

A Formação de Professores(as)

para o

Atendimento Educativo Especializado

nas Escolas da

Rede Estadual de Ensino de São Luís - MA

Claudia de Oliveira Vale



AYA EDITORA

2026

A Formação de
Professores(as)

para o

**Atendimento
Educativo
Especializado**

nas Escolas da

Rede Estadual de Ensino de São Luís - MA

Claudia de Oliveira Vale

A Formação de
Professores(as)

para o

**Atendimento
Educativo
Especializado**

nas Escolas da

Rede Estadual de Ensino de São Luís - MA



AYA EDITORA

2026

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Autora

Prof.ª Ma. Cláudia de Oliveira Vale

Revisão

A Autora

Produção Editorial

AYA Editora©

Capa

AYA Editora©

Imagens de Capa

GPT Image 2

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva (UNIDAVI)

Prof.ª Dr.ª Adriana Almeida Lima (UEA)

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza (UCPEL)

Prof.º Dr. Alaerte Antonio Martelli Contini (UFGD)

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos (IFAP)

Prof.º Dr. Carlos Eduardo Ferreira Costa (UNITINS)

Prof.º Dr. Carlos López Noriega (USP)

Prof.ª Dr.ª Cláudia Flores Rodrigues (PUCRS)

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chioli (UTFPR)

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota (IFPI)

Prof.ª Dr.ª Déa Nunes Fernandes (IFMA)

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis (UEMG)

Prof.º Dr. Denison Melo de Aguiar (UEA)

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos (UNIFAP)

Prof.º Dr. Gilberto Zammar (UTFPR)

Prof.º Dr. Gustavo de Souza Preussler (UFGD)

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota (IF Baiano)

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza (UFS)

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso (UNISC)

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão (UFPE)

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski (UTFPR)

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior (UFRR)

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra (IFCE)

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho (UFRPE)

Prof.ª Dr.ª Maralice Cunha Verciano (CEDEUAM-Unisalento - Lecce - Itália)

Prof.ª Dr.ª Marcia Cristina Nery da Fonseca Rocha Medina (UEA)

Prof.ª Dr.ª Maria Gardênia Sousa Batista (UESPI)

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes (UTFPR)
Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda (UEPG)
Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes (UFRA)
Prof.º Dr. Raimundo Santos de Castro (IFMA)
Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani (UTFPR)
Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira (IFAC)
Prof.º Dr. Rômulo Damasclin Chaves dos Santos (ITA)
Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tânia do Carmo (UFPR)
Prof.º Dr. Ygor Felipe Távora da Silva (UEA)

Conselho Científico

Prof.º Me. Abraão Lucas Ferreira Guimarães
Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz (UniCesumar)
Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva (UFRGS)
Prof.º Dr. Diogo Luiz Cordeiro Rodrigues (UFPR)
Prof.º Me. Ednan Galvão Santos (IF Baiano)
Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig (UFPR)
Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva (HONPAR)
Prof.º Dr. Gilberto Sousa Silva (FAESF)
Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti (UFPR)
Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim (FASF)
Prof.ª Dr.ª Lucimara Glap (FCSA)
Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa (UniOPET)
Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens (FASF)
Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tássia Patrícia Silva do Nascimento (UEA)
Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues (IFSC)

© 2026 - AYA Editora. O conteúdo deste livro foi enviado pela autora para publicação em acesso aberto, sob os termos da Licença Creative Commons 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta obra, incluindo textos, imagens, análises e opiniões nela contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva da autora, que assume total responsabilidade pelo conteúdo apresentado. As interpretações e os posicionamentos expressos neste livro representam exclusivamente as opiniões da autora, não refletindo, necessariamente, a visão da editora, de seus conselhos editoriais ou das instituições citadas. A AYA Editora atuou de forma estritamente técnica, prestando serviços de diagramação, produção e registro, sem interferência editorial sobre o conteúdo. Esta publicação é fruto de pesquisa e reflexão acadêmica, elaborada com base em fontes históricas, dados públicos e na liberdade de expressão intelectual garantida pela Constituição Federal (art. 5º, incisos IV, IX e XIV). Personagens históricos, autoridades, entidades e figuras públicas eventualmente mencionadas são citados com base em registros oficiais e noticiosos, sem intenção de ofensa, injúria ou difamação. Reforça-se que quaisquer dúvidas, críticas ou questionamentos decorrentes do conteúdo devem ser encaminhados exclusivamente à autora da obra.

V149 Vale, Claudia de Oliveira

A formação de professores(as) para o atendimento educacional especializado nas escolas da rede estadual de São Luís - MA [recurso eletrônico]. / Claudia de Oliveira Vale. -- Ponta Grossa: Aya, 2026. 181 p.

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-6228-001-2

DOI: 10.47573/aya.6228.1.483

1. Professores de educação especial - Formação - Maranhão. 2. Educação inclusiva - Brasil. I. Título

CDD: 371.908121

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

*À minha filha, Gabriela Vale Lima.
Toda luta é válida quando o propósito é garantir a
sua inclusão na escola e na vida, pois cada con-
quista reafirma o seu direito de aprender, participar
e transformar o mundo com sua singularidade.*

SUMÁRIO

PREFÁCIO	12
APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	16
OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL	28
O Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recurso Multifuncional	46
A Produção do Conhecimento e a Formação do Professor do AEE	58
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	76
Universo da Pesquisa	78
Professores Colaboradores da Pesquisa.....	79
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)	82
O Perfil de Formação Inicial dos Professores que Trabalham no AEE, nas Salas de Recursos Multifuncional.....	102
Formação Continuada para o AEE nas escolas da Rede Estadual de Ensino: o que dizem os professores?.....	111
A Proposta Teórico-metodológica oferecida pela Assessoria de Educação Especial (AEE/MA).....	129
O PAPEL DA ASSESSORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (AEE/MA) DO ESTADO DO MARANHÃO	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS	150

APÊNDICES	165
Apêndice A -Coleta de Dados (Questionários)	165
Apêndice B -Coleta de Dados (Questionário)	167
Apêndice C - Coleta de Dados (Entrevista)	168
SOBRE A AUTORA	172
ÍNDICE REMISSIVO	174

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
ABE	Associação Brasileira de Educação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AEESP	Assessoria de Educação Especial
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPEM	Centro de Avaliação, Planejamento e Educação do Maranhão
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CBE	Conselho Brasileiro de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretriz Curricular Nacional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção da Educação Básica
IBC	Instituto Benjamim Constant
IESP	Instituto Educacional São Paulo
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 da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PDI	Plano de Desenvolvimento Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE-PEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação

SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEGEPE	Secretaria de Gestão de Pessoas
SEM	Sala de Recurso Multifuncional
SPERJ	Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFGO	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIASELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
UNISAL	Centro Universitário Salesiano
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
URE	Unidade Regional de Educação
USAID	Agency for International Development

PREFÁCIO

Há livros que se leem pelo tema e seus argumentos e há livros que se leem pelo testemunho e experiências do/a seu/sua autor/a. Este, felizmente, indico pelos dois tipos. Conheço a trajetória profissional/acadêmica de Claudia de Oliveira Vale e sei que cada página deste livro foi escrita por quem não apenas estuda a Educação Especial Inclusiva, mas a vive, tanto na sala de aula, na interpretação em Língua Brasileira de Sinais, na docência do Ensino Superior e na interlocução constante com escolas, instituições e municípios. É essa experiência de chão, com um aporte teórico robusto, que sustenta o texto e o torna confiável e ao mesmo tempo agradável.

Em seu percurso no GEPAAE/UFMA posso dizer, sem receio, que a autora é daquelas pesquisadoras que não se contentam com a teoria pela teoria. Sua pergunta de fundo nunca foi apenas “o que dizem os documentos?”, mas “o que isso muda na vida de quem está na ponta?”. Essa inquietação atravessa o livro do início ao fim e explica por que ele constitui uma fonte que merece credibilidade a quem conhece o cotidiano do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O leitor encontrará aqui não apenas uma investigação sobre a formação continuada dos professores do AEE na rede estadual de São Luís, mas também, a voz de profissionais, que muitas vezes trabalham em condições que merecem atenção e que, ainda assim, sustentam uma educação inclusiva muitas vezes na base do esforço pessoal. Dar nome e escuta a esses professores é, talvez, um dos maiores méritos do trabalho.

Quando a autora mostra que o estudante pode estar “incluído legalmente e excluído pedagogicamente”, ela não está apenas formulando uma frase de efeito: está nomeando, a partir de sua lente construída com a autoridade de quem está lá, revelando lacunas que a política de inclusão escolar precisa encarar e resolver colaborativamente. E quando recupera a história da formação docente no Brasil para mostrar quão antigas são certas omissões, demonstra a perspectiva de quem entende o presente sem perder de vista o passado.

É nesse cenário, com alegria e orgulho de liderar o GEPAAE, que aponto que a obra honra e celebra a trajetória de Claudia Vale, bem como honra os professores e estudantes a quem se dedica.

Desejo a cada leitor e cada leitora que desfrutem desta construção comprometida com a produção do conhecimento e de bases fortes para uma educação inclusiva, antipacitista e equânime.

Prof. Dr. Paulo Roberto de Jesus Silva

Líder do GEPAEE — Grupo de Estudos e Pesquisas na Área do

Atendimento Educacional Especializado / UFMA

São Luís (MA), 2026

APRESENTAÇÃO

Este trabalho versa sobre a formação continuada de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas escolas de Educação Básica, da Rede pública estadual de ensino, em São Luís, MA, no período de 2016 a 2019. Como Objetivo Geral, deste livro, buscamos identificar quais as formações continuadas os professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que exercem suas funções no Atendimento Educacional Especializado da Rede Estadual de Ensino de São Luís, recebem da Assessoria de Educação Especial (AEESP/MA) e como Objetivos Específicos, mapear o perfil de formação dos professores que trabalham no AEE nas Salas de Recurso Multifuncionais, conhecer a proposta teórica metodológica abordadas nas formações continuadas destinadas aos professores do AEE, da Rede Pública Estadual de Ensino e relacionar esses conteúdos abordados nessas formações continuadas, de forma a contribuir para a prática pedagógica nas SRM.

Esta pesquisa aborda a Educação Especial, desde os espaços segregados em institutos, escolas ou clínicas que atendiam às pessoas com deficiências, até a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Fizemos o levantamento sobre as produções acadêmicas, no âmbito do mestrado e do doutorado nos últimos cinco anos no país (2013-2017). Focalizamos a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, embasada na teoria do professor reflexivo; para tanto, buscamos autores renomados tanto no Brasil como no exterior.

No percurso metodológico, utilizamos a pesquisa bibliográfica e de campo, pautada em uma abordagem qualitativa e, para a coleta de dados, fizemos questionários com perguntas abertas e fechadas com dez (10) professores do AEE e com duas (02) professoras formadoras que compõem a equipe técnica da AEESP. Utilizamos também a entrevista semiestruturada com a Assessora de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão. Esta pesquisa nos mostrou que dentre os dez professores do AEE entrevistados, somente uma (01) professora investe na sua autoformação e os conteúdos abordados nessa formação são sugeridos pelos próprios professores das SRM.

No que se refere à formação inicial, 9 professores possuem graduação em Pedagogia e 1 (um) professor, em Enfermagem e Biologia. Desse universo de 10 professores desta pesquisa, apenas 1 (uma) professora não

possui pós-graduação na área de Educação Especial (ainda está em processo de conclusão) e 1 (uma) única professora possui mestrado em Educação. Para auxiliar nas discussões sobre os dados encontrados e durante toda a construção da fundamentação teórica, este trabalho contou com as obras de Alarcão (2005; 2011), Carvalho (2010; 2015), Costa (2011; 2012), Dourado (2015), Freire (2014), Imbérnon (2011), Lakatos (2003), Libâneo (2012), Mantoan (2006), Mazzota (2005), Pérez (1992), Pimenta (2014), Saviani (2009), Shön (1992), Zimmermann (2018), dentre outros.

INTRODUÇÃO

Os anos de 1990 podem ser vistos como um marco histórico em razão dos movimentos internacionais para a defesa do acesso à educação básica de todos os alunos, indistintamente, sem atentar para a cor da pele, condições sociais, econômicas e religiosas. No final desse período, os dados referentes à falta de acesso à educação básica eram assustadores, indicando que 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões eram meninas, não tinham acesso ao ensino primário¹ (UNESCO, 1990).

A partir dessas considerações, foram firmados acordos com o apoio dos organismos Internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), cujo intuito era auxiliar os países que compõem a América Latina e Caribe a universalizarem o acesso ao ensino. Em 1990, foi realizada a Conferência Mundial de Educação Para Todos em Jontiem, na Tailândia, um dos maiores eventos internacionais que resultou na “Declaração Mundial de Educação para Todos” e viabilizou as discussões em prol de todas as crianças, com vistas a possibilitar o acesso à educação. Tal fato preconizou ampla reforma educacional em mais de 155 países que se fizeram presentes, entre eles o Brasil, que, pelo fato de ser uma das nações signatárias dessa Conferência, assumiu o compromisso com os dispositivos contidos nos documentos elaborados durante o evento e se comprometeu a organizar um Plano Decenal² de Educação para Todos em 1993, no qual priorizou investimentos para universalizar a educação básica em consonância com as orientações dos organismos internacionais.

No que diz respeito à educação das pessoas com deficiência, o referido evento ocorrido em Jontiem trouxe mudanças significativas nas políticas públicas brasileiras, refletindo de forma marcante na defesa pela escolarização dessas pessoas. No início da década de 1990, outro marco importante para que as pessoas com deficiência tivessem seus direitos à educação garantida foi a “Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais”, da qual resultou a Declaração de Salamanca, em 1994, na Espanha. O documento elaborado nesse evento impôs que os países signatários atribuíssem a mais

1 Nomenclatura da época, foi alterado pela Lei 9394/96 para ensino Fundamental.

2 Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos.

alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais na perspectiva de incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais (UNESCO, 1994).

Embasado na Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990) e na Convenção de Salamanca (1994), o Brasil sancionou sua nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Nº 9394/96 (Brasil, 1996), a qual em seu capítulo V destina três artigos à Educação Especial: artigo 58, 59 e 60, portanto, um marco para as políticas educacionais nacionais, principalmente para a Educação Especial, pois, pela primeira vez, uma lei educacional destinava um capítulo exclusivo para a Educação Especial.

Mesmo com esses avanços nas políticas educacionais brasileiras, tanto a LDBEN nº 9394/96 quanto o Plano Decenal de Educação de 1993 visavam à garantia do direito, do acesso e da permanência das pessoas com deficiência à escola comum. Destaca-se que o contexto legal se torna desafiador, à medida que se questionam as estruturas materiais e humanas da escola no tocante a oferecer uma educação para todos, conforme preveem os documentos internacionais. Nessa perspectiva, entende-se que oferecer uma educação que acolha a todos requer dos sistemas educacionais uma reestruturação didática e pedagógica, pois, segundo Carvalho (2012, p. 97), “[...] a escola pode ser um espaço inclusivo, se nela todos forem atores e autores [...], sendo que as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência não se restringem às condições da deficiência, mas, principalmente a forma como o processo ensino-aprendizagem vem ocorrendo.

Quando se fala em processo de ensino-aprendizagem, é imprescindível abordarmos as discussões que permeiam a formação docente, haja vista que as instituições escolares colocam em evidência o papel da formação continuada de professores, enquanto possibilidade de melhoria na qualidade da educação. Dessa forma, se faz necessário investir em cursos de capacitação e aperfeiçoamento, seja por meio de palestras, seminários, fóruns e encontros, ou ainda por meio de reflexões coletivas sobre a prática realizada no próprio ambiente escolar, pois de acordo com os estudos de Imbernón (2011, p. 85), “A formação centrada na escola envolve estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores, de modo que respondam às necessidades definidas da escola.”

Ainda em comunhão com a ideia de Imbernón (2011), é importante que essas formações aconteçam na própria escola, uma vez que nela ocorrem os embates, dificuldades e discussões vivenciados pelo corpo docente em prol

da construção de suas competências, a fim de satisfazer as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Ressalta-se, ainda, que a formação continuada pode endossar um espaço de resistência contra qualquer forma de preconceito, principalmente em relação aos estudantes com deficiência. Nesse sentido, Damasceno (2006) reforça que o professor é o elemento-chave para a efetivação do processo inclusivo, mas essa responsabilidade deve ser compartilhada com os órgãos competentes e demais membros da sociedade.

A Educação Especial, como modalidade da Educação Básica brasileira, também se insere nesses debates acerca da Formação Docente, visto que o processo de inclusão das pessoas com deficiência é uma realidade nas nossas escolas, sendo garantido pelos documentos normativos e Diretrizes Políticas: Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9394/1996, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Resolução CNE/CEB Nº 04/2009 e Decreto Nº 7.611/11. Contudo, para que essas pessoas possam ter acesso e permanência na sala de aula de ensino comum, é necessário que se tenha um espaço adequado para o atendimento desses alunos, que os ajude a se desenvolverem nos seus mais variados aspectos: sociais, cognitivos, emocionais e etc.

Dentre os dispositivos legais, podemos citar a Resolução Nº 04/2009, que dispõe sobre as diretrizes operacionais que regem o Atendimento Educacional Especializado, um serviço da Educação Especial que acontece nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), na escola de ensino comum (Brasil, 2009). Assim, podemos destacar que a SRM se constitui em um espaço voltado para atender alunos com necessidades educacionais específicas, tendo em vista garantir o seu pleno acesso ao conhecimento, por meio de atividades diferenciadas pelo uso de recursos didáticos e pedagógicos, utilizados para eliminar as barreiras que impedem a sua participação plena na sociedade, servindo como suporte ao processo de inclusão na escola de ensino comum.

Para que o professor realize as suas funções atribuídas nessa Sala de Recurso Multifuncional e desenvolva o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é essencial investir na sua formação continuada, uma vez que precisa aprimorar os saberes didáticos e pedagógicos, com vistas a adotar uma metodologia que privilegie uma ação educativa inovadora, capaz de es-

timular o aprendizado dos alunos público-alvo da Educação Especial³, para que estes possam apresentar um melhor desempenho no ensino comum, com a aquisição de novos conhecimentos.

A discussão sobre a formação continuada de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial, tem centrado o foco na efetividade de Políticas de Inclusão que se expandiram com mais força no século XXI, quando estas foram se tornando mais evidentes. Assim, a formação de professores é condição essencial para o exercício efetivo de uma prática pedagógica eficaz. Porém, essa prática somente se efetivará se partir de uma conscientização ética dos docentes e da compreensão do seu papel frente a esse novo modelo educacional. Por isso, pensar em uma formação continuada, para os professores de AEE é uma necessidade básica para consolidar um aprendizado que dê acesso a esse público em todos os aspectos da vida social, bem como no suporte às dificuldades evidenciadas no acompanhamento das atividades desenvolvidas no contexto escolar, por meio do AEE.

Ressalta-se, ainda, que a função do professor de AEE extrapola o seu papel docente na Sala de Recurso Multifuncional, pois, em vez de ser visto como protagonista da educação inclusiva na escola, muitas vezes é visto apenas como referência e detentor de conhecimentos específicos na área da Educação Especial. Nesse sentido, sua formação deve extrapolar os conhecimentos técnicos pedagógicos que serão desenvolvidos na SRM, ou seja, sua constituição deve ser direcionada a um perfil político de um profissional consciente do verdadeiro papel da educação inclusiva na escola de ensino comum.

Apesar dos avanços normativos e legais já referendados nesta seção, em relação à organização de um sistema educacional voltado para atender as pessoas com deficiência, é preciso ressaltar que a construção de uma escola inclusiva é uma tarefa difícil, que depende do empenho de todos os atores envolvidos nesse processo, tais como diretores, pais, coordenadores, agentes administrativos, serviços gerais, alunos e professores.

Assim, a formação de professores é condição essencial para o exercício efetivo de uma prática pedagógica satisfatória, que somente se consolida-

3 Considera-se o público-alvo da Educação Especial de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades superdotação. No entanto, os alunos com transtorno global do desenvolvimento a partir de 2013 com a publicação do DSM-V foram agrupados em um único transtorno chamado Transtorno do Espectro Autista (TEA).

rá de fato a partir da conscientização ética dos docentes e da compreensão do seu papel frente a esse novo paradigma educacional.

No entanto, para que o sistema educacional se reformule, é necessário haver uma mudança de atitude por parte dos educadores frente à diferença, bem como todo um conhecimento imbuído de facilitar a experiência de aprendizagem a alguns estudantes que necessitam de recursos educativos especiais e/ou específicos, no sentido de promover a acessibilidade ao conhecimento, fortalecendo a autoestima e eliminando as barreiras que os impedem de exercer de forma digna as suas competências e habilidades.

Desenvolver pesquisas na linha de Educação Especial faz parte da realização pessoal e profissional desta pesquisadora, que despertou o interesse por essa temática no quarto período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão ao cursar a disciplina de Educação Especial, período no qual se desvelou a convicção de que esta seria a sua área de atuação no campo da Educação. Após concluir o curso de graduação, foi apresentado o trabalho de monografia com o título *O Processo de Inclusão de Alunos com Paralisia Cerebral na U.E.B. Nascimento de Moraes, em São Luís, MA*.

Em seguida, prosseguiu-se para o curso de Especialização em Gestão Escolar do Centro de Avaliação, Planejamento e Educação do Maranhão (CAPEM) em 2008 e, em 2013, concluiu-se o curso de Pós-graduação Lato Sensu em Educação Especial, Inclusão e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

No ano de 2013, ingressou-se no Grupo de Pesquisa em Educação Especial, do Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho, docente do Programa de Educação da referida instituição de ensino e pesquisadora na área de Educação Especial.

No período mencionado, ao participar do grupo de pesquisa, muitas foram as discussões que conjugavam a Educação Especial. E assim, aos poucos, a pesquisadora foi delineando seu objeto de pesquisa, notadamente, Formação Docente para o Atendimento Educacional Especializado. As motivações iniciais para a realização do trabalho de pesquisa acerca da temática em questão são reflexo da incipiência de produções no PPGE, vinculadas ao grupo de pesquisa Educação Especial, no que tange à Formação de professores, pois, tanto na Rede Estadual como na Rede Municipal de ensino, constatou-se carência de produções nessa área. Isso foi percebido quando

a autora começou a buscar as temáticas que eram produzidas nas dissertações do referido programa. Em vista disso, o Grupo de Pesquisa em Educação Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão conta, até o presente ano, com um total de trinta (30) dissertações defendidas sobre a temática em voga.

Dessa totalidade, 12 trabalhos contemplaram investigações na Rede Municipal de Educação, porém, somente três abordaram a Formação Docente como objeto de estudo. Assim, destacamos a dissertação de Silva (2012), a qual discorre sobre a Política de Formação de Professores e Inclusão Escolar, Rodrigues (2013), intitulada Formação e autonomia docente: desafios à inclusão na educação infantil e Sousa (2015), sobre A Formação Continuada de Professores no Contexto da Educação Inclusiva: um estudo de caso nas escolas da rede municipal de São Luís – MA.

Na sequência, esta pesquisadora fez outro levantamento acerca dessas produções no banco de dados do referido Programa, buscando as dissertações que pesquisaram a Rede Estadual de Educação. De fato, são poucos os estudos sobre o assunto em destaque, evidenciando assim uma carência de investigações que contemplem essa temática. Portanto, esta pesquisa é importante para contribuir com o cenário maranhense de produções, ampliando o acervo voltado para esse tema tão necessário e desafiador.

Dessa busca, apenas doze (12) investigações foram destinadas à instância estadual de ensino: Chahini (2006), Coelho (2008), Jesus (2012), Sousa (2012), Fraga (2013), Lazáro (2013), Brito (2013), Barros (2013), Barros (2013), Rosa (2014), Gomes (2015) e Borges (2016). Desses doze (12) trabalhos, somente dois (2) ressaltam a Formação de Professores na rede Estadual de Educação básica, todavia, não tiveram como objeto os professores que exercem suas funções na Sala de Recurso Multifuncional. Destaca-se, inicialmente, o estudo de Coelho (2008), intitulado *A Política Maranhense de Inclusão Escolar: com a palavra, as professoras*, cujo objetivo foi analisar as percepções dos docentes da educação especial sobre a política maranhense de inclusão escolar da rede estadual de ensino em São Luís, MA, no período de 2003 a 2006. Os resultados mostraram que as políticas são ações concretas voltadas para a qualificação docente e para a oferta do atendimento educacional especializado, com estruturas arquitetônicas e estruturais comprometidas e escassez de recursos didáticos.

O trabalho do pesquisador Lázaro (2013) discorre sobre o trabalho docente e a saúde autopercebida das professoras dos Centros de Ensino de

Educação Especial do Maranhão, cujo propósito foi investigar se os fatores organizacionais e laborais são facilitadores de adoecimento na função docente e que relação existe entre o perfil de saúde/doença autopercebido das professoras com síndrome de burnout. A pesquisa mostrou que a atual fase do capitalismo operante não conseguiu afetar diretamente a saúde das professoras dos Centros de Educação Especial do Maranhão. Sobre as circunstâncias de trabalho, embora elas percebam que não há condições necessárias para a realização da atividade docente, a maioria não relaciona essa precariedade com uma possível falta de saúde/doença que possa ocorrer.

Encontrou-se também um trabalho com temática e objeto semelhantes aos de Lázaro (2013), porém voltado para o município de Imperatriz. Trata-se do estudo de Locatelli (2017), intitulado *Formação Docente para o Atendimento Educacional Especializado*. Tal pesquisa teve como objetivo analisar o processo de formação docente para o atendimento educacional especializado a partir das percepções das professoras do AEE no Município de Imperatriz. A autora destaca que as docentes entrevistadas possuíam formação específica para atuarem no Atendimento Educacional Especializado, além de reconhecerem que a Educação Especial está sedimentada nos aspectos legais, tais como nos documentos normativos e no viés ideológico dos direitos humanos, os quais advogam a filosofia de que “todos somos iguais perante a lei”. Ainda conforme esse estudo, os professores reconheciam que as formações recebidas no município de Imperatriz eram suficientes para atender à demanda de atribuições estabelecidas aos professores do AEE, porém os depoimentos das professoras apontam problemas a serem superados, como a formação para o ensino inclusivo nas salas comuns e para os demais funcionários da escola. Requer também constantes formações em serviço, permitindo que a própria escola tenha autonomia para organizar e executar as formações pedagógicas de seu corpo docente, ouvindo, especialmente, as reivindicações das professoras que se encontram nas Salas de Recursos Multifuncionais⁴.

Acentua-se a contribuição da própria experiência da autora como intérprete da língua de Sinais com estudantes surdos incluídos na sala de ensino comum da Rede Estadual de Ensino, de uma escola que atende o Ensino Fundamental e Médio em São Luís. A convivência com esses estudantes provocou inquietações que a impulsionaram na busca de conhecimentos teórico-metodológicos acerca do trabalho desenvolvido com alunos no AEE,

⁴ É um programa do governo Federal, que disponibiliza equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das salas e a oferta do atendimento educacional especializado - AEE.

uma vez que, apesar de eles frequentarem esse atendimento, quase não se percebiam avanços na sala de aula comum.

1. O próprio exercício profissional da docência no Ensino Superior nos cursos de graduação e pós-graduação como professora das disciplinas de Fundamentos de Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado, nas quais se trabalha a formação dos professores para atuarem na Educação Inclusiva. Muitos desses professores já trabalham na Educação Especial como professores do AEE, como revisores Braille, instrutores de Libras ou até mesmo como docentes da Classe Especial⁵. Tal experiência serviu para suscitar indagações e dúvidas sobre a intencionalidade da proposta educacional de formação dos professores, cujas práticas ainda não são suficientes para o trabalho de inclusão, levando muitos desses profissionais a reproduzirem as seguintes palavras: “Não estou preparado para a inclusão!” Tal situação estimulou a autora a desenvolver esta pesquisa.

Investigar essa temática constituiu-se uma dimensão ampla, complexa e desafiadora, a qual impôs à pesquisadora adotar uma postura formativa que se confronta com a dicotomia comumente expressa nas políticas públicas entre planejamento-ação, subjetividade-objetividade e teoria-prática.

Sendo assim, este estudo pode contribuir, em primeiro lugar, para discutir a inclusão de alunos com deficiência no ensino comum, uma vez que os debates sobre esse tema apontaram que a sala de recurso multifuncional precisa de uma estruturação nos procedimentos didáticos, adaptação de material, qualificação dos professores, possibilitando, assim, uma compreensão do processo educativo de inclusão. Em segundo lugar, para a reflexão no desenvolvimento das atividades docentes nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), para que os docentes questionem suas práticas e, por fim, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão, onde busca-se contribuir com as produções locais, haja vista que a temática em questão ainda é recente e não se faz presente nas produções em nível de mestrado no banco de dados do PPGE/UFMA.

Tomando por base as considerações acima, levantamos o seguinte problema que foi investigado ao longo desta pesquisa: como são desen-

5 Uma sala de aula, em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada. Nesse tipo de sala, o professor de Educação Especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base comum (Brasil, 2001, p. 53).

volvidas as formações continuadas dos professores das salas de recursos multifuncionais, que atuam no Atendimento Educacional Especializado nas escolas da Rede Estadual de Ensino, em São Luís (MA)? Para a efetivação desta pesquisa, levantaremos algumas questões norteadoras: Qual é o perfil de formação Inicial dos professores do AEE? Quais formações continuadas os professores recebem para trabalhar no contexto das SRM? Quais conteúdos são abordados nessas formações promovidas pela Secretaria Estadual de Educação aos professores da Sala de Recurso Multifuncional? Quais as dificuldades encontradas pelos professores do AEE, nas escolas da rede estadual de ensino em São Luís (MA)?

Buscando responder essas questões norteadoras, tivemos como objetivo geral deste trabalho dissertativo: Identificar quais as formações continuadas os professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SEM), que exercem suas funções no Atendimento Educacional Especializado da Rede Estadual de Ensino de São Luís recebem da Assessoria de Educação Especial (AEESP), e como Objetivos Específicos, mapear o perfil de formação dos professores que trabalham no AEE, nas Salas de Recurso Multifuncionais; Conhecer a proposta teórica- metodológica abordada nas formações continuadas destinadas aos professores do AEE, da Rede Estadual de Ensino, e Relacionar os conteúdos abordados nas formações continuadas, oferecidos pela Assessoria de Educação Especial- AEESP, de forma a contribuir para a prática pedagógica nas SRM.

Esta pesquisa foi desenvolvida nas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas da Rede Estadual de ensino que fazem parte da Unidade Regional da Educação (URE) – São Luís. Os sujeitos foram os professores nomeados no último concurso da Rede Estadual de Educação, referente ao ano de 2015. A URE de São Luís é composta por cinco Municípios: Alcântara, Paço do Lumiar, Raposa, São José de Ribamar e São Luís, totalizando 98 (noventa e oito) unidades escolares.

