematização da prática, na prática.

Pimenta (2012) explica que na teoria do Professor Reflexivo, o que se quer   que na forma o dos profissionais propicie o desenvolvimento da capacidade de refletir. Sch n (2000) confia que a prática reflexiva tem como pontos principais o aprender fazendo; facilitar a aprendizagem ao invés de ensinar e o diálogo recíproco de reflexão-na-a o entre facilitador e aluno.

Entretanto, a teoria do Professor Reflexivo tem recebido críticas, na medida em que pode se convencionar modismos, assumida pelas políticas neoliberais, justificando, notadamente, as políticas em forma o de professores no Brasil. Segundo Contreras (2012), essa questão vai além do simplesmente empregar os termos “professor reflexivo” e “reflexão”, ou simplesmente a utiliza o da teoria em si, com toda sua complexidade.

Destarte, Libâneo (2012) resume que tal teoria pode conduzir   desvaloriza o dos conhecimentos teóricos, a um ponto de vista individualista de reflexão e a falta de apreço do contexto social.

Gatti e Barretto (2009) compreendem que o conceito de forma o continuada assume diferentes significados nos estudos educacionais. Ora, limita-se aos cursos estruturados e formalizados após a gradua o ou após ingresso dos professores no exercício magistério, ora a qualquer atividade que venha contribuir com a forma o profissional docente. A forma o do professor tem início, mas nunca tem fim.

[...] as finalidades da forma o continuada não se confundem com a realiza o de atividades de reciclagem, treinamento, atualiza o e complementa o da forma o inicial, na medida em que não se trata de um simples processo de acumula o de conhecimentos, nem tampouco de momentos de instrumentaliza o técnico-pedagógica, que visam, sobretudo,   adequa o do sujeito às exigências da sociedade contemporânea. A forma o continuada  , antes de tudo, processo de desenvolvimento humano e profissional, da  o seu caráter de busca permanente. [...] a forma o continuada como elemento constituinte do trabalho docente [...] tem a ver com as necessidades e os desafios

dos contextos escolares e da profissão (SANTOS, 2014, p. 64-65).

Além disso, a entrevistada destacou o Programa Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender da rede municipal. Essa é uma política estabelecida pela atual gestão do município de São Luís no ano de 2017, estendendo-se para toda a rede municipal em suas etapas, níveis e modalidades de ensino constituído por oito eixos: Gestão, Currículo, Avaliação, Formação, Acompanhamento Pedagógico, Tecnológico, Infraestrutura e Relação Escola Comunidade (SÃO LUÍS, 2017).

Entende-se que a oferta de atividades de formação em um eixo específico - formação - da respectiva política municipal parece ser na atualidade uma exigência do próprio contexto. Seguiu-se perguntando se a rede possui algum documento que direciona, sistematiza ou conduza a formação continuada para o professor do AEE. A entrevistada relatou que sim.

“A SAEE dispõe sim. Nós temos. [...] nossa formação continuada, assim, ela é baseada na política macro do MEC, que é a de 2008, ainda em evidência e que agora vai sair a nova política, mas enquanto não sair nós somos baseados nessa política e essa política se adequa dentro do Programa Educar mais junto no direito de aprender e aí vem o nosso programa que é baseado nessas duas políticas, que nos assegura a nossa formação do AEE” (Gestora da SAEE).

Pelo exposto na fala da gestora, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), é o principal documento que direciona as ações formativas na rede.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. [...] direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação

continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008a, p. 02).

O outro documento norteador da política de formação continuada mencionado pela entrevistada foi a própria política da rede municipal de educação de São Luís já citada por ela. A partir da pergunta anterior, houve a necessidade de saber qual a metodologia ou concepção teórico-metodológica comumente utilizada nos encontros de formação continuada da rede municipal desenvolvida para os professores do AEE.

“Essas metodologias são diversas, de acordo com cada tema, porque de acordo com o tema ele exige uma dinâmica diferente. Entendeu? [...] a última formação foi português para surdos. Como eu vou ensinar [...] o português para um surdo? Aí tem que usar uma dinâmica diferente, mas as nossas metodologias são isso, a acolhida, fazer as dinâmicas de acordo com o tema e aí acontece o formador direto é o primeiro momento, depois faz tipo oficinas nos últimos” (Gestora da SAEE).

Percebe-se, conforme expresso pela gestora, que a metodologia depende do tema da formação. Ela não chega a seguir um padrão, mas, geralmente, há dinâmicas e atividades. Tal condução é fundamental, para contribuir com a construção de paradigmas que possam estabelecer novas exigências e responsabilidades, rompendo com estigmas e estereótipos e aproximando o ofício do magistério do tempo e do espaço hoje.

Como salienta Alvarado Prada (2003, p. 77) “[...] a formação docente depende de metodologias que quebrem as rotinas do professor – entraves na educação – e as transformem em dinâmicas de construção de conhecimento”. Tal metodologia nos processos formativos coaduna com a perspectiva de heterogeneidade escolar, uma vez que tem no mundo do trabalho docente e nas necessidades formativas dos que a executam, o seu foco central. A gestora pontuou ainda a utilização, principalmente da perspectiva de Vigotski, para subsidiar os temas das formações, como frisado por ela a seguir:

“Sempre peço para a equipe fundamentar as formações no Vigotski e Piaget [...], mas nosso teórico mesmo é Vigotski, porém aí não descartamos

Piaget, Ausubel, todos eles são os nossos autores que a gente se baseia e assegura nos nossos instrumentais e a nossa fala baseada neles” (Gestora da SAEE).

Ao se realizar essa pergunta, a ideia foi captar como está direcionada a condução da formação continuada da rede municipal para que os professores do AEE consigam não só absorver conteúdos, mas apropriá-los e torná-los significativos, possibilitando a ressignificação da sua ação pedagógica, no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais, bem como em toda a escola.

Diversos pensadores e suas teorias ao longo dos processos de mudanças na sociedade global apresentaram seus pontos de vista, pesquisas e compreensões de como o professor precisa atuar no magistério, na educação e, sobretudo, no desenvolvimento do aluno.

Na fala da gestora ao destacar a condução da formação apoiada nos estudos de Vigotski, entende-se que a deficiência passa a ser tratada, não mais como impossibilidade de desenvolvimento intelectual, mas como uma das opções de crescimento possíveis ao ser humano.

[...] é nas relações que os sujeitos conhecem, apropriam-se do que os define socialmente, do que os diferencia. Nas relações convertem em próprias as ideias que circulam socialmente e, assim, vão se constituindo sujeitos: ‘aprendem’ a si mesmos e ao mundo em torno deles, desestabilizando, dessa forma, a tese de que não aprendem e, nesse processo, os modos de funcionamento psíquico – cognição, imaginação e emoção – articulam-se de forma interconstitutiva, resultando na emergência do sujeito, de sua subjetividade (CARVALHO, 2007, p. 5).

Diante disso, perguntou-se sobre a frequência de desenvolvimento da formação continuada, onde é realizada e em que horários são disponibilizados para o professor do AEE.

“É mensalmente que acontece; duas por mês, mensal na verdade, é eu não vou te dizer quinzenal por que nem todo mês tem duas, mas a maioria dos meses são duas, no horário de turno, horário de trabalho. Matutino é matutino e vespertino é vespertino, horários cheios; horários fixos não temos.

Um dia estamos na Estácio ali na rua grande, um dia estamos na Laboro, usamos muito a Laboro, outro na Pitágoras. Nós ainda não temos espaço definido, nós estamos infelizmente pedindo um espaço aqui e ali. Ficamos mais tempo mesmo é no Luís Viana. A gestão de lá nos cede o auditório que é amplo e fazemos nossos encontros formativos. É uma escola perto da Secretaria. É bom para os professores chegarem. É fácil” (Gestora da SAEE).

Questionou-se sobre o motivo do dia da semana escolhido (quarta-feira) e a frequência (mensal) dos encontros. A entrevistada relatou que se deve por atender também a Lei do Piso, expressa pela Lei Federal n. 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional “[...] que na composição da jornada de trabalho docente, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com alunos na sala” (BRASIL, 2008b).

Os outros 1/3 dessa jornada de trabalho devem ser destinados às chamadas atividades extraclasse, que compreendem realização de cursos de aperfeiçoamento, correção de atividades, planejamentos de atividades entre outras ações de natureza pedagógica (BRASIL, 2008b). O extraclasse indica que sejam realizadas atividades fora da sala de aula, sala de recursos, dentre outros ambientes. Por isso, as formações são agendadas, conforme esse parêntese.

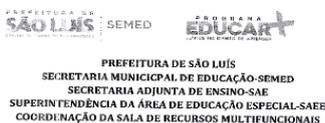
Outra questão que chamou atenção foi quanto ao dia da oferta da formação, que apesar de ir ao encontro com a Lei do Piso, reflete que a formação continuada dos professores fica obstruída, geralmente, na impossibilidade de liberar os docentes das suas atividades na sala de aula, para se dedicarem às atividades de desenvolvimento profissional. Essa questão faz com que os cursos e demais atividades formativas sejam oferecidas em horário reduzido ou em dia da semana definido de forma a não afetar as atividades docentes.

Para Fusari (2005), há um movimento intenso, apreciando a escola como *lócus* privilegiado da formação continuada de professores, justamente pela possibilidade de se realizar uma formação centrada nas necessidades vigentes da profissão docente. Essa formação designa

as condições necessárias para que os professores reflitam sobre a sua ação pedagógica, a partir das situações reais. Entretanto, ressaltamos que a formação do professor não deve ser restrita ao ambiente escolar e às suas necessidades imediatas de sala de aula.

Dando prosseguimento, perguntou-se sobre os temas abordados na formação continuada e, se há algum voltado, em particular, para a Deficiência Intelectual. A entrevistada concedeu um calendário com as temáticas abordadas nas formações continuadas da SAEE organizadas para o ano em referência (2020) abaixo:

Figura 5 - Calendário com as temáticas abordadas nas formações continuadas da SAEE



CALENDÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAL - 2020

DATA	TEMÁTICAS	PÚBLICO ALVO	LOCAL
15/01	AVALIAÇÃO DAS AÇÕES E FORMAÇÕES DO ANO LETIVO DE 2019 - SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR	Professores de SRM	A definir
29/01	AEE PARA ESTUDANTES COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES	Professores de SRM	A definir
19/02	JORNADA PEDAGÓGICA REALIZADAS NAS UEBS	Professores de SRM	A definir
04/03	PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	Professores de SRM	A definir
18/03	FAMÍLIA E ESCOLA: DESENVOLVENDO PROJETOS COM AS FAMÍLIAS	Professores de SRM	A definir
01/04	SÍNDROMES E SUAS COMOREIDADES	Professores de SRM	A definir
15/04	O PROFESSOR DO AEE NA ORIENTAÇÃO DA ADEQUAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR	Professores de SRM	A definir
29/04	AEE PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	Professores de SRM	A definir
06/05	ABORDAGEM COMPORTAMENTAL E A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TEA	Professores de SRM	A definir
20/05	ESTIMULAÇÃO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA	Professores de SRM	A definir
03/06	A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO ATENDIMENTO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA	Professores de SRM	A definir
17/06	ESTIMULAÇÃO PARA ESTUDANTES COM SURDOCEGUEIRA	Professores de SRM	A definir
05/08	TRANSTORNOS MENTAIS NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA	Professores de SRM	A definir
19/08	ESTIMULAÇÃO COGNITIVA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELCTUAL	Professores de SRM	A definir
02/09	O OLHAR DE VYGOTSKY PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELCTUAL	Professores de SRM	A definir
16/09	ABORDAGEM BILÍNGUE NA ESOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM SURDEZ	Professores de SRM	A definir
07/10	AEE PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E MOBILIDADE REDUZIDA	Professores de SRM	A definir
21/10	NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM	Professores de SRM	A definir
04/11	TECNOLOGIA ASSISTIVA E RECURSOS PEDAGÓGICOS ACESSÍVEIS	Professores de SRM	A definir
18/11	CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E APREDIZAGEM	Professores de SRM	A definir
02/12	AEE PARA ESTUDANTES DEFICIÊNCIA VISUAL: CEGO E BAIXA VISÃO - FOCO NA ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE	Professores de SRM	A definir
16/12	IV MOSTRA DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS	Professores de SRM	A definir

Fonte: SAEE (2020).

Nele consta a respectiva temática, conforme detalhada por ela: “[...] então, as temáticas para trabalhar com os professores do AEE [...] estimulação cognitiva para estudantes com deficiência intelectual; o olhar de Vigotski para a inclusão escolar do estudante com deficiência intelectual [...]” (Gestora da SAAE).

Além do estabelecimento de um calendário, ainda são disponibilizados cursos complementares para os professores do AEE e professores do ensino regular, que também seguem um calendário de cursos da SAAE a seguir:

Figura 6 - Calendário de cursos da Educação Especial da SAAE

SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - SAAE

Cursos da Área de Educação Especial - SAAE 2020

PERÍODO DE INSCRIÇÃO: 03/02-10/02

AULA INAUGURAL: 05/03/2020

LOCAL: AUDITÓRIO DA FACULDADE ESTÁCIO SÃO LUÍS - MA

1. Curso - Acessibilidade Curricular

****SOMENTE PARA PROFESSORES DE SALA DE AULA****

Quantidade de Vagas: 35 vagas;
Turno: Noturno;
Dia da Semana: Quarta;
Local: A definir;
Carga Horária: 120 horas;
Período: Março - Junho;
1 Encontro por Mês.

2. Curso - Transtornos Funcionais Específicos de Aprendizagem

Quantidade de Vagas: 70 vagas;
Turno: Noturno;
Dia da Semana: Terça;
Local: A definir;
Carga Horária: 160 horas;
Período: Março - Dezembro;
01 Encontro por Mês.

3. Curso - Livras em Contexto

Quantidade de Vagas: 35 vagas;
Turno: Matutino;
Dia da Semana: Terça e Quinta;
Local: UEB Luís Viana;
Carga Horária: 240 horas;
Período: Março - Dezembro;
02 Encontros Semanais.

4. Curso - Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Quantidade de Vagas: 70 vagas;
Turno: Noturno;

Dia da Semana: Terça;
Local: Universidade Estadual do Maranhão (UEMA);
Carga Horária: 180 horas;
Período: Março - Dezembro;
01 Encontro por Mês.

5. Curso - Braille

Quantidade de Vagas: 25 vagas;
Turno: Vespertino;
Dia da Semana: Segunda e Quarta;
Local: UEB Luís Viana;
Carga Horária: 120 horas;
Período: Março - Junho;
2 Encontros Semanais.

6. Curso - Soroban

Quantidade de Vagas: 25 vagas;
Turno: Vespertino;
Dia da Semana: Terça e Quinta;
Local: UEB Luís Viana;
Carga Horária: 120 horas;
Período: Março - Junho;
2 Encontros Semanais.

7. Curso - Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

Quantidade de Vagas: 70 vagas;
Turno: Noturno;
Dia da Semana: Terça;
Local: Escola de Governo e Gestão Municipal (EGGEM);
Carga Horária: 120 horas;
Período: Março - Junho;
1 Encontro por Mês.

8. Curso - Altas Habilidades

Quantidade de Vagas: 70 vagas;
Turno: Noturno;
Dia da Semana: Segunda;
Local: Escola de Governo e Gestão Municipal (EGGEM);
Carga Horária: 200 horas;
Período: Março - Dezembro;
2 Encontros por Mês.

9. Curso - Tecnologia Assistiva

Quantidade de Vagas: 70 vagas;
Turno: Noturno;
Dia da Semana: Quarta;
Local: Escola de Governo e Gestão Municipal (EGGEM);
Carga Horária: 120 horas;
Período: Março - Junho;
1 Encontro por Mês.

9. Curso - Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Quantidade de Vagas: 70 vagas;
Turno: Noturno;
Dia da Semana: Quinta;
Local: Universidade Estadual do Maranhão (UEMA);
Carga Horária: 200 horas;
Período: Março - Dezembro;
1 ou 2 Encontros por Mês.

Fonte: SAAE (2020).

“[...] nós temos cursos, que são cursos que complementam a formação destes professores [...] nós temos 10 cursos em ação. Um desses cursos é o de educação especial na perspectiva da educação inclusiva 200 horas [...] então, ele trata das especificidades e além das especificidades, ele trata da flexibilidade curricular e ainda tem uma parte prática, que é a oficina na escola. Então quem passa por esse curso [...] não tem por que dizer que ele não vai atender o aluno porque não sabe; [...] porque se passar por esse curso ele sabe atender todas as especificidades do público-alvo da Educação Especial [...]” (Gestora da SAEE).

Uma questão que se destacou nessa fala da gestora transpareceu que apenas com a formação construída em cursos e ações congêneres são resolvidas as lacunas na formação inicial e inclusive nas políticas públicas educacionais. Mesmo com cursos e demais aperfeiçoamentos, nós estamos sempre em aprendizagem, em construção do conhecimento.

O ser humano é um ser em processo. A sociedade é dinâmica e vivemos essa dinamicidade. O que aprendemos hoje, amanhã talvez não seja necessário ou precise de ajustes e melhorias. A escola é heterogênea, assim como os seus sujeitos. Cada aluno possui as suas particularidades. Concordamos com Freitas (2011, p. 102-103), pois “[...] a questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa - o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador”.

A entrevistada, ao dizer que o professor fazendo um curso com carga horária de 200 horas será capaz de atender todos os alunos da Educação Especial, remete ao entendimento de que existe uma inexpressividade e passividade docente em pôr em prática as informações obtidas nos cursos.

A realização desses cursos está também associada à progressão no plano de carreira municipal, que tende a valorizar mais cursos e titulação do que, propriamente, o desempenho na sala de aula. 200 horas não são suficientes para fechar lacunas de mais de 100 anos, um século na formação docente brasileira, principalmente para o professor

que atua no Atendimento Educacional Especializado. Tal questão nos faz a repensar a função da docência.

Um dos mitos na profissão docente é que ensinar é fácil. Ensinar sempre foi difícil, mas nos dias de hoje passou a ser ainda mais difícil [...]. Os avanços da ciência, da psicopedagogia, das estruturas sociais, a influência dos meios de comunicação de massa [...] repercutem numa profissão que se sente desconfortável num âmbito de incerteza e mudança, já que a formação até agora não se ocupou desses aspectos. São velhos e novos desafios que continuam tornando a educação nada fácil e, nos novos tempos, a introduzem numa maior complexidade (IMBERNÓN, 2009, p. 90).

Outro ponto destacado na fala da gestora sobre esses cursos, diz respeito à forma de escolha dos temas. Ela relata que no ano passado (2019) houve a escuta dos professores do AEE sobre qual seria a sua necessidade para o AEE, tendo em vista a demanda dos alunos atendidos nas Sala de Recursos Multifuncionais.

“[...] o mais interessante é que as temáticas foram elencadas pelos professores diante da sua necessidade. A gente pediu a sugestão, no WhatsApp¹⁰, e eles mandam; onde você tem mais dificuldades? [...] Então eles mandam: eu quero uma formação sobre o autismo. Aí o técnico ia formar o curso sobre o que eles pediram” (Gestora da SAEE).

De acordo com a gestora, esses cursos são ofertados de forma presencial e semipresencial. Para os cursos semipresenciais, a mediação se faz com encontros presenciais e online, mediados por uma plataforma educacional para acesso e oferta.

“Agora nós estamos utilizando a plataforma e-ProInfo¹¹; os cursos são semipresenciais, exceto Libras, braille, soroban que tem que ser presencial 100%,

¹⁰ Consiste num aplicativo utilizado em dispositivos móveis, como os celulares do tipo smartphones, que envia mensagens instantâneas e faz chamadas de voz, dentre outras funções (WHATSAPP INC, 2020).

¹¹ Compreende num ambiente colaborativo de aprendizagem dotado de um ambiente virtual, que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos à distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa,

mas os demais são semipresenciais. Então pela plataforma e-ProInfo que a gente usa; lá tem bate papo, tem fórum, tem as atividades que eles respondem, a leitura dos textos; aí eles levam para a aula presencial” (Gestora da SAEE).

Considerou-se pertinente destacar que os cursos se configuram como pontes para o acesso à (in) formação do professor do AEE. Atuar com uma diversidade de alunos não é uma tarefa que se resolve somente com os cursos, mas os conhecimentos disponibilizados por esses e aprofundamentos pelos professores são viáveis para proporcionar um atendimento mais direcionado às possibilidades do aluno da Educação Especial.

“Aos professores do AEE também nós oferecemos um curso que é diretamente para o Atendimento Educacional Especializado de 180 horas [...] Esse curso também ele tira todas as dúvidas dos professores, principalmente de como ele deve atender o aluno na sala de aula, sem falar nas tecnologias assistivas, que também além de ele conhecer as tecnologias, aprende a elaborar recursos, na ausência de recursos adquiridos pela SEMED” (Gestora da SAEE).

Visualiza-se que a gestora assinala os benefícios que os cursos podem proporcionar aos professores para a inclusão escolar, além de superar a carência de recursos para o AEE. Entretanto, não devem tomá-los como únicos meios para a superação dos desafios impostos na realidade educacional do nosso país.

A profissão docente sempre foi complexa por ser um fenômeno social, já que numa instituição educativa e numa aula devem ser tomadas decisões rápidas para responder às partes e ao todo, à simplicidade ou à linearidade aparente do que há à frente e da complexidade do entorno que preocupa (IMBERNÓN, 2009, p. 91).

Por fim, solicitou-se para que a entrevistada realizasse uma avaliação sobre a formação continuada na prática pedagógica do professor do AEE, em particular para o atendimento ao aluno com Deficiência Intelectual na rede municipal de educação de São Luís (MA).

“Com resultados positivos [...]. Inclusive nós tivemos uma mostra da sala de recursos multifuncionais - cada final de ano, nós temos um evento que expõe os recursos elaborados e utilizados por eles e os estímulos como produtos finais. Teve lá na UFMA este ano. Foi lindo. Tinha tanta coisa para o aluno deficiente intelectual, jogos, brincadeiras, recursos múltiplos. Eles são muito amparados. Não ficam de fora não. Teve também, relatos dos professores e de pais de alunos, assim foi tudo de forma maravilhosa; os pais, mães de alunos dando depoimento, eles mesmos falando, dando depoimento do trabalhado desenvolvido” (Gestora da SAEE).

A gestora cita três eventos da rede realizados no ano de 2019, no mesmo período, de forma conjunta pela SAEE, que foram: V Seminário de Práticas Exitosas da Educação Especial, 8º Workshop dos Cursos da Educação Especial e a III Mostra da Sala de Recursos Multifuncional, como continuidade de edições dos anos anteriores, direcionados para os professores do AEE, pais e responsáveis de alunos atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais da rede, coordenadores pedagógicos, formadores e gestores escolares.

Além desses eventos acima citados, existem outros que integram um calendário estabelecido pela SAEE, geralmente com datas comemorativas em alusão a Educação Especial, como Dia Internacional da Síndrome de Down (21 de março), Dia da pessoa com Deficiência Intelectual (22 de agosto), dentre outros que refletem um planejamento inclusivo para a formação continuada da rede e que podem e devem ser desenvolvidos pelos professores do AEE nas escolas. Então, para a entrevistada esses eventos que fecham o ano letivo são necessários e uma forma de compartilhar saberes com a comunidade escolar.