As Salas de Recursos Multifuncionais também são organizadas por Unidade Regional de Educação. A URE de São Luís, possui 12 polos: (I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII) dentre esses doze polos, efetivamos a pesquisa apenas em sete, são eles: (III, V, VI, VIII, X, XI e XII), por eles possuírem uma quantidade pertinentes de escolas que oferecem o Atendimento Educacional Especializado, e que nos remete a entender que significou uma amostragem suficiente para a realização desta pesquisa.

Foram excluídos da pesquisa o polo I e o IX (por não terem professores nomeados do último concurso de 2015), o polo II (só possui uma escola localizada neste polo e não tem professor, nomeado no último certame), o polo VII (as duas professoras lotadas nas escolas deste polo e nomeadas no último concurso de 2016, com carga horária de 40 h, estão de licença maternidade e licença saúde. Destaca-se que, o polo XI foi excluído, uma vez que a professora não se disponibilizou a participar da pesquisa.

De acordo com o exposto acima, para alcançar os objetivos propostos, utilizamos os fundamentos metodológicos da abordagem qualitativa, além de recorrer à pesquisa bibliográfica, mediante o uso de livros, artigos científicos, monografias, dissertações, teses, documentos legais e normativos, além de informações disponibilizadas pela rede mundial de computadores – internet, sobre a referida temática, além de pesquisa documental (leis, decretos, resoluções) e de campo.

As fontes de recolhimento de dados foram as seguintes: realização de entrevistas semiestruturada aos professores do Atendimento Educacional Especializado, as professoras formadoras e a assessora/ coordenadora de Educação Especial da rede estadual de educação, atrelada à Assessoria de Educação Especial (AEESP/SEEDUC/MA).

Foram utilizados, ainda, os fundamentos de autores como Alarcão (2011), Costa (2011; 2012), Carvalho (2010), Miranda (2012), Carvalho e Mendes (2015), Imbérnon (2010), Libâneo (2012), Mazzotta (2005), Melo (2011), Tardif (2014), Pimenta (2014), Zeichner (1993), dentre outros.

Para uma melhor organização do trabalho dissertativo, o texto foi ordenado em cinco seções, as quais descrevemos de forma breve cada uma delas. Assim, a primeira seção constitui-se deste texto inicial, intitulado Introdução, em que explicitamos o surgimento das primeiras discussões sobre a Educação Especial no Brasil e os acordos internacionais que viabilizaram a garantia desse direito, bem como as motivações que impulsionaram a autora deste trabalho a pesquisar esta temática, as relevâncias que a despertaram sobre este estudo, a problemática do objeto de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, assim como a metodologia a ser desenvolvida na pesquisa.

Na segunda seção, descrevemos sucintamente sobre Os Caminhos da Formação de Professores no Brasil, perpassando pela chegada dos jesuítas no país, ressaltando o Império com a primeira tentativa de implantação de um plano Nacional de Educação (Lei das escolas de primeiras letras) e a

chegada do Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto Nacional dos Meninos Surdos. Em seguida, revisamos a década de 1930 com os pioneiros da Escola Nova, explanando a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 4024/61 (artigos 88 e 89); Lei 5692/71 (artigo 9). Após a revisão dessa Lei de Educação, registramos alguns documentos normativos brasileiros, por meio do quadro nº 1 que viabilizaram a formação de professores no século XXI: Rede Nacional de Formação Continuada (2004); Lei 12.056 (2009), que acrescenta ao art. 62 da LDBEN:9394/96; Lei 13005- Plano Nacional de Educação (2014); Resolução CNE/CP Nº 02, (2015) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores); e o Decreto nº 8.752 (2016), que trata da Formação Profissional do magistério. Posteriormente, trouxemos a implantação da Pós-graduação em Educação Especial, durante o governo do presidente Emílio Garrastazu Médici.

Ainda, nesta seção, abordamos O Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Salas de Recursos Multifuncionais: da segregação à inclusão, apresentando os aspectos históricos e legais do Atendimento Educacional Especializado, desde as salas segregadas, em institutos e associações até a configuração do processo de inclusão, na escola comum. Além disso, destacamos as instituições que acolheram as pessoas com deficiências, assim como o surgimento dos paradigmas da Educação Especial em nosso país e os documentos normativos: Leis e Decretos que viabilizam o AEE na educação Básica.

Continuando esta seção (2.2), abordamos A Produção do Conhecimento e a Formação do Professor do Atendimento Educacional Especializado, na qual fizemos um levantamento das produções sobre esta temática nos programas de Pós-graduação em Educação no site da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Apresentamos os resultados da pesquisa na quarta seção, cujo título é “A Formação Continuada de Professores do Atendimento Educacional Especializado em Salas Recurso Multifuncional, identificamos como ocorreu o processo de formação dos professores do AEE da Rede Estadual de Educação em São Luís, MA. Esta seção contempla três subseções, a saber: O perfil de formação Inicial dos professores que trabalham no AEE, nas Salas de Recursos Multifuncionais, na grande São Luís; Formação para o AEE nas escolas da Rede Estadual de Ensino: o que dizem as professoras? A proposta teórico-metodológica oferecida pela Assessoria de Educação Especial (AEESP), do Estado do Maranhão para os professores do AEE.

Ainda nesta quinta seção, realizamos a análise e discussão dos resultados, onde conhecemos o perfil de formação inicial dos professores das salas de recursos, como ocorreram as formações continuadas ofertadas pela referida rede de ensino, e quais os conteúdos foram abordados nessas formações, assim como suas contribuições para a prática pedagógica a serem desenvolvidas com os alunos público-alvo da Educação Especial nas SRM. Após realizarmos as entrevistas com os professores do AEE, efetuamos entrevistas também com as professoras formadoras da AEESP e entrevista com a assessora/ coordenadora de Educação Especial da instância estadual de ensino.

A última seção constitui-se da conclusão da pesquisa, que aborda o que de mais relevante foi apontado pela autora.

OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesta seção apresentamos o contexto histórico da formação de professores no Brasil, articulando, sempre que possível, com a Educação Especial. Dessa forma, contemplamos os aspectos históricos, políticos, social e educacional dessa formação, posto que essa temática, apesar de ser antiga, é ao mesmo tempo atual, desvelando o porquê dessas discussões serem necessárias. Os embates acerca dessa formação, tanto para a educação comum quanto para a modalidade de Educação Especial, geralmente passam pela ausência de políticas educacionais, o que se constitui um dos maiores entraves para uma educação de qualidade.

Ferreira (2016) reforça que a ausência de políticas públicas na educação brasileira é uma herança do período de colonização, sendo inaugurado no Brasil com 50 anos de atraso de negação da escola primária, seguido depois de uma longa fase de atuação dos jesuítas, aproximadamente 200 anos.

Durante a Colonização (1599), os jesuítas trouxeram a Ratio Studiorum, proposta pedagógica, implantada nas escolas, e que deveria ser seguida por professores, alunos e diretores. Segundo Alves e Siquelli (2016), os jesuítas implantaram uma educação religiosa, seletiva e de gestão particular. Já no Império, com a expulsão dos jesuítas, por meio da reforma pombalina, em 1759, surgem as aulas régias, que eram avulsas, sem planejamento e formação específica. Essas aulas eram ministradas por bacharéis nomeados pelo imperador; as aulas eram destinadas para a elite e ocorriam nas residências dos alunos abastados.

Desde o período colonial, passando pelas escolas implantadas pelos jesuítas e pelas aulas régias, até a criação dos cursos superiores por D. João VI, em 1808, a formação de professores não era prioridade do governo Imperial, pois, de acordo com Saviani (2010), somente em 15 de outubro de 1827 foi sancionada a Lei das Escolas das Primeiras Letras, que no artigo 4º orienta que os professores deveriam ser instruídos para o uso do método mútuo, a curto prazo e à custa dos próprios ordenados nas capitais das províncias. Esse Decreto imperial nº 526882 trata da 1ª Lei Geral, relativa ao ensino elementar, que passou a ser a principal referência para os docentes do primário e ginásio nas províncias.

Em 1834, foi instituído o Ato Adicional, aprovado pela Lei nº. 16, de 12 de agosto desse mesmo ano, com o intuito de atribuir às províncias a responsabilidade sobre a formação de professores, surgindo assim a primeira escola normal na província do Rio de Janeiro, em 1835, cujo intuito era formar docentes para as escolas primárias. Além da província do Rio de Janeiro, foram criadas escolas normais nas demais províncias: Bahia (1836), Mato Grosso (1842), São Paulo (1846), Piauí (1864), Rio Grande do Sul (1869), Paraná e Sergipe (1870), Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873), Paraíba (1879), Rio de Janeiro (que era a capital na época) e Santa Catarina (1880), Goiás (1884), Ceará (1885), Maranhão (1890). Assim:

[...] predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (Saviani, 2009 p.144).

Apesar de as escolas primárias terem sido implantadas desde 1835, somente adquiriram estabilidade em 1870, tendo sua eficiência questionada por serem consideradas onerosas, ineficientes e insignificantes, em face do número de alunos que concluíram seus estudos ser considerado demasiadamente pequeno. Com base nessa justificativa, Couto Ferraz, presidente da Província do Rio de Janeiro, decretou o fechamento da escola normal de Niterói em 1849, quando substituiu os professores por professores adjuntos, os quais atribuíram importância significativa a todas as matérias e práticas de ensino. Por esse meio, seriam preparados os novos docentes, dispensando-se a instalação das Escolas Normais. Mas esse caminho não prosperou e os cursos normais continuaram a ser instalados. Dessa forma, a pioneira escola de Niterói foi reaberta em 1859 (Saviani, 2009).

Apesar do curto espaço de tempo, o período Imperial (1822-1889) foi marcado por omissões e descentralização na educação, porém, é considerado um marco na educação das pessoas com deficiência, haja vista que foi nesse período que foram criados no Brasil dois Institutos para atender alunos Cegos e Surdos. Para os historiadores da educação, a criação desses institutos pioneiros foi considerada como atos inusitados, devido ao contexto da época (Mendes, 2010).

De acordo com Mazzotta (2005), o atendimento educacional às pessoas com deficiência iniciou-se no período Imperial, no governo de D. Pedro II, por meio do Decreto nº 1.428. Esse decreto instituiu no dia 12 de setembro de 1854, na cidade do Rio de Janeiro, o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant (IBC)⁶. Três anos após a criação do Instituto destinado à educação de pessoas com deficiência visual, foi promulgada a Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, que criou o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, atualmente o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)⁷, localizado também na cidade do Rio de Janeiro. Esse instituto tinha como finalidade o ensino profissionalizante de meninos na faixa etária de 7 a 14 anos. É importante ressaltar, que tanto no IBC quanto no INES, com o passar do tempo e com as reformas foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios, oficinas de tipografia e encadernação para meninos cegos, tricô para as meninas surdas e oficinas de sapataria e encadernação, para meninos surdos (Mazzota, 2005).

Sobre a formação de professores nesse período, em ambos os institutos, não havia nada mencionado. Em 1947, o Instituto Benjamin Constant em parceria com a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, realizou um curso de Especialização de Professores na Didática Cega, na década de 50 e início da década de 70, ofereceu cursos de formação de professores em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

Ainda, segundo Mazzota (2005, p. 29), em 1872, o Brasil detinha uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos. Porém, somente eram atendidos nesses institutos 35 cegos e 17 surdos. É importante enfatizar que a instalação do IBC e do INES trouxe discussões relevantes acerca da educação destinada a essas pessoas, como o 1º Congresso de Instrução Pública em 1883. Esse congresso debateu temas sobre sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos. Desde a implantação das escolas no nosso país, em 1599, essa foi a primeira vez em que foi mencionado o direito de as pessoas com deficiência terem acesso a uma Instituição escolar⁸. É importante ressaltar que esses institutos receberam recursos financeiros diretamente do governo, para a formação de professores, mas o autor silen-

6 A partir de 1891 a Instituição teve o seu nome alterado para Instituto Benjamin Constant, uma homenagem ao republicano Benjamin Constant Botelho de Magalhães, o seu terceiro diretor.

7 A instituição, atualmente vinculada ao MEC, foi fundada no Rio de Janeiro em 26 de setembro de 1857 e é considerada um centro de referência nacional na área da surdez.

8 É importante enfatizar que até este momento o atendimento era mais clínico e assistencialista que pedagógico (Mendes 2010).

cia sobre a destinação destes. Portanto, não sabemos se tais recursos foram destinados para esse público.

Após a independência do Brasil, inicia-se a tentativa de organização da educação escolar que, inevitavelmente, perpassa pela formação do professor. Savianni (2009), ao examinar as questões pedagógicas articuladas às transformações sociais que envolvem os dois séculos anteriores, constatou que a história da formação de professores na educação brasileira pode ser caracterizada pelos seguintes períodos:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas, estendendo-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), que teve como marco inicial a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (Savianni, 2009, p. 143-144).

Durante o segundo período elencado pelo autor, em 1890, no Estado de São Paulo, ocorre a Reforma da Instrução Pública, na qual os reformadores discutiram a importância de uma formação específica para atender às necessidades do ensino na época. Essa reforma permeou o confronto em torno de dois temas ou embates: consistências e enriquecimento dos conteúdos curriculares e dos exercícios práticos. Outro marco importante dessa reforma foi a criação das escolas modelo integradas às escolas normais. Assim, para essa organização curricular com ênfase nos conteúdos práticos, seria neces-

sária a capacitação didático-pedagógica dos professores, pois, sem uma formação docente a contento, a escola normal poderia ser enfraquecida, o que de fato ocorreu, trazendo como consequência a preocupação apenas com a transmissão dos conteúdos.

Na década de 1920 surgiu a Associação Brasileira de Educação (ABE), cuja filosofia estava pautada nas ideias modernas de educação. A ABE teve como objetivo congrega todas as pessoas, de várias concepções pedagógicas, em prol da educação. Em 1927, essa associação organizou a I Conferência Nacional de Educação e, três anos depois, em 1932, surgiu a Organização dos Institutos de Educação, que teve como grande destaque as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, e Fernando de Azevedo, em São Paulo. Nesses Institutos de Educação surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Escola da Escola Nova.

A Escola Nova foi um movimento que surgiu na Europa, na América e no Brasil, com o intuito de renovar o ensino na primeira metade do século XX, quando também se consolidou a democracia liberal. Escola nova, ou escolanovismo, surgiu no Brasil sob o discurso de transformações econômicas, políticas e sociais, fazendo com que a educação se constituísse a chave para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Esse movimento buscava a reforma da escola nova, não apenas como transmissão do conhecimento, mas também como incentivo à pesquisa.

Impulsionado pelos ideais dos Pioneiros da Escola Nova, surge, em 19 de março de 1932, o Decreto 3.810, que transformou as escolas normais em escolas de professores, incluindo em seus currículos disciplinas como Biologia Educacional, Sociologia, Psicologia Educacional, História da Educação, Introdução ao Ensino. A disciplina Introdução ao Ensino, de acordo com Savianni (2009), possuía três vertentes a saber:

- a) princípios e técnicas;
- b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais;
- c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação.

Destarte, mencionar que esses institutos de formação de professores do Distrito Federal e de São Paulo foram idealizados e organizados de uma maneira peculiar às consonâncias com o curso de pedagogia, que nesse momento visava a se tornar o *lócus* do conhecimento científico. Com o in-

tuito de corrigir as insuficiências causadas pelas antigas escolas normais, consolidou-se o modelo pedagógico-didático na formação docente. Esses dois institutos foram elevados ao nível de universidade, pelo fato de serem referência nos estudos destinados à formação de professores. Tal foi a importância desses Institutos, que o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, em 1934, e o carioca, à Universidade do Distrito Federal, em 1935 (Savianni, 2009).

Foi por meio da organização desses cursos de formação de professores, implementados por esses Institutos, que todo o país passou a seguir as determinações do Decreto 1.190, de 04 de abril de 1939, que, além de impulsionar a formação docente, organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Após a organização dessa instituição de ensino, o decreto viabilizou um modelo de formação docente que ficou conhecido como o esquema 3+1, atrelado à estrutura curricular dos cursos de licenciatura e pedagogia. Savianni (2009. p.46), assim esclarece:

Os primeiros formavam os professores para ministrar várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas [...] e um ano para a formação pedagógica.

O curso de Didática era formado pelas disciplinas de Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar e Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação, que traziam a ideia de uma Educação Especial e Crítica.

O curso de Pedagogia também passou a adotar esse esquema para a formação de especialistas em educação (que seriam os bacharéis) e professores para as escolas normais em nível médio. Além da habilitação para ministrar aulas no nível médio de magistério, esse regulamento possibilitava aos professores a ministração de aulas no ensino secundário.

Durante a gestão do ministro Gustavo Capanema, o sistema educacional nacional passaria por mudanças; entre 1942 e 1946, foi sancionado o Decreto-Lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, intitulado Leis Orgânicas do Ensino e/ou Reforma Capanema. Esse documento reformou o ensino secundário e profissionalizante e consolidou o sistema dual de escolas para a elite e escolas para a classe popular (Mendes, 2010).

Esse decreto propunha uma nova estrutura para o Ensino Normal, o qual deveria estar em sintonia com os cursos de nível secundário, que de acordo com Savianni (2009, p. 146), foi dividido em dois ciclos:

O primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação.

Além dos cursos de primário e secundário, essa reforma trouxe os jardins de infância e escolas primárias anexas, que ministravam cursos de especialização em Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, músicas e canto, além de cursos de administração escolar para formar diretores, orientadores e inspetores escolares (Savianni, 2009; Ribeiro, 2003).

É importante enfatizar que somente nesse momento foi mencionado que as escolas normais e os Institutos de Educação ficariam incumbidos de oferecer cursos de especialização para a formação de professores, todos voltados para alunos com deficiência, embora já existissem no país, desde o II Império, escolas destinadas a alunos cegos e surdos.

Na década de 1960, foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4024/61, que versava sobre organização e orientação da educação de 1º e 2º graus no país. Essa lei aboliu o esquema 3 + 1, destinando a mesma duração para os cursos de licenciatura e bacharelado, pois, de acordo com o Decreto 1.190, de 1939, as faculdades ofereciam os cursos com duração de três anos para graduar o bacharel; e com mais 1 ano, ofereciam o curso de Didática, para concessão do diploma de licenciatura (Brasil, 1939).

Com a extinção do esquema 3 + 1, excluiu-se também o curso de Didática e foram acrescentadas as seguintes disciplinas: Psicologia da Educação (incluindo as temáticas de adolescência e aprendizagem), Didática e Elementos da Administração Escolar e Práticas de Ensino (estágio supervisionado).

Até o momento, pode-se perceber apenas a preocupação no sentido de formar o professor para o ensino do 1º e 2º graus. Contudo, até então, nada havia sido mencionado quanto à formação desse profissional para as

modalidades de educação. Embora a expressão “educação dos excepcionais”⁹ seja citada pela primeira vez no contexto dessa lei, esta silencia sobre como seria formado o professor para trabalhar com esses alunos.

Assim, esse documento legal destina no Título X os artigos 88 e 89 à “a educação dos excepcionais” (Brasil, 1961). A referida lei ressalta em seus dois artigos:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (Brasil, 1961).

Nesse prisma, surge assim a primeira ação efetiva de responsabilidade do Estado com a educação das pessoas com deficiência. No artigo 88, o legislador enfatiza que a educação dos excepcionais deve ocorrer, sempre que possível, no sistema geral de ensino, com a finalidade de integrá-los na comunidade. No artigo 89 fica evidente a autonomia destinada à iniciativa privada no sentido de oferecer educação às pessoas excepcionais, bem como a possibilidade de recebimento de auxílio financeiro por parte dos poderes públicos. Como consequência, surgiu um número elevado de escolas, tanto privadas quanto filantrópicas, todas destinadas a atender esse público. Essa lei deixa bem claro que o Estado, ao manifestar a autonomia à iniciativa privada, desresponsabiliza-se acerca da educação dos excepcionais.

Não obstante, essa primeira tentativa legal de escolarização dos alunos excepcionais se mostrou mais assistencial do que educativa, uma vez que a legalização da Educação Especial fez com que surgissem muitas instituições privadas e filantrópicas responsáveis por cuidar desses alunos, o que provocou, também, a necessidade de curso superior específico para a formação de professores habilitados para atender a essa área de ensino (Mendes, 2010).

Professores buscaram especializações em nível de mestrado e doutorado fora do país, em face de ainda não existir no Brasil pós-graduação stricto sensu. Esses professores participaram do convênio assinado em 1966 entre o MEC (Brasil) e a *Agency for International Development* (USAID)¹⁰(Estados

9 “Excepcionais”. A nomenclatura utilizada na época, que delineava uma “[...] palavra cunhada por Helena Antipoff, para se referir tanto aos deficientes mentais como aos superdotados e aos que tinham problemas de conduta [...]” (Delou, 2007, p. 28).

10 Agência Norte americana para o desenvolvimento internacional, agência bilateral responsável pelas

Unidos). Segundo Romanelli (1983), os convênios assinados tinham como objetivo a implantação de uma nova estrutura acadêmica, visando a uma maior produtividade das instituições de ensino superior.

No período da ditadura militar no Brasil, durante o governo do Presidente Emílio Garrastazu Médici, precisamente entre 1969 e 1974, cria-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) junto ao Ministério da Educação (MEC). Fora com esses organismos, o termo “Educação dos Excepcionais” foi substituído pelo termo “Educação Especial”, por estar em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência. Ainda nesse governo, muitos professores brasileiros concluíram seus cursos de mestrado e doutorado, o que favoreceu maior aproximação de vários especialistas americanos ao Brasil, com a finalidade de divulgarem suas filosofias e práticas pedagógicas (Valle, 2016). Influenciados pelos conhecimentos adquiridos em terras norte-americanas, os especialistas brasileiros desenvolveram uma política nacional de Educação Especial na década de 70. Sobre esse fato, Jannuzzi (2012, p. 117) reforça que:

A década de 1970 foi um dos marcos na educação do deficiente, pois nela ocorreram alguns acontecimentos que colocaram a área em evidência. Pela primeira vez, cria-se um órgão, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), para definição de metas governamentais específicas para ela, oficializando, parecendo prometer assim em nível governamental uma ação política mais efetiva, que poderia organizar o que se vinha realizando precariamente na sociedade.

A Lei Nº 5692/71 substituiu a Lei Nº 4024/62, que passara a orientar a formação técnica do professor voltada para a eficiência e produtividade. Dessa forma, inicia-se na educação brasileira o modelo tecnicista de educação¹¹. Com essa nova estrutura educacional, surge uma mudança na formação docente de cunho teórico-metodológico para os níveis do primeiro e segundo graus. Pensando na formação do professor técnico, surgiu a necessidade de se implementar uma série de pareceres, precisamente pelo mesmo legislador da referida Lei.

Após essa política de Educação Especial, a lei anterior (Nº 4024/61) foi reformulada pela Lei Nº 5692/71, destacando a Educação Especial no

reações estabelecidas entre Estados Unidos da América e os países periféricos (SANTO, 2005, p. 117).

11 Segundo Luckesi (2003) o tecnicismo foi introduzido na educação brasileira na década de 1960, no decorrer do regime militar, através da implantação dos programas de desenvolvimento social e econômico “Aliança para o Progresso” e acordo “MEC-USAID”.

artigo 9º: os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais. Os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e superdotados, deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes conselhos de educação (Brasil, 1971). Nesse artigo, observa-se que o público da Educação Especial foi ampliado, porém, deixou de enfatizar como seria esse tratamento especial e se ele ocorreria no sistema geral de ensino, ou em outros espaços fora da escola.

Outro marco importante ocorrido nos anos de 1970 foi a criação do curso de Mestrado em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pela nova Lei nº 5692/71, foram criadas a habilitação em Educação Especial nos cursos de Pedagogia e a Licenciatura em Educação Especial. Ainda na década de 1970, precisamente no ano de 1978, foi criado o Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

A década de 1980, considerada fundamental para compreendermos o processo de redemocratização da sociedade brasileira, é também entendida como um período de transição do regime militar para a retomada do regime democrático. De acordo com Kinzo (2001), tratou-se do caso mais longo de transição democrática: um processo lento e gradual de liberalização, em que se transcorreram 11 anos para que os civis retomassem o poder e outros cinco anos para que o presidente da República fosse eleito por voto popular.

Assim os anos de 1980 foram determinantes para conquistarmos avanços sociais, políticos e educacionais, sendo que em 1986, o Conselho Federal de Educação aprova o Parecer nº 161, que dispõe sobre a Reformulação do curso de Pedagogia, que passaria a ser responsável pela formação de docentes para o antigo ensino primário da 1ª a 4ª série enfatiza que as instituições privadas iniciariam com essa formação docente voltadas para as séries iniciais, enquanto as instituições públicas optariam por formar os bacharéis (Brasil, 19610; Gatti, 2010).

Em 05 de outubro de 1988 foi promulgada a Carta Magna brasileira, a Constituição Federal, conhecida também como Constituição Cidadã. Muitas foram as conquistas estabelecidas nesse documento, principalmente por assegurar avanços importantes no campo dos direitos sociais, destacando-se entre eles o reconhecimento do direito à educação. Essa legislação estabeleceu algumas providências em relação à necessidade de construir mais escolas e investir na formação de professores. Para tal, a Constituição esta-

beleceu que a União destinasse 18% de suas receitas à educação, enquanto Estados e Municípios destinariam 25% dos seus impostos.

A Constituição Federal brasileira de 1988 traçou as linhas mestres visando a democratização da educação brasileira, e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística no país (Mendes, 2010, p. 101).

Assim, a Constituição de 1988 ressalta em seu artigo 206 que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; [...] (Brasil, 2009a).

Ainda sobre a Constituição Federal, esta também garante o direito educacional às pessoas com necessidades específicas, principalmente no que se refere ao atendimento em salas de recursos multifuncionais, enfatizando em seu artigo 208, III, que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deverá ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Outro marco importante para traçar as diretrizes educacionais em nosso país para a educação e para a formação de professores foi a promulgação da nova Lei de Educação, aprovada em 21 de dezembro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, o que significa não apenas uma nova lei, mas um momento de transição importante para a educação brasileira. Assim, com a nova legislação educacional, surgiram propostas pertinentes à formação de professores, sendo uma conforme podemos perceber no enunciado dos artigos 62 e 63:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal e os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a

continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009)

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

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

II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis (Brasil, 1996).

Até esse momento, a realidade educacional no Brasil era preocupante, pois a maioria dos professores do Ensino Fundamental não possuía formação superior, somente em nível médio de magistério, além de uma grande maioria de leigos. Diante disso, a regra jurídica estabelecida nessa lei definiu um prazo de dez anos para que os sistemas de ensino pudessem se adaptar às novas normas.

Nesse prisma, envolvido pelas reformas educacionais, a nova lei de educação destina os artigos 58, 59 e 60 à Educação Especial, pois, segundo Carvalho (1997), a primeira constatação que se faz é a de que, sem dúvida, a Educação Especial está bem mais explícita na letra dessa lei.

Assim, o artigo 58 da referida lei pressupõe que a Educação Especial enquanto modalidade de ensino deve ser oferecida na rede regular, enfatizando, ainda, o direito ao atendimento educacional especializado:

Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Já o artigo 59 da LDBEN Nº 9394/96 discorre sobre a adequação curricular e dispõe, especificamente, sobre a adequação do currículo, metodologia (para o atendimento das especificidades dos alunos que não conseguem concluir o ensino fundamental devido às suas limitações, recomendando-lhes a terminalidade específica) (Brasil, 1996). Um dos fatores mais pertinentes nesse artigo refere-se ao inciso III, que versa sobre professores com especialização adequada para exercer suas funções nessa modalidade de ensino.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

Sobre esse inciso, alguns embates foram desencadeados. Conforme Carvalho (1997), as ideias atribuídas à capacitação de professores estão mais alinhadas com a ideia de professores polivalentes¹² do que de especialistas.¹³

A autora afirma que mais urgente do que a especialização é a capacitação de todos os educadores para a integração desses alunos na turma do ensino regular (Carvalho, 1997). Costa (2012, p. 25), por sua vez, coaduna com as palavras de Carvalho (1997), ao enfatizar que:

12 Considera que o professor polivalente seria um sujeito capaz de apropriar-se e articular os conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento que compõem atualmente a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do ensino fundamental, desenvolvendo um trabalho interdisciplinar.

13 Professor que possui uma titulação de especialização lato sensu em determinada área do conhecimento.

A formação de professores deve abranger também o desenvolvimento de sua sensibilidade, para que possam planejar de maneira flexível, adaptando sua prática pedagógica à demanda de seus alunos, considerando para tal novas possibilidades de atuação docente (Costa, 2012, p. 25).

E por fim, o artigo 60, que dispõe sobre os órgãos normativos e administrativos, bem como orienta para a regulamentação das instituições privadas e sem fins lucrativos.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público. Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (Brasil, 1996).

Além dessa lei de educação, outros documentos normativos foram sancionados com o intuito de discutir e legitimar a formação docente no âmbito da educação básica. Contudo, grande parte dessa formação ainda obedece aos moldes habituais, como ministração de palestras, seminários, cursos de curta duração, o que pode ser considerado uma oferta fragmentada, sem evidências no que concerne à mudança das práticas docentes, contribuindo apenas para aguçar o discurso dos professores e consolidar um conjunto de aspirações. Conforme se pode observar, a mudança das práticas educativas exige outro tipo de estratégia, que demanda um tempo para fortalecê-la, o que não está relacionado à duração dos cursos.

Nesse sentido, entende-se que a falta de acompanhamento após o período de formação inicial ou continuada interrompe a interlocução iniciada no curso, embora um número considerável de sistemas escolares tenha também tentado concretizar o modelo da formação centralizada na escola. Todavia, esse não é um tema corriqueiro quando se pensa em grandes redes de ensino como é o caso do Brasil (Nóvoa, 1992; Marcelo, 2009).

Durante o século XXI, a educação brasileira passou por transformações precisas e significativas por toda a Educação Básica, haja vista que a sociedade contemporânea vem se adaptando às mudanças tecnológicas, em face do surgimento da necessidade de profissionais mais habilitados para o

mercado de trabalho. Com o processo de globalização, a docência é vista como o meio pelo qual o processo de ensino-aprendizagem torna possível a abertura de novos caminhos para o desenvolvimento profissional, tecnológico e social.

Para atender uma sociedade em transformação, as políticas educacionais brasileiras precisaram ser reformuladas, e a escola precisa acompanhar esse processo. As mudanças na educação perpassam por questões arquitetônicas, de recursos, materiais, humanas e de cunho teórico-pedagógico, o qual está intrinsecamente ligado ao professor.

Construímos abaixo um quadro para mostrar algumas leis desenvolvidas pelas políticas educacionais brasileiras no século XXI (2004-2016), no que tange à formação de professores para a educação básica.

Quadro 1 - Política de Formação de Professores: 2004-2016.