Figura 7 - Calendário de eventos formativos estabelecidos pela SAAE


 PREFEITURA DE SÃO LUÍS
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
 SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE
 SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL- SAAE

CALENDÁRIO DE EVENTOS PROMOVIDOS PELA SAAE/2020

DATA	EVENTO	AÇÃO
05/03	Aula inaugural dos Cursos da Educação Especial	
21/03	Dia Internacional da Síndrome de Down	Sensibilização nas escolas desenvolvida pelos professores da SRM
02/04	Dia Mundial de sensibilização para o Autismo	Seminário - Dia Mundial de sensibilização para o Autismo. Tema???
08/04	Dia Nacional Braille	Sensibilização nas escolas desenvolvida pelos professores da SRM
23/04	Dia Nacional do Surdo	Colóquio - Dia Nacional do Surdo e Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais
24/04	Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais	
21/06	Certificação dos Cursos da Educação Especial	
10/08	Dia internacional da Superdotação	Festival de Talentos
21 a 28/08	Semana Nacional da Pessoa com deficiência intelectual e múltipla	Sensibilização nas escolas desenvolvida pelos professores da SRM
22/08	Dia da pessoa com deficiência intelectual	
21/09	Dia Nacional de Luta das pessoas com deficiência (lei federal 11.133/2005)	Semana de atividades nas escolas
26/09	Dia Mundial e Nacional do Surdo (Lei federal Nº 11.796/2008)	Dia D de atividades na Escola Bilingue
03/12	Dia Internacional da Pessoa com Deficiência	Sensibilização nas escolas desenvolvida pelos professores da SRM
16/12	I Festival de Invenção e Criatividade- (Inclui cursos, Mostra de Recursos e atividades do NECAHS)	FIC – Palestra de Abertura Prof. Lucas

Fonte: SAAE (2020).

A seguir são apresentadas algumas fotos, cedidas e autorizadas para divulgação na pesquisa pela entrevistada para expor os resultados dos eventos:

Figura 8 - Exposição no 8º Workshop de recursos produzidos por professores do AEE nos cursos complementares da SAAE



Fonte: registros da SAAE (2019).

Figura 9 - Exposição de recursos confeccionados por professores do AEE para a III Mostra da Sala de Recursos da SAEE



Fonte: registros da SAEE (2019).

Como se pode visualizar, grande parte das atividades e recursos produzidos nesses eventos foram realizados ao longo do ano. Para a gestora, são direcionados para todos os alunos, incluindo, nesse contexto, o aluno com Deficiência Intelectual, já que a demanda na rede é bem significativa.

A entrevistada pontou que os depoimentos, tanto de pais de alunos, como principalmente dos professores do ensino comum são os melhores indicativos para avaliar os efeitos que a formação continuada da rede municipal pode proporcionar para o professor do AEE, conforme destaca:

“E os professores do ensino comum quando chega a falar bem do sistema, ou ele tava muito satisfeito ou ele aprendeu muito, porque tu sabe que o professor no ensino comum não alisa não [...] como a nossa equipe é pequena, não chega na escola em tempo hábil, então os professores do AEE precisam ajudar o professor do ensino comum” (Gestora da SAEE).

Após ouvir a gestora da SAEE, compreendeu-se que a formação continuada da rede municipal para o professor do AEE é sistematizada, planejada e conduzida a contento. Apresenta as suas ações dinâmicas como avaliação dos resultados da própria formação, o que reflete

conforme Santos (2014, p.72) que “[...] o diálogo entre teoria e prática aparece nesse percurso como elemento que poderá ajudar o professor a incorporar ampliar criar novos conhecimentos acerca de seu trabalho”.

Embora, seja fato que a formação não se constitui por acumulação de cursos, de conhecimentos, recursos ou de metodologias, mas prontamente por um trabalho de reflexão que demande crítica sobre práticas excessivamente tradicionais ou permeadas de modismos, pois deve estar embasada na (re)construção permanente da ação pedagógica.

Entretanto, conjectura-se uma preocupação sobre essa formação. A (in)formação é, sobremaneira posta, mas como o professor do AEE, um dos principais atores desse processo tem se apropriado dessa formação para a sua prática docente? E como o aluno com Deficiência Intelectual tem sido visto dentro de um universo de temas, abordagens e demais conteúdos muito discutidos nos cursos complementares?

O que dizem os professores do AEE?

Participaram desta fase da pesquisa 18 professores do AEE de escolas regulares localizadas em cinco núcleos educacionais, com 7 existentes na rede municipal de educação de São Luís. Chegou-se a esse percentual, após a entrevista com a gestora da SAEE, momento em que foi solicitado os contatos dos professores (endereço eletrônico e telefone), para selecionar a amostra, pois na rede existem mais de 100 profissionais atuando nas Salas de Recursos Multifuncionais com o atendimento especializado.

Enviou-se uma mensagem de contato inicial de pesquisa para o endereço eletrônico (e-mail) de todos os contatos fornecidos, no caso compreenderam 142 contatos atualizados até a data da entrevista com a gestora (11 de março de 2020), explicando os motivos da pesquisa e fazendo o convite para participação deles na investigação. Desse total de e-mails enviados, obteve-se o *feedback* de 53 professores, sendo que desse percentual optou-se por fazer uma seleção de 18 profissionais pelas seguintes razões: concordaram em participar e dispor de tempo durante o desenvolvimento da pesquisa; atendem mais alunos com

Deficiência Intelectual do que outras deficiências e tem curiosidade em saber mais como atender o aluno com Deficiência Intelectual e/ou pela pouca experiência com esse público para aprofundarem os conhecimentos sobre o assunto.

Assim, priorizou-se uma amostra diversificada na pesquisa com alguns extremos, pois a pretensão não se reduziu a quantificar ou recensear os professores do AEE da rede municipal em sua totalidade, mas a ouvir um percentual representativo que dialogue com o objeto de estudo, e que ajude a construir um produto de pesquisa coerente para abranger as suas realidades nas Salas de Recursos Multifuncionais para os alunos com Deficiência Intelectual. No quadro abaixo demonstra a caracterização geral dos professores entrevistados, a partir da sua identificação:

Caracterização dos professores entrevistados

Professor (P)	Nome (Iniciais)	Escola	Núcleo	Formação	Tempo de atuação na SEMED
P:1	G.K.M	UEB Zuleide Andrade	Rural	Licenciada em Filosofia; Especialista em Educação Especial e Mestranda em Educação	15 anos
P:2	S.C.G	UEB Luzenir Mata Roma	Rural	Licenciada em Pedagogia e Especialista em Educação Especial	5 anos
P:3	E.S.B.	UEB Paulo Freire	Centro	Licenciada em Pedagogia e Especialista em Psicopedagogia	3 anos

P:4	M. M. F.	UEB Haydé Chaves	Rural	Licenciada em Pedagogia e Especialista em Psicopedagogia; Administração Escolar; Educação Especial e Inclusiva	5 anos
P:5	K. C. R. S.	UEB Bandeira Tribuzzi	Centro	Licenciada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Educação Especial; Mestrado em Educação	5 anos
P:6	P. M. S. P	UEB Cidade Olímpica	Cidade Operária	Licenciada em Pedagogia e Especialista em Educação Especial/ Inclusiva	6 meses
P:7	E. D. de O.	UEB Jornalista Neiva Moreira	Turu-Bequimão	Licenciada em Letras e Pedagogia; Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Gestão Escolar	15 anos
P:8	D. J. M. P.	UEB Jornalista Neiva Moreira	Turu-Bequimão	Licenciado em Pedagogia; Especialista em AEE	10 anos
P:9	W. C.	UEB Pedro Marcosine Bertol	Centro	Licenciada em Letras e Pedagogia; Especialista em Educação Especial e Inclusiva; Psicopedagogia; Deficiência Visual	4 anos

P:10	R. dos S. R.	UEB Alberto Pinheiro	Centro	Licenciada em Pedagogia, Especialista em Educação Inclusiva e Psicopedagogia Clínica e Institucional; Mestranda em Educação	5 meses
P:11	F. L. C. F.	UEB Zuleide Andrade	Rural	Licenciada em Pedagogia e Especialista em Educação Especial	5 anos
P:12	C.A.C.P.S.	UEB Dra. Maria Alice Coutinho	Turu-Bequimão	Licenciada em Pedagogia; Especialista em AEE e Orientação Escolar	10 anos
P:13	E. P. C.	UEB Galileu Clementino Ramos	Rural	Licenciado em Pedagogia; Especialista em Educação Inclusiva	5 meses
P:14	N. de S. C.	UEB COEDUC	Coroadinho	Licenciada em Pedagogia; Especialista em Educação Inclusiva	6 meses
P:15	D.M.C.S.	UEB São José de Itapera	Rural	Licenciada em Pedagogia; Especialista em Educação Inclusiva e cursando Psicopedagogia	5 anos
P:16	K.S.M.R.	UEB Monsenhor Frederico Chaves	Centro	Licenciada em Pedagogia; Especialista em Educação Inclusiva	2 anos

P:17	E.M.	UEB Antonio Vieira	Cidade Operária	Licenciada em Pedagogia e Especialista em Educação Especial	7 meses
P:18	R.A.	UEB Gomes de Souza	Rural	Licenciada em Pedagogia e Especialista em Psicopedagogia	3 anos

Fonte: produção da autora com dados da pesquisa (2020).

No quadro acima, observa-se que 7 professores são do núcleo Rural, 5 do núcleo Centro, 2 do núcleo Cidade Operária, 3 do núcleo Turu-Bequimão e 1 do núcleo Coroadinho. Não se obteve participantes dos núcleos Anil e Itaqui Bacanga. Isso não influenciou nas expectativas propostas nesta pesquisa. Um detalhe chama a atenção para os núcleos mais numerosos aqui expostos, que foram o Rural e o Centro. Um pela extensão de escolas e anexos e o outro pela interligação a outros bairros e concentração de pessoas, centros comerciais, dentre outros aspectos.

No que se refere à formação desses profissionais, observou-se no respectivo quadro que cerca de 90% são graduados em Licenciatura em Pedagogia. Todos são pós-graduados, a maioria com especialização e alguns com mestrado. Em nível de especialização, 10 desses profissionais são especialistas em Educação Especial/Inclusiva, seguido de 5 especialistas em Psicopedagogia e 3 em AEE dentre outras formações.

Então, percebe-se que essa é uma demanda do mundo contemporâneo, que solicita dos professores diversos saberes e habilidades na condução do trabalho no cotidiano escolar, assinalados, frequentemente, por diferenças, diversidade e inovações. É justamente nesse contexto de desafios educativos que, continuamente, os docentes se (re)constroem e se veem na busca por aperfeiçoamentos constantes. Para Freire (2001, p. 2), “[...] a responsabilidade ética, política e profissional lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar [...]”.

Quanto ao tempo de atuação, na rede municipal de educação tem-se 5 professores com menos de um ano, 11 professores entre um

a dez anos e 2 com mais de 10 dez anos de experiência. Diante desse cenário inicial apresentado, o professor de AEE compreende um elemento essencial para a efetivação da educação inclusiva. Além de ser um mediador na Sala de Recursos Multifuncionais, assegura e assessora a inclusão dentro da escola, por isso, pontuamos a necessidade de estar ciente das demandas para efetivar o seu trabalho.

Frisa-se, ainda, que não é desse profissional unicamente a responsabilidade de incluir o aluno com deficiência, o que tem sido proferido em alguns discursos em escolas regulares, mas juntamente com o professor do ensino comum constroem caminhos.

[...] a centralidade das ações dos professores do atendimento educacional especializado (AEE) permanece nas técnicas e nos recursos especializados [...]. Mesmo aquelas ações que dizem respeito à articulação com a classe comum não estão atreladas à discussão pedagógica, e sim a utilização de recursos específicos (MICHELS, 2011, p. 226).

Compreende-se que a partir de 2008 o AEE alcançou sentidos mais precisos, tanto que permitiram a implementação em âmbito nacional dos seus serviços, pois conforme os alunos com deficiência adentram nos espaços escolares regulares para participarem do processo de formalização do ensino, eleva-se a necessidade de apoio de um atendimento diferenciado e suportes adequados, especificamente, quando se trata do aluno com Deficiência Intelectual (ROSSETTO, 2015).

Então, para as discussões pretendidas nesse texto, as falas dos sujeitos deram origem a quatro categorias de análises. Tais categorias foram criadas levando em consideração a focalização nas perguntas realizadas. Quando se realizou o questionamento: Como professor do AEE, qual é a sua concepção sobre a formação continuada do ponto de vista teórico e prático? foi possível elaborar a seguinte categoria de análise:

Categoria (1) compreensão da formação continuada, do ponto de vista teórico e prático. Nas informações obtidas, destaca-se os seguintes excertos nas falas dos professores: “*atualização permanente*” (7 profes-

sores), “*processo contínuo e reflexivo*” (9 professores) e “*professor-pesquisador*” (2 professores).

Como pode-se notar, a maioria concentra as suas repostas em termos mais usuais dessa prática nos programas de formação continuada disponibilizados no teor das políticas educativas. Nesse ínterim, é a elucidação de Cavalcante (2007, p. 56) que se expõe primeiramente:

Por formação continuada ou contínua entendemos aquela que se dá ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial. Vale ressaltar, porém, que não a concebemos somente como o somatório de cursos ou eventos de formação, mas, sobretudo, como reflexão sobre a própria prática, reflexão esta articulada com as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais mais amplas em que essa prática se insere. Formação e prática fazem parte, pois, de um mesmo processo, são momentos interdependentes.

De acordo com a percepção da autora, entende-se abertamente a sua defesa em favor da formação continuada como um processo que deve partir da própria prática docente, decompondo-a no seu objeto de reflexão crítica, de tal forma a confrontá-la as condições materiais que se inserem nessa prática. Essa não é uma reflexão expressamente técnica, mas busca edificar uma prática autônoma e emancipadora e as falas dos professores abaixo refletem esse posicionamento.

“A formação continuada é de fundamental importância, os conhecimentos são necessários para a Formação do professor. Até porque é processo contínuo para nossa formação como professores pesquisadores e comprometidos com a inclusão dos nossos alunos” (P:4).

“[...] é uma forma de continuidade de aprendizagem reflexiva exercida pelo professor nos espaços formativos auxiliado pela cooperação da coletividade e interação social com aqueles que participam da mesma atividade ou similares” (P:6).

Para Alarcão (1996), existe a necessidade de o homem reaprender a pensar. Contudo, praticar o simples exercício da reflexão não significa sinal de escape dos cursos de formação continuada de professores, pois

a reflexão não é um processo mecânico. Isso deve estar compreendida no processo histórico e de maneira coletiva, por conseguinte, dentro de um processo permanente, direcionado para o cotidiano, pelas análises socioeconômicas, culturais e ideológicas.

O pensamento reflexivo tão colocado no discurso dos professores acaba sendo absorvido de uma maneira poética, mas ao contrário, a autora pede um olhar mais atencioso para o pensar reflexivo levando em consideração os fatores políticos, sociais, culturais e econômicos, que representam os desafios da prática docente e não simplesmente em torno de teorias.

Em contrapartida, P:05 e P:09 retratam um posicionamento contrário, pois para eles a formação continuada ainda é vista sob o paradigma da capacitação, aperfeiçoamento e qualificação. Em um ponto de vista técnico, é comparado às concepções discutidas atualmente.

“Penso que se responde como capacitação e aperfeiçoamento” (P:5).

“É uma qualificação necessária para o professor atuante na Sala de Recurso” (P:9).

Nos posicionamentos dos docentes em destaque depreende-se o quão a formação continuada ainda precisa ser compreendida e, sobretudo a motivação do professor em entendê-la, pois, atualmente, essa prática vem adquirindo espaço, em virtude do campo fértil que a prática pedagógica, em particular, a inclusiva oferece frente as possibilidades da atividade docente, visto que “[...] a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente” (PIMENTA, 2012, p. 21-22). Nessa extensão da prática reflexiva docente, Ghedin (2007, p. 143) faz uma ressalva importante.

Não é verdade que basta uma boa teoria para que um profissional tenha êxito na prática. Mas, também não é verdade que a prática basta por si mesma. Sem teoria, sem desenvolvimento sistemático de processos de pensamento, sem competência cognitiva, sem desenvolvimento de habilidades profissionais, o professor permanecerá atrelado ao

seu cotidiano, encerrado no seu pequeno mundo pessoal e profissional.

Com base nas concepções docentes e nas próprias terminologias destacadas pelos docentes, se pode examinar a importância da formação continuada do professor, em consequência e das mudanças sociais, econômicas e culturais que surgem de modo imperioso em todo o mundo. P:5, ao trazer o entendimento de formação continuada como “treinamento”, compreendemos o ponto de origem dessa aceção.

A concepção básica que apoia o ‘treinamento’ é que há uma série de comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidas pelos professores em sala de aula [...]. A base científica dessa forma de tratar a formação permanente do professorado foi historicamente o positivismo, uma racionalidade técnica que buscava com afincamento na pesquisa educativa ações generalizadoras para levá-las aos diversos contextos educativos. [...] Com esta poção mágica [...] se pretendia de forma ilusória que, mudando o professorado por igual, também se modificariam a educação e suas práticas, sem levar em conta a idiosincrasia¹² das pessoas e do contexto (IMBERNÓN, 2009, p. 51).

Independentemente das terminologias empregadas e que foram construídas ao longo do tempo para designar a formação continuada, não a idealiza-se apenas como atualização, reposição, reciclagem, aperfeiçoamento, isso é, limitada à aplicação de técnicas, mas, especialmente, como reflexão da prática docente. Para Cavalcante (2007, p. 56), a base da formação continuada é a “[...] reflexão sobre a própria prática, reflexão esta articulada com as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais mais amplas em que essa prática se insere”.

Nessa abordagem, além da teoria e prática como processos complementares e indissociáveis, a reflexão da ação sobre como esse processo pode ser mediado para o fazer pedagógico no AEE proporcionou a elaboração da seguinte indagação: Como você analisa a metodologia,

¹² Compreende uma característica de comportamento peculiar de um indivíduo ou de determinado grupo (FERREIRA, 2010).

bem como a concep o teórico-metodológica da forma o continuada da rede municipal de educa o de São Luís para o fazer pedagógico do Atendimento Educacional Especializado? As respostas para essa pergunta podem ser acompanhadas na próxima categoria.

A categoria (2) compreensão sobre a metodologia e a concep o teórico-metodológica da forma o continuada da rede municipal de educa o de São Luís (MA) para o fazer pedagógico no Atendimento Educacional Especializado. Destaca-se que 15 professores a descrevem com pontos favoráveis para a constru o de subsídios para as suas práticas pedagógicas. E, 9 professores frisaram que a rede municipal proporciona uma forma o que “*contempla*” as “*necessidades nos atendimentos aos alunos*” (termos utilizados pelos respectivos docentes). Vale pontuar, nesse aspecto, as falas de P:4, P:12 e P:17, que sintetizam as dos colegas, respectivamente para o seguinte:

“Para mim   suficiente porque, pois, contempla minha necessidade nos atendimentos aos meus alunos e para o próprio desenvolvimento deles” (P:4).

“Assim, para minha prática ajuda na minha necessidade nos atendimentos aos meus alunos, porém poderia ser desenvolvido mais oficinas práticas. [...]” (P:12).

“Contempla minha área de atua o AEE, n  só com meus estudantes. Mas, para minha forma o enquanto professora no atendimento mais próprio aos meus alunos” (P:17).

Na percep o desses docentes existe uma clara identifica o com as propostas de forma o, no tocante às metodologias para o seu trabalho pedagógico na Sala de Recursos Multifuncionais.

Atualmente, o professor para o AEE [...] sua forma o consiste nos cursos de forma o continuada e especializa o em AEE, ou seja, há uma restri o da prepara o desse profissional, com vista   exclusividade da forma o em serviço. Mesmo aquele profissional que já trabalhava na educa o especial com a forma o exigida, agora, para trabalhar no AEE, precisa aderir   forma o em AEE. Portanto, há ênfase na forma o continuada para a dissemina o dos novos princípios da educa o

especial e para a efetivação da educação inclusiva (ROSSETTO, 2015, p. 108).

Para P:1 e P:18 os procedimentos metodológicos da rede municipal são úteis, principalmente pela dinâmica utilizada pelos formadores, a ponto de ser libertadora e autônoma, questão evidenciada na fala de P:1:

“Eu gosto. É adequado, pois com a dinâmica utilizada eu aprendo e desenvolvo ações inclusivas de maneira suficiente com interdependência e não dependência aos meus alunos no AEE” (P:1).

Na perspectiva de P:6, P:8, P:15 e P:16, a metodologia e a sua concepção teórica adotada na SAEE atendem não apenas os seus interesses, mas da “legislação vigente” como a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)”. Tudo isso ocorre a contento com o *feedback* do seu desenvolvimento entre os formadores e os docentes.

“Eu penso que primeiro atende a legislação do nosso país de forma geral, pois temos o retorno do desenvolvimento entre os formadores e nós mesmos. E algo que me chamou atenção, foi o trabalho de sensibilização no qual somos impulsionados a realizar dentro das escolas. Sensibilização para que, tanto alunos como demais profissionais da escola, compreendam e sintam-se seguros no trato com o aluno com alguma especificidade, construindo assim, um ambiente mais acolhedor, que consequentemente resultará em melhor desenvolvimento e aprendizagem desses alunos” (P:6).

Um olhar mais crítico revela que, embora as estratégias metodológicas abarquem a formação de grande quantidade de profissionais e transpareça uma solução convidativa e confortável visível nas falas dos professores, ocultam uma formação docente reduzida e apressada que, de maneira suposta, justifica-se pela urgência de formar o profissional para uma tarefa imediata (ROSSETTO, 2015).

Esse diálogo é sentido para os docentes P:9, P:13 e P:14, posto que afirmaram que a metodologia e a concepção metodológica das formações da rede municipal não atendem às suas necessidades, nem as dos seus alunos. Eles pontuam que embora a legislação vigente disponibilize perspectivas rumo a um ensino voltado para inclusão, o

“conteúdo” orientado nas formações continuadas precisa de “suporte” e maiores “estratégias” (os termos destacados fazem parte das falas dos respectivos docentes).

“Na verdade, essas formações não se aplicam a minha realidade no AEE da escola onde atuo porque os temas são muito superficiais, geralmente algo que já está batido. Não que esteja prejudicando, mas não está melhorando” (P:13).

“Percebo que as leis atuais mesmo delegando perspectivas para uma educação que incluam os alunos com deficiência, mas o conteúdo organizado nas formações continuadas necessita de mais apoio; a rede municipal precisa de maiores estratégias. Mas ainda assim nós mesmos nos ajudamos com troca de informações com outros colegas” (P:14).

Essas duas falas, na verdade, trazem um desabafo. A fala do professor P:13 demonstra uma insatisfação, principalmente com os temas abordados. P:14 vai ao encontro de P:13, mencionando a questão do conteúdo, a carência de uma densa exploração. Para Imbernón (2010, p. 13), a resposta dos respectivos professores coaduna com o que se tem visualizado no contexto da formação continuada, atualmente.

[...] Há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predomina políticas e formadores que praticam com afincamento e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe.

Buscando interpretar os sentidos dessas colocações, infere-se que os professores do AEE compreendem que a formação continuada da rede municipal, tomando em consideração os aspectos metodológicos, pode até contribuir para a melhoria das suas práticas pedagógicas, mas, para alguns docentes, as formações ainda mantêm o perfil tradicional de capacitação, treinamento e mera exposição de temáticas, sem uma contextualização com a necessidade do professor.

A pergunta a seguir, foi necessária para discutir como isso se reflete no AEE para o aluno com Deficiência Intelectual, logo questionou-se: as temáticas abordadas, bem como qual seria a maneira com que os cursos ofertados como complementos da formação continuada da rede municipal tem possibilitado um redimensionamento na sua prática pedagógica, particularmente na realização do AEE para o aluno com Deficiência Intelectual? Desse questionamento emergiu outra categoria.

A categoria (3) possibilidades de redimensionamento da prática pedagógica na realização do AEE para o aluno com Deficiência Intelectual, evidencia-se a partir das temáticas abordadas e dos cursos complementares como formação continuada da rede municipal (3). Para os 7 professores existem, sim, formas de redimensionar suas práticas para o AEE a esse alunado da Educação Especial.