Plano	Ano	Objetivo
Rede Nacional de Formação Continuada	2004	Institucionalizar o atendimento à demanda de formação continuada.
Lei 12.056	2009	Acrescentar parágrafos ao art. 62 da LDBEN:9394/96, a incumbência da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios em regime de colaboração deverá promover a formação inicial e continuada e a capacitação dos profissionais do magistério.
Lei 13005- Plano Nacional de Educação.	2014	Meta 7 item 7.5: Formalizar e executar os planos de ações articuladas, dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas para a melhoria da gestão educacional, formação de professores e profissionais de serviço [...] (Meta 7, item 7.5) Brasil, 2014.
Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.	2015	Definir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Decreto 8.752	2016	Dispor sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, assegurando no inciso XI do artigo 8752/2016 a “formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e as experiências docentes”

Fonte: Vale (2019).

Após a explanação de alguns documentos legais que regulamentam as políticas educacionais implantadas a partir de 2004, abordamos sucintamente esses dispositivos elencados no Quadro 1. Nesse ínterim, com a finalidade precípua de contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos alunos, foi instituída pelo MEC/SEB, em 2001, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. O objetivo da Rede consistia em oferecer um suporte ao professor em serviço, de forma a:

Institucionalizar o atendimento à demanda de formação continuada. Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos. Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes. Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica. (Brasil, 2006, p. 22-23).

Outra importante política citada é a Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009, que acrescenta, no artigo 1º, § 1º, ao artigo 62 da LDBEN nº 9.394/96, que a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério será realizada mediante regime de colaboração entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios. Todas as iniciativas voltadas para a formação inicial ou continuada de professores são válidas, uma vez que a educação pública precisa de profissionais habilitados para o exercício da docência.

A Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, sanciona o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, documento fundamentado na Constituição Federal de 1988, que em seu art. 214 sinaliza:

A lei estabelecerá o plano de educação, de duração plurianual, com o objetivo de articular o desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, que conduza por meio de ações integradas do poder público à: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País (Brasil, 2014).

Outro documento que fundamenta o PNE é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, em seu artigo 9º, Título IV – Da Organização da Educação Nacional, institui que a União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (Brasil, 1996).

Sobre a formação de professores, Dourado (2015, p. 3) ressalta que:

A aprovação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional e a sanção presidencial, sem vetos, que resultaram na Lei nº 13.005/2014, inauguraram uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras. Além das diretrizes que são sinalizadoras de busca de maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014/2024, o PNE apresenta 20 metas e várias estratégias que englobam a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação.

Conforme observamos, muitos foram os avanços trazidos pelo PNE, os quais devem ser cumpridos nessas vinte metas e 254 estratégias. A Meta 4 destina-se à população da Educação Especial, oferecendo o acesso tanto à educação básica como ao atendimento educacional especializado, em salas de recursos multifuncionais. A estratégia 4.3 propõe fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas (tanto urbanas quanto do campo, indígenas e de comunidades quilombolas). A meta 16 traz como objetivo formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica até o último ano de vigência desse plano, além de garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada, de acordo com a necessidade de sua área de atuação.

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, ressalta as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), no que se refere à formação inicial e continuada dos professores. De acordo com Dourado (2015, p. 14):

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

Desse modo, as novas DCNs em consonância com o PNE, definem que a formação continuada precisa envolver:

I. Atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica, incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;

II. Atividades e/ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;

III. Atividades e/ou cursos de extensão, oferecidos por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;

IV. Cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V. Cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI. Cursos ou programas de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;

VII. Cursos ou programas de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do Conselho Nacional de Educação- CNE e da Capes (Brasil, 2016).

O Decreto Nº 8.752 de 2016 substituiu o Decreto Nº 6.755 de 2009, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Professores, estabelecendo no Art. 3º nove objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dentre os quais se destacam:

IV - Promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa.

V - Apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica

pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE (Brasil, 2016).

As discussões acerca das políticas de formação de professores vão além das regras, diretrizes ou características estabelecidas para atividades e têm ocupado os espaços dos Programas de Pós-Graduação em Educação, para efetivar os embates e discussões sobre que tipo de formação está sendo exigida por estes documentos legais. Assim, de acordo com Carvalho e Moraes (2015), para que as políticas educacionais materializem esses dispositivos legais, é imprescindível a avaliação do que vem sendo realizado ou implementado, no sentido de fornecer subsídios para a elaboração e a reformulação de tal política.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recurso Multifuncional

Nesta seção, abordamos a Educação Especial, desde o atendimento oferecido às pessoas de forma segregada em Institutos e associações até a chegada das Salas de Recursos Multifuncionais na Escola Comum. Assim, ao longo dos anos, o atendimento a essas pessoas em instituições públicas, ora filantrópicas e até mesmo privadas, se configuraram como um atendimento mais clínico (médico-pedagógico ou médico-terapêutico) do que pedagógico. Januzzi (2012) ressalta que a vertente médico-pedagógica foi mais condicionada aos diagnósticos médicos, para em seguida ser conduzida ao desenvolvimento de atividades pedagógicas. Sob a vertente médico-pedagógica, Mazzotta (2005, p. 30) enfatiza:

Em 1874, o hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje denominado Hospital Juliano Moreira, iniciou a assistência aos deficientes mentais. Sobre o tipo de assistência prestada, há, no entanto, informações insuficientes, para sua caracterização como educacional. Poderia tratar-se de assistência médica a crianças deficientes mentais e não propriamente atendimento educacional; ou, ainda, atendimento médico-pedagógico.

Entre as décadas de 1920 e 1950, a Educação Especial brasileira esteve a cargo tanto das iniciativas públicas, como de iniciativas privadas, assistencialistas e filantrópicas, cujo atendimento era especializado. Nesse período, surgiu também a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE),

criada em 1954, no Rio de Janeiro. Além dessas instituições, Mazzotta (2005) descreve o surgimento de outras instituições que ofereciam atendimentos às pessoas com necessidades especiais, iniciando no Império até o século XIX, conforme descrito abaixo, no Quadro 2:

Quadro 2 - Atendimentos e Instituições destinadas às Pessoas com deficiência.

ATENDIMENTOS	INSTITUIÇÕES
Atendimentos a Deficientes Visuais	Imperial Instituto dos Meninos Cegos- Rio de Janeiro; Instituto de Cegos Padre Chico- São Paulo; Fundação Para o Livro do Cego no Brasil foi instalada em São Paulo.
Atendimentos a Deficientes Auditivos	Imperial Instituto dos Surdos-Mudos- criado por D. Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro; Instituto Santa Terezinha - foi fundado na cidade de Campinas- SP; Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º grau para Deficientes Auditivos Helen Keller. Foi criada em São Paulo; Instituto Educacional São Paulo – IESP.
Atendimentos a Deficientes Físicos	Santa casa de Misericórdia de São Paulo; Lar- Escola São Francisco- foi uma instituição particular, na capital paulista. Associação de Assistência à Criança Defeituosa- AACD;
Atendimento a Deficientes Mentais	Hospital Estadual de Salvador; A primeira escola Especial para crianças anormais surgiu em 1903 e perdurou até 1920. Foi instalada no hospício Nacional de Alienação no Rio de Janeiro; Instituto Pestalozzi de Canoas - Fundado em 1926, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul; Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais em 1935; Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro - SPERJ: sob a influência da professora Helena Antipoff, em 1948; Sociedade Pestalozzi de São Paulo, em 1952; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE do Rio de Janeiro em 1954; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE de São Paulo, em 1961;

Fonte: Mazzotta (2005).

A maioria dos atendimentos oferecidos a essas pessoas partiam de um diagnóstico clínico, para depois serem encaminhadas para o atendimento pedagógico.

Assim, percebemos que tanto as escolas públicas brasileiras como os Institutos, associações filantrópicas ou até mesmo privadas, canalizavam a

Educação Especial dos alunos com deficiência para o atendimento especializado e segregado, distanciando assim essa educação, da escola comum. Sobre esta afirmação, Carvalho e Moraes (2015, p. 4) endossam a afirmação:

A educação escolar desses alunos, durante muito tempo, foi realizada por meio de classes ou escolas especiais, constituindo-se de forma paralela à educação dos demais alunos. A premissa era de que esses alunos aprendiam melhor se fossem agrupados em menores números em um local específico, com professores especializados, para que atingissem um desenvolvimento que lhes permitisse acompanhar as atividades de sala de aula comum. Assim após a frequência em ambientes segregados, aqueles que pudessem iriam ou retornariam a esta.

É importante enfatizar que a criação desses Institutos e associações é caracterizada por um período denominado paradigma de integração, cujas instituições configuram-se como movimentos de institucionalização das pessoas com deficiência, que eram entregues a essas instituições, onde ficavam segregadas da família e da sociedade de um modo geral. Dessa forma, Pintor (2017) nos mostra que na história das pessoas com deficiência, a relação da sociedade para com esse segmento esteve alicerçada em três paradigmas - Institucionalização, Serviços e Suportes - que serão analisados a seguir.

O primeiro paradigma da institucionalização iniciou na Antiguidade e se perpetuou até a Idade Média. As pessoas com anomalias foram excluídas da sociedade e mortas por determinação do Império Romano, uma vez que se sustentou a afirmação de que essas pessoas eram possuídas pelo demônio ou sob efeitos de bruxarias, sendo, dessa forma, considerados seres sem almas, os quais deveriam ser retirados do convívio social para evitar contaminação às outras pessoas. Já sob a égide do Cristianismo, essas pessoas não poderiam mais ser mortas ou excluídas, mas deveriam ser acolhidas pela igreja e entregues a cargos dos mosteiros para serem cuidadas. Com isso, surgem as instituições segregadas, como escolas, manicômios, prisões, conventos e hospitais para atendimento a pessoas com deficiências, assim como as primeiras pesquisas em vários campos dos saberes e, conseqüentemente, as críticas a esse paradigma, principalmente pelos maus tratos e segregação destinadas a essas pessoas (ARANHA, 2004).

No paradigma de Serviços, surge a ideologia da normalização, a qual gerou muitas discussões e divergências na época, opondo-se às tendências segregativas. De acordo com Ribeiro (2003), normalizar não significa tornar

o excepcional normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que as outras pessoas recebem. Questiona o princípio da caridade humana para com essas pessoas. As pesquisas no campo da Medicina buscam explicar o funcionamento do corpo e tratamento das imperfeições. Na Normalização como princípio estruturante do movimento de integração a escola especial, que funciona nesse sistema como uma institucionalização tem o intuito de preparar o aluno para a sua adaptação na escola comum e assim, trabalhar o princípio da desinstitucionalização. No modelo médico da deficiência, a deficiência é conceituada como doença, e o paciente como inválido, sem autonomia e incapaz. Contudo, a Integração, atrelada ao conceito de *mainstreaming*, cujo significado almejava colocar o indivíduo na corrente da vida (Ribeiro, 2003).

Na década de 1970, no Brasil, o paradigma da integração fortaleceu o crescimento das classes especiais. O modelo da normalização recebe críticas de vários estudiosos, principalmente por enfatizar que o professor não precisaria receber um suporte da área de Educação Especial, e os alunos precisariam demonstrar que são capazes de permanecer na classe normal (Ferreira, 2003).

O Paradigma de Suportes defende o ideário da inclusão social e tem como princípio essencial de que a sociedade precisa ser modificada para tornar-se acessível e assim receber as pessoas com deficiência. Segundo Aranha (2004, p. 21), o paradigma de suportes se caracteriza “[...] pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso [...] aos recursos disponíveis aos demais cidadãos [...].” Esse paradigma, objetiva que as pessoas com deficiências sejam acolhidas e tenham acesso aos diferentes tipos de suportes (social, econômico, físico e educacional) para a sua plena autonomia e desenvolvimento na sociedade. E por fim, Pintor (2017) ressalta que esse paradigma é o modelo em que se preconiza o direito e o respeito à diversidade humana.

Após fazermos os levantamentos desses paradigmas no Brasil, podemos destacar que tanto o paradigma de Institucionalização, quanto o paradigma de serviços viabilizaram às pessoas com deficiência um atendimento segregado e excludente. No entanto, podemos destacar que a década de 1960 trouxe um outro significado para a educação das pessoas com deficiência, pautado na tentativa de um paradigma de serviços, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 4024/61, que em seu artigo 88 orientava que a Educação Especial poderia ser realizada no âmbito

da escola regular. No que se refere ao artigo 89, o qual dispõe sobre a participação da iniciativa privada na educação dessas pessoas com apoio público financeiro (Brasil, 1996). Pletsch (2014) aponta que o fato de o Estado não ter assumido por completo o ensino dessas pessoas, houve um crescimento das instituições especializadas filantrópicas e assistenciais.

Com o intuito de despertar um novo olhar pelo Governo Federal, a Educação Especial viabilizou várias campanhas destinadas às categorias de cada deficiência: em 1957 a Campanha para a Educação de Surdos, em 1958 a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, em 1960 a Campanha Nacional de Educação de Cegos e, ainda, em 1960 a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME).

Ainda em conformidade com a autora, o surgimento dessas entidades teve papel decisivo na Constituição de 1988, na área de Educação Especial no Brasil, haja vista que a omissão do Estado em oferecer serviços gratuitos e de qualidade viabilizou que as famílias buscassem esses serviços nas instituições de caráter filantrópico- assistencialistas.

Iniciamos a década de 1990 com um cenário educacional preocupante, pois, 22% da população brasileira era analfabeta e apenas 38% detinham o ensino fundamental, o que corresponde à antiga 4ª série. Além desse percentual alarmante, mais de 60% da população não tinha formação específica (desqualificada educacionalmente e profissionalmente). Além disso, a evasão escolar também era bastante expressiva: das 22 milhões de matrículas feitas em 1982, pouco mais de 3 milhões chegaram ao ensino médio em 1991 (Santos, 2010), com avanços significativos, como a reabertura política, Constituição Federal e novos caminhos a serem traçados na educação brasileira.

Após a reforma constituinte de 1988, esse cenário começou a mudar, haja vista que essa reforma reuniu representantes da sociedade civil e movimentos sociais ligados ao campo educacional, com a realização de diversos fóruns e encontros educacionais, durante os quais travaram vários embates, com o intuito de reformar a Lei educacional em vigor: LDBEN Nº 5692/71. Os resultados dessas discussões foram muito importantes, como afirma Santos (2010, p. 73):

A pressão social exercida pelos movimentos sociais ligados ao campo educacional (Associação Brasileira de Educação, pioneiros, movimentos em defesa da escola pública, associações de classe, sindicatos, lideranças acadêmicas, como Paulo Freire,

dentre outros) exigia que o poder público realizasse reformas na política educacional para que toda a população tivesse atendimento escolar básico tanto em quantidade como em qualidade.

Após toda a pressão dos movimentos sociais e sociedade civil, ocorreu aprovação da Constituição de 1988, considerada um marco importante em nosso país, na garantia de direitos como a educação, conforme prescreve no seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Essa Constituição promoveu mudanças na política educacional, por meio da qual toda a educação básica foi contemplada como um direito adquirido por todos os cidadãos. Em relação aos recursos, esse documento estabeleceu que 25% da receita federal seria destinada aos investimentos em educação. O Governo Federal assumiu a responsabilidade com o ensino superior, os governos estaduais serão responsáveis pelo ensino médio e os municípios com a educação infantil e o ensino fundamental.

Como essa reforma foi destinada a toda educação brasileira, a Educação Especial, como modalidade deste sistema de ensino, também foi contemplada, embora timidamente, mas podemos considerar esse aspecto como um avanço para essas pessoas, que há muito tempo estiveram segregadas. Ademais, a Carta Magna de 1988 garante no artigo nº 208, inciso III, que as pessoas com deficiência têm direito ao atendimento educacional especializado e que este deve acontecer, preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Há 31 anos, a Constituição Federal já assegurava que os alunos com deficiência tinham direito a um apoio no seu processo de escolarização. Esse apoio é chamado de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além da Constituição Federal, outro documento normativo que viabiliza o direito ao atendimento dessas pessoas em sala de recurso multifuncional é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) promulgado em 1990, mais precisamente em seu artigo 54: inciso III, que discorre sobre o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

Após as conquistas pertinentes com a promulgação da nossa Constituição Cidadã de 1988, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) começaram a ditar regras em relação à educação para os países em desenvolvimento.

O primeiro grande evento realizado por esses organismos internacionais foi a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, ocorrido em Jontiem, na Tailândia, a qual estabeleceu um grande projeto mundial para a educação e tinha como eixo principal a “[...] satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.” (Fabris, 2013, p. 6). Essa conferência contou com a participação de 1.500 membros e 155 países, entre estes o Brasil, que se comprometeu em assumir um compromisso em garantir as necessidades básicas de aprendizagem a todas as crianças, jovens e adultas (Carvalho, 1997).

Conforme o compromisso estabelecido na Conferência Mundial de Educação para Todos, o Brasil tentou manter os acordos internacionais que foram firmados nesse encontro na década de 1990. Sendo assim, a nação ampliou suas políticas educacionais em prol da educação e precisamente para inclusão educacional das pessoas com deficiência. Foi neste contexto que, em 1994 foi aprovado na Espanha a Declaração de Salamanca, cujo texto apresentou 85 artigos que buscavam ampliar o conceito de necessidades especiais como perspectiva de inclusão, inserindo crianças excluídas da escola por trabalho infantil e abuso sexual e as crianças que têm necessidades especiais graves, determinando que todas deveriam ser atendidas no mesmo ambiente de ensino (Moreira, 2013).

Foi durante essa conferência que o termo Necessidades Educacionais Especiais¹⁴ passou a abranger todas as pessoas que apresentassem quaisquer dificuldades no seu processo de aprendizagem, sejam decorrentes de ordem motora, cognitiva, econômica ou decorrente de algum tipo de deficiência. A partir desse evento, a terminologia escola inclusiva também passou a ser discutido de forma mais ampla, uma vez que seu principal objetivo é a orientação para um trabalho pedagógico que acolha todos os alunos, independentemente de suas limitações. Dessa forma, Moreira (2013) ressalta que Salamanca aponta a inclusão como um avanço em relação à integração, por meio da reestruturação do sistema comum de ensino.

¹⁴ No Brasil, este termo aparece pela primeira vez nos parâmetros Curriculares Nacionais (Pletsch, 2014).

Em busca de tornar a escola um espaço acessível a todos os alunos, principalmente aos alunos público-alvo da Educação Especial, o Brasil, em consonância com a Constituição Federal de 1988, e orientado pelos acordos firmados na Conferência Mundial de Educação para todos, e com a Conferência de Salamanca, reformulou e/ou ampliou a legislação educacional brasileira, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEP-EI) (Brasil, 2008), Resolução Nº 04/2009, Decreto Nº 7.611/2011, o Plano Nacional da Educação (PNE) (Brasil, 2014) e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015).

Assim, todas essas políticas foram implantadas ou reformuladas para atender às orientações desses acordos internacionais, com o intuito de transformar a escola em um espaço totalmente inclusivo. Pensando em atender esses alunos, o Brasil sancionou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, que teve o capítulo V organizado em torno da Educação Especial, abrangendo os artigos 58, 59 e 60. O segundo parágrafo do artigo nº 58 reforça o direito ao atendimento às pessoas com necessidades especiais, quando estabelece que: “O atendimento educacional será feito em classes e escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (Brasil, 1996).

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica foram sancionadas pela Resolução nº 2 de 2001, documento que foi encaminhado a todas as escolas brasileiras, com o intuito de orientar os sistemas de ensino para a efetivação dos serviços pré-estabelecidos nos artigos 58, 59 e 60 da LDBEN Nº 9394/96, os quais orientam que os serviços educacionais diversificados aos alunos da Educação Especial sejam realizados em salas de recursos, onde os professores desta modalidade educacional irão realizar a complementação e/ ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos (Brasil, 2001), visando à autonomia desses alunos.

Apesar desses documentos terem grande importância para a garantia de direitos à educação, é importante enfatizar que o percurso do acesso ao direito educacional das pessoas com necessidades especiais neste país foi árduo e com inúmeros obstáculos que perpassam pela criação, implantação e execução dos marcos legais e políticos até as barreiras de cunho atitudinal, arquitetônico e principalmente pedagógico, que se perpetuam até os dias

atuais. Diante dessa realidade, e com o intuito de amenizar e eliminar esses obstáculos ainda muito presentes no sistema escolar brasileiro, foi elaborada pela Portaria Ministerial nº 555, de 05 de junho de 2007, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) (Brasil, 2008)¹⁵. Diante da implantação dessa política, Silva e Carvalho (2011, p. 3699) nos remetem a compreender:

E nesse cenário, um grande desafio é apresentado na PNEE/PEI-2008 de transformar os atuais sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, implicando diretamente no repensar sobre as classes e escolas especiais, por meio da mudança estrutural e cultural das escolas, uma vez que, esses sistemas não satisfizeram as necessidades básicas de aprendizagem e as necessidades educacionais especiais como apregoadas em Jomtien (1990) e em Salamanca (1994).

Nessa política de Educação Especial, o AEE surge como uma reformulação da antiga Educação Especial, haja vista que na história de escolarização das pessoas com deficiência, a Educação Especial caracterizava-se pelo isolamento dos indivíduos em instituições de ensino segregado, de cunho médico terapêutico e sem ênfase no currículo pedagógico, e em classes especiais esse atendimento era realizado em um ambiente especializado, oferecido por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, com atuação exclusiva na Educação Especial, como as Associação de Pais Amigos dos Excepcionais (APAEs), Institutos Pestalozzi e Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD). Assim, Fahd (2015) endossa que a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) está fundamentada em uma concepção de inclusão e foi legislada como uma forma de combater a exclusão. O desafio dessa política é transformar as escolas em espaços inclusivos, acolhedores, diferentes daqueles segregados em instituições, escolas ou classes especiais de cunho médico-terapêutico, que se perpetuaram até o final do século XX, mas em espaços pedagógicos adequados. Nos estudos de Carvalho e Moraes (2015, p. 3-4), esta concepção de inclusão foi se fortalecendo:

[...] e em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento orientador das diretrizes nacionais, elaborado por um grupo de trabalho composto por especialistas e pela equipe da então Secretaria de Educação Especial (SEESP), a Educação Especial assume

¹⁵ *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).*

caráter complementar ou suplementar, e não mais substitutivo, ao ensino comum.

Assim, com o intuito de oferecer um ensino pautado no viés pedagógico e orientado pela PNEE-PEI, surge o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se configura como um serviço da Educação Especial e é destinado aos alunos do público-alvo dessa área específica: alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na escola comum. Assim, o AEE tem como função: “[...] identificar, elaborar, organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas [...]” (Brasil, 2008, p. 10).

Sendo assim, o AEE tem como especificidade um arcabouço de atividades direcionadas aos alunos, individualmente, de acordo com a sua necessidade, sendo que “[...] as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado se diferenciam daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização [...]” (Brasil, 2008, p. 10).

De acordo com a exposição acima, esse atendimento educacional especializado não pode substituir a educação básica, mas pode ser complementar e/ou suplementar à escolarização dos alunos do público-alvo da Educação Especial, devendo ser realizado preferencialmente nas escolas da educação básica, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Sobre esse atendimento, Mantoan (2006, p. 27) ressalta que:

[...] o atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, bem como a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral.

As salas de Recursos Multifuncionais são, por excelência, o local onde esse atendimento especializado será efetivado, haja vista que são espaços organizados com equipamentos de informática, mobiliário, recursos pedagógicos e de acessibilidade com o intuito de apoiar a oferta desse serviço (Brasil, 2009). Segundo as orientações da política, o acesso a essas salas só pode ser viabilizado se o aluno com deficiência estiver matriculado no ensino comum e cadastrado no Censo Escolar (MEC/INEP). As Salas de Recur-

os Multifuncionais foram implantadas pela Portaria Ministerial nº 13/2007, que instituiu a criação do Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir com o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino. Assim, a denominação de Sala de Recursos Multifuncionais refere-se:

[...] ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais [...]. Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme o cronograma e horário, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação ou outras necessidades educacionais especiais (Brasil, 2007, p. 14).

Além da Portaria Ministerial supracitada, temos a Resolução Nº 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Esse documento prevê em seu artigo 5º que

o A.E.E. é realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo do ensino comum, podendo ser tal atendimento realizado, também, em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, conveniadas com a Secretaria de Educação Especial de forma complementar ou suplementar (Brasil, 2009).

Para consolidar tal Resolução, destaca-se o Decreto nº 7611/2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), financiado pelo Fundo de Manutenção da Educação Básica (FUNDEB), cuja finalidade primordial é subsidiar estudantes público-alvo da educação especial no processo de inclusão. Dessa forma, este Decreto enfatiza os objetivos deste atendimento:

Art. 3 o São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos

didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011, p. 2).

Além dos documentos citados, temos também a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que sanciona o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que, na estratégia 4.3, “[...] orienta a fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, nas salas de recursos multifuncionais [...]” (Brasil, 2014, p. 2).

E, por fim, a Lei nº 13.146, de 06 de junho de 2015, que dispõe sobre a inclusão da Pessoa com deficiência. Neste documento, o artigo 28, III,

[...] projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015).

Sobre esses documentos normativos que viabilizam o acesso e permanência dos alunos públicos-alvo da Educação Especial à escola comum, Carvalho e Moraes (2015, p. 9) informam que:

A Educação Especial brasileira, portanto, já possui um aparato legal que favorece uma formação que contemple a diversidade, ainda que apresente algumas lacunas ou ambiguidades. Para que as políticas educacionais materializem esses dispositivos legais, é imprescindível a avaliação do que vem sendo feito no sentido de fornecer subsídios para a elaboração e a reformulação delas, de modo a atender à demanda.

É importante ressaltar que todos esses decretos e leis foram importantes para a efetivação de um atendimento educacional inclusivo, com o intuito de eliminar as barreiras que viabilizam o acesso, a permanência e a aprendizagem do aluno com deficiência. No entanto, é necessário reforçar que a imposição destes não viabilizará uma educação de qualidade a esse público se os demais profissionais da escola não estiverem envolvidos no processo.

No âmbito educacional, essas ações correspondem ao envolvimento e à elaboração de projetos pedagógicos, ao planejamento, às discussões e à constante reelaboração do Projeto Político-Pedagógico como documento norteador da escola. Nesse viés, a formação docente prescinde de ser anali-

sada para aprendermos a inclusão escolar dos alunos da escola pública-alvo da Educação Especial. Desta forma, buscamos conhecer as produções já publicadas sobre o objeto de estudo, que se configuram na próxima subseção desta pesquisa.

Na próxima subseção, fizemos um estudo sobre as produções do conhecimento sobre Formação Docente dos professores que exercem suas práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado, em nível de Mestrado e Doutorado nos Programas de Pós-graduação em Educação do Brasil. O marco temporal foi de 2013 a 2017.

O objetivo dessa busca reside em conhecermos o que foi produzido no país sobre a formação de professores, visto que as pesquisas científicas, enquanto produção do conhecimento, têm importante função social e política no sentido de desenvolver temáticas que, além de envolver a formação de professores, também indicam e orientam as tendências pedagógicas que fundamentam as práticas docentes que eles trabalham na Educação Especial.

A Produção do Conhecimento e a Formação do Professor do AEE

Assim, no final do século passado e no início do século XXI, o Brasil vivenciou tempos promissores no que diz respeito à luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Um marco importante foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, passo decisivo para a efetivação de políticas públicas que viabilizassem a garantia desses direitos. Essa Declaração foi sancionada em 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU) e, em seu artigo VII, ressalta que “[...] todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito à igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação [...]” (ONU, 1948, p. 6). Respalhada por essa declaração, em 1988, o Brasil sanciona sua Constituição Federal, que estabeleceu direitos e normas fundamentais para o Estado e a sociedade.

Esses dois documentos foram importantes para a garantia de vários direitos para todas as pessoas e, especificamente, para as que possuem alguma deficiência, principalmente em relação à escolarização. A década seguinte, os anos 1990, constitui-se como um divisor de águas em relação à inclusão social. De acordo com Carvalho (2012, p. 35):

Ainda que as reformas educacionais almeçadas em meados da década de 1990 do século passado não tenham sido implementadas pelos setores mais progressistas, sem dúvida provocaram alterações no panorama educacional. Na área da Educação Especial, a grande projeção foi para a inclusão, muitas vezes reduzida à inserção da pessoa com necessidades educacionais especiais nas classes comuns.

Em relação à década de 1990, esta se configura como um cenário importante para a garantia de direitos educacionais em prol da tentativa de uma universalização do ensino, seja na melhora do fluxo de matrículas, na expansão da Educação Infantil e do Ensino Médio (Mello, 2000), seja na inclusão dos alunos do público-alvo da Educação Especial (PAEE)¹⁶ no ensino comum.

É importante enfatizarmos que a imposição desses documentos normativos tem garantido às pessoas com necessidades especiais o direito à escolarização, porém, não tem sido satisfatória a inclusão educacional oferecida pelas escolas públicas brasileiras. Não há como negar que essas leis trouxeram avanços no que se refere a garantia do acesso, das pessoas com deficiência à escola comum, mas precisamos reforçar as políticas de formação docente aos profissionais que exercem suas funções com o público-alvo da Educação Especial, nas Salas de Recursos Multifuncionais, pois é nesse ambiente que esses alunos recebem o apoio pedagógico de complementação ou suplementação para minimizar as barreiras encontradas na sala de aula comum. Portanto, é essencial que esses profissionais sejam imbuídos de uma formação a contento, para auxiliar esses alunos no processo de inclusão do AEE na sala de aula comum.

Assim, a complexidade desse tema tem fomentado a discussão no âmbito das pesquisas em Educação Especial, principalmente pesquisas realizadas na pós-graduação *stricto sensu*, haja vista que é o *locus* da produção do conhecimento no Brasil. De acordo com Silva (2012), as primeiras produções em Educação Especial começam em 1971, com a dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ainda segundo esse autor, a primeira tese foi em 1985, no PPGE da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Ao longo desses 47 anos, após a defesa da primeira dissertação de mestrado na área da Educação Especial, muitos outros programas surgiram

16 Considera-se público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

no país, e muitas pesquisas têm sido desenvolvidas sobre os mais diversos temas no âmbito da Educação Especial. Fazendo uma busca no banco de dados da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encontramos uma vasta produção na área da Formação de Professores para essa modalidade de educação.

No Estado do Maranhão, *locus* desta pesquisa, as primeiras dissertações na área de Educação Especial datam do ano de 2006. Foi com os estudos de Chahini (2006), intitulado “Os Desafios do Acesso e da Permanência de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais nas Instituições de Educação Superior de São Luís, MA” e Leite (2006), denominado “Inclusão Escolar de alunos com deficiência mental no ensino fundamental: entre o possível e o desejável”.

Assim, ao analisarmos as produções sobre a Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cuja publicação está compreendida entre 2013 e 2017, utilizamos critérios para a escolha das pesquisas, as quais deveriam estar em consonância com o objeto deste estudo. Para a referida busca, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: Formação de Professores; Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial; Sala de Recursos Multifuncionais; Inclusão. A busca por esses termos ocorreu somente na área de Educação e nos Programas de Pós-graduação em Educação.

No banco de dados da CAPES encontramos 15 dissertações e 3 teses, especificadas no Quadro 1, de modo que no Quadro 2 fizemos as análises desses trabalhos em nível de mestrado e no Quadro 3, em nível de doutorado. Os quadros foram construídos, levando-se em consideração os seguintes aspectos: Tema, Autor, Universidade e Região. A leitura foi realizada pelos títulos e resumos, levando em consideração a análise dos resultados encontrados por cada autor. Em seguida, fizemos a construção das tabelas para armazenamento desses dados. Os resultados foram analisados abaixo de cada quadro, fazendo uma relação autor/ano e resultados encontrados.

Para o levantamento dos dados deste trabalho que constitui o estado da arte, foi realizada a pesquisa bibliográfica, que, segundo Severino (2007), é necessária para fazer a revisão da literatura do tema em estudo, bem como elucidar os autores que corroboram a fundamentação teórica da pesquisa ensejada.

Tendo em vista o número extenso de trabalhos, foram consideradas as produções que se detinham na temática do objeto de estudo da autora, a saber: *A Formação de Docente para o Atendimento Educacional Especializado*. Os demais trabalhos encontrados não foram usados nesta pesquisa por possuírem temas que abordam deficiências específicas, tais como: *A Prática Pedagógica do Atendimento Educacional Especializado para o Aluno com Deficiência Intelectual* da autoria de Oliveira Neto (2013), da Universidade Federal do Ceará; *Dos desafios às possibilidades: A Prática Pedagógica do Professor de Atendimento Educacional Especializado com aluno que apresenta Deficiência Intelectual* de Araruna (2013), da Universidade Federal do Ceará; *Formação de Professores do Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos em São Bernardo do Campo - SP*, de Silva (2016), da Universidade de São Paulo. Nesse sentido, o trabalho ora desenvolvido propõe investigar somente temas pertinentes à Formação de Professores nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Destarte, foram encontradas 15 dissertações no período de 2013 a 2017, que, por sua vez, abordam a formação de professores para o AEE, mas com a mesma nomenclatura desta pesquisa: “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado-AEE, na Rede Estadual de Ensino”, com apenas 2 (dois) estudos, ambos em nível de mestrado, sendo um (01) em programa local e outro em programa externo. O primeiro, a dissertação de Silva (2014), intitulada *A Formação de Professores do Atendimento Educacional Especializado de Goiás*, Universidade Federal de Goiás; e, o segundo, Adriana Locatelli (2017), intitulada *Formação Docente para o Atendimento Educacional Especializado no Município de Imperatriz*, da Universidade Federal do Maranhão.

Assim, para a organização dos dados coletados na CAPES sobre as dissertações e teses, analisamos esses estudos de acordo com a seguinte numeração: de 1 a 15 para dissertações e de 1 a 3 para teses, cuja distribuição encontra-se descrita nos quadros 4 e 5, respectivamente.

Antes de analisarmos os quadros 4 e 5, situamos a distribuição dos trabalhos acadêmicos por período e titulação, conforme pode ser observado no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Distribuição de Dissertações e Teses por ano.

ANO	MESTRADO	DOUTORADO
2013	3	1
2014	6	1
2015	-	-
2016	3	-
2017	3	1
Total	15	3

Fonte: Elaborada pela autora (2018).

De acordo com o levantamento realizado, há uma maior concentração de dissertações no ano de 2014, totalizando seis (6) produções e somente 1 (uma) tese. Ressalta-se que no ano de 2015 não foram localizadas produções de mestrado ou doutorado. No ano de 2016 foram localizadas três (3) dissertações, todavia, nenhuma tese. As teses foram localizadas somente nos anos de 2013 (1), 2014 (1) e 2017 (1).

Quadro 4 - Distribuição de Dissertações e Teses por Ano, Autor, Título, Universidade e Região, em 2013.

TIPO	AUTOR	TÍTULO	UNIVERSIDADE	REGIÃO
DISSERTAÇÕES	Ligia Maria Acácio Alves	Formação e Prática em Salas de Recursos Multifuncionais de Escolas Estaduais Referências em Educação Inclusiva.	UEPA	Norte
	Patrícia Santos Conde	Práticas Pedagógicas desenvolvidas no Atendimento Educacional à criança Público-Alvo da Educação Especial em uma Instituição de Educação Infantil	UFES	Sudeste
	Geisa Cristina Batista	Atendimento Educacional Especializado: Trabalho e Formação Docente	Universidade Federal de Rondônia-UNIR	Norte
TESES	Viviane Prado Buiatti	Atendimento Educacional Especializado: Dimensão Política, Formação Docente e concepções dos profissionais.	UFU	Sudeste

Fonte: Elaborada pela autora (2018).

No campo das pesquisas investigativas das três dissertações identificadas, iniciemos pelo estudo de Alves (2013), cujo objetivo foi analisar a

Formação Continuada de Professores que trabalham nas salas de Recursos Multifuncionais e as implicações nas suas práticas pedagógicas no contexto de escolas públicas estaduais. A metodologia, utilizada pela autora, constituía-se de pesquisa qualitativa, de cunho descritivo-interpretativo documental. Para tanto, realizou-a por meio de grupos focais com professores e entrevistas com dois coordenadores, representantes da coordenação de Educação Especial. Os resultados deste estudo revelaram professores ainda com o nível médio de magistério; o Estado vem promovendo formações continuadas, mas tais iniciativas têm se mostrado insuficientes no atendimento às necessidades dos docentes em SRM.

A segunda dissertação é a pesquisa de Conde (2013), trazendo as práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança, público-alvo da Educação Especial em seus limites e possibilidades. Percebemos que os limites estão na transformação de um atendimento para além da SRM, que deveria perpassar todos os espaços da instituição escolar. Dentre as possibilidades, destacamos que a instituição apresenta boa estrutura físico-arquitetônica, e que a participação da professora colaboradora nas ações inclusivas na sala de atividade contribui para o desenvolvimento infantil.

Em relação à terceira dissertação, Batista (2013) diz que os resultados apresentados demonstraram que a formação continuada é o caminho disponível para o desenvolvimento profissional dos professores que executam o AEE. Entretanto, na execução de seus trabalhos, esses profissionais ainda encontram dificuldades de ordem formativa, mesmo tendo obtido títulos de especialização em Educação Especial, pois um único profissional não consegue dominar as implicações pedagógicas de todos os tipos de necessidades educacionais especiais que demandam as deficiências e os TGD.

Delineadas as dissertações, no ano de 2013, identificamos a tese de Buiatti (2013), a qual trouxe resultados acerca da dificuldade de interlocução entre as modalidades de ensino comum e de ensino do AEE, dentre elas, a falta de materiais para trabalhar com a demanda, espaço físico inadequado, ausência de formação continuada para os professores do ensino regular, dentre outros elementos.

Quadro 5 - Distribuição de Dissertações e Teses, por Ano, Título, Universidade e Região, em 2014

TIPO	AUTOR	TÍTULO	UNIVERSIDADE	REGIÃO
DISSERTAÇÕES	Márcia Rodrigues da Silva	A Formação de Professores do Atendimento Educacional Especializado de Goiás.	UFGO	Centro-Oeste
	João Henrique da Silva	Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas.	UFGD	Centro Oeste
	Regiane Franco	Atendimento Educacional Especializado:Desafios do Professor Itinerante.	UNISAL - SP	Sudeste
	Hellen Cristiey Batista de Melo	A versão das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Dourados-MS: atuação no Atendimento Educacional Especializado.	UFGD	Centro-Oeste
	Juciane-Tagliari da Costa	Prática Educativa Reflexiva de Professores do Atendimento Educacional Especializado: Histórias de vidas na Educação Básica.	UNIPLAC	SUL
	Sonia Carla Gravena Candido da Silva	Formação Docente para os Desafios da Educação Inclusiva: um Estudo a partir das Salas de Recursos Multifuncionais em Porto Velho/RO	UFPE	Nordeste
TESES	Ednea Rodrigues de Albuquerque	Prática Pedagógica Inclusiva: um estudo de caso em escola com Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Jaboatão dos Guararapes-PE.	UFPE	Nordeste

Fonte: elaborada pela autora (2018).

Os dados relativos ao ano de 2014 presentes no Quadro 4, expressam elevado quantitativo de dissertações, as quais evidenciam as pesquisas de Marcia Silva (2014), João Silva (2014), Franco (2014), Melo (2014), Costa (2014) e Sônia Silva (2014).

Marcia Silva (2014), ao realizar sua pesquisa, encontrou como resultado em Goiás a exigência de formação dos docentes em nível superior para atuarem nas SRM. Entretanto, nem sempre essa formação serve como pa-

râmetro para ingresso no atendimento educacional especializado. As entrevistas realizadas mostraram que muitos professores que atuam na área não possuem formação específica. Assim, pode-se apreender que a formação inicial foi considerada deficitária e insuficiente; além disso, a política de formação a distância implementada pelo governo federal não tem garantido o acesso dos professores às instituições públicas de ensino superior.

Já na pesquisa de João Silva (2014), os resultados evidenciaram que há necessidade de formação inicial/continuada para professores do AEE das escolas indígenas, conforme os preceitos da escola diferenciada, específica, bi/multilíngue, comunitária e intercultural. O autor ressalta que o AEE nas escolas estudadas enfrenta diversos obstáculos, tais como: espaço físico inadequado; carência de recursos e materiais didático-pedagógicos na língua guarani; ausência de uma língua de sinais em guarani; dificuldades na avaliação das necessidades específicas e na formação continuada não específica para o contexto da aldeia. Por fim, as análises indicaram que, para a superação desses desafios, a política de formação precisa superar as práticas hegemônicas e transitar entre diferentes espaços intersticiais e fronteiras dos conhecimentos para a (re) significação do AEE numa perspectiva política, intercultural, capaz de mobilizar a participação e o exercício crítico do fazer pedagógico.

Quanto ao estudo de Franco (2014), a rede municipal de educação estudada apresenta avanços no sentido de atender às pessoas com deficiência. Porém, ainda há muito por fazer, especialmente adequar-se a toda exigência da legislação em vigor, de forma a proporcionar formação continuada aos professores itinerantes para que a inclusão seja uma realidade, permitindo que tais docentes trabalhem dentro de uma estrutura adequada de educação.

Em relação ao estudo de Melo (2014), os dados revelaram que o município tem se esforçado para responder à atual política de inclusão, ainda que tenha muitas dificuldades e necessidade de formação para o atendimento dessa demanda. Acredita-se que a pesquisa tenha contribuído para a melhoria do atendimento nas SEM com a discussão e reflexão sobre a operacionalização da proposta por meio das estratégias e procedimentos elaborados pelo profissional do AEE nas discussões promovidas.

Na sequência, Costa (2014) revela a importância da humanização da educação e do olhar para a individualidade de cada aluno. Para a pesquisadora, a formação é necessária para o despertar do professor reflexivo, principalmente na sua área de atuação: o Atendimento Educacional Especializado.

A sexta dissertação, de autoria de Sonia Silva (2014), traz os resultados que demonstraram que a educação inclusiva tem crescido quanto ao acesso dos deficientes ao ensino regular, porém ainda está longe de um atendimento qualitativo. No que tange à formação docente, percebe-se que, embora a graduação em nível superior contribua para o trabalho desenvolvido por eles, a formação continuada persiste em colocar o professor na busca da efetivação do seu trabalho, enquanto profissional de atendimento às pessoas com deficiências. Todavia, essa especialização é efetivada de acordo com a trajetória pessoal de cada professor. A fragilidade do espaço da SRM em atender a todas as deficiências se apresenta fortemente no discurso dos professores, apresentando-se como principal determinante na efetivação da inclusão escolar.

Ainda no ano de 2014, o banco de dados da CAPES mostra uma tese de Albuquerque (2014), cujos resultados revelaram que, na prática “inclusiva”, prevalecem experiências eternizadas no modelo tradicional da Educação Especial: perspectiva médica da deficiência, que impõe uma condição estática ao sujeito e à sua família e uma pedagogia terapêutica, cujo esforço se concentra na identificação das faltas contidas na deficiência, por conseguinte, subjazem os elementos contidos na trajetória de escolarização. Verificou-se, ainda, que as práticas desenvolvidas no AEE são burocratizadas, solitárias e improvisadas.

Quadro 6 - Distribuição de Dissertações e Teses, por Ano, Autor, Título, Universidade e Região em 2016.

TIPO	AUTOR	TÍTULO	UNIVERSIDADE	REGIÃO
DISSERTAÇÕES	Eri Cristina dos Anjos Campos	Formação Continuada e permanente de Professores do Atendimento Educacional Especializado para Práticas Pedagógicas Inclusivas.	UNIPLAC	Sul
	Felipe Lisboa Linhares	Atendimento Educacional Especializado: uma análise sobre a construção Identitária de Professores que atuam na sala de Recursos multifuncionais	UEPA	Norte
	Patrícia Cardoso Macedo	Atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto de Aplicação da UERJ: reflexões sobre o trabalho docente articulado.	UERJ	Sudeste

Fonte: Elaborada pela autora (2018).

De acordo com os dados do Quadro 6, a pesquisa de Campos (2016) trouxe a percepção das professoras do AEE ao reconhecerem a necessidade constante de formações, sejam continuadas ou permanentes, no sentido de trazer à luz possibilidades de resolver situações conflituosas de ansiedade e angústia provocadas pelas circunstâncias diárias da docência. Por vezes, essas professoras sentem que a formação continuada na área do Atendimento Educacional Especializado que lhes é oferecida não é suficiente para atender às necessidades encontradas no dia a dia.

Nos estudos de Linhares (2016), as falas dos professores evidenciaram que eles se dedicam ao aperfeiçoamento para atuação em uma única área (surdez, deficiência intelectual, etc.). Com isso, observamos também que algo pode ser feito por meio de planejamentos mais efetivos que levem em consideração a Identidade Docente no processo de organização e implementação do serviço especializado nas escolas.

No que concerne ao estudo de Macedo (2016), observou-se que há uma complexidade no desenvolvimento de um trabalho docente articulado para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais com os demais atores do espaço escolar.

Essa falta de articulação pode ser atribuída a alguns professores da escola comum, que apresentam resistências em mudar suas práticas pedagógicas a fim de incluírem os alunos da educação especial, que se encontram no ensino comum.

Quadro 7 - Distribuição de Dissertações e Teses, por Ano, Título, Universidade e Região em 2017

TIPO	AUTOR	TÍTULO	UNIVERSIDADE	REGIÃO
DISSERTAÇÕES	Bruna de Assunção Medeiros	O Fazer Pedagógico do Professor de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha: Desafios da Inclusão.	UFMS	Sul
	Joseane Frassoni dos Santos	Análise das práticas do Atendimento Educacional Especializado para a Educação Infantil nas redes municipais de ensino (RME) de quatro municípios do Estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana.	UFRGS	Sul
	Adriana Locatelli	Formação Docente para o Atendimento Educacional Especializado no Município de Imperatriz	UFMA	Nordeste

TIPO	AUTOR	TÍTULO	UNIVERSIDADE	REGIÃO
TESE	Valdirene Stiegler Simão	Experiências de Formação Docente na Educação Especial: significações e ressignificações.	UNIVALI	Sul

Fonte: Elaborada pela autora (2018).

a) Dissertações

As dissertações elencadas no Quadro 6 ressaltam a pesquisa de Me-deiros (2017), na qual se evidencia que em todas as falas a instituição ainda se encontra em uma caminhada inicial quanto à institucionalização do AEE, mas tem-se procurado investir nas questões ligadas à inclusão. Constatou-se, portanto, que é recorrente a necessidade de espaço institucional para a realização de atendimento aos alunos do público-alvo do AEE da instituição. Entretanto, quando se refere à falta de espaço, traz a questão da escassez ou de nenhuma carga horária específica para esse atendimento, de espaço físico adequado para os atendimentos, discussão nas reuniões pedagógicas, orientação aos professores e formação nos campi, o que caracteriza a ausência de um trabalho colaborativo.

Quanto a Santos (2017), os resultados sugeriram a existência de formas plurais na organização do serviço de apoio para a educação infantil; aposta na docência colaborativa entre o professor do atendimento educacional especializado e o professor da sala de aula regular; a importância da parceria das RMEs com as universidades locais; abertura de turmas de educação infantil em escolas de ensino fundamental para dar conta da obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos.

A pesquisa de Locatelli (2017) constatou que as professoras possuem formação que as habilita para o exercício da docência no AEE, além de uma visão de Educação Especial pautada no viés inclusivo, tanto no sentido legal quanto em relação aos direitos humanos. Em resposta à hipótese estabelecida para este trabalho, que parte da percepção do próprio docente no que concerne à sua formação, constatou-se que a formação dos docentes do AEE do município de Imperatriz é suficiente para atender à gama de atribuições estabelecidas para o trabalho efetivado nas SRMs.

Apesar do exposto acima, as participantes apontaram problemáticas a serem superadas, como: formação para o ensino inclusivo direcionado aos demais funcionários da escola, principalmente para os docentes da sala comum; mais periodicidade na formação continuada; autonomia e viabilidade

para que a própria escola ofereça também formação continuada para seus/ suas professores/as; oferecer as formações de acordo com a necessidade e desejo das professoras do AEE; disponibilizar os recursos da Sala do Tipo II que são necessários para atender os/os alunos cegos, como; impressora Braille e máquina de datilografia Braille; Promover a participação das famílias junto ao atendimento educacional especializado; Zelar pela chamada e permanência dos/as alunos/as faltosos/as; Promover a articulação entre os docentes do AEE e da sala comum; ampliação do número de Salas de Recursos Multifuncionais, a fim de melhor atender e distribuir os/as alunos/as conforme a distância de suas residências; disponibilizar o curso de Braille nos níveis intermediário e avançado.

b) Tese

Ainda em conformidade com o Quadro 6, Simão (2017) traz os resultados obtidos na pesquisa/formação que perpassam pela comprovação de que as experiências de formação para o AEE têm pouco contribuído para a prática pedagógica no contexto da escola comum e pela constatação de que, se não forem discutidas, compartilhadas e ressignificadas com os próprios sujeitos da formação, deixarão o contexto da prática pedagógica praticamente inalterado.

Conforme a análise dos resultados apresentados nesses 20 trabalhos, os temas mais relevantes apontados pelos autores como possíveis entraves para a efetiva realização da inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais específicas, dizem respeito à ineficiência da formação docente. Nesta pesquisa, foram identificados professores com nível médio de magistério realizando a docência na SRM. Sobre esse aspecto da formação docente, inferimos que por mais que tenha documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LBEN: 9394/96 Art. 58, inciso III, destacando que “[...] são previstos professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996), e que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- (PNEEPEI), afirma que “[...] para atuar na Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área [...]” (Brasil, 2008, p. 17).

Além desses documentos (LDBEN nº 9394/96 e PNEE-PEI, 2008), a Resolução CNE/CBE nº 4/2009, no art. 12, enfatiza que para exercer seu trabalho no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação continuada na Educação Especial, pois somente esta não é suficiente para atuar junto a pessoas com deficiência. Esses docentes precisam de um arcabouço teórico-metodológico para desenvolver suas atividades. Esse conhecimento só pode ser adquirido na academia e em cursos de licenciatura, como o curso de Pedagogia.

Segundo Poker (2013, p. 31), as atribuições do professor do AEE contemplam:

Desenvolvimento de competências e aptidões envolvidas na sua aprendizagem, fundamentais para sua participação efetiva na classe regular;

Produção e uso de recursos, materiais e equipamentos especiais, bem como estratégias e metodologias diferenciadas, que favorecem a compreensão dos conteúdos trabalhados na classe comum.

Ensino de linguagens e códigos diferenciados e exercícios que ampliam suas condições para acessar o currículo e desenvolver-se, como: língua de sinais, Braille, treino da visão, uso de diferentes formas de representação simbólica, treino de orientação e mobilidade, exercícios de atividade motora adaptada e de psicomotricidade, uso de sistemas aumentativos de comunicação, exercício para desenvolver a autonomia e desenvolvimento pessoal e social, bem como exercícios que trabalham com as competências sociocognitivas, entre outros;

Orientação à escola na elaboração de adequações nos instrumentos de avaliação e no acompanhamento dos progressos das aprendizagens, como: alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação utilizados; adequações nas condições de avaliação, no que se refere às formas e aos meios de comunicação usados e à periodicidade, ao local e à duração da mesma.

Colaboração na produção de relatórios e na elaboração do documento de terminalidade específica para os alunos que dela necessitam.

Apoio e orientação para a comunidade escolar (funcionários, professores e alunos de forma geral, gestores e familiares) e,

especialmente, para o professor da classe regular que atua com o aluno da Sala de Recursos Multifuncional.

Acompanhamento e orientação para o aluno, no seu âmbito familiar, e, em determinados casos, em relação à sua vida social.

Nessa perspectiva, a formação do professor para o AEE é primordial, em virtude de aprimorar os saberes didáticos e pedagógicos, com vistas a adotar uma metodologia que privilegie uma ação educativa inovadora, capaz de promover a participação ativa dos estudantes na construção de conhecimentos e novos significados adquiridos na sala de recursos para seu desenvolvimento na sala comum. Para tanto, é necessário que os professores tenham formação inicial, preferencialmente em cursos de Pedagogia.

Os resultados encontrados no banco de dados da CAPES relatam as possibilidades e limites atribuídos à professora da SRM. Como limite, ela enfatiza que a escola precisa de uma resignificação na forma do atendimento oferecido a esses alunos, haja vista que as atividades desenvolvidas são limitadas ao espaço destinado à SRM, excluindo esses alunos dos demais espaços da instituição. Sobre a participação dos com deficiência, em outros espaços da escola comum, está previsto no artigo 13, da Resolução Nº 04/09, inciso VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009). Assim, Costa (2012, p. 28) afirma que:

Muitos são os desafios postos à escola no processo de implementação da educação inclusiva. Para tal, a escola pode contribuir promovendo a participação conjunta da equipe pedagógica, da família, da comunidade e dos alunos em prol da democratização do conhecimento para a humanização dos indivíduos, com e sem deficiência, partícipes da escola pública.

Segundo a autora, uma escola inclusiva deve contar com a participação de todos os profissionais nelas inseridos, pelo fato de ser ela de interesse de todos (Costa, 2012). Enfatiza, ainda, que os conteúdos trabalhados na Sala de Recursos Multifuncionais são uma espécie de reforço dos conteúdos da sala de aula comum. Nesse caso, há um evidente desconhecimento por parte dos docentes que atuam nesse AEE, sobretudo acerca da dinâmica desse atendimento. O Atendimento Educacional Especializado é um serviço

da Educação Especial que acontece nas Salas de Recursos Multifuncionais. Para tanto, destaca-se que:

O Atendimento Educacional Especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades do A.E.E diferenciam-se daquelas realizadas na sala comum, não sendo substitutivas à escolarização (Brasil, 2008, p. 14).

Conforme consta no documento do Ministério da Educação (MEC), as atividades realizadas no AEE não podem ser as mesmas da sala de aula comum, uma vez que são atividades diferenciadas, com o intuito de minimizar barreiras pedagógicas, encontradas no processo de inclusão. Além disso, elas devem estar de acordo com o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), para cada aluno, conforme prescreve o documento legal:

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

Conforme os resultados apresentados, mesmo executando as atividades de acordo com a Resolução Nº 04/09, a qual rege as diretrizes operacionais do AEE, a professora desse atendimento não consegue desenvolver competências necessárias nos alunos atendidos nessa Sala de Recursos Multifuncionais, visto que não privilegia a capacidade cognitiva desses alunos. De acordo com Poker (2013), o aspecto “Função Cognitiva” é uma das áreas a serem desenvolvidas nos alunos do público-alvo da Educação Especial. Para tanto, é necessário que o professor tenha uma formação específica para exercer esse trabalho:

As propostas de educação para todos têm suscitado inúmeros debates quanto à formação do professor, seja a formação inicial ou a continuada. Embora o objetivo de organizar escolas eficazes para todos seja comum a diferentes países, seus diferentes níveis de desenvolvimento interferem na implementação das mudanças necessárias, inclusive na própria capacitação dos docentes (Carvalho, 1998, p. 23).

É importante ressaltar que para a reformulação do sistema educativo é necessário que haja mudança de atitude dos educadores frente à diferença, bem como todo um conhecimento de como facilitar a experiência de aprendizagem a alguns estudantes que necessitam de recursos educativos especiais e específicos, para promover a acessibilidade ao conhecimento, fortalecendo a autoestima e eliminando as barreiras que os impedem de exercer de forma digna as suas competências e habilidades.

O professor da Sala de Recurso Multifuncional possui uma atribuição polivalente, para exercer sua função com a diversidade de alunos inseridos na escola comum. Além da necessidade de formação continuada e inicial para esses professores no atendimento ao público-alvo da Educação Especial, é necessário levantar discussões sobre a diversidade desses alunos nas outras modalidades de educação também. Existe atendimento educacional especializado nas escolas indígenas, e os dispositivos legais para a escola diferenciada, específica, bi/multilíngue, comunitária e intercultural não estão sendo respeitados.

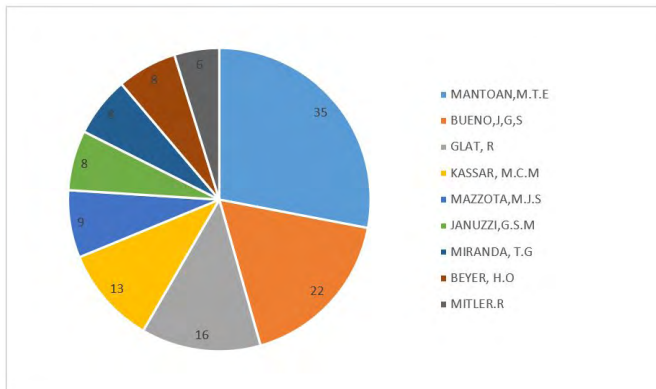
Costa (2010, p. 531), destaca que:

A formação de professores deve abranger também o desenvolvimento de sua sensibilidade, para que possam planejar de maneira flexível, adaptando sua prática pedagógica à demanda de seus alunos, considerando para tal novas possibilidades de atuação docente.

Assim, diante do cenário que as pesquisas têm apresentado, é necessário rever as políticas para a formação de professores que atendem à modalidade de Educação Especial, diferente do que vem sendo desenvolvido. Nessas políticas, precisamos focalizar uma formação docente que leve em consideração a relação com a sociedade, em prol de uma educação voltada para a equidade e para a inclusão social. Nesse sentido, faz-se necessário conhecermos os fundamentos teóricos utilizados na Educação Especial, pois eles se constituem elementos de apreensão do novo objeto de estudo.

Apresentamos a seguir, os fundamentos teóricos mais utilizados na área de Educação Especial, na elaboração das Dissertações e Teses selecionadas, conforme mostra o Gráfico 1:

Gráfico 1 - Autores que discutem sobre Educação Especial / Inclusiva.



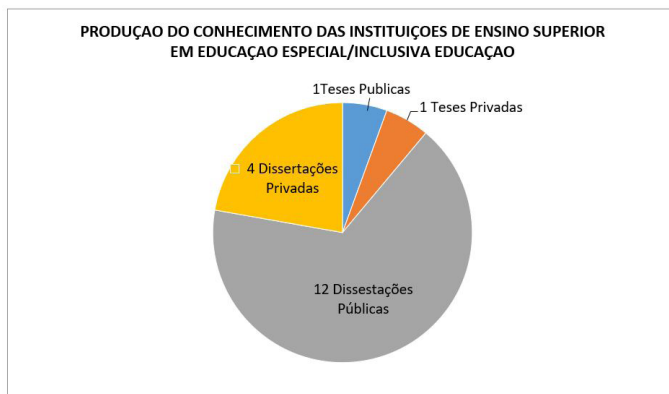
Fonte: Vale (2019).

A partir desse levantamento do estado da arte, no qual encontramos no site da CAPES dissertações e teses produzidas no país, no marco temporal já mencionado, percebemos que esses trabalhos são embasados por esses autores destacados no Gráfico 1.

Em relação aos aspectos históricos da Educação Especial no Brasil, as obras mais pesquisadas são os estudos de Bueno (22 estudos), Mazzota (09 estudos) e Januzzi (08 estudos). Sobre as buscas, destinadas à temática de educação especial e inclusão, as obras de Mantoan se destacam: são, em média, 35 citações. Essa autora é pioneira nos estudos sobre Educação Especial/inclusiva. Suas obras enfatizam que todas as pessoas com deficiência têm direito à inclusão tanto na educação básica como no ensino superior.

Os estudos de Beyr foram citados em (08) trabalhos, Glat em (06) e Kassar em (13), que por sua vez destacam-se pela abordagem destinada às políticas e diretrizes, currículo e prática pedagógica voltada às pessoas com necessidades especiais. A pesquisadora Miranda teve (08) trabalhos referenciados em suas obras, em que esta autora tem aprofundado seus estudos na área de formação de professores e educação inclusiva. E no âmbito internacional, Mittler foi citado seis vezes (06), cujos pesquisadores brasileiros têm apresentado bastante interesse devido às suas pesquisas sobre educação inclusiva.

Gráfico 2 - Produção do conhecimento das instituições de ensino superior.



Fonte: Vale (2019).

Em relação à Produção do Conhecimento, Strictu Sensu, é notório que as Instituições de Ensino Superior Públicas ainda detêm as maiores produções (12 dissertações e 1 tese, totalizando 13 trabalhos) e as Instituições de Ensino Superior Privadas possuem apenas (4 dissertações e 1 tese, totalizando, 5 trabalhos). As regiões Sul e Sudeste são as que mais têm se destacado nessas produções acadêmicas. Ambos apresentaram respectivamente 5 e 4 produções. A região Sudeste possui 1 tese na Universidade Federal de Uberlândia; 1 dissertação na Universidade Federal do Espírito Santo, 1 dissertação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro; 1 dissertação no Centro Universitário Salesiano (UNISAL-SP). No Sul do país, localizamos 4 dissertações e 1 tese, assim distribuídas: 1 tese na Universidade Vale do Itajaí (UNIVALI); 2 dissertações na Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac); 1 dissertação na Universidade Federal de Santa Maria; 1 dissertação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A região Centro-Oeste, apresentou 2 trabalhos de dissertações na Universidade Federal da Grande Dourado e 1 na Universidade Federal de Goiás. No Nordeste, foram localizados 2 trabalhos: 1 tese na Universidade Federal de Pernambuco e 1 dissertação na Universidade Federal do Maranhão. Na região Norte, encontramos 4 dissertações: 2 da Universidade Estadual do Pará e 2 Universidade Federal de Rondônia.