Eles destacam, de forma pontual, que a rede municipal tem dado um *“direcionamento proveitoso”*, mas não explicaram, de maneira concreta, como isso ocorre. Em contrapartida, para 8 professores, os posicionamentos foram diversos, sendo favoráveis e não favoráveis à rede municipal, em particular ao trabalho da SAEE, conforme destacamos nas suas falas:

“Sim, a SAEE é a superintendência que mais oferece formação continuada aos professores da rede, sendo do AEE ou ensino regular. Com abordagens e temáticas da formação, temos a atenção às práticas de intervenção e experiências para o aprimoramento da ação pedagógica no desenvolvimento de habilidades dos estudantes com várias deficiências até o deficiente intelectual” (P:1).

“Sim, pois são de fundamental importância para bom desenvolvimento do nosso trabalho até mesmo com esse aluno” (P:2).

“As formações têm resultado positivo nas ações propostas na sala de recursos. É um aprendizado que propõe ao professor um aprofundamento das temáticas abordadas, tendo em vista que alguns questionamentos pertinentes são sanados a contento culminando em uma prática mais eficaz. E o aluno DI não está isolado não. Ajuda muito”(P:3).

“Sim. Por que ajuda a ter o olhar melhor nas necessidades específicas dos nossos alunos, criando metodologias diferentes, ajudando no desenvolvimento da aprendizagem do estudante com Deficiência Intelectual inclusive” (P:4).

“Sim. As forma es contribuem muito para nossa forma o enquanto docentes do AEE, pois além de proporcionar a discussão e reflexão sobre temáticas pertinentes   nossa atua o como as que tratam sobre DI, possibilitam a troca contínua de nossas experiências, acolhimento e direcionamento das nossas práticas” (P:5).

“Certamente. Estou me familiarizando com projetos e a es que envolvem alunos DI com quem mais realizo atendimento, podendo posteriormente encaminhá-los para tais a es. Nesses momentos são compartilhadas experiências práticas de sucesso de demais colegas, as quais servem de orienta o para termos uma dimensão do atendimento   uma determinada especificidade que ainda não tivemos a oportunidade de atender mas que podemos vir a ter. Tudo   muito voltado para a prática o que torna as forma es bem mais interessante para quem atua nessas salas, e dessa forma, consegue cobrir possíveis lacunas deixadas na forma o inicial” (P:6).

“Sim. A bandeira da SAEE   a forma o continuada do professor, bandeira essa que ao longo dos meus 15 anos de trabalho venho a cada dia desenvolvendo um trabalho mais pautado na teoria e prática com todos os meus alunos deficientes intelectuais, autistas e muitos outros” (P:7).

“Sim de maneira positiva a troca de conhecimentos através dos temas abordados nas forma es ressaltando-se a dedica o e competência dos formadores e auxilia na implementa o de estratégias para a melhoria dos atendimentos dos alunos na sala de recursos multifuncionais e são muitos, mas o deficiente intelectual são a maioria. Aí precisamos aprender mesmo” (P:8.).

Destaca-se que as informa es possibilitadas pelos professores indicam, em geral, as expectativas positivas em rela o ao trabalho realizado pela SAEE a sua prática docente voltada para o aprendizado dos seus alunos com Deficiência Intelectual. Consideramos importante e, até mesmo salutar para a continuidade do trabalho dos professores, entrevir e buscar transforma es desses alunos.

No entanto, essa expectativa se apresenta marcada por contradições que afloram no cotidiano da rede. Reportar-se assim a três relatos que chamaram a atenção, nos quais os professores (P:13, P:15 e P:18) não aferem a pertinência das temáticas e não avaliam de forma positiva a atuação da rede municipal nesse quesito, apesar de considerarem que é importante aprender a dar valor ao resultado “*mínimo*” alcançado com o atendimento especializado proporcionado pela SAEE.

No entanto, essa relação não se mostra apta para superar ou mesmo criar expectativas para possibilidades de aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais.

“Possivelmente, mas a temática por si só não faz uma boa formação, porque eu venho observando conteúdos e abordagens batidas até para o Deficiente Intelectual. Falta explorar mais coisa” (P:13).

“Sim. Percebo que por parte da Samed, há uma consciência da importância do papel da SAEE, isso é percebido nas formações, sempre divulgando as atividades e apoiando as atividades educacionais desenvolvidas aos estudantes, porém só isso sabemos que não é o suficiente, para ter um trabalho de excelência engloba várias coisas, além da formação temos que ressaltar a questão, dos materiais de apoio, mobiliário etc. Ter uma Sala de Recursos mais apropriada para a prática do ensino além da formação do professor para cada deficiência, até e bem necessária a deficiência intelectual. Isso tem que ser visto com mais carinho e atenção pela rede” (P:15).

“Sim, com a ressalva de que se faz necessário uma equipe ampliada e multidisciplinar para qualificar esse redimensionamento” (P:18).

Nessa linha, as essas práticas revelam que as concepções relacionadas ao homem, sociedade, educação, deficiência, ao mesmo tempo, o quanto elas vão sendo cristalizadas, instituindo um desconforto, no sentido de não tornar conveniente a manutenção de nossa sociedade, no que tange aos papéis dos atores que a compõem e aos processos de exclusão.

Essas contradições se solidificam quanto às expectativas para uma formação continuada que oportunize o desenvolvimento de um trabalho mais denso e concreto com o aluno com Deficiência Intelectual, sendo equiparadas às compreensões que os professores expressam sobre a

Deficiência Intelectual e as dificuldades de aprendizagem desse público da Educa o Especial.

As falas dos respectivos docentes reforçam essas contradi es. Na visão de Carneiro (2012), as manifesta es desses professores expressam um outro ponto vislumbrado em algumas forma es continuadas Brasil para professores da Educa o Especial/Inclusiva.

Muitos cursos de forma o em serviço prestam um desserviço   inclusão na medida em que apresentam a escola inclusiva como algo extremamente inatingível, como se os alunos com necessidades educacionais especiais fossem incapazes de acompanhar a escolariza o. O que presenciamos, na verdade,   que as barreiras são muito mais atitudinais do que metodológicas. [...] programas de forma o em serviço têm de incidir nos contextos em que a prática se configura, em que se produzem determina es para as iniciativas dos professores. Essa tendência [...] pressupõe um aprendizado a partir da própria prática, discutindo e refletindo sobre seus próprios alunos e suas próprias dificuldades (CARNEIRO, 2012, p. 21).

Ao mesmo tempo que a rede tenta ajudar ou suprir uma demanda, na visão desses professores não consegue atingir a necessidade de todos. Há um discurso da falta, do meio termo. Pode-se dizer que o discurso na forma o continuada, evidenciado entre a maioria dos participantes deste estudo, acha-se sustentado pelo pensamento liberal, em que os princípios se baseiam na crença da evolu o natural da sociedade e no desenvolvimento livre das potencialidades naturais do indivíduo (KASSAR, 1998). Para os outros docentes, os discursos consideram as contradi es, a dinamicidade, os conflitos e as possibilidades envolvidas no vir a ser da transforma o do homem.

Por fim, considerou-se pertinente realizar mais uma pergunta, que na verdade foi concebida a partir das análises anteriores assim descrita: Você considera que um instrumento (Caderno de apoio Pedagógico, Guia Didático, Manual entre outros)   útil para a orienta o e o apoio na sua prática docente, quanto ao desenvolvimento do atendi-

mento especializado para o aluno com Deficiência Intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais? Comente sobre.

Dessa pergunta, originou-se a Categoria (4), que corresponde à utilidade de um instrumento para a orientação na prática do Professor do AEE no atendimento especializado para o aluno com Deficiência Intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais. Nesse ponto, obteve-se um índice de 100% de opiniões favoráveis para a proposição de um material que os auxilie no AEE.

Nos posicionamentos anteriores analisados, percebeu-se, na maioria dos posicionamentos dos docentes, o discurso da carência. Nesse momento, toma-se como importante destacar que não se deve perder de vista que a promoção do desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual é duplamente condicionada pelo meio social, no qual o professor tem o papel de destaque ao ser o principal responsável. De P:1 a P:18 uma ajuda, nesse sentido, se mostra muito “ideal”, “adequada” e “urgente”, conforme evidenciaram. No íterim de suas colocações, em particular os pronunciamentos de P:4, P:12, P:16 e P:18 despertaram atenção.

“Sim e já deveria ter há tempos. Nós precisamos muito para nos planejar direitinho e organizar as atividades mais próprias para eles aprenderem” (P:4).

“Sim e como! Porque são alunos que precisam muito do nosso apoio e de suporte específico para eles desenvolverem” (P:12).

“Sim [...] se existisse seria bom, não só para estes alunos como para outros alunos com necessidades especiais. Eu já solicitei tanto para a coordenação materiais. Entendeu? Porque lá na escola os materiais que eu tenho estão horríveis e não tem condição de trabalhar com meus alunos DI. Mas se eu jogar fora o pouco que eu tenho? [...] Pois é um público invisível. Infelizmente” (P:15).

“É de fundamental importância, pois, contribui na vida dos nossos estudantes através da inserção na sociedade com mais autonomia e que façam valer os seus direitos de inclusão, saindo assim da margem de segregação que tem se perpetuado por muitos séculos” (P:16).

“Sim, uma vez que materiais devidamente fundamentados têm grande relevância como apoio metodológico, principalmente para esse perfil de alunos “ (P:18).

Percebe-se a necessidade de uma formação continuada que contribua com o professor, oferecendo um suporte como um material para planejamento e com atividades. Isso ocorre, especialmente, para um aluno que é um *“público invisível”*, conforme destacado na fala de P:15. Essa invisibilidade se dá em consequência da complexidade da Deficiência Intelectual, pelas questões já abordadas ao longo dos capítulos deste livro. Entretanto, tal questão não justifica a carência de apoios, principalmente metodológicos e didáticos aos professores para a atuação com esses alunos.

Historicamente, o aluno com Deficiência Intelectual foi colocado à margem por uma série de fatores, sendo um deles a falta de compreensão diante de sua complexidade, mas não incapacidade de aprendizagem e desenvolvimento. Entretanto, geralmente, o que ocorre é que eles são anulados pela sua dificuldade.

Deve-se lembrar que, associadas à deficiência, existem as possibilidades para superar os limites e que essas possibilidades devem ser exploradas no processo educativo, fundamentalmente a começar pelo professor como principal responsável e mediador desse processo, pois as ideias de Vigotski (1997) reafirmam que as pessoas com deficiência são, antes de tudo, os homens que a sociedade vê e com os quais se relaciona.

Esse momento foi salutar para o entendimento de que não será uma proposta metodológica que irá mudar de vez a percepção do docente a respeito na sua prática pedagógica, mas o levará a refletir sobre a sua missão, como professor no AEE, no atendimento a alunos com a marca biológica da deficiência.

Uma proposta educativa pautada na proposição de experiências sensíveis potencializa a apropriação dos saberes ao professor disponibilizados e o torna capaz de ressignificar tais conceitos de acordo com outras necessidades que possa vir a perceber, ampliando o conhecimento de mundo e de si mesmo e favorecendo o pensamento crí-

tico. A formação estética preza, neste sentido, pela constituição de um profissional que se percebe como membro de uma sociedade, constituído pelas heranças históricas e culturais, mas ao mesmo tempo dotado de singularidades e de um modo próprio de ver e compreender sua ação no mundo (PREZOTTO; FERREIRA; ARAGÃO, 2015, p. 31).

Salienta-se que ao se continuar acreditando na impossibilidade de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual por falta de apoios e estratégias que a rede de ensino deve obrigatoriamente disponibilizar, como se a tarefa não fosse conjunta entre rede e professor, mas unilateral apenas da rede de ensino, esse aluno seguramente continuará por muito tempo reprimido à exclusão do saber determinado ao longo das gerações.

Tal posicionamento, por outro lado, não se abstém da existência das dificuldades, sendo elas variadas e contextualizadas; em contrapartida, à medida que nos conduzimos pelas necessidades e dificuldades desses alunos como fatores determinantes, negativos e irreversíveis, fortalecemos os processos da sua exclusão não só a escolar, como a da vida em sociedade. Diante do desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual precisa-se levá-lo por objetivos e exigências sociais, para fora de um contexto de segregação e negação.