Em relação às teses, as IES públicas apresentaram 2 teses: 1 na Universidade Federal de Pernambuco; 1 localizada na Universidade Federal de Uberlândia. Na instituição privada, apresentou somente 1 trabalho na Universidade Vale do Itajaí-SP.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Nesta seção apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados para a concretização do objeto de estudo, que consiste na formação docente para o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recurso Multifuncionais, delineando a abordagem, o tipo de pesquisa, o universo da pesquisa, os participantes da pesquisa com seus critérios de inclusão e exclusão, os instrumentos de coleta de dados, a análise de dados no seu processo de discussão dos resultados coletados.

Na efetivação deste trabalho percorremos um caminho na realização desta pesquisa, o qual se constituiu como elemento norteador para darmos os primeiros passos em busca das respostas ao problema que traçamos. Conforme Gil (2007), a pesquisa é um procedimento racional e sistemático, cujo objetivo é proporcionar respostas aos problemas que são propostos. Ainda baseando-se no referido autor, a pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados (Gil, 2007).

Diante disso, para apreensão do objeto de estudo, além de utilizarmos fundamentos metodológicos pautados numa abordagem qualitativa, recorremos à pesquisa bibliográfica (pesquisa e estudos em livros, artigos científicos, dissertações, teses, documentos legais e normativos, além de informações disponibilizadas pela rede mundial de computadores - internet) sobre a referida temática, pois de acordo com Fonseca (2002), qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica que permite ao pesquisador conhecer o que já foi produzido no assunto. Assim, Lakatos e Marconi (2001) comungam com as ideias de Fonseca (2002), quando enfatizam que “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras [...]” (Lakatos; Marconi, 2001, p. 22).

Além da pesquisa bibliográfica, este trabalho acionou a pesquisa de campo, a qual possibilitou uma maior aproximação da realidade, ou seja, uma forma de conhecer o contexto que produziu cada um dos sujeitos envolvidos no estudo. Com base em Minayo (2008), concebemos o campo de pesquisa como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando

uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam os objetos da investigação.

Partindo do que aduz Minayo (2008), com base em Lakatos (2003, p. 183), reforçamos que pesquisa de campo “[...] é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta [...] ou ainda descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.”

As fontes de recolhimento de dados foram as seguintes: realização de questionário semiestruturado com os professores do Atendimento Educacional Especializado, técnicos/formadores dos professores do AEE e entrevista semiestruturada com a coordenadora/assessora de Educação Especial da Rede Estadual de educação.

Dessa forma, os fundamentos metodológicos pautaram-se numa abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2008), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Assim, percebemos que a abordagem qualitativa não se restringe à qualificação, mas está orientada, principalmente, para a explicação dos caminhos que conduzem para as relações sociais em sua essência, bem como para a análise dos resultados das atividades humanas, sejam elas racionais, afetivas ou criativas. Para Chizzotti (2005), na pesquisa com essa abordagem, todos os participantes são reconhecidos como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas identificados por eles.

Assim construímos nosso caminho, *in loco*, identificando primeiramente, o universo da pesquisa, os participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e as análises dos dados coletados na pesquisa. Para a coleta de dados, escolhemos o questionário com perguntas abertas e fechadas destinadas aos dez (10) professores pesquisados e às duas professoras formadoras que compõem o quadro de técnicos formadores da AEEESP. De acordo com Severino (2007, p. 126), questionário é o conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. E utilizamos entrevista semiestruturada com a assessora de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão. Nessa assertiva, Lakatos (2010, p. 178) afirma que:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Universo da Pesquisa

A pesquisa de campo foi desenvolvida nas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas da Rede Estadual de Educação, que fazem parte da Unidade Regional da Educação (URE) – São Luís. A URE de São Luís atualmente é composta por cinco municípios: Alcântara (com três unidades escolares), Paço do Lumiar (com 7 unidades escolares), Raposa (com 2 unidades escolares), São José de Ribamar (com 9 unidades escolares) e São Luís (com 77 unidades escolares)¹⁷, totalizando 98 unidades escolares.

As Salas de Recursos Multifuncionais também são organizadas por Unidade Regional de Educação. A URE de São Luís, possui, doze (12) polos assim distribuídos: Polo I: (2 unidades escolares); polo II (1 unidade escolar); polo III (7 unidades escolares); polo IV (4 unidades escolares); polo V (3 unidades escolares); polo VI (7 unidades escolares); polo VII (4 unidades escolares), polo VIII (5 unidades escolares); polo IX (4 unidades escolares); polo X (4 unidades escolares); polo XI (4 unidades escolares); polo XII (2 unidades escolares).

Desses 12 polos, a pesquisa foi realizada somente com sete polos: (III, IV, V, VI, VIII, X, e XII), pois, em alguns deles, não foi viável a realização deste trabalho devido às situações descritas no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 - Salas de Recursos Multifuncionais- URE de São Luís.

POLOS INCLUÍDOS	POLOS EXCLUÍDOS	MOTIVOS
III	I	Não tem professor nomeado do último concurso referente ao ano de 2015.
IV	II	Possui somente uma (1) escola com sala de recursos multifuncional e o professor não exerce seu trabalho em regime de 40 horas, referente ao concurso de 2015
V	VII	As duas professoras do AEE estão de licença-maternidade e licença-saúde.

¹⁷ Informações retiradas do "Panorama dos Territórios - Maranhão (2017).

POLOS INCLUÍDOS	POLOS EXCLUÍDOS	MOTIVOS
VI	IX	Não tem professor nomeado do último concurso referente ao ano de 2015.
VIII	XI	A professora não se disponibilizou para participar das entrevistas e havia somente ela neste polo concursada do último certame.
X	_____	_____
XII	_____	_____

Fonte: Vale (2020).

É importante ressaltar que em alguns momentos foram entrevistados dois professores do mesmo polo. Assim, dentre os polos restantes, foram objetos desta pesquisa somente sete (07) polos e suas respectivas escolas:

- a) Polo III: Centro de Ensino Cidade Operária I
- b) Polo IV: C.E Domingos Vieira Filho;
- c) Polo V: CE Cidade de São Luís;
- d) Polo VI: U.E M^a Firmina dos Reis
- e) Polo VIII:U.I Estado de São Paulo;
- f) Polo X: CE Y Bacanga;
- g) Polo XII: C.E Tarquino Lopes Filho e C.E Sete de Setembro.

Essas escolas foram escolhidas aleatoriamente, com base nos critérios já mencionados, porém, em algumas situações, as escolas foram substituídas por outras, dentro do mesmo polo, porque alguns professores do Atendimento Educacional Especializado não aceitaram participar da pesquisa.

Professores Colaboradores da Pesquisa

Esta pesquisa contou com a participação de dez professores, sendo nove (9) professoras e um (1) professor, que exercem suas atribuições no Atendimento Educacional Especializado, nas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas de Educação Básica públicas e estaduais, lotados na URE de São Luís. Além desses dez professores, realizamos a pesquisa com dois (2) técnicos/professores/formadores da Assessoria de Educação Especial (AEESP/SEEDUC/MA) responsáveis por oferecer as formações continuadas aos professores do AEE que se encontram lotados nessas salas de recurso das escolas da Rede Estadual, em São Luís, MA, e uma (1) assessora de

Educação Especial da instância estadual. Os critérios para a seleção dos professores que participaram da pesquisa serão definidos com base nos seguintes requisitos:

- a) Ser professor efetivo da Rede Estadual de Educação;
- b) Ser professor do atendimento Educacional Especializado das Salas de Recursos Multifuncionais das escolas de educação básica da capital ludovicense;
- c) Ter sido aprovado e nomeado no último certame da Secretaria Estadual de Educação, Edital nº 001 SEGEP/SEDUC-2015;
- d) Ter participado das formações continuadas oferecidas pela Assessoria de Educação Especial (AEESP/SEDUC/MA);
- e) Ter disponibilidade para participar da pesquisa e demonstrar interesse por essa participação.

Assim, é importante enfatizar que os professores objeto deste trabalho foram aprovados e nomeados no último concurso da Secretaria Estadual de Educação, Edital nº 001/2015 SEGEP/SEDUC, o qual disponibilizou 80 (oitenta) vagas para professores do Atendimento Educacional Especializado, sendo destinadas 76 (setenta e seis) vagas para ampla concorrência e 04 vagas para pessoas com deficiência. Hoje, 29 (vinte e nove) professores aprovados nesse certame foram lotados na URE de São Luís. Cabe destacar que esta pesquisa foi realizada nas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas que compõem a URE da capital ludovicense, que dispõe de 48 salas, divididas em 12 polos.

Identificados os dez (10) professores do AEE, com base nos critérios acima mencionados, realizamos uma pesquisa de campo nas escolas da Rede estadual pública onde estão localizadas as Salas de Recursos Multifuncionais. Utilizamos questionário com perguntas abertas e fechadas aos 10 professores do AEE e às duas técnicas formadoras e entrevistas semiestruturadas junto à Assessora de Educação Especial, com vistas a obter informações sobre como estão sendo desenvolvidas as formações continuadas dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Estadual de Ensino. A aplicação dos questionários foi agendada previamente com os próprios colaboradores da pesquisa, em que estes informavam os melhores horários e a disponibilidade para receber a pesquisadora. É importante informar que os professores objeto desta pesquisa responderam aos questionários na própria Sala de Recurso onde eles desenvolvem seus trabalhos. As

professoras formadoras e as assessoras de Educação Especial responderam às perguntas solicitadas também em seus locais de trabalho.

Segundo Triviños (1990), a entrevista semiestruturada, além de valorizar a presença do investigador, também oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante possa alcançar a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. O mesmo autor reforça ainda que a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Após a aplicação dos instrumentos de pesquisa, partimos para a organização da análise e discussão dos dados.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)

As instituições escolares colocam em evidência o papel da formação continuada de professores, enquanto possibilidade de melhoria na qualidade da educação. Dessa forma, faz-se necessário investir em curso de capacitação, aperfeiçoamento, seja por meio de palestras, seminários, fóruns e encontros, ou ainda por meio de reflexões coletivas sobre a prática realizada no próprio ambiente escolar, pois de acordo com os estudos de Imbernón (2010, p. 16), foi a partir da década de 70 que surgiu o interesse pela formação docente, embora o autor afirme que a procura por essa formação só ocorreu a partir do interesse desses profissionais.

Ainda em conformidade com a ideia de Imbernón (2010), Ramalho *et al.* (2003, p. 89) enfatizam que essas formações devem acontecer no interior da própria escola, pois nesses espaços é que surgem as dificuldades, os problemas e os embates, visto ser o momento para os professores construir sua identidade profissional, com base nas suas atitudes e saberes. Nesse viés, Imbernón (2010, p. 78) afirma que:

[...] os professores devem assumir a condição de sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos), sem ser um mero instrumento na mão de outro.

Contudo, ressaltamos que a formação continuada pode endossar um espaço de resistência contra qualquer forma de preconceito e discriminação, principalmente em relação aos estudantes com deficiência. Nesse sentido, Damasceno (2006, p. 17) considera o professor como elemento imprescindível para a efetivação do processo inclusivo, ressaltando que essa responsabilidade deve ser compartilhada com os órgãos competentes e demais membros da sociedade, que também são responsáveis pelo processo. Dessa forma, compete ao professor acolher na sua sala de aula os alunos do público-alvo da Educação Especial, possibilitando, assim, atender às necessidades educacionais específicas de cada um deles.

Ser professor reflexivo no contexto da Sala de Recurso Multifuncional é um desafio grande, visto que os docentes, muitas vezes, se veem sozinhos nesse processo, sendo complexo até mesmo dialogar com seus pares, uma vez que esses docentes na maioria das ocasiões desenvolvem seu trabalho no AEE sozinhos. Os demais professores do Ensino Comum não têm o hábito de frequentar suas salas para pedir orientação ou até mesmo auxiliar os professores nesse processo.

Com o intuito de uma formação docente a contento para a Educação Especial, alguns documentos normativos brasileiros vêm fundamentar esta formação na perspectiva da educação inclusiva. Assim, foi sancionada em 2001 a Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a qual orienta que a capacitação de professores especializados deverá ser reexaminada com vistas a lhes permitir o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel-chave nos programas relativos às necessidades especiais (Brasil, 2002).

Outro documento importante para viabilizar a Formação de Professores para exercer funções pedagógicas na Educação Especial, precisamente no AEE, é a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) 2008. Porém, essa política destina apenas um parágrafo na página 13 às especificidades do professor que irá exercer suas funções nesse atendimento. A Resolução 04/09 é mais abrangente quanto a esse profissional e enfatiza suas atribuições, ressaltadas na página 03: Art. 12- Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Art. 13: São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009).

Além da PNEE-PEI - 2008, temos o documento normativo que endossa as discussões legais sobre a formação docente para exercer o atendimento educacional especializado, é o Decreto Nº 7.611/11, no artigo 5º, que dispõe sobre a formação continuada de professores, determinando a união a prestação de apoio técnico e financeiro e precisamente no parágrafo 2º, timidamente, enfatiza o inciso III, sobre formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão.

Este Decreto não traz nada de alusivo à formação docente, pois, em seus preceitos legais, composto por onze artigos, apenas o segundo parágrafo, que trata do apoio técnico e financeiro, traz, em seu inciso III, sucintamente, sobre a formação continuada de professores, precisamente para o desenvolvimento bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e para os alunos cegos ou com baixa visão, o ensino do Braille. Questionamos como ficam os outros alunos, compostos pelas mais diversas deficiências que os próprios documentos normativos¹⁸ do nosso país caracterizam como alunos público-alvo da Educação Especial? Portanto, esse documento é raso, por não contemplar todos os profissionais que exercem suas ações pedagógicas com todos os alunos que frequentam o AEE.

Nesse aspecto, a Resolução Nº 04/09 é mais precisa, haja vista que enfatiza quais as atribuições desse professor, que se iniciam com a identificação, elaboração e organização dos serviços destinados a esse atendimento,

18 Como por exemplo o documento da Política de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, ressaltado na página 11- Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

perpassando pelo acompanhamento e orientação aos professores e familiares.

Além do Decreto citado, o Plano Nacional de Educação- 2014-2024 também enfatiza a importância da formação docente em relação ao atendimento especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, reforçando na meta 4 o direito dos alunos com deficiência ao acesso ao AEE, em salas de Recursos Multifuncionais na escola comum, além de fomentar a formação continuada de professores que atuam nesses atendimentos (estratégia 4.3). E, quanto à estratégia 4.13, garante a oferta de professores do AEE e disponibiliza profissionais de apoio para auxiliar esses docentes nos trabalhos de tradutores, intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos e professores bilíngues (Brasil, 2014).

De acordo com os estudos de Carvalho e Moraes (2015, p. 7) baseados em Brasil (2014, p. 6), afirmam que:

A Educação Especial ainda é mencionada na meta 15, referente à garantia de política nacional de formação de profissionais da educação, com estratégias de implementar programas específicos para a formação de profissionais da Educação, com estratégias de “implementar programas específicos para a formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a Educação Especial”.

De acordo com o exposto, pode-se destacar que o AEE se constitui em um serviço da Educação Especial, voltado para atender as necessidades de aprendizagem diferenciadas de cada aluno, tendo em vista garantir o seu pleno acesso ao conhecimento, por meio de atividades diferenciadas com o uso de recursos didáticos e pedagógicos, utilizados para eliminar as barreiras que impedem a sua participação plena na sociedade, servindo como suporte ao processo de inclusão na escola comum.

Para tanto, convém ressaltar a necessidade da atuação de professores capacitados, que possam atender de forma complementar e/ou suplementar as particularidades de cada estudante, contribuindo para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Costa (2012, p. 23) fortalece, destacando que:

As escolas tornem-se espaços de trocas de experiências e aprendizagem de alunos com e sem deficiência, e que se propicie a acessibilidade arquitetônica quanto ao currículo e aos

aspectos pedagógicos, para que se possa atender às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos que fazem parte do A.E.E em salas de recursos multifuncionais.

Nessa perspectiva, a formação continuada do professor para o AEE é primordial, em virtude de aprimorar os saberes didáticos e pedagógicos, com vistas a adotar uma metodologia que privilegie uma ação educativa inovadora e inclusiva, capaz de promover a participação ativa dos estudantes na construção de novos significados.

Apesar desses avanços normativos e legais em relação à organização de um sistema educacional voltado para atender as pessoas com necessidades específicas, é preciso ressaltar que a construção de uma escola inclusiva é uma tarefa árdua, que depende do empenho de todos os atores envolvidos nesse processo, tais como diretores, pais, coordenadores, agentes administrativos, serviços gerais, alunos e professores. Acredita-se que a formação de professores é condição essencial quando se trata do exercício efetivo de uma prática pedagógica satisfatória que somente se consolidará de fato, a partir da conscientização ética dos docentes e da compreensão do seu papel frente a esse novo paradigma educacional. Comungando com essa ideia, Zimmermann (2008, p. 1) afirma que:

A luta pela escola inclusiva, embora seja contestada e tenha até mesmo assustado a comunidade escolar, pois exige mudança de hábitos e atitudes, pela sua lógica e ética, nos remete a refletir e reconhecer que se trata de um posicionamento social que garante a vida com igualdade, pautada pelo respeito às diferenças.

No entanto, para que o sistema educativo se reformule, é necessário mudar a atitude dos educadores frente à diferença, bem como todo um conhecimento de como facilitar a experiência de aprendizagem a alguns estudantes que necessitam de recursos educativos especiais e específicos, para promover a acessibilidade ao conhecimento, fortalecendo a autoestima e eliminando as barreiras que os impedem de exercer de forma digna as suas competências e habilidades.

Para que ocorra mudança na atitude dos professores, é necessária uma formação continuada, pautada na reflexão do professor sobre e na sua prática, possibilitando-lhe repensar sobre o seu fazer pedagógico, criando-se assim um profissional reflexivo, capaz de buscar possibilidades para melhorar sua ação, rompendo com as práticas tradicionais que não transformam a

escola, ao contrário, a tornam um espaço excludente, pois durante esta pesquisa, a professora Muçambê nos relatou que em sua escola há professores com práticas pedagógicas tradicionais e resistentes à presença de alunos com necessidades educativas.

Refletir sobre nossas ações, tanto no aspecto familiar quanto no social e no profissional, deveria ser um exercício constante, para que isso transforme o nosso modo de pensar e nos leve a agir de forma positiva dentro desses meios sociais. Segundo Pimenta (2012), todo ser humano reflete, sendo que esta é uma característica inerente apenas ao ser humano, fato que nos diferencia dos animais.

Sobre esse assunto, Ghedin (2009, p. 8-9) tem a seguinte opinião,

O conceito de reflexão nos é caro no sentido de que ele é central não só no processo de formação do professor, mas no processo de formação humana. A reflexão não é uma questão de dimensão exclusiva do professor; ela é exclusiva do ser humano, quer dizer, inteligência, memória, emoção, pensamento e outros elementos cognitivos. Todos os animais, desde o papagaio até o camundongo, detêm, mas nenhum destes animais tem a capacidade, a habilidade, a possibilidade de refletir sobre suas próprias ações e sobre seu próprio pensamento. O único ser deste planeta que tem esta possibilidade é o ser humano.

Em seu trabalho intitulado *Tendências e Dimensões da Formação do professor na contemporaneidade*, Ghedin (2009) faz uma análise de caráter filosófico, sobre as tendências que permeiam a formação de professores no Brasil. Tentando entender quais as propostas que embasam essas formações, o autor faz alguns questionamentos: que formação é esta? Que filosofia ou que filosofias essa formação propõe aos professores brasileiros? Portanto, sendo implícita ou não, em todo processo formativo há uma filosofia que orienta as ações (Ghedin, 2009).

Assim, como base em seus estudos, destacam-se quatro concepções a saber: saber docente, reflexão sobre a prática, pesquisa no ensino e competência da formação:

Saber docente: o professor deve se apropriar de um conjunto de saberes para tornar-se um profissional da educação;

Reflexão sobre a prática: A reflexão é um conceito que orienta um conjunto de ações: um modo de formar, educar e orientar. A reflexão constitui o elemento que faz e torna o processo signifi-

cativo e fundamental da formação do professor.

Pesquisa no Ensino: a pesquisa é elemento central para a construção de novos saberes e de novos conhecimentos.

Competência da Formação: A competência é construída a partir da relação teoria-prática (Ghardin, 2009, p. 4-5).

Com base nessas quatro concepções instruídas por *Ghardin* (2009), compreendemos que a prática docente está alinhada a todas elas. Uma complementa a outra e ambas sustentam os saberes pedagógicos. A partir dessas considerações, a concepção que irá embasar este estudo está atrelada à concepção de professor reflexivo, por entender que a reflexão é parte inerente a todo profissional, ético, político e disposto a contribuir com uma educação para formar seres autônomos e críticos. Conforme aponta Costa (2012, p. 4):

Isso implica pensar a escola como local de formação de seres críticos, pensantes, capazes de se contrapor a toda forma de manipulação e dominação impostas pela sociedade, sem, de fato, negar a existência de uma lógica vigente, mas ter a possibilidade de problematizá-la criticamente.

Aprofundando a discussão sobre o professor reflexivo, este termo possui suas gêneses nas ideias de Dewey (1979, p. 13), que considera o pensamento reflexivo como a melhor maneira de pensar e o define como sendo “[...] a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva [...]”. Ainda segundo Dewey (1979), o pensamento reflexivo abrange um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade e um ato de pesquisa, procura, inquietação, buscando encontrar a resolução da dúvida. Em seus estudos sobre reflexão, Dewey destaca três características fundamentais dessa ação: Abertura de espírito (reconhecer possibilidades de erros); Responsabilidade (ter cautela sobre as consequências de algumas ações); Empenho (mobilizar atitudes anteriores).

Lopes e Silva (2016) nos mostra que Dewey é conhecido como um dos principais proponentes da reflexão, que tem por base uma forma especializada de pensamento originada da dúvida e da perplexidade centrada diretamente em uma situação prática que direciona o sujeito a um questionamento e uma resposta para suas inquietações.

Enquanto o pensamento rotineiro é guiado por impulsos, hábito e tradição (Fávero; Tonieto; Roman, 2003), o pensamento reflexivo é construído e

precisa ser sustentado por uma rede de ideias concretas, conexas e coesas entre si. Assim, o pensamento reflexivo tem seu início em um emaranhado de caminhos, pautados em uma situação de dúvidas, inseguranças e incertezas. De acordo com os estudos de Dewey (2007, p. 117), a reflexão possui cinco fases, a seguir:

Propostas, nas quais a mente salta até diante em busca de uma possível solução.

Uma intelectualização da dificuldade ou perplexidade que se tem experimentado em um problema que tem que ser resolvido, uma pergunta para a qual se deve buscar respostas.

O uso de uma sugestão como ideia condutora ou hipótese, para iniciar e guiar a observação e outras operações para colher material objetivo.

A elaboração mental da ideia ou suposição; comprovação de hipótese mediante a ação real ou imaginação.

A função da reflexão é dar sentido ao pensamento, para que este conduza nossas ações de forma coesa e coerente, tornando-nos competentes para planejar e alcançar nossos objetivos de forma consciente. Souza (2009) afirma a necessidade de se educar o pensamento como forma de superar a superficialidade rudimentar e promover a transição para o pensamento reflexivo, mais aprofundado e elaborado. No contexto institucional, essa prática seria possível desde que:

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz (Imbernón, 2010, p. 47).

Fundamentando-se nos princípios de Dewey sobre a reflexão, surgem os estudos do norte-americano Donald Schön, com uma proposta de professor reflexivo que ganha ênfase a partir das teorias deste pesquisador na década de 1980. Embora essa abordagem tenha seu início na década supracitada, os estudos de Pimenta (2012) nos mostram que no cenário educacional essa expressão desencadeou-se nos anos de 1990, do século XX. O enfoque de Professores Reflexivos, além de influenciar o processo educativo, entusiasmou diversos pesquisadores a realizar seus estudos sobre essa te-

mática: Nóvoa (1995), Alarcão (2005), Ghedin (2009), Zeichner (1993), Tardif (2014), Pimenta (2012), dentre outros.

Ainda sobre os estudos de Schön (1992), a construção da teoria sobre a prática reflexiva, para a formação de um profissional reflexivo, divide-se em três ideias centrais: conhecimento na ação; reflexão na ação; e a reflexão sobre a reflexão na ação. Contribuindo com as ideias de Schön (1992), Gomez (1992) distingue os três eixos centrais dessa teoria: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

Conhecimento na ação: refere-se ao conhecimento técnico ou à solução de problemas. É o saber que se faz presente nas ações profissionais no seu dia a dia; é o conhecimento prático em ação. Consiste em saber fazer e saber explicar o que se faz. A reflexão na ação nos remete a uma ação que traz em si o saber presente nas profissões e traz o olhar para a técnica, como esses profissionais se veem no exercício de sua prática. Reflete sobre o conhecimento prático e o transforma em ação. Essa reflexão ocorre na prática ou durante ela. Já a reflexão sobre a reflexão na ação ocorre quando o professor reconstrói mentalmente a ação para analisar a posteriori. Ter sensibilidade para reconhecer quando seus alunos não conseguiram apreender aquele conhecimento consiste em refletir e encontrar uma ação para reconstruir sua prática. Nessa ação, buscam-se outros saberes, exigindo novas buscas, contextualizando e produzindo novos conhecimentos.

Schön (1992) nos apresenta alguns questionamentos que poderão nos ajudar nesse processo de reflexão:

- a) Quais as competências que os professores deveriam ajudar as crianças a desenvolver?
- b) Que tipos de conhecimento e de saber-fazer permitem aos professores desempenhar o seu trabalho eficazmente?
- c) Que tipo de formação serão mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho?

Essas três perguntas têm como respostas em comum o conhecimento. Conhecer as epistemologias da psicologia cognitiva para ajudar as crianças a se desenvolverem. Os professores, além de se apropriarem dos pressupostos teóricos- metodológico para desempenhar seus papéis no processo de ensinar, precisam refletir constantemente sobre as ações que embasam suas práticas pedagógicas.

Discorrendo sobre essa temática:

O saber docente não é formado apenas de prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois adota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (Pimenta, 2014, p. 28).

Assim, por intermédio da ação de refletir na e sobre a prática, podemos decidir qual seria o melhor caminho para compartilharmos nossos saberes no contexto da nossa profissão. Enquanto profissionais do magistério, precisamos conhecer as teorias da educação, pois essas teorias exigem de nós uma reflexão sobre nossas práticas.

As contribuições de Donald Schön (1992) foram significativas no campo do professor como profissional reflexivo, porém seu trabalho sofreu duras críticas de pesquisadores do mundo inteiro (Zeichner 1993; Candau, 1996; Facc, 2004; Pimenta 2014; Ghedin, 2009). A principal crítica é sobre a reflexão como processo psicológico individual, cujas mudanças operam de forma imediata, ou seja, só conseguem alterar situações no espaço de suas salas de aula.

Assim, os professores, embasando-se no que advoga Schön (1992), não conseguem refletir concretamente sobre mudanças, porque são condicionados aos contextos em que exercem suas práticas, o que nos remete a compreender que só a reflexão não é suficiente, uma vez que o professor não tem atitudes concretas para solucionar os problemas. De acordo com Pimenta (2012), o enfoque de Schön é reducionista e limitado, por ignorar o contexto institucional e pressupor a prática reflexiva de modo individual.

Entendemos que essas críticas relacionadas aos trabalhos de Schön, são pertinentes, uma vez que em seus estudos sobre professor prático reflexivo, suas ideias desencadeiam um isolamento profissional, que precisa refletir sobre suas ações individualmente. No entanto, é importante ressaltar que o próprio exercício da docência não pode ser exercido no singular, na unidade, pois, como seres históricos, plurais e sociais, precisamos da interação do/e com o outro para nos construirmos e nos reconstruirmos, principalmente na prática docente.

O diálogo entre diversos saberes (acadêmicos e experienciais, públicos e privados) e as evidências possibilitam ao professor a

conceitualização e produção de novos conhecimentos. A reflexão sobre e na ação tem um caráter formativo. Neste sentido, formação, saberes e práticas pedagógicas não são dissociadas, constituem uma totalidade, um campo de forças e relações dinâmicas, dialéticas e pressupões movimento e diferença. (Fonseca, 2002, p. 98).

Nesse processo, o professor pode não apenas refletir, mas também analisar e questionar sobre a sua prática, desde que ele venha a reconstruí-la. Para tanto, é necessário conceder um espaço como um processo de formação profissional, para que esses professores possam discutir coletivamente sobre suas ações. Compactuando com este pensamento, Alarcão (2007) afirma que continua a acreditar no potencial do paradigma da formação do professor reflexivo, porém enfatiza que este deve ser transportado do nível da formação individual para o coletivo, e a escola precisa ser um dos locais de formação continuada.

A literatura que discute a formação de professores a partir da reflexão sobre sua própria prática ocorreu na década de 1980, sob a influência das ideias de Schön (1992), como já mencionado anteriormente. Porém, no Brasil a concepção de reflexividade remonta à década de 1960, por meio dos estudos de José Carlos Libâneo (2012) o qual relata que a Reflexividade é uma característica dos seres racionais conscientes; todos os seres humanos são reflexivos, uma vez que todos pensam sobre o que fazemos. O mesmo autor enfatiza que a reflexividade é uma autoanálise sobre nossas próprias ações, na qual podemos fazer essa reflexão sozinhos ou em interação com os outros. O termo original latino é “reflectere”, cujo significado refere-se a voltar para trás. Assim, reflexividade é um termo adequado para designar a capacidade racional de indivíduos e grupos humanos de pensar sobre si próprios (Libâneo, 2012).

Essas considerações vão ao encontro da concepção de Libâneo (2014, p. 66):

A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobretudo as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer.

Além do conceito de Reflexividade, oriundo do latim, Libâneo (2014, p. 66) aponta pelo menos três significados distintos para o termo. O primeiro, refere-se à Reflexividade como consciência dos meus próprios atos:

[...] pensar sobre o conteúdo da minha mente. Penso sobre as minhas ideias, reflito, transformo um determinado pensamento em outro. Agindo assim, minha reflexão, modificou um conhecimento anterior, que foi superado por um conhecimento novo, ou seja, a reflexão, modificou a minha prática.

No segundo significado, a reflexão é entendida como uma relação direta entre minha reflexividade e as situações práticas. Em outras palavras, a minha capacidade reflexiva começa necessariamente numa situação concreta:

O pensamento ou a reflexão [...] é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência [...]. Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência delas, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro. [...]. Pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas. (Libâneo, 2012, p. 67).

E o terceiro significado sobre a reflexividade é a reflexão dialética. Há uma realidade dada, independentemente da minha reflexão, mas pode ser captada pela minha reflexão. Ainda sobre a orientação do pesquisador Libâneo (2014), a história da reflexividade no Brasil remonta aos anos de 1960. Embora a história da reflexividade tenha começado desde quando o homem se fez homem, esse autor menciona alguns momentos da história em que a reflexividade se fez presente:

Método de Reflexão do Ver- Julgar- Agir: esse método foi impulsionado pelo Movimento da Juventude Universitária Católica-JUC, na década de 1960, e orientava o exercício da reflexão ou consciência crítica dos militares.