[...] estudos comprovam que o subfuncionamento crônico da inteligência de pessoas com deficiência mental pode ser ativado por ajudas, visando proporcionar-lhes uma maior mobilidade cognitiva [...] buscando favorecer as habilidades intelectuais das pessoas com deficiência mental (MANTOAN, 1998, p. 8-9).

Portanto, deve-se movimentar seu desenvolvimento e, para tanto, as atividades pedagógicas não devem ser apenas de adaptação às necessidades desse aluno, mas também de lutar contra elas, buscando sua superação. Essa superação urge caminhos, orientação e, sobretudo, planejamento a partir da apropriação de que a formação continuada não é o fim único para a salvação de histórias de falta, carência etc. mas é um meio para fazer o melhor a cada dia no cotidiano dos alunos com deficiência.

A IDEIA DE UM CADERNO DE APOIO PEDAGÓGICO: POR QUE NÃO?

“A inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico”
(MANTOAN, 1997, p. 120).

Após todos os apontamentos descritos nos capítulos anteriores e como uma questão que ultrapassou o mero sentido de obrigação em entregar um produto de pesquisa para um mestrado profissional em educação, a ideia da construção de um material que orientasse a prática pedagógica do professor do AEE no atendimento ao aluno com Deficiência Intelectual foi um sonho materializado.

Na verdade, refletiu a sistematização de um planejamento que dialogasse com a realidade da Educação Especial brasileira, levando em consideração, essencialmente, as particularidades, potencialidades e necessidades do aluno com Deficiência Intelectual. Assim como as principais preocupações dos docentes do AEE, muitas vezes alvo de críticas, estereótipos e cobranças no contexto escolar.

A ideia não foi propor algo que mudasse radicalmente a metodologia do professor do AEE para o aluno com Deficiência Intelectual ou modificasse práticas materializadas nas formações continuadas da rede municipal de educação de São Luís, mas que proporcionasse a ambos um ensino e aprendizagem direcionados.

As ações propostas no material vão ao encontro da perspectiva cultural e não essencialmente médica, apesar de que se considera útil esse aporte para delinear ações focadas para o desenvolvimento do aluno e não sua normalização.

[...] Mesmo que a deficiência intelectual consista em um quadro clínico distintivo, cada necessidade é única e gera a necessidade de tratamento subjetivo. [...] o professor que atuará junto ao aluno com deficiência intelectual não precisará saber tudo sobre

a deficiência, não sendo exigida uma habilidade técnica além de sua formação pedagógica. Desse modo, o professor irá atualizando-se e aprendendo conforme cada caso (aluno) específico, uma vez que o aluno com deficiência intelectual é passível dos mesmos processos de aprendizagem que os alunos sem a deficiência (SANTOS, 2012, p. 945).

Pensou-se em algo que não tivesse sido proposto ou direcionado na formação continuada da rede, a fim de evitar repetições ou mesmo a manutenção ou propagação de um discurso de panacético para a formação docente. Mesmo que já se tivesse uma proposta direcionada, no que tange ao atendimento do aluno com Deficiência Intelectual, procurou-se ressignificá-la e adequá-la a contento dos professores do AEE.

Entende-se que esse aluno não deve ser considerado como menos desenvolvido que outros, mas um discente que se desenvolve de forma diferente. Essa deficiência requer, assim como as demais condições, a reflexão de uma relação complexa e dinâmica entre componentes biológicos e culturais, pois o caráter biocultural não está predeterminado, mas exposto à contínua possibilidade de reconfiguração e transformação diante das situações desafiadoras e concretas e à oportunidade de estabelecer relações sociais essenciais, que possibilitam a construção da aprendizagem e de novas condutas em relação a si mesmo e ao mundo (VIGOTSKI, 1997).

Nesse íterim, a formação continuada do professor do AEE na rede municipal, a partir dos dados coletados e analisados, aspira mudanças na prática de gestão do conhecimento, em que do papel desse professor urge uma capacidade maior de adaptação e criatividade, sobretudo perante cenários desafiadores e para ações significativas, bem como para a avaliação do processo na busca de atualização e compartilhamento com seus alunos. Diante do apresentado e principalmente a partir da própria necessidade docente analisada, o material foi descrito preliminarmente, da seguinte forma:

Descrição prévia da proposta de trabalho para o Professor do AEE

Itens	Descrição	Objetivos
1. Primeiro Passo	O aluno com Deficiência Intelectual? Necessidades? O AEE como ponte para o aprendizado!	Aprofundar os conhecimentos sobre a Deficiência Intelectual, o Atendimento Educacional Especializado para esses alunos da Educação Especial.
2. Apoio Pedagógico ao Professor	Elaboração do perfil do aluno Plano de AEE Avaliação Pedagógica Recursos e propostas inclusivas	Estabelecer práticas pedagógicas para o professor do AEE, direcionadas para o atendimento do aluno com Deficiência Intelectual.
3. Elaboração de Materiais!	Elaboração de materiais pedagógicos Utilização de brincadeiras para o aluno com Deficiência Intelectual	Delegar propostas ao professor do AEE para o planejamento e o desenvolvimento de práticas inclusivas na educação e superação de necessidades do aluno com Deficiência Intelectual.
4. Recomendações!	Sugestões de Livros, Revista e Filmes sobre Deficiência Intelectual	Sugerir alguns canais que podem ajudar o docente do AEE na realização das ações pedagógicas para o aluno com Deficiência Intelectual e que contribua para a sua metodologia.

Fonte: produção da autora com dados da pesquisa (2020)

Como exposto no quadro acima, o formato escolhido foi pensado para orientar as necessidades dos docentes ouvidos na pesquisa, tomando como norte os aportes teóricos utilizados ao longo deste trabalho. A dinâmica de um caderno de apoio pedagógico se apresenta como um formato bibliográfico, cuja finalidade compreende em contribuir

para o trabalho docente em prol do desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual, bem como a vida social e acadêmica e por ser uma deficiência complexa, com uma escassez de materiais que deem suporte, no sentido de direcionar o professor para iniciar e conduzir o atendimento especializado.

Considerou-se interessante inserir atividades práticas, ou seja, em que o professor construa, pois esse docente precisa de apoio que otimize seu trabalho, mas sem prejuízo na qualidade, por isso também se organizou um capítulo somente com sugestões para o professor conhecer ainda mais o seu aluno com Deficiência Intelectual.

A ideia foi prestar um apoio e não trazer algo com as repostas prontas para todas as perguntas. Contudo, para muitos atenderá de imediato sua necessidade, especialmente para quem começou há pouco tempo atuar no AEE e já se deparou com uma clientela bem criteriosa.

[...] por mais dinâmico que seja o processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, o ensino escolar não terá potencial de ação suficiente para promover determinadas mudanças. Para que o ensino nesses casos seja mais efetivo, deve-se, em suma, criar condições para a atuação ativa do aluno, o uso de situações aplicadas (contextualizadas), o uso de um conteúdo curricular funcional, o trabalho de habilidades positivas e não só a redução das limitações, o desenvolvimento da capacidade de aprender (em contraposição à apreensão quantitativa de conteúdos) etc. (SANTOS, 2012, p. 945-946).

A formação continuada do professor do AEE não pode ser vista como um simples domínio autônomo de conhecimento e decisão. Pelo contrário, as orientações assimiladas ao longo da recente experiência docente se encontram profundamente determinadas pelos conceitos de escola, ensino e diversidade prevalentes em cada época, momento e circunstância. Concorda-se com Imbernón (2009, p. 52-53), ao questionar as formações continuadas que somente trazem (in)formações e não uma formação consoante à realidade docente.

[...] a progressiva substituição da formação padrão dirigida por *experts* acadêmicos que dão soluções a tudo, por uma formação que se aproxime às situações problemáticas em seu próprio âmbito, ou seja, à prática das instituições educativas. Uma formação que, partindo das complexas situações problemáticas educativas, auxilie a gerar alternativas de mudança no contexto onde se dá a educação. Ajude mais do que desmoralize a quem não pode colocar em prática a solução do *expert* porque seu contexto não o apoia ou as diferenças são tantas que é impossível replicar a solução (a menos que esta seja rotineira e mecânica).

Portanto, a formação continuada do professor do AEE precisa estar conexas a sua realidade na escola. Para tanto, deve-se partir da concepção de que em cada um desses conceitos são desenvolvidas imagens e metáforas que pretendem definir o papel do docente como profissional na escola. Um apoio a mais nesse processo de construção se faz ideal, desde que esteja o mais próximo possível da sua realidade escolar, da sua necessidade, como docente no atendimento especializado.

Do planejamento à construção: real necessidade

O Caderno de Apoio ficou com a seguinte apresentação no seu conteúdo e estrutura:

Descrição final do material pós-avaliação docente

Itens	Descrição dos Itens	Objetivos
1. Reflexões Iniciais	Um breve olhar sobre a Deficiência Intelectual Como se apresenta o aluno com essa deficiência? O que ele precisa? O AEE como ponte!	Refletir sobre a Deficiência Intelectual, o Atendimento Educacional Especializado e os caminhos para se pensar em instrumentos para planejar o atendimento a esse alunado da Educação Especial, dentro do conhecimento científico existente e em processo.

<p>2. Apoio Pedagógico</p>	<p>Estruturando o perfil do aluno Plano de AEE passo a passo Avaliação Pedagógica Recursos e propostas inclusivas: alguns exemplos</p>	<p>Delinear ações pedagógicas para o professor do AEE, voltadas para o planejamento didático metodológico do atendimento ao aluno com Deficiência Intelectual, na Sala de Recursos Multifuncionais, ressaltando a importância para dialogar, refletir ideias e valores, compartilhados de experiências e saberes.</p>
<p>3. Com a “Mão na Massa”!</p>	<p>Vamos elaborar alguns materiais pedagógicos? Utilização de brincadeiras Construção de jogos no computador</p>	<p>Disponibilizar propostas ao professor do AEE para o planejamento e o desenvolvimento de práticas inclusivas na educação do aluno com Deficiência Intelectual.</p>
<p>4. Quero Mais!</p>	<p>Sugestões de Livros, Revista, Filmes, Documentos normativos e instituições especializadas em Deficiência Intelectual</p>	<p>Indicar diversos canais que podem ajudar o docente do AEE na realização das ações pedagógicas para o aluno com Deficiência Intelectual e, principalmente, na condução da sua formação continuada, ampliando saberes.</p>

Fonte: produção da autora com base nos resultados da pesquisa (2020).

Como se pode observar, os itens da coluna 1 sofreram alterações na forma de denominar os conteúdos do caderno, ou seja, o item um antes denominado Primeiro Passo foi reformulado e passou a denominar-se Reflexões Iniciais, assim com os demais pontos.

Outra mudança foi quanto à descrição de cada item, além de ajustes foi necessário propor a construção de recursos pedagógicos, mas de baixo custo, além dessa observação houve a inclusão de atividades no computador, mas que não dependesse da internet. Também foram

incluídos instrumentos para a avaliação do aluno com Deficiência Intelectual.

No item 4 quatro, denominado Quero mais, foi disponibilizado mais sugestões que incluíssem além de filmes, revista e livros, algum documento legal para assegurar o direito dos alunos com Deficiência Intelectual, além de instituições ou redes para apoio. Feito isso, foi estruturado um material atrativo, dinâmico e ilustrativo. A seguir são apresentadas as imagens da capa, do sumário e de algumas seções com a edição de arte sendo produzida no Canva¹³:

Figura 10 – Capa e Apresentação do Caderno de Apoio Pedagógico



Fonte: produção da autora (2020).

¹³ Consiste numa plataforma de design gráfico que proporciona aos usuários a criação de gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais (CANVA, 2012).

Figura 11 – Sumário do Caderno de Apoio Pedagógico

Sumário

Apresentação

I REFLEXÕES INICIAIS 2

Um olhar sobre a Deficiência Intelectual
Como se apresenta o aluno com essa deficiência?
O que ele precisa?
O AEE como ponte!