A Proposta de Reflexividade de Paulo Freire: é um estudo embasado no processo de ação- reflexão-ação, cujo objetivo é a consciência política.

Método da Reflexão Dialética no marxismo humanista: esse estudo tem como base a ideia de formação da consciência crítica, através do tripé teoria- prática, reflexão- ação.

O Método da Reflexão Fenomenológica: este método compreende que toda ação humana é intencional, portanto, a reflexão é condição peculiar que atribui sentidos a uma determinada realidade.

O Movimento das Competências do Pensar: Esse movimento surgiu nos Estados Unidos e Europa o final dos anos de 1970. Atribui às escolas a importância de uma reflexão sobre a competência dos alunos e professores que não devem ser associados apenas a matemática, leitura e escrita.

Movimento do Professor Reflexivo: emergiu nos anos de 1970 e ganhou visibilidade na formação de professores a partir de uma abordagem reflexiva.

Novos Entendimentos de Reflexividade com a crise do marxismo: surge a teoria da ação comunicativa, o movimento do professor crítico reflexivo, embasado pelas teorias da Escola de Frankfurt. (Libâneo, 2014, não paginado).

Libâneo (2012) orienta que a formação de professor tenha como eixo a concepção crítica da reflexividade, cuja teoria propõe ajudar os professores no fazer- pensar cotidianamente. Nessa abordagem, o professor é um agente que possui uma atitude crítica em relação às questões políticas, sociais e de contradição. Nessa concepção, a reflexividade crítica precisa desenvolver três capacidades inerentes à prática pedagógica: conhecer a teoria e o contexto em que ela é aplicada; conhecer e adaptar as metodologias como meio facilitador do processo ensino-aprendizagem; e, por último, o professor não pode desconsiderar o meio social, político, institucional que perpassam as práticas educativas.

Nessa perspectiva, sob a ótica da Reflexividade, Libâneo (2012) delinea as características do profissional fundamentado nos princípios da crítica-reflexiva:

Fazer e pensar a relação teoria e prática; agente numa realidade social construída; preocupação com a apreensão das contradições; atitude e ação crítica frente ao mundo capitalista e sua atuação; apreensão teórico-prático do real; relatividade de cunho sociocrítico e emancipatório.

O que destaque é a necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico

sobre sua prática, e também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber- fazer internalizando também novos instrumentos de ação (Libâneo, 2012, p. 83).

Com base nesta exposição, os professores são convidados a questionar sobre suas ações, sem desmerecer o contexto de vida social, histórico e cultural dos seus alunos, haja vista que esse contexto deve ser ligado à prática docente a partir dos conteúdos ministrados em suas salas de aula. Os contextos sociais, políticos e institucionais são usados para refletir criticamente sobre a realidade que se tem e a realidade que se almeja, tendo como pré-requisito fundamental, a formação de sujeitos autônomos e conscientes. Nesse sentido:

A mediação reflexiva, entenda-se, é um trabalho de investigação, é um trabalho com o conhecimento. Consiste em relacionar a atividade de aprender dos alunos aos conhecimentos que permeiam a sociedade, que foram nela produzidos e a constituem; em relacionar a aprendizagem do “eu” à aprendizagem do “nós” (Pimenta, 2014, p. 78).

Além desses pesquisadores, outro autor que também defende a prática docente pautada na reflexão é Gomez (1995), em sua obra *O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo*, na qual o autor defende a Racionalidade Prática: reflexão-na-ação, partindo das análises práticas do professor quando enfrentam problemas complexos no ambiente escolar.

Gomez (1995, p. 148-149) enfatiza a natureza do processo reflexivo para depois fazer uma análise de como essa reflexão adentra na formação docente:

A reflexão não é determinada biológica ou psicologicamente, nem é pensamento e ação nas situações históricas em que nos encontramos;

A reflexão não é uma forma individual de trabalho mental, quer seja mecânica ou especulativa, antes pressupõe e prefigura relações sociais.

A reflexão não é nem independente dos valores, nem neutral, antes expressa e serve interesses humanos políticos, culturais e sociais particulares.

A reflexão não é indiferente nem passiva perante a ordem social, nem propaga meramente valores sociais consensuais, antes re-

produz ou transforma activamente as práticas ideológicas que estão na base da ordem social.

A reflexão não é um processo mecânico, nem simplesmente um exercício criativo de construção de novas ideias, antes é uma prática que exprime o nosso poder para reconstruir a vida social ao participar na comunicação, na tomada de decisões e na acção social.

De acordo com a explanação de Gomez (1995), a reflexão não consiste apenas no processo psicológico, mas principalmente acerca da consciência do homem do mundo, dotado de valores, princípios, ações e conhecimentos. Para Fontana e Fávero (2013, p. 4):

Estas noções de reflexão apresentadas têm lugar na prática docente, no mundo real, o que permite fazer experiências, cometer erros, conscientizar-se destes e tentar novamente, de outro modo. Nesse sentido, a prática em sala de aula surge como um espaço privilegiado que permite a integração de competências, o que só é possível se o professor refletir sobre sua atuação. A reflexão e a experimentação, portanto, são elementos fundamentais na atuação docente, capazes de proporcionar uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades.

Na esteira desse pensamento, o professor reflexivo é aquele que necessita saber quem é e as razões pelas quais atua, conscientizando-se do lugar que ocupa na sociedade, ou seja, segundo a autora, “[...] os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos [...]” (Alarcão, 2005, p. 177).

Sendo assim, o grande projeto social na educação é de fato a formação dos educandos, pois, incluí-los nas aulas e no sistema educacional como um todo é o desafio imposto a todos professores. Cabe ao professor mediar o conhecimento, mostrar caminhos, ensinar a pesquisar, facilitar a busca e refletir sobre a melhor metodologia que possa alcançar todos os alunos sem nenhuma distinção. Esse é um desafio que além de complexo, exige uma constante Reflexão sobre a reflexão na ação, principalmente, quando nas salas de aula, o professor é “surpreendido” com um estudante público-alvo da Educação Especial (Mendes, 2010)

De acordo com as contribuições de Mendes (2010), a formação continuada precisa ser inserida na rotina dos professores, e estes devem refletir sobre sua prática coletivamente, haja vista que nesse processo de reflexão coletiva, o professor está envolvido no contexto escolar, seja pela ação dos colegas ou de outras pessoas. Dessa forma, sua prática não pode ser isolada, pois o professor não se constitui como profissional reflexivo, sozinho. A reflexão coletiva não atua somente sobre as práticas docentes, mas interfere nas estruturas institucionais nas quais essas práticas estão inseridas e são construídas no cotidiano (Magalhães, 2004).

Dentro dessa perspectiva, o professor precisa desenvolver-se como profissional reflexivo, e esta reflexão deve ser feita em equipe, uma vez que este pensar coletivamente possa intervir na escola, desde que seus agentes estejam dispostos a transformar suas práticas em prol das necessidades da comunidade escolar. É importante ressaltar, que isoladamente, o professor tem influência apenas na sua turma, mas quando este se desprende do pensamento individual para o coletivo, sua prática enriquece, seu olhar é ampliado, pois houve trocas de ideias e experiências entre os educadores.

Os professores devem assumir a condição de serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e o coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos), sem ser um mero instrumento nas mãos de outro (Imbernón, 2010, p. 78).

No que diz respeito à ideia do professor como profissional reflexivo, não se pretende orientar um conteúdo específico que leve os professores à reflexão, ou propor em qual área deve ser feita essa reflexão, muito menos questionar os limites e fragilidades inerentes à prática docente, uma vez que todo professor possui um método, uma prática que é peculiar à sua ação. Segundo Freire (2014), a prática docente crítica, implicante do pensar, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre fazer. Portanto, além de refletir sobre o pensar e o fazer, é necessário que essa reflexão exerça nesse profissional uma ação transformadora, na vida, no seu contexto social e na comunidade escolar.

No pensamento de Freire (2014), a formação permanente dos professores é o momento fundamental para a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar

a próxima prática. Freire (2014) acredita na formação permanente, porque este vê o ser humano como inacabado. Para esse autor, onde há vida, há inacabamento, porque:

[...] a educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem da finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí [...] (Freire, 1997, p. 20).

O professor como prático reflexivo compreende que sua prática nunca estará pronta e acabada, pois sempre há algo a melhorar, a mudar, a acrescentar. E pautado nesse pensamento, preocupa-se em melhorar e executar seu plano de aula, a fim de que todos os seus alunos compreendam os conteúdos e sejam capazes de continuar aprendendo.

A visão freireana esclarece que o professor que não respeita a curiosidade do aluno, os limites da sua liberdade, que se furta ao dever de ensinar, transgredir os princípios fundamentais da nossa existência enquanto seres éticos. Logo, qualquer discriminação é imoral, e lutar contra ela é um dever, por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (Freire, 2014). A necessidade de sucumbir a qualquer tipo de preconceito deve estar atrelada às formações continuadas, pois esses espaços devem constituir-se como momento de discussão e resistência em combate ao preconceito institucionalizado, que afeta as minorias e, dentre elas, as crianças com deficiência. Ao refletir sobre a formação de professores pautada em uma educação sem preconceito, Costa (2011, p. 37) reforça:

[...] faz-se urgente uma formação de professores para a reflexão e a crítica que ultrapassem os limites baseados na deficiência, alcançando o pensar sobre os alunos com deficiência de maneira a atender à sua demanda por aprendizagem pelas experiências entre diferentes professores e colegas.

Os profissionais de educação precisam se conscientizar de que a educação é uma prática social e, como tal, precisa transformar a sociedade, sendo que essa transformação pode ser pautada na reprodução, manutenção, conservação ou progressão do meio social. A formação continuada disponibilizada pelas escolas deve ser baseada em uma prática progressista, aberta à diversidade e a sensibilização do professor, para que este possa planejar suas ações de forma flexível e adaptadas para todos os seus alunos. Essas considerações, coadunam com a concepção de Ghedin (2012, p. 155):

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

A formação de professores deve ser atrelada à constante possibilidade de repensar suas práticas para, dessa forma, expandir seu desenvolvimento profissional e pessoal, para que os docentes sejam capazes de transformar estruturas inadequadas em estruturas adequadas, modificar as situações do cotidiano a partir de seus saberes e concepções teóricas, vincular as necessidades dos seus alunos às suas práticas pedagógicas.

Quanto mais a professora conhece seus alunos (as) (interesses, habilidades, necessidades, histórias de vida etc.) e incorpora este conhecimento no planejamento de estratégias de ensino a serem adotadas para ensinar o conteúdo curricular, maiores serão as chances de promover a participação de cada aluno (a) na atividade de sala de aula, a inclusão e o sucesso escolar de todos (Ferreira, 2006, p. 231).

Outra discussão que precisa estar presente nos espaços da formação continuada de professores é a autonomia desse profissional, a qual é a base do seu processo de formação, sendo oportuno enfatizar que ser autônomo não é trabalhar na individualidade. Ao contrário disso, ter autonomia é ter visão crítica do contexto no qual se está inserido e mostrar sua capacidade de dialogar com todo o grupo que compõem a escola.

Participar das formações continuadas no âmbito das escolas torna os professores autônomos e construtores das suas próprias identidades e, uma vez que se tornam sujeitos autônomos, suas práticas refletem nos seus alunos, tornando-os assim também sujeitos autônomos ou não.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão (Freire, 2014, p. 58).

O professor embasado pela teoria prática reflexiva acredita que todo dia há algo novo que precisa ser aprendido, superado para pôr em prática. Além disso, acredita na dinamicidade da aula, investe no diálogo e pensa constantemente na reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. Mas para que o professor se torne um profissional prático reflexivo, precisa depositar confiança na sua formação, pois, apenas acreditar ser um mero transmissor do conhecimento não produz saberes, mas ser um mediador desse processo, que encontra na reflexão o caminho para mudar suas ações em prol do desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos. Que esse profissional não fique apenas entre as paredes da sala, mas que inove, renove e participe das discussões além dos muros escolares. Que ouça seus colegas e que se deixe ouvir também, para que juntos discutam, *busquem* as soluções para as dificuldades que porventura venham a surgir no exercício da docência. Sobre essa abordagem, Alarcão (2005, p. 41) enfatiza:

Baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, de tantas incertezas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

O professor, quando reflete sobre seus saberes e a forma como os transmitem por meio de sua prática, inquieta-se quando não consegue atingir seus objetivos, pois esse profissional idealiza que seus “ensinamentos” possam atingir a todos os alunos e a comunidade escolar. No entanto, quando isso não acontece, é o momento de repensar as estratégias e redefinir uma nova ação. Embora o exercício de reflexão não seja uma atitude fácil, requer tempo e incentivo por parte da escola, condições adequadas de trabalho e diálogo entre os pares. Sobre este momento, Zeichner (1993, p. 18) enfatiza:

Os professores que não refletem sobre o seu ensino aceitam naturalmente esta realidade cotidiana das suas escolas, e concentram os seus esforços na procura dos meios mais eficazes e eficientes para atingirem os seus objetivos e para encontrarem soluções para problemas que outros definiram no seu lugar.

Com o advento da educação inclusiva, em que a presença dos alunos do público-alvo da Educação Especial está se tornando uma constante, a formação continuada dos professores precisa ser pensada a partir desses

sujeitos. Logo, proporcionar momentos de reflexão para a construção de saberes teóricos e práticos nos faz emergir uma nova concepção de professor reflexivo: um professor disposto ao ensino na diversidade e para a diversidade. Até aqui se pontuou a reflexividade crítica em um espaço institucional com a presença de alunos sem comprometimentos cognitivos, motores nem físicos. O professor carece de ressignificar sua prática para atender o público da Educação Especial. Eles são sujeitos reais, oriundos de famílias reais, e esperam que a escola os aceite como são. O fato de os aceitarem como são não significa disponibilizar matrículas e uma cadeira. Os docentes precisam disponibilizar tempo, ações, saberes e possibilidades de criar o conhecimento com esses alunos.

Alguns alunos com deficiência precisam do serviço da Educação Especial - o AEE, para suplementar ou complementar alguma carência que possa estar dificultando o processo de inclusão desses alunos na sala comum. Assim, a formação continuada dos professores do AEE está legitimada em vários documentos normativos, como decretos, resoluções e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Podemos destacar que os professores são os agentes principais para a inclusão. Seu poder e possibilidade de mudar e provocar a mudança no outro e em si são infinitos. Assim, o reconhecimento do valor e do poder que residem no corpo docente deve estar no centro de qualquer projeto, cujas ações estejam voltadas para o desenvolvimento de escolas inclusivas (Ferreira, 2006).

A escola que abre suas portas para a inclusão precisa de um professor que esteja apto para receber, reconhecer e aprender a trabalhar com as diferenças. Precisa ter interesse e disponibilidade em inovar/renovar suas práticas constantemente. O ideal é que essas mudanças sejam discutidas e pensadas coletivamente no interior das escolas onde esses profissionais atuam. Esse processo requer formação, sensibilização e doação, para que sejam percebidas e supridas as características individuais e diversas no que se refere a habilidades, peculiaridades sobre as diversas formas e ritmos de aprendizagem. Tudo isso precisa ser refletido, repensado e atrelado ao planejamento de suas aulas.

À medida que esses profissionais vão elaborando conhecimento acerca da inclusão dos alunos, reconhecem suas diferenças como sendo a essência da humanidade, passando a perceber as possibilidades de crescimento, de vivência de experiências e de aprendizagem inerentes à educação inclusiva, desenvol-

vendo a consciência crítica a respeito das relações humanas na escola. (Costa, 2011, p. 38).

Vitalino e Valente (2010) consideram que o professor é o elemento-chave para a inclusão dos alunos com deficiência na escola. Logo, favorecer a reflexão e a autoformação é um dos pilares básicos para o desenvolvimento da escola da diversidade. Os autores enfatizam, ainda, que a tendência de formação de professores reflexivos é mais adequada dentro da perspectiva da escola inclusiva, haja vista que assim esses profissionais têm a possibilidade de se perceberem como construtores e formadores sociais.

A formação continuada em serviço é o espaço primordial para se ampliar as discussões e refletir sobre os trabalhos que estão sendo desenvolvidos para acolher os alunos da Educação Especial. Investir na formação docente, seja no espaço da escola ou fora dele, constitui uma das saídas para o acolhimento de todas as diferenças no âmbito da escola comum. Para tanto, os professores, de um modo geral, de todos os campos dos saberes, precisam conscientizar-se de que a reflexão sobre a sua prática é o ponto de partida para a inclusão de todos os alunos. Dessa forma, quem sabe, caminharemos rumo a uma sociedade mais justa.

O Perfil de Formação Inicial dos Professores que Trabalham no AEE, nas Salas de Recursos Multifuncional

Esta pesquisa dissertativa foi realizada com dez (10) professores do Atendimento Educacional Especializado que se dispuseram a participar. Além desses dez docentes, foi necessário também fazer uma entrevista com as duas técnicas da Assessoria de Educação Especial, que eram responsáveis pela ministração dessas formações entre os anos de 2016 e 2019, e com a Assessora de Educação Especial. Nesse primeiro momento, iremos explanar o que foi mencionado de mais pertinente na entrevista realizada com os professores do Atendimento Educacional Especializado. No segundo momento, abordaremos a entrevista das professoras formadoras da AEESP/MA e, por último, a pesquisa realizada com a professora Assessora de Educação Especial

Para identificarmos os professores do AEE, que participaram dessa pesquisa, utilizamos o nome de flores para cada um deles. Para identificar as professoras/formadoras ou técnicas formadoras da AEEP e a Assessora de

Educação Especial, escolhemos os nomes de plantas: Lírio Amarelo e Lírio do Vale (técnicas formadoras) e Alecrim (professora assessora).

Após a entrevista semiestruturada, selecionamos o que foi percebido como mais relevante nas entrevistas. A pesquisa foi realizada com nove (9) professoras e um (1) professor, conforme especificado no Quadro 9, abaixo:

Quadro 9 - Participantes da Pesquisa- Professores do AEE.

NOME	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL	ESPECIALIZAÇÃO
Orquídea	F	Entre 20 e 30 anos	Pedagogia Faculdade Atenas Maranhense- 2011 e História.	Atendimento Educacional Especializado (2015) Educ. Inclusiva (2016) e Gestão Escolar (2013)
Girassol	F	Entre 20 e 30 anos	Pedagogia- Universidade Federal do Maranhão, 2015.	Atendimento Educacional Especializado (2017) e Neuropsicopedagogia (2019)
Cravo	M	Entre 31 e 40 anos	Biologia Complementação Pedagógica Faculdade Integrada de Ariqueemes- RO. 2016 Enfermagem, Universidade Estadual do Maranhão- UEMA, 2012-	Educ. Especial e Inclusiva (2015)
Margarida	F	Entre 31 e 40 anos	Pedagogia. Universidade Federal do Maranhão- 2009	Educação Inclusiva 9 (2017) e Psicopedagogia (2019)
Muçambê	F	Entre 20 e 30 anos	Pedagogia- Universidade Federal do Maranhão, 2013.	Atendimento Educacional Especializado (em andamento)
Violeta	F	Entre 31 e 40 anos	Pedagogia- Universidade Estadual do Maranhão 2016	Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado (2016)
Rosa	F	Entre 40 e 50 anos	Pedagogia- Universidade Estadual do Maranhão, 1998.	Atendimento Educacional Especializado (2011)
Azaleia	F	Entre 20 e 30 anos.	Pedagogia- Universidade Estadual do Maranhão 2013.	Educação Especial (2014) Neuropsicopedagogia (2019).
Alfazema	F	Entre 31 e 40 anos.	Pedagogia, Faculdade Santa Fé, 2010.	Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.
Hortênsia	F	Entre 31 e 40 anos.	Pedagogia- Centro de Ensino Unificado do Maranhão- CEUMA, 2005.	Mestrado em Educação, Universidade Católica de Brasília-UCB, 2014. Educação Inclusiva (2017).

NOME	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL	ESPECIALIZAÇÃO
Jasmine	F	-	-	-
Acácia	F	-	-	-
Camélia	F	-	-	-

Para a realização deste trabalho, entramos em contato com treze professores, sendo que três destes, não aceitaram participar desta pesquisa. Esses professores receberam o nome de flores, para sua identificação. Assim, temos os seguintes nomes: Orquídea, Girassol, Cravo, Margarida, Muçambê, Violeta, Rosa, Azaleia, Alfazema e Hortênsia. As professoras: Jasmine, Acácia e Camélia não aceitaram participar deste trabalho.

Selecionadas as escolas e professores do AEE, entramos em contato e marcamos entrevistas com os professores. Durante a coleta de informações, conversamos com nove (9) professores, sendo oito (8) do sexo feminino e um (1) do sexo masculino, cujas formações são nas seguintes áreas do conhecimento: nove (9) professoras pedagogas e um (1) professor licenciado em biologia e enfermagem. Em relação ao ano da conclusão de seus cursos de graduação, há uma variação: a professora que possui mais tempo de graduação concluiu em 1998 (Rosa); em seguida, temos em 2005 (Hortênsia), 2009 (Margarida), 2010 (Alfazema), 2011 (Orquídea), 2013 (Muçambê e Azaleia), em 2016 (Cravo) e as mais recentes graduaram-se em 2015 (Girassol) e 2016 (Violeta).

O foco deste trabalho não rege sobre a formação inicial desses professores, mas sim sobre a formação continuada para atuarem no Atendimento Educacional Especializado; porém, algumas considerações precisam ser feitas sobre a formação inicial desses docentes, para que possamos compreender o momento atual. Conforme Imbernón (2011, p. 63), a formação inicial deve fornecer as bases para poder construir os conhecimentos pedagógicos especializados:

Dotar o professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar

Conforme as palavras do autor supracitado, a formação inicial do professor deve ser um espaço voltado para as discussões que embasam os diferentes contextos da escola e da sala de aula. É preciso estabelecer um conhecimento válido que gere uma atitude interativa e dialética, que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem (Imbernón, 2011).

É certo que a formação acadêmica, quando sozinha, não oferece condições para o professor trabalhar com os alunos da educação especial, mas é condição indispensável para fomentar nos futuros professores as discussões que induziram à elaboração de três dimensões: culturas inclusivas, política inclusiva, práticas inclusivas (Booth; Ainscow, 2000), que devem embasar suas práticas para o acolhimento da diversidade. Na compreensão de Booth e Ainscow (2000, p. 44-45), essas dimensões são assim explicitadas:

Criando culturas inclusivas, refere-se a criação de comunidades seguras, acolhedoras, colaborativas, estimulantes em que todos são valorizados. Produzindo Políticas Inclusivas, esta dimensão garante que a inclusão permeie os planos da escola e envolva a todos. As políticas encorajam a participação das crianças e dos professores desde que estes chegam à escola. A última dimensão refere-se a desenvolver o que se ensina e aprende, e como se ensina e aprende, de forma a refletir valores e políticas inclusivas.

De acordo com o exposto, é importante ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, no seu artigo 59, parágrafo III, enfatiza em seus preceitos legais que, para trabalhar no contexto da educação especial, o docente deve ter “especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado.”

Carvalho (1997, p. 97) endossa essa ideia:

Mais urgente que a especialização é a capacitação de todos os educadores para a integração desses alunos [...] Mudanças de atitudes frente à diferença, conhecimento sobre os processos de desenvolvimento humano e sobre a aprendizagem, sobre os currículos e suas adaptações, sobre trabalhos em grupo são alguns dos temas que devem ser discutidos por todos os professores.

Reforçando o que prescreve a LDBEN em vigor, foram instituídas pela Resolução nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores na Educação Básica, em nível superior especificamente aos cursos de licenciatura de graduação plena, que estabelecem:

£3º a definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção do debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

II- conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e das comunidades indígenas (Brasil, 2002, p. 2-3).

Ainda sobre a capacitação e/ou especialização que habilite o professor da educação básica a trabalhar com alunos da educação especial, a Resolução nº. 2 de 2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica, que distingue professores capacitados e professores especializados para atuarem com os alunos que possuem deficiência. Assim temos as seguintes definições: o termo professor capacitado refere-se aos professores que desenvolvem seu trabalho nas salas comuns, desde que comprovem que tiveram na sua formação do ensino superior e/ ou continuada, disciplinas na área da educação especial, onde estas o habilitem para trabalhar com alunos público-alvo da Educação Especial O professor especializado é aquele que possui como formação inicial cursos de licenciatura em educação especial ou pedagogia com habilitação em educação especial, assim como os cursos de pós graduação em educação especial ou áreas afins: Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado ou Libras, dentre outros.

Segundo Imbernón (2011, p. 64):

Os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para serem receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto.

Além dos documentos normativos citados (a LDBEN Nº 9394/96, Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes curriculares para Formação de Professores na Educação Básica e a Resolução nº. 2, de 2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica, que enfatizam sobre a formação específica para trabalhar no contexto da educação especial), a Resolução nº

4/2009, vem reforçar em seu art. 12, que o professor do AEE deve ter uma formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial

Com base nas diretrizes citadas e analisando que os professores pesquisados neste trabalho dissertativo foram graduados a partir de 2002, compreendemos que eles tiveram em sua formação inicial a disciplina de Educação Especial, o que se constitui como uma base sólida para o exercício da docência com alunos público-alvo da Educação Especial

Outra referência importante sobre o exercício de professores na Educação Especial é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008):

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas de aula comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de ensino especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da Educação Especial (Brasil, 2008, p. 17-18).

Em relação à formação específica, citada tanto na PNEEPEI/2008 como na Resolução nº 4 de 2009, observou-se que nove (9) professores desta pesquisa (Orquídea, Girassol, Cravo, Margarida, Violeta, Rosa, Azaleia, Alfazema e Hortênsia) possuem conhecimentos específicos na área da Educação Especial: pós-graduação em Educação Especial e/ ou Atendimento Educacional Especializado e apenas uma (1) professora (Muçambê) ainda não concluiu uma pós-graduação nesta área. No entanto, é pertinente mencionar que durante sua formação inicial em Pedagogia, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), ela fez a disciplina do núcleo de aprofundamento em Educação Especial, contento três eixos: Fundamentos da Educação Especial, Metodologia e Prática da Educação Especial e aprofundamentos de estudos em Educação Especial, com carga horária de 60 h em cada disciplina, o que entendemos se constituir um conhecimento necessário para exercer sua função na modalidade de Educação Especial.

Após as perguntas sobre suas formações iniciais e específicas, para trabalharem no contexto das SRM, questionamos os professores participantes desta pesquisa sobre a quantidade de alunos atendidos em suas salas de recursos, as especificidades de deficiência que esses alunos possuem e sobre suas possíveis dificuldades nesses atendimentos. Os dados abaixo mostram as respostas de cada um dos entrevistados:

Quadro 10 - Dificuldades/ Deficiências atendidos nas SRM.

PROFESSORES	ALUNOS	DEFICIÊNCIAS	DIFICULDADES
Orquídea	13	Deficiente Intelectual Baixa Visão Transtorno do Espectro Autista	Trabalhar com alunos autistas e micro encefálico.
Girassol	4	Deficiências Múltiplas, Paralisia Cerebral. Deficiência Auditiva.	Alunos com Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista.
Cravo	4	Deficiência Intelectual	Tem dificuldades com alunos surdos, pois não sabe Libras.
Margarida	5	Transtorno do Espectro Autista Deficiência Intelectual	Alunos com comorbidades: DI e TEA (juntos); Alunos que resistem em frequentar a SRM.
Muçambê	11	Deficiência Intelectual (Síndrome de Down) Paralisia Cerebral. Autista	Não domina Braille e nem Libras e tem dificuldade com autistas mais severos.
Violeta	8	Deficiência Intelectual Baixa Visão	Alguns alunos com D.I grave, por questões específicas como memória curta e dificuldade de concentração.
Rosa	12	Deficiência Intelectual Autismo atípico Autismo Moderado	Não sente dificuldade no momento. Mas se tivesse alunos cegos ou surdos, possivelmente teria dificuldade.
Azaleia	5	Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista.	Alunos Surdos, tendo em vista que nunca atendeu um aluno com essa deficiência.
Alfazema	5	Surdos Baixa Visão Síndrome de Down.	Alunos surdos alfabetizados, pois precisa de profissional da área específica para concretizar o estudo.
Hortênsia	9	Deficiência Intelectual Baixa Visão	Alunos com Surdez e alunos com autismo.
Jasmine	----	----	----
Acácia	---	----	-----
Camélia	----	----	-----

Como podemos observar, as professoras Orquídea (treze alunos), Rosa (12 alunos), Muçambê (onze alunos), Hortênsia (9 alunos) e Violeta (8 alunos) apresentam uma quantidade maior de alunos atendidos. Os demais professores: Alfazema, Azaleia e Margaria (5 alunos), Orquídea e Cravo, (4 alunos). De fato, constitui-se como um número muito pequeno, levando em consideração que esses alunos são atendidos em dias, horários e turnos alternados, o que não sobrecarrega esse profissional. Conforme a Resolução 04, de 2009, o artº 10 enfatiza sobre a organização do AEE e o inciso III remete à organização desse atendimento. O art. 13 nos mostra as atribuições do professor o atendimento supracitado, e o inciso III ressalta que cabe ao professor organizar o tipo e o número de atendimento dos alunos na sala de recursos multifuncionais.

De acordo com a explanação, entendemos que o professor do AEE possui tempo suficiente para organizar seus atendimentos, de modo que sua prática não se torne exaustiva, haja vista que ele dispõe de um determinado espaço de tempo para organizar, planejar, elaborar recursos pedagógicos para receber essa diversidade de alunos.

Embora com uma quantidade de atendimentos irrisório, todos os professores, relataram que sentem dificuldades ao trabalharem com algumas especificidades de alunos: geralmente a deficiência que mais apresenta dificuldades é o Transtorno do Espectro Autista (TEA), assim como Deficiência Intelectual e Surdez. É importante informar, que todos esses professores, estão na rede estadual de educação há 3 anos e 6 meses, tempo suficiente para aprimorar seus conhecimentos, nas áreas em que atribuíram as maiores dificuldades. O Decreto Nº 7.611 de 2011 no artigo 5º afirma, inciso III, que a união prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, visto que “Formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino de Braille para estudantes cegos ou com baixa visão [...]” (Brasil, 2011, p. 2).

No que tange a formação continuada de professores para o trabalho com alunos cegos e Surdos, a Assessoria de Educação Especial (AEESP), ligada a Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC/MA), especificamente na URE São Luís, oferece os cursos de Braille e Libras semestralmente por dois centros de Ensino: Centro de Ensino de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Maranhão Prof.^a Ana Maria Patello Saldanha (CAP/MA), e o Centro de Apoio à Pessoa com Surdez, Prof.^a Maria da Glória Costa Arcangeli (CAS).

Dentre os professores entrevistados, os professores Cravo, Hortênsia, Alfazema e Azaleia, foram os únicos que fizeram cursos na área de Libras na instituição CAS, porém estes não se sentem aptos no atendimento de alunos surdos, por não possuírem a prática, devido as suas salas de recursos não receberem nenhum aluno surdo. Em relação aos cursos oferecidos pela CAP, os demais entrevistados não participaram. Seus conhecimentos nessas áreas ficaram a cargo dos cursos de formação continuadas oferecidos pela Assessoria de Educação Especial (AEESP-SEEDUC/MA).

Mesmo a AEESP oferecendo formações continuadas, é inevitável alguns professores apresentarem dificuldades nesse atendimento, haja vista que os alunos são seres heterogêneos e mesmo possuindo as mesmas deficiências suas necessidades educacionais não constituem as mesmas. Imbernón (2011, p. 73) nos mostra que a formação permanente deve se caracterizar em diversos pilares:

Aprender continuamente de colaborativa, participativa, isto é, analisar, experimentar, avaliar, modificar etc. juntamente com outros colegas ou membros da comunidade.

Ligar os conhecimentos derivados da socialização comum com novas informações em um processo coerente de formação, para rejeitar ou aceitar conhecimentos em função do contexto.

Aprender mediante a reflexão individual e coletiva e a resolução de situações problemáticas da prática. Ou seja, partir da prática do professor, realizar um processo de prática teórica.

Aprender em um ambiente formativo de colaboração e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas.

Sobre a caracterização feita por Imbernón (2011, p. 72) os professores entrevistados reconhecem a importância dessas formações continuadas, oferecidas pela AEESP-MA, haja vista que esse é o momento rico para reflexão para avaliar suas ações:

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino, do diagnóstico da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente,

em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos.

Para que as ações educativas promovidas pela AEE contribuam para a formação integral desses alunos, é necessário que o professor esteja preparado para realizar esse trabalho. Na verdade, essa preparação precisa acontecer no dia a dia, no contato com os atores e no desenvolvimento da prática. Dessa forma, o professor começa a perceber suas fragilidades, surgindo assim a dúvida e o conflito quanto à forma de resolver determinada situação. E após refletir sobre o que precisa melhorar na sua prática, busca o conhecimento que muitas vezes pode estar atrelado aos livros e, principalmente, no interior das formações em serviço.

Conforme Imbernón (2011, p. 15):

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para que possam conviver com a mudança e a incerteza.

Participando ativamente dessas formações, os docentes desenvolvem capacidades de aprendizagem em relação à diversidade humana, a convivência com diferentes culturas, e em razão da capacidade de reflexão coletiva, permite-se formar para as mudanças e para a emancipação.

Formação Continuada para o AEE nas escolas da Rede Estadual de Ensino: o que dizem os professores?

Esse momento da pesquisa foi a hora de ouvir os professores, foi a hora de ouvir suas opiniões sobre as formações disponibilizadas pela Assessoria de Educação Especial. Todos os dez professores, objetos desta pesquisa, foram enfáticos ao afirmarem que as formações existem no âmbito da esfera estadual e que elas já chegaram a acontecer a cada 15 dias, durante duas quartas-feiras ao mês. Contudo, hoje elas acontecem apenas uma vez no mês.

É condizente afirmar que a prática desses professores está atrelada à uma teoria que precisa atender as necessidades dos alunos da educação especial e da comunidade na qual essas escolas campo dessa pesquisa es-

tão inseridas. No modelo tradicional de ensino, há uma forma equivocada de separar a teoria da prática, haja vista que a prática do professor é produto dos seus estudos, amparado por uma teoria de Zeichner (1993, p. 21).

A prática de todo professor é o resultado de uma ou outra teoria, que ela seja reconhecida ou não. Os professores estão sempre a teorizar, à medida que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, tais como a diferença entre as suas expectativas e os resultados [...] Na minha opinião, a diferença entre teoria e prática é, antes de mais, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre teoria e prática.

Não queremos afirmar com esse enunciado, que os professores pesquisados, utilizam práticas tradicionais, em suas salas de recurso, até porque o objetivo desta pesquisa não é esse, mas buscamos conhecer como ocorre essas formações continuadas e quais suas relevâncias para a prática desses professores que se encontram nas escolas de educação básica, oferecendo atendimentos aos alunos público-alvo da Educação Especial Entendemos que uma maneira talvez eficaz de trabalhar com esses alunos tão diversificados, seria partir de uma reflexão sobre a prática, pois segundo Zeichner (1993), reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor. Assim, o mesmo autor (1993, p. 21-22) reforça:

Uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão.

Os professores do atendimento educacional especializado, das escolas campo desta pesquisa, refletindo sobre suas práticas, entendem que precisam aprimorar seus conhecimentos, e se dispuseram a participar das formações oferecidas pela SEEDUC-MA. Nesse item, as perguntas discutiram sobre os cursos, conteúdos e contribuições dessas formações continuadas aos professores das Salas de Recurso multifuncionais. No Quadro 11, temos as respostas inferidas por nossos professores pesquisados.

**Quadro 11 - Cursos, Conteúdos e Contribuições oferecidos pela
Secretária Estadual de Educação - SEEDUC-MA**

PROFESSORES	FORMAÇÃO CONTINUADA	OPINIÃO	CONTEÚDOS	CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA
Orquídea	Oferece uma formação específica para cada tipo de deficiência.	Muito boas, enriquecedoras, pois são temáticas bem pertinentes e atualizadas.	Autismo Deficiência Visual Surdez Altas Habilidades/ Superdotação (teoria e prática)	Sim- porque nos prepara para atuar nas salas de recursos; tira nossas dúvidas e renova nossa práxis.
Girassol	Formação continuada contemplando as demandas das SRM.	Geralmente são oferecidas com qualidade total, conhecimento dos/das formadoras, o que incomoda é o tempo que é insuficiente.	Deficiência Intelectual Surdez Deficiência Auditiva TEA Produção de materiais Direitos das Pessoas com deficiência Oficinas.	Sim- a especificidade do trabalho no AEE necessita de constante estudo e pesquisa.
Cravo	Formações mensais na área de Braille, Libras.	Excelentes	Confecção de Recursos Método ABA Deficiência Intelectual, Autismo, Deficiência Visual e Deficiência Física.	Sim- são nas formações que as dúvidas são sanadas e o contato com outros professores e formadores nos auxiliam bastante.
Margarida	TEA Produção de Recursos Deficiência Intelectual	São boas, mas bem teóricos. Alguma vez ou outra tem alguma novidade. Colaboram para compartilharmos ideias opiniões...	Análises do comportamento aplicado; Deficiência Visual Coordenação Motora Linguagem (fono)	Sim - no sentido de manter alinhado com os objetivos da Seeduc.
Muçambê	AEE	São Bons	Conteúdos relacionados a diversas deficiências e a política de Educação Especial	Sim- são momentos importantes de atualização, onde compartilhamos experiências, temos momentos de reflexão da práxis e sanar algumas dúvidas e receber apoio necessário.

PROFESSORES	FORMAÇÃO CONTINUADA	OPINIÃO	CONTEÚDOS	CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA
Violeta	Cursos voltados para a prática do professor no AEE, para o aluno Surdo, AEE para autismo, AEE para alunos com Deficiência Intelectual, AEE para baixa visão.	De grande valia, pois são assuntos pertinentes, bem dinâmicos, algo super proveitoso.	Conteúdos sobre atendimento ao surdo, ao deficiente intelectual, pessoa com baixa visão, autismo, conscientização sobre inclusão.	Sim - precisamos constantemente de suporte que irá embasar o êxito do nosso atendimento com o aluno com deficiência e não é por outro meio senão pelas informações recebidas nas formações.
Rosa	Formação continuada em atendimento educacional especializado na sala de recurso.	As formações são valiosas. Nesta área há carência por conhecimento, formação, informação e prática é indispensável.	Dinâmica de avaliação psicossocial, atribuição dos profissionais envolvidos nesse processo. Estudo de caso e planejamento em AEE (D.I, TEA, D.V, D.F) AEE para estudantes com Transtorno do Espectro Autista- TEA.	Sim- elas trazem mais informações, formação e atualização pedagógica. Sem elas o trabalho com AEE teria uma lacuna, não se faz educação sem conhecimento.
Azaleia	Sobre as deficiências.	Este ano as formações estão mais interessantes porque trazem conhecimentos mais atuais.	Tecnologias para pessoas com TEA, Deficiência Visual e auditiva.	Sim, porque elas são realizadas pelos próprios professores da Rede Estadual de Educação, onde cada um traz suas experiências e conhecimentos sobre um determinado assunto.

PROFESSORES	FORMAÇÃO CONTINUADA	OPINIÃO	CONTEÚDOS	CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA
Alfazema	Formação Continuada voltada para o AEE de todas as deficiências.	Importante, pois nunca sabemos de tudo e a cada ano chega aluno novo, com suas particularidades e precisamos nos aperfeiçoar para receber esses alunos.	Deficiência auditiva, Autismo, Deficiência Visual, oficinas, metodologias.	Sim pois através desses cursos, adquirei uma formação específica para trabalhar com esses alunos.
Hortênsia	Autismo, Baixa visão, Políticas Públicas, Libras.	São de grande valia, é o momento onde nos encontramos, falamos sobre nossas angústias, anseios, dificuldades trocamos experiências, modelos de recursos, casos de sucessos, caso que ainda não conseguimos êxitos.	Planejamento, Avaliação, práticas pedagógicas e construção de recursos.	Sim, porque é o momento de oportunizar uma troca de saberes.
Jasmine	---	---	----	----
Acácia	-----	---	----	----
Camélia	----	---	----	----

Todos os professores afirmaram que a Secretaria de Educação oferece as formações continuadas e eles participam constantemente, pois segundo eles, são cursos que variam entre bons e excelentes e têm ajudado muito no trabalho com os alunos com deficiência. Segundo estes professores, desde o ingresso deles em 2016, na rede estadual de educação, as formações continuadas têm acontecido em uma periodicidade muito relevante. Conforme mencionei anteriormente, essas formações aconteciam a cada quinze dias, atualmente, acontecem uma vez ao mês. Alguns professores enfatizaram que quinzenalmente era mais eficaz, porque eles estavam em constante atualização; porém, mensalmente, ficou um pouco a desejar.

Para Imbernón (2010, p. 23):

Ganha espaço a opção de não se querer analisar a formação somente como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas, sim, de propor a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação. Isso leva a analisar o que aprendemos e o que nos falta aprender

Segundo o referido autor (2010), esses professores não ficaram condicionados somente aos conhecimentos recebidos na academia, mas buscaram aprimorar suas práticas por meio dos diversos cursos que foram oferecidos pela SEEDUC, que engloba algumas áreas que contemplam o atendimento nas Salas de Recurso multifuncionais. Assim relataram os entrevistados: oferece uma formação específica para cada deficiência (Orquídea); formação continuada contemplando as demandas das SRM (Girassol); Braille, Libras (Cravo); TEA, produção de recursos, Deficiência Intelectual, Linguagem (Margarida); Formação continuada na área do AEE (Muçambê).

Conteúdos abordados nas formações continuadas oferecidas pela AEESP/MA

Quanto aos conteúdos dessas formações, foram os mais diversificados possíveis: Autismo (teoria e oficina), Deficiência Visual (teoria e prática), Surdez (teoria), Altas Habilidades/Superdotação, Deficiência Intelectual, Transtorno do espectro autismo, produção de materiais, direitos da pessoa com deficiência, oficina de recursos, método análise do comportamento aplicada- ABA, Deficiência física, coordenação motora, linguagem e a política da Educação Especial Todos esses conteúdos foram importantes para ampliar e efetivar suas práticas, pois boa parte desses docentes, obtiveram um conhecimento como pré-requisito exigido pelo concurso de 2015. Sobre essa busca em conhecer o desconhecido, Mantoan (2012, p. 81), traz a seguinte consideração:

O mistério do aprender a aventura do conhecimento é que valorizam a profissão de ensinar, pois nos fazem humildes com relação ao que não sabemos do novo; a criança que nos chega, em cada turma, a criança com deficiência, com dificuldades [...] são os alunos que nos fazem profissionais apaixonados, inquietos, que precisam decifrar esses misteriosos seres, que nos provocam o encontro um com o outro desconhecido, que nos colocam em perigo, que nos mostram os nossos limites, mas que nos fazem ir além de nós mesmos.

Oferecendo as formações pautadas nesses cursos e conteúdos informados pelos pesquisadores, o Estado do Maranhão, tem se esforçado para cumprir as determinações da política nacional de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. Assim, a PENEPEI, orienta que o atendimento educacional especializado seja realizado mediante:

Atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino de Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos, da tecnologia assistiva e outros (Brasil, 2008, p. 12).

Percebemos muitos cursos citados na Política de Educação Especial, como Programas de enriquecimento curricular, utilização de recursos ópticos, tecnologia assistiva, mas que não foram citados pelos professores entrevistados, o que nos leva a compreender que esses cursos não estão na pauta da Assessoria de Educação Especial.

Sobre as possíveis contribuições que essas formações proporcionam ao corpo docente do AEE, todos os professores foram unânimes em afirmar que elas são significativas para suas práticas nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Segundo Figueiredo (2013, p. 38):

Nessa perspectiva, os professores também são aprendentes. Leva-se em conta a diversidade e as diferenças que compõem o corpo docente da escola. É neste lugar que o professor avança no modo de produzir sua ação e, assim, vai transformando sua prática.

As contribuições para as práticas que os docentes recebem são as mais variadas possíveis, desde tirar dúvidas a renovar nossas práxis, conforme afirmou a professora Orquídea. Para a professora Alfazema, os benefícios dessas formações, referem-se às constantes atualizações que eles recebem para trabalhar nessa modalidade. As professoras Violeta e Rosa consideram esses momentos de grande valia, haja vista que nessa área há uma carência muito grande, e todo conteúdo ministrado contribui para as suas práticas. A professora Girassol considera os conteúdos pertinentes, mas acha o tem-

po destinado a essas formações insuficientes. Já o professor Cravo acredita que essas formações são necessárias e têm contribuído para que eles tirem dúvidas. Além disso, o contato com os demais professores e professores formadores auxilia bastante no trabalho desenvolvido por eles nas Salas de Recursos Multifuncionais. Para as professoras Azaleia, Hortênsia, Margarida e Muçambê, esses momentos são importantes, porque oportunizam uma troca de saberes, experiências e conhecimentos.

Conforme Prieto (2006, p. 57), é importante registrar que:

A formação continuada dos professores deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aqueles que evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.

A professora Margarida acredita que essas formações contribuem no sentido de manter alinhamento com os objetivos da supervisão de Educação Especial. Ao ser questionada sobre quais seriam esses objetivos, ela informou que se refere a manter os professores atualizados sobre cada deficiência, com informações sobre frequência e controle de participação, como também verificar se os professores estão desenvolvendo o seu trabalho de forma satisfatória. A fala dessa professora permitiu compreender que essa formação, quando aceita como processo de “alinhamento” da secretaria de educação, não exerce a função de questionadora, sendo considerada apenas mera reprodutora de ideias e práticas que lhe são exteriores (Alarcão, 2011, p. 44).

Nesse sentido, se ela não questiona a formação que recebe, também não questiona a escola que disponibiliza o espaço muitas vezes inadequados para pôr em prática o que é orientado nessas formações. Assim voltamos ao pensamento de Alarcão (2011, p. 50):

Queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional. Queremos também que a escola se questione a si próprio, como motor do seu desenvolvimento institucional. Na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e que ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas.

Dessa forma, a noção de professor reflexivo precisa ser baseada na consciência da capacidade de pensamento que caracteriza o ser humano. São momentos importantes, de atualização e compartilhamento de experiências, onde temos momentos de reflexão da práxis, sanamos dúvidas e recebemos apoio, afirma a professora, Muçambê. A fala dessa professora leva-nos a compreender que ela busca a reflexividade nas suas práticas a partir da interação e diálogo com seus pares, o que nos remete a concordar com o pensamento de Alarcão (2011, p. 44), quando afirma:

Continuo a acreditar nas potencialidades do paradigma de formação do professor reflexivo, mas tenho vindo a reconhecer que esse paradigma pode ser muito valorizado se o transportarmos do nível da formação dos professores individualmente, para o nível de formação situada no coletivo dos professores.

A partir das falas desses professores, os quais afirmam que se sentem apoiados uns nos outros, seria interessante que eles pudessem levar para o interior de suas escolas essa filosofia de formação, pautada na coletividade. Assim, eles precisam sentir que não estão sozinhos nessa caminhada, pois, no seu local de trabalho, juntamente com os outros colegas, eles dialogam, trocam experiências e informações e constroem o processo de ensino de uma forma flexível, de forma que todos sejam responsáveis para que a escola seja, de fato, uma escola inclusiva, que pensa em si própria, na sua missão, nos seus objetivos, no seu corpo docente e discente. Agindo assim, ela exerce a reflexividade nas suas ações, e se torna uma escola reflexiva.

Os desafios encontrados por esses professores, colaboradores desta pesquisa, são muitos e apresentam-se tanto de ordem interna (de formação) como de ordem externo (ambiente, espaço, infrequência de alunos, escassez de materiais). No Quadro 12, segue os desafios evidenciados pelos professores:

Quadro 12 - Desafios encontrados no Atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial

PROFESSORES	DESAFIOS
Orquídea	<p>Carência de materiais Pedagógicos (a professora compra os recursos) Pouco apoio (as pessoas pensam que é um serviço sem importância, ficamos soltos, só querem saber se estamos vindo para a escola, mas da qualidade do nosso serviço poucas pessoas estão interessadas em saber como estamos trabalhando) Infrequência dos alunos (tem que ligar para saber por que o aluno não tá frequentando), os pais não são comprometidos nessa questão. Recusa de alguns professores em executar o que orientamos. (Eles não querem escutar a gente)</p>
Girassol	<p>A diversidade dos alunos: D.I, TEA, D.M, D.A, P.C o que demanda que ela faça muitos planejamentos e muitas pesquisas. Um aluno com deficiência múltipla: Microcefalia (D.I e B. V) que está no Ensino Médio, que não conseguiu se alfabetizar e ela precisa trabalhar com este aluno na perspectiva da alfabetização, e assim ela não pode avançar para que ele se aproprie do conhecimento para fazer um vestibular.</p>
Cravo	<p>Dificuldade em relação a frequência na SRM. Apresentam dificuldade em frequentar os dois turnos - tanto pela distância como pelo cansaço em frequentar dois turnos, já que não moram perto da escola. Se a família pudesse, os filhos frequentariam somente um turno. Geralmente o professor tem que entrar em contato com os pais, para trazer os filhos. Ausência de recursos, pois os recursos que têm na sala, são confeccionados por ele e pelos alunos. Os recursos que possuem são muito básicos, para alunos do ensino fundamental e os alunos que frequentam o AEE já são adolescentes que estão no ensino médio. Alunos desmotivados em relação a aprendizagem. Em sala de recursos, a gente foca na aprendizagem, no desenvolvimento dos alunos, mas estes querem um suporte nas atividades das disciplinas na sala de aula. Acabo fazendo as duas coisas: auxílio nas tarefas que os professores passam na sala comum e faço as atividades aqui na sala de recurso. Até porque os pais cobram esse trabalho para que a gente auxilie nas atividades assim, nós ficamos sobrecarregados.</p>
Margarida	<p>Fazer os alunos frequentar regulamente a sala de recurso. Porque eles frequentam um turno e não querem retornar no contra turno, porém foi superado. Disponibilidade de espaço- é ocupado por outra área. Disponibilidades de materiais- os materiais devem ser sempre renovados. Colaboração dos professores da Sala Comum, principalmente em fazer as provas adaptadas. Eles resistem para fazer algumas adaptações, alegam que tem muito trabalho e não podem fazer um trabalho separado para um aluno só. Transferem essa responsabilidade ao professor do AEE por ter somente 5 alunos, acredita que este deve ser responsável pelas adaptações curriculares.</p>

PROFESSORES	DESAFIOS
Muçambê	<p>Quando começou a trabalhar nessa área, ela se sentia muito impotente, pois embora tivesse alguns conhecimentos teóricos, não tinha experiência.</p> <p>Além disso, a escola não estava preparada para recebê-la, motivo pelo qual viveu momentos de angústias.</p> <p>A sala de recursos era cheia de entulhos, pois todas as coisas antigas que não serviam mais eram colocadas naquele local.</p> <p>Ela precisou se reestruturar, o que retardou o início dos atendimentos.</p> <p>Os alunos que foram matriculados tinham muitos problemas no ensino regular, sendo preciso conscientizar toda a escola: ia para a sala, conversava com os alunos e com os professores, conversar com os pais. Os professores que trabalhavam na escola eram professores bem antigos (na idade) e não entendiam nada sobre inclusão.</p> <p>Ela teve que explicar como seria o seu trabalho no AEE aos professores. É o lugar mais desafiador em que ela já trabalhou, onde se cobra constantemente o aprimoramento de sua prática.</p>
Violeta	A parceria entre professor do ensino regular e o professor do AEE, não é uma tarefa fácil, pela resistência desses professores da sala comum; escassez de recursos para trabalhar com conteúdo do Ensino Médio.
Rosa	Falta de compromisso de alguns responsáveis quanto à importância do atendimento educacional especializado para os alunos público-alvo da Educação Especial Os pais não acompanham seus filhos nesse processo.
Azaleia	Dificuldade de trazer esse aluno no contraturno, Falta de compromisso dos pais, Falta de recursos para os alunos jovens, pois os recursos oriundos do MEC, são muito infantilizados. Falta de apoio da escola.
Alfazema	<p>O horário de atendimento, pois os alunos dificilmente voltam no contra turno;</p> <p>Os recursos disponibilizados pelo MEC não contemplam os alunos do Ensino médio, haja vista que os recursos recebidos são destinados aos alunos de menor idade;</p> <p>Em relação ao aluno com baixa visão, o livro precisa ter a letra ampliada. Embora o CAP seja responsável pela transcrição dessa letra, ele não realiza esse trabalho em tempo hábil e acaba prejudicando esse aluno com baixa visão.</p>
Hortênsia	Falta de recursos pedagógicos, equipamentos de multimídia e falta de preparo aos professores da sala comum para atender os alunos da Educação Especial; Outro ponto mencionado é a falta de apoio da família.
Jasmine	----
Acácia	----
Carmélia	---

Conforme a resposta dos professores, os desafios que eles encontram são de toda ordem. Dessa forma, vamos categorizar por tópicos alguns dos desafios mencionados por eles a fim de abranger o maior número de empecilhos citados.

a) Falta de material didático: Dos dez entrevistados, sete (07) professores: Orquídea, Cravo, Margarida, Violeta, Azaleia, Alfazema e Hortênsia enfatizaram que a falta de recursos, ou recursos disponíveis são infantilizados para o atendimento aos alunos do Ensino Fundamental e Médio. Em alguns casos, esses professores têm que comprar os recursos, pois a escola não disponibiliza. Sobre os materiais didáticos, o Decreto Nº 7.611/11, no seu parágrafo 3º e 4º, estabelece:

As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado;

A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para a comunicação alternativa e outras técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (Brasil, 2011, p. 2).

As professoras Girassol, Rosa e Muçambê não apontaram a escassez de recursos como desafios, todavia, percebemos que as salas de recursos das professoras Rosa e Muçambê são bem equipadas, dispendo de impressoras e computadores e uma infinidade de jogos pedagógicos, tanto oriundos do MEC, como confeccionados por elas. A sala da professora Girassol, não possui recursos tecnológicos, apenas alguns jogos disponibilizados pelo MEC e os confeccionados por ela. Uma fala interessante da professora Muçambê, é quando ela afirmou que todos os recursos ou apoios de que ela precisa, ela solicita à sua diretora e a mesma se encarrega de providenciar.

É importante registrar que essas entrevistas foram feitas nas próprias salas de recursos, onde pudemos observar sucintamente a organização dessas salas. A sala de recurso em que a professora Orquídea trabalha é uma sala grande, espaçosa e, como ela afirmou, trata-se de uma sala tipo 2¹⁹. Possui computadores adaptados para receber alunos com baixa visão ou cegos, mas os equipamentos não funcionam e atualmente ela não tem esses alunos matriculados em sua sala. Sobre os recursos didáticos, ela afirmou que muitos ela compra e outros ela faz, conforme orienta o Decreto 7.611/11, artigo 13º, sobre as atribuições dos professores do AEE: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e es-

19 As salas de recursos eram organizadas em dois modelos: tipo 1 e tipo 2, conforme o documento de implantação.

estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos do público-alvo da Educação Especial.

b) Diversidade de alunos atendidos: sobre a diversidade de alunos atendidos, a professora Girassol foi a única a ressaltar que encontra desafios, devido às especificidades dos alunos atendidos em sua sala, o que demanda que ela efetue vários planos de aula para direcionar o atendimento de acordo com cada caso. Sobre esse contingente de planos a serem elaborados, o Estado do Maranhão, de acordo com a Resolução Estadual nº 430/2017, orienta que os professores que exercem suas funções no AEE tenham dois (2) dias de planejamento-PL para organizar, planejar e desenvolver suas ações. Esse PL pode ser tanto na própria escola quanto em casa, desde que contribua para que o professor organize seus atendimentos, confeccione seus recursos didáticos ou aprofunde suas leituras sobre as especificidades de cada deficiência ou dificuldade que seus alunos estejam enfrentando. Assim, prescreve o artigo 9º da Resolução Nº 04/09:

A elaboração e a execução do plano do AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou no centro de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (Brasil, 2009, p. 2).

Sobre a sala de Recursos onde a professora Girassol trabalha, constitui-se de um espaço pequeno, em frente à cantina e ao lado da avenida principal do bairro João Paulo, o que identificamos como sendo um espaço não apropriado para a realização desse atendimento, pelo fato de haver muito barulho, o que dificulta a concentração e silêncio necessários para desenvolver esse trabalho.

c) Falta de apoio dos pais: O professor Cravo traz como um desafio bem relevante a conscientização dos pais, para que os alunos frequentem as SRM, haja vista que há um número considerável de infrequência por parte dos alunos do público-alvo da Educação Especial. Os motivos dessas infrequências estão relacionados tanto à distância como ao cansaço, já que os alunos veem-se em um turno para a sala comum e no contraturno para o AEE, já que não moram perto da escola. O professor relatou que ele sempre tem que ligar para esses pais, para trazerem os filhos para o atendimento e, se eles pudessem, o filho frequentaria somente um turno (de preferência o

turno do AEE). É importante reforçar conforme orienta o artigo 5º da Resolução 04 de 2009:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009, p. 2).

d) Infrequência dos Alunos: Outro destaque na fala dos professores Cravo, Alfazema, Rosa, Orquídea e Margarida é sobre a dificuldade dos alunos no sentido de retornarem no contraturno para o AEE, devido ao fato de suas casas estarem localizadas longe da escola. Sobre esse aspecto, é importante frisar que tanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial quanto a Resolução 04 de 2009 asseguram que esse estudante tem direito ao transporte para seu deslocamento: acessibilidade urbanística, arquitetônica, no mobiliário e nos equipamentos, nos transportes, na comunicação e na informação. (Brasil, 2008), assim como a Resolução Nº 04 de 2009, em seu parágrafo único:

Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, do mobiliário e dos equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Segundo os professores da sala de recurso multifuncional, os alunos do AEE ficam sobrecarregados nos dois turnos, tanto pela distância como pelo cansaço, uma vez que não moram perto da escola. Se a família pudesse, os filhos frequentariam somente um turno. Geralmente, o professor tem que entrar em contato com os pais para trazer os filhos.

e) Falta de Participação da Família: os professores Cravo, Hortênsia, Azaleia e Rosa destacaram como desafios a falta de participação da família nesse processo, o que se constitui em um mecanismo indispensável, posto que em seu lar a criança experimenta o primeiro contato social de sua vida.

Dessa forma, percebemos que a qualidade desse atendimento, perpassa pela parceria entre escola e família. Logo, os profissionais que estão à frente dessas salas de recursos, devem propor “[...] abrir canais de comunicação, respeitar e acolher os saberes dos pais, ajudar-se mutuamente [...]” (Cantarelli, 2013, p. 92). Assim, é importante também que a escola acolha esses pais e explique qual o papel do AEE para o desenvolvimento dos seus filhos. Ressalta-se que a participação da família, é importante, mas esses pais precisam de um apoio nesse processo:

Nesse processo de apoio aos pais, é muito importante favorecer a interação no contexto familiar, bem como auxiliá-los a colaborar na viabilização do ajustamento dos mesmos, refletido nos seus relatos, e apoiá-los, pois, de acordo com a Declaração de Salamanca, os pais são os principais associados às necessidades educativas dos seus filhos. A relação de cooperação e de apoio entre os profissionais da educação e os pais deverá ser considerada como uma troca de experiências, porque os recursos presentes no ambiente familiar podem tanto favorecer como prejudicar a socialização e a aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais (Cantarelli, 2013, p. 94).

Essa falta de apoio da família também se configura pela resistência em levar os filhos para o atendimento no contraturno, uma vez que os alunos ficam cansados. O professor Cravo afirma que ‘na sala de recursos ele elabora suas atividades com o intuito de desenvolver a aprendizagem dos alunos, mas os pais querem um suporte nas atividades das disciplinas da sala de aula comum’. Assim, ele desenvolve as duas coisas: auxilia nas tarefas que os professores passam na sala comum e faz as atividades na sala de recurso, com receio de perder o aluno, pois alguns pais ameaçam tirar os alunos, caso não haja essa ajuda nas atividades que vêm da sala comum. Para compreendermos qual o papel do professor do AEE, na SRM, Cantarelli (2013, p. 91) esclarece:

O AEE pode ser oferecido de duas maneiras: na forma de Apoio, que representa os atendimentos que favorecem o acesso ao currículo, podendo ser oferecidos dentro ou fora da sala de aula no mesmo turno da escolarização do aluno, e na forma de complementação, que representa o trabalho pedagógico complementar necessário ao desenvolvimento de competências e habilidades próprias nos diferentes níveis de ensino, realizado no contraturno da escolarização.

Dessa forma, o pensamento de Cantarelli (2013) vem esclarecer de fato como deve ser desenvolvido o trabalho desses professores. Assim, como prescreve o artigo 2º da Resolução 04, de 2009, o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno, por meio de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade.

Ainda sobre essa questão, o mesmo autor pontua que o atendimento especializado não deve ser confundido com o reforço escolar nem com atendimento clínico, tampouco deve ser substituto dos serviços educacionais comuns (Cantarelli, 2013).

Mantoan (2013, p. 34) reforça que os pais de crianças com deficiência e os educadores brasileiros deveriam ser os primeiros a levantar a bandeira contra a discriminação. Mas para que isso aconteça, os professores da Sala de Recursos precisam orientar os pais e professores sobre as suas funções nesse processo educacional. Assim, Mantoan (2013, p. 35) endossa, destacando que:

O desafio maior que temos hoje é convencer os pais, especialmente os que têm filhos excluídos das escolas comuns, de que precisam fazer cumprir o que nosso ordenamento jurídico prescreve quando se trata do direito à educação. Os professores deveriam ser os guardiões desse direito e apoiar os pais em suas dificuldades de compreendê-lo e de exigi-lo a todo custo.

f) Falta de apoio dos professores da sala comum: outro ponto que merece destaque na fala dos professores Orquídea, Hortênsia, Violeta, Margarida e Muçambê versa sobre a falta de colaboração dos professores da sala comum no sentido de atender algumas solicitações sugeridas por eles, principalmente em relação às provas adaptadas e algumas atividades.