II APOIO PEDAGÓGICO 11

Estruturando o perfil do aluno
Plano de AEE: passo a passo
Avaliação Pedagógica
Recursos e propostas Inclusivas: alguns exemplos

III COM A "MÃO NA MASSA"! 25

Vamos elaborar alguns materiais pedagógicos?
Utilização de brincadeiras
Construção de jogos no computador

IV QUERO MAIS! 37

Sugestões de Livros, Revista, Filmes,
Documentos normativos e Instituições
especializadas em Deficiência Intelectual

Considerações Finais 41

Fontes Consultadas 42

Anexos 50

A Autora 54

Fonte: produção da autora (2020).

Figura 12 – Seção “Apoio Pedagógico”! e conteúdo relacionado do Caderno de Apoio

JOGOS PEDAGÓGICOS COM BLOCOS DE ENCAIXE

Agrupagem de desenhos a partir de modelos



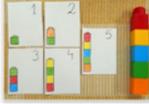
Contagem de sílabas de uma palavra



Formação palavras

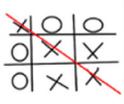


Contar e identificar números



Este material é produzido com peças de bloco de encaixe. E pela sua diversidade de peças, podem ser elaboradas várias atividades para o aluno com Deficiência Intelectual. Os objetivos para as atividades propostas nas imagens são: estimular a memória, leitura, atenção, associação e coordenação motora, raciocínio lógico (ARACUJO, 2020).

JOGO DA VELHA



É um jogo simples, disposto em um tabuleiro com uma folha de papel A 4 em 2 linhas horizontais e 2 verticais. Para vencer deve-se utilizar marcadores e fechar uma sequência na linha horizontal ou vertical. O seu objetivo principal consiste no desenvolvimento do raciocínio lógico, concentração e memória (BRINCADEIRAS, 2020).

JOGO DA MEMÓRIA

Jogo formado por peças que apresentam pares de figuras. Os dois, cada figura se repete em 2 peças diferentes. Para começar o jogo as peças são postas com as figuras voltadas para baixo, para que não possam ser vistas. Os objetivos são desenvolver a atenção, concentração, memória e raciocínio lógico (JOGO ... 2020).



JOGO CONJUNTO SEQUÊNCIA LÓGICA

Compreendem jogos constituídos por figurinhas (figuras, texto etc.) para construir uma sequência, podendo representar a ordem de cenas de uma história, frases, textos etc. Os objetivos são explorar a organização espaço-temporal, seqüenciação, memória e atenção (CARLI BRINQUEIDOS, 2020).



JOGO PALAVRA SECRETA

Contem um baralho com sessenta e seis cartas, quatro pedras, um tabuleiro lacrado – é um tabuleiro “16 por 16”, um dado, adesivos e um manual de instruções. Cada carta tem uma palavra que precisa ser decifrada empregando as figuras e as formas que está anotada nela, por meio da subtração das letras que estão indicadas nas figuras e a soma das partes. A palavra a ser formada é inesperada, mas precisa de agilidade para calcular o enigma mentalmente e ainda ser o primeiro a botar a mão na cartela “16 por 16”.

Objetivos: desenvolver o raciocínio lógico; trabalhar a linguagem escrita e oral e estimular a concentração e atenção (GROW JOGOS E BRINQUEIDOS LTDA, 2020).



Fonte: produção da autora (2020).

O desenvolvimento de a es pedagógicas no atendimento especializado para o aluno com Deficiência Intelectual sempre foi assinalado como uma tarefa difícil, dada ora pela complexidade da Deficiência Intelectual e ora pela insuficiência de materiais de apoio, que direcionem caminhos para o planejamento de tais a es para esse alunado.

Diante disso, a importância do aprofundamento de estudos e pesquisas que promovam maiores esclarecimentos sobre a Deficiência Intelectual e encaminhamentos aos docentes, tanto para promover questionamentos sobre estratégias e metodologias, quanto para apresentar solu es, a partir de diferentes pontos de vista   primordial. Afinal,   necessário utilizar elementos vivenciados no cotidiano escolar e aportes teórico-metodológicos para converter informa es em conhecimento sólido.

Todo professor que trabalha com alunos com deficiência intelectual precisa ter competência polivalente. A ele cabe trabalhar desde atividades da vida aut noma e social: como cuidados básicos essenciais, até os conteúdos que abrangem todas as áreas do desenvolvimento. Para isso, faz-se necessário que invista na própria forma o, lendo, trocando ideias com colegas, pesquisando, buscando alternativas variadas, criando (GUERO; PISKORZ; MIGLIORANZA, 2013, p. 46).

Nesse cenário, salienta-se que um direcionamento didático exerce um papel essencial, e associado a isso dependerá, fundamentalmente, da atua o do professor, pois o Caderno de Apoio construído, sendo instrumento de motiva o para o docente do AEE, pode concorrer para o aprendizado dos alunos com Deficiência Intelectual.

O professor se torna um organizador efetivo da situa o de aprendizagem, na qual ele reconhece, afirma e apoia as oportunidades para o aluno aprender   sua própria maneira, em seu próprio nível e a partir de suas experiências passadas (MOYLES, 2002, p. 101).

Em síntese, acredita-se que material proposto pode contribuir para a forma o continuada do professor do AEE da rede municipal de

educação de São Luís, notadamente para o atendimento especializado aos alunos com Deficiência Intelectual, pois sabe-se que o alinhamento da metodologia de ensino deve estar adequada às características de cada aluno no cotidiano das salas de Recursos Multifuncionais. Esperamos que o material permita a eles a oportunidade de refletir, construir e ampliar as suas práticas pedagógicas e não apenas as suprimir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] a escola não deve somente adaptar-se às insuficiências da criança, deve também lutar contra elas, superá-las”
“(VIGOTSKI, 1997, p.36).

Ainda hoje são perceptíveis os anseios dos professores pelo crescimento contínuo e valorização das suas vivências na escola, como instrumento de aprendizagem profissional. Dessa forma, é essencial abranger nessa renovação educacional a formação continuada, pois essa tenderá pelo envolvimento de todos os docentes em serviço, com o propósito de atender as necessidades advindas dos contextos sociais, políticos, culturais e econômicos vividos e desenvolver um trabalho focado nesse cenário.

O estudo desenvolvido teve como objetivo analisar a formação continuada do professor do AEE na rede municipal de educação de São Luís e, a partir desse propósito, elaborar um caderno de orientações pedagógicas para o professor no atendimento ao aluno com Deficiência Intelectual como produto da pesquisa.

Considerando que os embasamentos teóricos trazem o discurso da esperança, da mudança, da ruptura de modelos ou lições-modelo propostas nas formações continuadas, proporcionam caminhos, necessidades e orientações para que os docentes possam “acordar” de uma comodidade e partir para serem agentes de mudanças.

Na pesquisa de campo aplicada, com a gestão da SAEE e com os professores do AEE, no período de março a junho de 2020, buscou-se não apenas apontar as concepções de formação continuada assumidas pelos respectivos sujeitos, mas desvelar os aspectos que concorreram

para a organiza o e a produ o dessas práticas formativas, no caso com a gestão da SAEE. Assim, são consideradas as concep es de forma o continuada a que se filiaram os professores e as condi es oferecidas pela rede para o desenvolvimento de tais práticas para o AEE do aluno com Deficiência Intelectual.

Todo esse processo determinou a elabora o de um material de apoio ao professor do atendimento especializado, munido de orienta es norteadoras e não remediadoras. Para tal análise, os caminhos traçados neste estudo, incidiram na elabora o de um caderno que apresentou não apenas uma simples listagem de atividades, mas algo necessário, tanto para quem já atua há mais tempo na rede, quanto para quem está há pouco tempo no cargo de professor do AEE.

Com a conclusão da pesquisa realizada, percebeu-se que há, por parte da SAEE, uma responsabilidade em definir as diretrizes que auxiliem a contornar uma política de forma o continuada para os seus professores do AEE, associando a conquista da melhoria do ensino, do acesso, permanência, participa o e aprendizagem, não apenas do aluno com Deficiência Intelectual, mas dos outros alunos da Educa o Especial atendidos em Salas de Recursos Multifuncionais.

Nesse sentido, a investiga o revelou que a política de forma o continuada da SAEE está alicerçada na vigente Política Nacional de Educa o Especial na Perspectiva da Educa o Inclusiva (2008), sob o discurso da melhoria da qualidade do ensino e, principalmente, no atendimento inclusivo. Em face dessa possibilidade, são desenvolvidos diversos projetos e a es voltados para essas questões, por meio do estabelecimento anual de um calendário de cursos de aperfei amento para professores do AEE e da sala comum de ensino da rede; encontros formativos, calendário de eventos culturais, cursos complementares e projetos que deram materialidade a diversas práticas. Em que pesem as especificidades de cada uma a o dessas desenvolvidas, ainda persistem discursos de que com esse rol de a es os professores do AEE já estariam devidamente aptos para um ensino voltado para a melhoria

da aprendizagem do aluno da Educação Especial e a sua inclusão no ensino regular.

Entretanto, os dados analisados revelaram fragilidades e, ao mesmo tempo, satisfações com a rede municipal, ou seja, esse efeito contraditório, no que diz respeito às condições de produção da prática formativa, implica analisar que os professores do AEE apreciam e compreendem a dinamicidade do processo, mas, de forma geral, eles percebem que geralmente tudo está associado ao cumprimento de uma agenda.

Compartilhando dos propósitos que Imbernón (2010) na prática, a formação continuada do professor do AEE deve ser conduzida por caminhos, a começar pelo diagnóstico das formas de atuação dos professores nos seus espaços de ensino mediante uma série de observações; exploração da teoria, realização de demonstrações, discussões e práticas em situação de simulação; discussão reflexiva e seções de retorno dos professores e assessoria. Realizamos essas ações até chegar ao caderno de apoio ao docente, nosso produto da pesquisa do mestrado e proposta sistematizada.

Essa perspectiva defendida pelo autor dialoga com o sentido da formação continuada e de toda a forma de apoio que nela está incluída. Então, não basta apenas criar materiais que deem um suporte, apesar de que eles são necessários, mas sim realizar todo o acompanhamento do docente no processo educativo e formativo para a inclusão e a participação dos alunos na escola.

Por fim, destaca-se que é inegável que a formação continuada na rede municipal ocorre e o seu acompanhamento é visível pela SAEE, pois os professores ficam à vontade para tratar determinados assuntos durante a condução dos processos formativos. Com relação aos apoios pedagógicos, especialmente na identificação do aluno com Deficiência Intelectual para encaminhamento ao AEE, denotam a necessidade de se promover ações mais incisivas para auxiliar o trabalho do professor do atendimento especializado, a começar com o fornecimento de dados sobre o aluno (estudo de caso), que auxiliem esse docente na

sistematiza o de atividades para o seu desenvolvimento e posterior inclusão escolar.

Ao concluir esse texto, ratifica-se que as questões indagadoras da investiga o foram respondidas; as respostas, por sua vez, ajudaram a formular novas preocupa es e pistas que se deixa como “aberturas” para novos estudos. Dentre essas preocupa es, salienta-se a necessidade de saber como os professores do AEE, com suporte nas informa es da rede, recebem e trabalham os conteúdos na Sala de Recursos Multifuncionais, bem como quais impactos tem essa informa o no trabalho docente e na aprendizagem dos outros alunos público-alvo da Educa o Especial.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

ALVARADO PRADA, L. E. Formação continuada de Professores em Serviço: Formação de Formadores. *In*: MONTEIRO, F.M. de A.F.; MÜLLER, M. L.R. (org.). **Profissionais da Educação-políticas formação e pesquisa**. Cuiabá: EDFMT, 2003. v. 2.

AMARAL, P. **Deficiência Intelectual: a realidade**. São Paulo: Clube de Autores, 2014.

AAIDD - AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL. DESABILITIES (Estados Unidos). **Sobre a AAIDD**. Disponível em: <http://www.aaid.org>. Acesso em: 12 jun. 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (Estados Unidos). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2014. Título original: Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders: DSM-5.

ARANTES, V.A. (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

AYRES, D.A. (coord.). **Documento orientador para o Atendimento Educacional Especializado aos Alunos com Necessidades Educacionais Especializada da Rede Municipal de Ensino de São Luís-MA**. São Luís: SEMED, SAE; SAAE, 2019 (no prelo).

BANACO, R. (org.). **Sobre comportamento e cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista**. Santo André, SP: ARBytes, 1997.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n.42, p.94-112, jun. 2011.

BRASIL. **Decreto n. 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, DF, 2007b.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, nov. 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2018:** Resumo Técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2019a. 66 p.

BRASIL. Lei n. 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. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, jul. 2008b.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **e-ProInfo.** Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/114-conhecaomec-1447013193/sistemas-do-mec-88168494/138-e-proinfo>. Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais - DEED. Relatório Nacional Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem - TALIS 2018. Brasília: MEC; INEP, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva:** direito à diversidade. Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 12 maio 2011.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. **Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial.** Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016.** O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Extraordinária, realizada nos dias 06 e 07 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei n o 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei n o 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto n o 5.839, de 11 de julho de 2006. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Resolução n. 02, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 17, out. 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Edital n. 02 de 26 de abril de 2007.** Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2007c.

BROTTO, T. F. Deficiência Intelectual. **Blog Psicólogo e Terapia**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.psicologoeterapia.com.br/psicoterapia/deficiencia-intelectual/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRZEZINSKI, I. (org.). **Formação de professores: um desafio.** Goiânia: UCG, 1997.

CANAU, V.M. **Formação continuada de professores: tendências atuais.** Petrópolis, RJ: Vozes 1997.

CARNEIRO, M. S. C. **Deficiência Mental como Produção Social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com Síndrome de Down.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

CARNEIRO, R. U. C. Formação de professores: da educação especial à inclusiva: alguns apontamentos. *In*: ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. C. (org.). **Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas.** Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2012. cap. 1. p. 07-24.

CARVALHO, M.F. Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos. **Horizontes**, Itatiba, v. 24, n. 2, p. 161-171, 2006.

CARVALHO, M.F. Reflexões sobre a inclusão de jovens e adultos com deficiência mental na EJA. *In*: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 6., 2007. Campinas, SP. **Anais [...].** Campinas, SP, 2007, p. 135-175. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo_morto/edicoes_anteriores/anais16/seminario09.htm. Acesso em: 23 abr. 2020.

CANVA. Design para todos. Sydney, AU, 2012. Disponível em: <https://www.canva.com>. Acesso em: 01 jun. 2020.

CAVALCANTE, L. I. P. Formação continuada, profissionalização docente e a complexidade de ser professor. *In: GHEDIN, E. (org.). **Perspectivas em formação de professores.*** Manaus: Editora Valer, 2007.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORALINA, C. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais.** 20 ed. São Paulo: Global, 2001.

CUNHA, R.; ROSSATO, M. A singularidade dos estudantes com deficiência intelectual frente ao modelo homogeneizado da escola: reflexões sobre o processo de inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 28, n. 53, p. 649-664, 2015.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Rev. Bras. Educ. Espec.** v.19 n. 2 Marília, SP. abr./jun., 2013.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da língua portuguesa.** 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, D. J. **Universidade e formação continuada de professores: entre as possibilidades e as ações propositivas.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2007.

FOURQUIN, J. C. **Escola e Cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANÇA, M. G. **As complexas tramas da Inclusão Escolar:** o trabalho do professor de educação especial. Jundiaí, SP: 2016.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 67 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, CEDES, v. 28, n. 100, p.1203-1230, out. 2007.

FREITAS, L. C. de. Neotecnicismo e formação do educador. *In: ALVES, N. (Org.) **Formação de professores: pensar e fazer.*** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 95-108.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. *In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. p. 161-182.*

FREITAS, S.N. Formação de professores: interfaces entre a educação e educação especial. *In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M.A.; WILLIAMS, L. C.A. (org.). **Temas em educação especial: avanços recentes.** São Carlos: EdUFSCar, 2004. p. 233-237.*

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. *In: ALMEIDA, L. R.; BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. (org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 6 ed. São Paulo: Loyola, 2005.*

GADOTTI, M. **A boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2003.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.13, n. 37, 1998.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GHEDIN, E. A reflexão sobre a prática cotidiana: caminho para a formação contínua e para o fortalecimento da escola enquanto espaço coletivo. *In: GHEDIN, E. (org.). **Perspectivas em formação de professores.** Manaus: Editora Valer, 2007.*

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, A. L. L. *et al.* **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental.** Brasília, DF: SEESP; SEED; MEC, 2007.

GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J.R.; FIGUEIREDO, R. V. de. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual.** Brasília, DF: MEC; SEESP; UFCE, 2010.

GUERO, M.G.; PISKORZ, R. C. G.; MIGLIORANZA, S. J. Estratégias Lúdicas na aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual. *In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: produções didático-pedagógicas.** Pato Branco, PR: UNICENTRO, 2013. v. 2.*

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, maio. / ago., 2006, Vol. 22 n. 2, p. 201-210.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. **Esclarecendo as deficiências**: aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. São Paulo: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JANNUZZI, G. M. **Educação do deficiente no Brasil**. São Paulo: Autores Associados: 2004.

KASSAR, M. C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cad. Cedes**, Campinas, SP, v. 46, n.19, 1998.

LARROSA, J. **Nota sobre a experiência e o saber da experiência**. Textos e subsídios ao Trabalho Pedagógico das Unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas, SP: FMEC; Leituras, SME, 2001.

LÊNIN, W. **Cahiers Philosophiques**. Paris: Ed. Sociales M., 1965.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2012, p. 63-93.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *In*: CAMARGO, E. S. P. *et al.* Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP: CEDES, ano 20 n. 69, p. 239-277, 1999.

LIRA, B. C. **Práticas pedagógicas para o século XXI**: a sociointeração digital e o humanismo ético. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. São Paulo: EPU, 2013.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

MANTOAN, M.T.E. **Caminhos pedagógicos da inclusão:** a formação do professor tal como a concebemos e realizamos. São Paulo: UNICAMP, Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Reabilitação de Pessoas com Deficiência – LEPED, 1998.

MARIN, A. J. (org.). **Educação continuada.** Campinas: Papirus, 2000.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, n. 36, p. 13-20, 1995.

MATURANA, A. P. P. M.; MENDES, E. G. Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a óptica dos próprios alunos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 209-226, out./dez. 2017.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTTA, M.J.S. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial.** São Paulo: EPU, 1993.

MENEZES, C.M.A. Educação Continuada de educadores: superando ambiguidades conceituais. **Revista da FAEBA**. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, v. 12, n. 20, jul./dez., 2003.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MICHELS, M. H. (coord.). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil:** propostas em questão. Florianópolis, SC: UFSC; CED; NUP, 2017.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

MICHELS, M. H. Paradoxo da formação docente na política em educação inclusiva: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONHECIMENTO & MARGENS, 4., 2008, Gramado, RS. **Anais [...]** Gramado, RS, 2008.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva:** Contextos Sociais. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Editora Artmed: Porto Alegre, 2003.

MOREIRA, A. F. B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: ALVES, N. (org.) **Formação de professores:** pensar e fazer. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2017. p. 39-55.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Tradução de Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NORONHA, G. C. de. **Da forma à ação inclusiva:** curso de formação de professores para atuar em Salas de Recursos Multifuncionais. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

NÓVOA, A (org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 2014.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Educa: Lisboa, POR, 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.b

OLIVEIRA, A. A. S. Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. **Cadernos de Educação,** Pelotas, RS, n. 36, p. 337-359. 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). **Declaração Mundial de Educação para Todos.** Conferência de Jomtien, Tailândia. ONU; UNICEF, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Declaração Mundial de Educação para todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca, Espanha. Genebra: ONU; UNESCO, 1994.

PEDROSO, R. de J. **Perspectiva crítico-reflexiva na formação continuada de professores da Educação Básica:** trabalho de formação continuada realizado no município de Telêmaco-Borba-PR. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1998.

PESQUISA NACIONAL UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros:** o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

PIMENTA, S. G. *et al.* Qualificação do ensino público e formação de professores. **Pro-Posições,** Campinas, SP, v. 11, n.1, ed. 31, p. 56-69, 2000.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In:* PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2012, p. 20-62.

PINO, A. Editorial. **Educação e sociedade.** Número especial. Campinas, SP: CEDES, n. 71, p. 7-17, 2000.

PIRES, M. F. de C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface:** Comunicação, Saúde, Educação, São Paulo, v.1, n.1, 1997. P. 83-94.

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

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, 2012.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PREZOTTO, M.; FERREIRA, L. H.; ARAGÃO, A. M. F. Sobre águas e meninos: formação de professores numa perspectiva histórico-cultural. **Laplage em Revista**, Sorocaba, SP, v. 1, n. 3, p. 20-33, set. /dez., 2015.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência**: processo de formação de professores. Olho d'água: São Paulo, 2000.

ROSSETTO, E. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 28, n. 51, p. 103-116, jan./abr. 2015.

SANTOS, D. C. O. dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 935-948, out./dez. 2012.

SANTOS, E. O. dos. **Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

SÃO LUÍS (MA). Lei n. 3.933, de 18 de agosto de 2000. Estabelece as diretrizes para a educação especial no município de São Luís e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Município de São Luís-MA**. São Luís, ano 20, n. 160, 21 ago. 2000.

SASSAKI, R. K. Símbolos para deficiências na trajetória inclusiva. **Reação**, São Paulo, ano 12, n. 66, p.11-17, jan./fev. 2009.

SASSAKI, R. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *In*: VIVARTA, V. (org.). **Mídia e deficiência**. Brasília: Andi; Fundação Banco do Brasil, 2003. p. 160-165.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. Campinas: SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000. Título original: Educating the reflective practitioner.

SEMED. **A Secretaria**. São Luís, 2019. Disponível em: https://www.saoluis.ma.gov.br/subportal_subpagina.asp?site=74. Acesso em: 16 maio 2020.

SEMED. **Prefeitura lança programa Educar Mais**: juntos no direito de aprender. **São Luís**: agência São Luís, 2017. Disponível em: Disponível em: <http://www.agenciasaoluis.com.br/noticia/18942>. Acesso em: 21 jan. 2020.

SEMED. Superintendência da Área da Educação Especial. **Projeto de Formação Continuada em Educação Especial - SAAE**: relatório técnico. São Luís: SEMED; SAAE, 2018.

SHAW, G. B. **Quatro peças curtas de Bernard Shaw**. São Paulo: Musa Editora, 2009.

SILVA, A. M. M. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva e a relação com os direitos humanos. *In*: SILVA, A. M. M.; COSTA, V. A. da. (org.). **Educação inclusiva e direitos humanos**: perspectivas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2015. p. 91-116.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. *In*: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

THESING, M. L. C. *et al.* Formação de professores em educação especial no Plano Nacional de Educação Proposta da Sociedade Brasileira de 1997. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 30, n. 98, p. 133-149, jan./abr. 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia de Pesquisa-ação**. São Paulo: Saraiva, 2009.

TODOS pela Educação. Estudos e Pesquisas. **Políticas para nós e por nós**. São Paulo, 30 de julho de 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/professoresepoliticaspublicas>. Acesso em: 23 jan. 2020.

VIGOTSKI, L. V.O comportamento anormal. **Psicologia Pedagógica**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 379-395.

VIGOTSKI, L.S. Obras escogidas V. **Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

WHATSAPP INC. Sobre o WhatsApp. California, Estados Unidos. Disponível em: https://www.whatsapp.com/?lang=pt_br. Acesso em: 10 jun. 2020.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1998.

SOBRE AUTORA



LUCIANA DE JESUS BOTELHO SODRÉ DOS SANTOS

Mestra em Educa o pelo Programa de Pós-Gradua o em Educa o da Universidade Estadual do Maranhão, São Luís-MA.

Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro - RJ.

Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci -UNIASSELVI, Indaial - SC.

Especialista em Educa o Especial pela Faculdade de Tecnologias de Alagoas, Maceió-AL.

Especialista em Educa o Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão, São Luís-MA.

Bacharela em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Maranhão, São Luís-MA.

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acara , Sobral-CE.

Professora do Atendimento Educacional Especializado das Redes Estadual e Municipal de Educa o de São Luís-MA.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8419-5559>

E-mail: prof.luciana.jbs@gmail.com

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br