Segundo a professora Margarida, os professores do ensino comum apresentam muita resistência, principalmente ao afirmarem que já possuem uma quantidade muito grande de alunos e que não podem fazer um trabalho separado apenas para um deles. Assim, transferem essa responsabilidade a ela, já que em sua sala de recursos tem apenas 5 alunos.

De acordo com a fala da professora Margarida, percebemos o que o autor Francisco Imbernón (2009) chama de cultura do isolamento, pois, segundo esse autor, os membros da comunidade escolar possuem posturas e práticas de trabalho que vão ao encontro do individualismo (falta de solidariedade). Assim, o autor afirma:

A cultura do isolamento na profissão educativa faz com que o compromisso se separe da satisfação no trabalho, beneficiando os que se comprometem pouco, criando condições para que não haja solidariedade nas instituições educativas, estabelecendo-se lutas internas e padrões de trabalho, muitas vezes, egoístas e competitivos, os quais favorecem uma atomização educativa, com pensamentos e trabalho isolados, compartimentando e sempre fazendo as coisas “cada uma a seu modo” (Imbernón, 2009, p. 64).

Nesse caso, essas professoras encontram-se sozinhas nesse processo, haja vista que uma das atribuições do professor do AEE, de acordo com a Resolução Nº 04 de 2009, artigo 13, inciso VI, é orientar professores. Já o inciso VIII visa a estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum. Sendo assim, a professora tem cumprido o que prescreve sobre sua contribuição, porém, os professores da sala de aula comum têm apresentado resistência quanto às suas sugestões.

Uma das falas mais interessantes dessa entrevista, no item desafios, foi da professora Muçambê, quando relata que se sentia impotente pela falta de experiência na área. Além disso, acreditava que a escola não estava preparada para recebê-la, em face do amontoado de entulho na sala de recursos, como carteiras quebradas, armários velhos, ou seja, tudo o que estava em desuso nessa escola era colocado naquele espaço. No começo do seu trabalho no AEE, ela teve muita dificuldade com os alunos da Educação Especial, que estavam nas salas comuns, devido à resistência dos outros alunos e dos professores em tê-los em sua sala de aula.

Assim, a professora Muçambê teve que desenvolver um trabalho de “conscientizar o chão dessa escola”, principalmente com os professores mais antigos (em idade e em práticas pedagógicas) que não aceitavam a inclusão. Após esse trabalho de conscientização, o próximo passo foi explicar o que significava o AEE e qual a sua função nesse contexto. Foram várias palestras com pais, alunos, professores e a comunidade escolar, a fim de sensibilizá-los para que seus alunos fossem aceitos por todos da escola.

A professora afirmou ainda que trabalhar no espaço do AEE foi o local mais desafiador onde já trabalhou no âmbito da educação, e mesmo tendo outras experiências no magistério, afirmou que é na sala de recurso que ela se realiza enquanto profissional e onde ela mais se cobra para fazer um trabalho cada vez melhor. Sobre a fala da professora Muçambê, Silva (2008, p.

55) reafirma que o professor é um agente de encantamento nesses tempos de desencanto. Suas atitudes servem como um modelo, não a ser copiado, mas recriado pelos alunos. O papel desenvolvido por essa professora, conforme mostra Silva (2008, p. 53).

Ser professor é dar condições e oportunidades ao outro de construir seus próprios sentidos e criar suas próprias condições para viver em sociedade, refletir sobre esta última e refletir-se, sem jamais retornar àquilo que era antes, num eterno devir. [...] o professor é, pois, aquele que apresenta os limites e, sobretudo, faz florescer as possibilidades criativas e inclusivas.

Outra fala que merece destaque nesse item-desafio é sobre o professor Cravo, o qual mencionou que os alunos se sentem muito desmotivados em relação à aprendizagem. Quanto a essa falta de motivação, podemos atribuir que o professor é o intelectual orgânico²⁰, cabendo-lhe organizar seu planejamento de forma criativa, eficaz para envolver seus alunos no processo de ensino-aprendizagem, para além do saber na ação que vamos acumulando ao longo do tempo, quando pensamos no nosso ensino cotidiano, também estamos continuamente a criar saberes (Zeichner, 1993).

Criar, construir ou reconstruir saberes é uma atribuição de todo professor compromissado com sua profissão; para tanto, o educador tem que repensar o seu papel. Alarcão (2011) salienta que se os professores são fontes de informação, devem conscientizar-se de que são apenas uma fonte dentre tantas outras e que precisam aprender a perceber esta diversidade. A autora afirma, ainda, que:

Haverá alunos que não vão precisar muito da informação substantiva dos professores, embora precisem de informação processual no sentido de digerirem e criticarem. Porém, outros alunos necessitarão que o professor lhes informe sobre a substância e sobre o processo (Alarcão, 2011, p. 33-34).

É sobre esse olhar sensível à diversidade dos alunos da educação especial, que os professores do AEE têm dedicado seu esforço e seu tempo, para orientar, esclarecer e ajudar os professores do ensino comum a mudarem suas práticas e olhares, em prol desse público. É um grande desafio, fazer com que esses professores construam e cultivem culturas de inclusão, haja vista que construir essas práticas inclusivas, pressupõe uma nova forma

20 Expressão utilizada por Antonio Garmish sobre o trabalho dos professores.

de planejar o trabalho docente. Além de adquirir um novo olhar sobre o planejar, Salgado (2008, p. 62) nos remete:

Construir e cultivar práticas de inclusão pressupõe, também, manter-se motivado para fazer a inclusão no dia a dia da sala de aula, não deixando que valores não inclusivos, como comodismo, elitismo, pessimismo, entre tantos outros, afetem a forma de trabalhar e planejar do professor, evitando, assim, excluir os alunos que apresentem diferentes ritmos de aprendizagem.

Imbernón (2011, p. 29) enfatiza que ser um profissional da educação significa participar da emancipação das pessoas. Assim, o mesmo autor afirma que o objetivo da educação é tornar as pessoas mais livres e menos dependentes do poder econômico, político e social e, no contexto da educação especial, o objetivo maior do corpo docente deveria ser a convivência com a diversidade humana.

A Proposta Teórico-metodológica oferecida pela Assessoria de Educação Especial (AEESP/MA)

a) Professoras/formadoras:

Nesse momento, analisamos a entrevista com as duas professoras/formadoras da AEESP/MA, que ministraram formações aos professores do AEE, durante os anos de 2016 a 2019 e com a professora Assessora de Educação Especial. Conforme mencionado no início desta seção, esses entrevistados receberam o nome de uma planta: Lírio Amarelo e Lírio do Vale (técnicas formadoras) e Alecrim (professora assessora).

Quadro 13 - Perfil das Professoras Formadoras da Assessoria de Educação Especial.

FORMADORA	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL	ESPECIALIZAÇÃO
Lírio Amarelo	F	40 à 50 ANOS	Pedagogia- Universidade Federal do Maranhão- 2000.	Educação Especial, Educação Inclusiva e Práticas Pedagógicas Inovadoras e Neuropsicopedagogia.
Lírio do Vale	F	Entre 31 e 40 anos	Pedagogia-Universidade Federal do Maranhão- 2003	Educação Especial e Psicopedagogia. Mestrado em Educação.

No que se refere à formação inicial dessas professoras formadoras, ambas possuem graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Foram graduadas entre 2000 (Professora Lírio Amarelo)

e 2003 (Professora Lírio do Vale). Nessa época, a disciplina de Educação Especial já se constituía como componente curricular no curso de Pedagogia. Outro ponto relevante na formação dessas professoras é que ambas possuem formação específica - especialização na área de Educação Especial. A professora Lírio do Vale possui mestrado em educação, na linha de pesquisa em Educação Especial, pelo programa de pós-graduação em educação, da Universidade Federal do Maranhão. Sobre a formação de um professor especialista, para subsidiar os professores da educação especial, Bueno (1999, p. 162) ressalva que,

É necessário capacitar dois tipos de professores: professores do ensino regular com formação básica, incluindo formação para lidar com a diversidade, e professores especializados, que trabalhariam como equipe de atendimento e apoio. Essa capacitação é sugerida inclusive pelas diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.

Partindo do entendimento do pensamento de Bueno (1999), Mendes (2002) reforça que a prática pedagógica é um elemento-chave na transformação da escola, estendendo essa possibilidade de transformação à sociedade. Assim, a escola só pode transformar a sociedade, partindo do pressuposto de professores capacitados para exercerem suas ações, pautadas na reflexividade e na constante busca de sua formação para a diversidade.

Quadro 14 - Formações ministradas pela AEE SP-MA.

FORMADORAS	QUANTIDADE DE FORMAÇÕES MINISTRADAS	TIPO DE FORMAÇÃO	DINÂMICA DAS FORMAÇÕES	CONTEÚDOS MINISTRADOS
Lírio Amarelo	Á cada 15 dias, atualmente uma vez ao mês. E no mês de setembro, acontecia um seminário sobre Educação Inclusiva.	Sobre o trabalho pedagógico: Identificação das deficiências, elaboração do plano de atendimento individualizado, preenchimento de relatórios, síntese avaliativa, Construção de Recursos didáticos pedagógicos.	Técnicos da URE eram convidados a ministrarem essas formações. Os temas eram diversos: Deficiência Intelectual, acessibilidade curricular, Público-alvo da Educação Especial e sobre SRM.	Sobre acessibilidade curricular, Plano de Atendimento Individualizado, sobre as deficiências :altas habilidade / superdotação, psicomotricidade, Transtornos específicos das habilidades escolares.

FORMADORAS	QUANTIDADE DE FORMAÇÕES MINISTRADAS	TIPO DE FORMAÇÃO	DINÂMICA DAS FORMAÇÕES	CONTEÚDOS MINISTRADOS
Lírio do Vale	Em média de uma formação por mês, que iniciou em março e finalizava no mês de novembro.	Sobre a área de educação especial, sendo que os professores formadores, buscam parcerias com os professores dos centros de Educação Especial Por exemplo: na área da Surdez que ministra as formações são os professores do CAS, na área da deficiência visual, os profissionais do CAPV, professores da sala de recurso também são convidados a serem mediadores dessas formações, assim como professores da Universidade Federal do Maranhão, do departamento I e II de Educação.	Geralmente a formação acontece nos dois turnos, devido a demanda de professores na rede tanto do concurso de 20 hs como do concurso de 40 hs. Para que nenhum professor fique prejudicado, a formação acontece nos dois turnos.	Formação sobre autismo, AEE para Surdez, Deficiência Intelectual, atualização da política de 2008.

No Quadro 14, analisamos as formações oferecidas pela Assessoria de Educação Especial, entre os anos de 2016 e 2019. Todos os dez professores entrevistados afirmaram que as formações acontecem em 2016, logo que os professores foram nomeados no certame realizado em janeiro desse mesmo ano, iniciando-se em seguida as formações oferecidas pela SEEDUC-MA, aos professores lotados no Atendimento Educacional Especializado.

Essas formações nos primeiros dois anos, aconteciam a cada 15 dias (2016 e 2017). Contudo, nos últimos dois anos (2018 e 2019), passaram a acontecer somente uma vez ao mês.

Assim como os professores entrevistados também mencionaram, as formações abordavam assuntos relacionados às temáticas da Educação Especial, e os conteúdos eram bem variados: desde a Política da Educação Especial, Oficinas Pedagógicas para produção de recursos, planejamento individualizado, acessibilidade curricular, Transtorno do Espectro Autismo, Deficiências visual, auditivas dentre outras temáticas.

As dinâmicas dessas formações, no primeiro e segundo ano, eram as formadoras: Lírio Amarelo e Lírio do Vale que ministravam nos dois últimos anos, eram feito o convite para algumas professoras que se encontravam nos Centros de Educação Especial²¹, especializada em algumas das áreas da Educação Especial: surdez, TEA, Cegueira, Deficiência Intelectual e assim essas formações foram acontecendo nesses últimos anos. Essa dinâmica é interessante, porque coloca o próprio professor no centro do processo, em que ele compartilha com seus pares suas experiências, práticas e saberes, transformando esses momentos em um clima de aprendizagem e colaboração. Sobre esse momento, Imbernón (2010, p. 31) tem a contribuir elucidando que:

A formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores, sem grandes reticências ou resistências [...] uma organização minimamente estável nos cursos de formação de professores (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros, entre outros), que dê apoio à formação, e a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam maneiras de pensar e agir diferentes. Tais exigências contribuem para que se consiga uma melhor aceitação das mudanças e uma maior inovação nas práticas.

Agindo dessa forma, a SEEDUCA-MA, constrói um novo conceito de formação continuada, que além de aproximar a formação do corpo docente, partindo de suas necessidades, potencializa uma nova cultura formadora, diferente das formações tradicionais, onde um especialista ministra formação aos demais profissionais, onde muitas vezes são conteúdos e práticas distantes da realidade pedagógica dos professores que estão recebendo aquelas formações.

21 Na URE de São Luís existem quatro Centros de Educação Especial mencionados neste trabalho.

Nesse sentido, Alarcão (2011, p. 49), reforça que “[...] os formadores de professores têm uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente [...]”, essa nova forma de ministrar as formações continuadas. Sobre essa nova cultura de formação docente, Imbernón (2009, p. 90) endossa:

Para mudar uma cultura tão arraigada na profissionalização docente, aprendemos que se requer tempo (nas mudanças culturais, não vale o curto prazo, nem a pressa), uma base sólida (a incerteza, embora seja melhor que a certeza, pode ser uma má conselheira), que apresenta altos e baixos (não é um processo linear e uniforme, mas complexo e sinuoso), que deve se adaptar à realidade do professorado (à forma de ser aos contextos, etapas, níveis, disciplinas etc.), além da necessidade de um período de experiências no qual se leve a cabo (experimentá-lo na prática diária) e se integre (ou interiorize) nas próprias vivências profissionais.

De acordo Imbernón (2009), é importante acrescentar que muitos fatores influenciam na formação, e a cultura é um desses fatores. Os professores precisam construir uma cultura de formação continuada pautada na coletividade, no diálogo, na reflexão e na ação, talvez esse seja o caminho para práticas pedagógicas significativas e inclusivas.

Quadro 15 - Dificuldades encontradas no processo de formação continuada.

FORMADORAS	DIFICULDADE DOS PROFESSORES DO AEE.	OPINIÃO SOBRE AS FORMAÇÕES	DIFICULDADES AO MINISTRAREM AS FORMAÇÕES
Lírio Amarello	Atender os estudantes com altas habilidades/ superdotação. Por que a formação continuada para atender esse público, fica restrita apenas aos professores que se encontram no AEE do Núcleo de AH/SD(NHAS) então são estendidos até as SRM, das escolas comuns. Assim, as professoras do AEE ficam impossibilitadas de atender esse público.	Considera suficientes essas formações, uma vez que elas aconteciam duas vezes ao mês, e atualmente acontecem mensalmente. Além do mais, ela acredita que os professores estejam buscando constantemente a sua auto formação.	Não acredita que possa existir dificuldades, considerando que os professores tem o planejamento livre, e nesse dia, eles se dirigem até os espaços formativos. Esses espaços podem nos auditórios, ou em salas dos centros de Educação Especial Há um calendário anual sobre os dias destinados á essas formações distribuídos no primeiro encontro do ano e ele tem sido cumprido.

FORMADORAS	DIFICULDADE DOS PROFESSORES DO AEE.	OPINIÃO SOBRE AS FORMAÇÕES	DIFICULDADES AO MINISTRAREM AS FORMAÇÕES
Lírio do Vale	Ao final de cada formação, eles passam uma ficha avaliativa, que contém também sugestões, onde esses professores sempre solicitam formação na área de oficinas, planejamento, estudo de caso. Segundo esta formadora, eles sempre trabalham no final dessas formações algum caso específico de alguma sala de recurso. Nesse momento, eles orientam como trabalhar determinado conteúdo com base nessa realidade em estudo. Então, nesse caso, eles apresentam dificuldades no sentido de organizar e planejar as ações para um caso específico.	Não são suficientes. Porque uma formação uma vez ao mês, tentamos subsidiar o professor dentro das práticas pedagógicas que são necessárias ao atendimento na sala de recurso multifuncional. Assim, essa formação não será suficiente, porque além da formação em serviço, o professor precisa buscar fora do espaço de serviço dele. Todo dia, surgem situações novas, onde os formadores tentam orientar os professores, com base nas possibilidades oferecidas pelas SEEDUC.	As dificuldades são mais em relação às questões estruturais, devido à falta de espaço para ministrar essas formações. As formações hoje, acontecem nos centros, como o João Mohana. Mas não é um espaço adequado, pois é um espaço pequeno e não comporta todos os professores. Outro ponto mencionado, é sobre o fluxo muito grande de professores, tanto de 40 hs, como os professores que pertenciam as antigas classes especiais, que apresentam muita resistência, principalmente em querer ministrar conteúdos atrelados às disciplinas curriculares, mas dentro da proposta normativa e pedagógica do AEE, não é permitida essa prática.

Nesse processo de “ser formadores de professores”, há também momentos de dificuldades, às vezes de cunho teórico metodológico, às vezes dificuldades oriundas da própria política de formação, outras ligadas à falta de estruturas físicas. Assim, para que as dificuldades apresentadas nesse item sejam superadas, é necessária uma nova estrutura organizativa da formação continuada, cujo ponto de partida perpassa pela consciência que o formador deve assumir, conforme Imbernón (2009, p. 105):

Pouco a pouco, o formador deve assumir mais um papel prático colaborador num modelo mais flexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação (ou de inovação ou pesquisa) para ajudar a analisar os obstáculos (individuais e coletivos) que o professorado encontra para ter acesso a um projeto formativo que os ajude a melhorar.

O formador tem um papel peculiar nesse processo de formação continuada dos professores que trabalham nas Salas de Recursos Multifuncionais, uma vez que é ele quem orienta a dinâmica dessas formações, e ao final desse trabalho, solicitam que os professores façam uma avaliação do trabalho realizado pelas formadoras, na qual mencionem seus anseios e desejos sobre os conteúdos que eles gostariam que fossem ministrados. É interessante ouvir esses professores nesse momento, pois de acordo com Imbernón (2011, p. 103).

Os que participam da formação devem poder beneficiar-se de uma formação de qualidade que seja adequada às suas necessidades profissionais em contextos sociais e profissionais em evolução e que repercuta na qualidade do ensino.

Dessa forma, partindo das necessidades e anseios desses professores, os formadores vão organizando seu trabalho e contribuindo de forma significativa para que os docentes do AEE encontrem suas práticas pedagógicas e promovam um ensino de qualidade ao público da Educação Especial.

Ouvindo esses professores do AEE, as formadoras pontuaram algumas dificuldades encontradas por esses docentes nessa caminhada pedagógica. A formadora Lírio Amarelo acredita que um empecilho para o êxito desse trabalho refere-se a uma efetiva formação para atender aos alunos com altas habilidades/ superdotação, haja vista que essas formações não parte da equipe técnica de formadoras da AESP, uma vez que elas são atreladas ao NASH/SD e destinadas apenas aos professores que exercem suas funções nas salas de recursos localizadas no interior deste núcleo, deixando assim impossibilitados de receberem essas formações os demais profissionais que se encontram nas SRM das demais escolas da rede estadual.

A dificuldade relatada pela formadora Lírio do Vale é em relação a organizar ações pedagógicas voltadas para um estudo de caso. Alguns professores do AEE apresentam dificuldades em planejar, muitos ainda desconhecem sua função e querem trabalhar conteúdos curriculares utilizados na sala comum. Então, nesse sentido, ao final das formações os professores do AEE sempre solicitam que seja trabalhado um estudo de caso, o que é atendido pelas formadoras.

Um ponto interessante a ser mencionado é sobre a opinião atribuída a essas formações, pelas próprias formadoras. Nesse item, houve divergências de opinião. A professora Lírio Amarelo, enfatizou que acredita que esses encontros são suficientes, uma vez que eles aconteciam duas vezes ao mês

e atualmente acontecem uma vez, e além das temáticas ministradas nessas formações, os professores do AEE, devem investir em suas auto formações: estudar, participar de congressos, palestras dentre outros... Em consonância com a ideia da professora Alecrim, Alarcão,(2011), reforça que o professor tem, também ele, de se considerar num constante processo de autoformação e identificação profissional. Nesse processo de autoformação, é importante que o professor questione sobre sua prática, levando a uma reflexão no campo teórico metodológico. Nesse sentido, Zeichner (1991, p. 17) vem contribuir:

Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolongue durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar.

Em relação à opinião da professora Lírio do Vale, em sua concepção essas formações nunca serão suficientes, uma vez que a especificidade do público da Educação Especial é muito instável, motivo pelo qual necessita que os professores se empenhem em estudar muito. Corroborando com o pensamento do autor Zeichner (1991, p. 17), é importante que os formadores, abordem o conceito de ensino reflexivo:

Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional

Partindo desse conceito de professores reflexivos, é interessante que os formadores/técnicos da Assessoria de Educação Especial sensibilizem os professores que se encontram nas salas de recursos a refletirem sobre as suas práticas, pois, a partir desse hábito, passarão a compreender e buscar melhorias do seu ensino.

Em relação ao último item abordado nessa entrevista, perguntamos às formadoras da AESP sobre os desafios em ministrar essas formações. Em resposta a essa pergunta, a professora Lírio Amarelo mencionou que acredita que não possa haver dificuldades, já que os professores têm o planejamento livre e nesse dia eles se dirigem até os espaços formativos, que geralmente

são os auditórios, ou as salas dos Centros de Educação Especial, sendo que são nesses contextos formativos que as formações continuadas são ministradas e as dúvidas, conhecimentos e práticas são superadas e/ou dialogadas.

Em relação aos desafios mencionados pela formadora Lírio do Vale, está enfatizada a falta de um espaço estruturado para realizar esses trabalhos, haja vista que ele acontece nos Centros de Educação Especial, onde alguns auditórios são pequenos e não comporta um número grande de professores. Sobre esse pensamento, Imbernón (2009, p. 105) enfatiza:

Pouco a pouco foi surgindo a consciência de que o (a) formador (a) deve assumir mais um papel de prático colaborador num modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação (ou de inovação ou pesquisa) para ajudar a analisar os obstáculos (individuais e coletivos) que o professorado encontra para ter acesso a um projeto formativo que os ajude a melhorar.

De fato, é importante um espaço específico que acolha essas formações, uma vez que a Rede Estadual de educação possui um número significativo de professores. É nesses contextos formativos que os professores são motivados a lutar contra a exclusão social e a lutarem por um espaço de participação e reflexão.

O PAPEL DA ASSESSORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (AEESP/MA) DO ESTADO DO MARANHÃO

a) Assessora de Educação Especial da Rede Estadual de Ensino.

O Estado do Maranhão está localizado na região nordeste e possui limites com os estados do Piauí (Leste), Tocantins (Sul e Sudeste), Pará (Oeste) e ao Norte, o Oceano Atlântico. É o segundo maior estado da região Nordeste, cuja extensão territorial é de aproximadamente 331.937 km e possui uma população de 7.035.055, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018).

Em relação ao ensino básico, a responsabilidade é da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), cuja missão constitui-se em elaborar, coordenar, monitorar e avaliar as políticas no âmbito educacional. Esta secretaria desenvolve sua função de forma descentralizada, tendo as Unidades Regionais de Educação (URE) responsáveis pela organização da educação no estado do Maranhão. As UREs são divididas em 19 unidades: Açailândia; Bacabal; Balsas; Barra do Corda; Caxias; Chapadinha; Codó; Imperatriz; Itapeturu-Mirim; Pedreiras; Pinheiro; Presidente Dutra; Rosário; São João dos Patos; Santa Inês; Timon; Viana; Zé Doca; São Luiz.

Além de seguir as determinações das políticas Nacionais de Educação, o Estado do Maranhão sancionou e aprovou seu Plano Maranhense de Educação- PME, por meio da Lei Nº 10.099, de 11 de junho de 2014. Dessa forma, a SEEDUC/MA fez uma releitura do PNE e aprofundou algumas metas do Plano Nacional de Educação em nível do Plano Maranhense de Educação. De acordo com o documento dos Territórios (2017, p. 55), dentre as metas do PNE foram analisadas algumas metas para incluí-las ao PME: 7 e 19 (Gestão Escolar), e as metas 8,11,12 e 14, referentes à formação de professores.

De acordo com os estudos de Carvalho e Bonfim (2016), os serviços da modalidade de Educação Especial foram iniciados no Maranhão no final da década de 1960, mas por iniciativa de instituições privadas. Oficialmente, o Maranhão iniciou a educação especial em 1969, por meio da Portaria nº 423/69, que criou o projeto Plêiade de Educação de Excepcionais. Sobre a implantação desta modalidade de Educação no Maranhão, Carvalho e Moraes (2015, p. 260) elucidam que:

A Educação Especial Maranhense tem acompanhado o movimento nacional de expansão e fortalecimento da inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial. Entretanto, tal qual na Educação Especial brasileira, permanecem desafios a serem enfrentados, como a ampliação do acesso e a melhoria da qualidade do ensino, que se expressará na continuidade da escolarização até a conclusão da Educação Básica ou da Educação Superior ou até mesmo na inserção no mundo do trabalho.

Com o intuito de contribuir com a modalidade de Educação Especial, surge a Assessoria de Educação Especial, atrelada à Secretaria de Diversidade e Inclusão. Essa assessoria tem por finalidade oferecer formações continuadas aos professores do Atendimento Educacional Especializado, que se encontram nas Salas de Recursos Multifuncionais dos Centros de Educação Especial, ou nas escolas de Educação Básica.

Nesse tópico, foram realizadas entrevistas com duas categorias que compõem a Assessoria de Educação Especial: professoras/formadoras e a Assessora de Educação Especial. Assim, a função da Assessoria de Educação Especial, mediante a formação continuada de professores que trabalham no Atendimento Educacional Especializado, é ministrar formações a esses professores, orientar e acompanhar o trabalho desenvolvido por eles nas Salas de Recursos Multifuncionais.

A Rede Estadual de Educação do Estado do Maranhão possui a seguinte organização, de acordo com a tabela disponibilizada pela Assessoria de Educação Especial, como pode ser observado no Quadro 16,

Quadro 16 - Quantidade de escolas da Rede Estadual de Ensino.

URE	QUANT. DE ESCOLAS	SRM	ESCOLA COMUM (QNT. ALUNOS)	AEE (QNT.ALUNOS)
ESTADO	1095	220	2.143	945
SÃO LUÍS	98	89	1033	358

Convém ressaltar que, a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão tem ampliado a quantidade de escolas e, conseqüentemente, a quantidade de alunos matriculados. Atualmente, a rede estadual conta com um quantitativo de 1095 escolas de educação básica em todo o território. Desse contingente, 98 encontram-se na capital ludovicense. A rede estadual pública de ensino possui 220 salas de Recursos Multifuncionais e, desse total, 89 se encontram na capital. O atendimento Educacional Especializado, possui um

total de 945 alunos matriculados, dentre os quais 358 encontram-se nas SRM da Grande São Luís.

Em relação à Educação Especial, é importante mencionar que a Rede Estadual de Ensino possui 4 (quatro) Centros de Educação Especial: Centro de Ensino de Apoio às Pessoas com Surdez, “Maria da Glória Costa Arcan-geli” (CAS); Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Maranhão Prof.^a Ana Maria Patello Saldanha” (CAP/MA); Centro de Ensino Especial “Pe. João Mohana”. Centro de Ensino Helena Antipoff e um único Núcleo de Atividades para alunos com Altas Habilidades/Superdotação “Joãozinho Trinta”.

Sobre o contingente de profissionais que trabalham no Atendimento Educacional Especializado, a rede estadual de ensino possui 319 profissio-nais, e desse total 97 estão lotados nas escolas da Grande São Luís, confor-me Quadro 17, abaixo:

Quadro 17 - Professores do Atendimento Educacional Especializado.

URE	QUANTIDADE DE PROFISSIONAIS DO AEE
ESTADO	319
SÃO LUÍS	97

Após situarmos a organização da educação pública estadual do Ma-ranhão, iremos agora abordar o que foi mais relevante na entrevista com a Assessora de Educação Especial. As análises das entrevistas e tabulação seguirão a mesma forma, como a autora veio organizando as entrevistas com os pesquisadores anteriores, conforme se segue no Quadro 18, abaixo:

Quadro 18 - Perfil da Assessora de Educação Especial

ASSESSOR (A)	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL	ESPECIALIZAÇÃO
Alecrim	F	60 anos	Pedagogia- Univer-sidade Federal do Maranhão- 1982.	Especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva- (UFMA).

A assessora de Educação Especial, nominada nesta pesquisa como Alecrim, tem 60 anos de idade e atua na rede estadual de Educação desde 1993. Conforme mencionada no Quadro 19, possui graduação em Pedago-gia, pela Universidade Federal do Maranhão e pós-graduação em Educação Especial nessa mesma instituição de ensino superior.

Quadro 19 - Dinâmica e Conteúdos abordados nas formações continuadas.

PAPEL DA AEEESP	DINÂMICA DAS FORMAÇÕES	CURSOS OFERECIDOS	CONTEÚDOS ABORDADOS	OPINIÃO SOBRE AS FORMAÇÕES
<p>Trabalhar constantemente as formações continuadas, onde já estamos fazendo mensalmente. O ponto de partida ao montar esse cronograma das formações, são as necessidades que emergiram durante o processo de acompanhamento desses professores. Se na sala de recurso aconteceu algo que nos chama atenção, por exemplo, um plano de AEE que não está de acordo com a funcionalidade que deve ter um plano de AEE, esse já constitui como uma pauta para a próxima formação.</p>	<p>Oferecemos formações duas vezes ao mês (de 15 em 15 dias) no horário de trabalho dos professores do AEE. Cada mês é um técnico da SEEDUC, às vezes um profissional da própria Universidade Federal do Maranhão. Além dos professores do AEE, ainda incluem os gestores e professores do Ensino Comum. Sendo que os professores, é mais complicado, devido à continuidade nas formações. Quando comparecem no primeiro encontro, no segundo já não comparecem...</p>	<p>Conteúdos referentes à Educação Especial Cada centro trabalha com uma deficiência na qual é de sua competência. Ex: o Cas disponibiliza um profissional para trabalhar com assunto pertinentes à deficiência auditiva, ou Libras; e assim cada centro de Educação Especial disponibiliza algum profissional para trabalhar alguma temática. Agora quando a temática sugerida é sobre as Políticas de Educação Especial, necessariamente, alguém da AEEP é encarregado de ministrar a palestra ou formação.</p>	<p>Demandas de todas as deficiências.</p>	<p>Sim, contribui, sem sombra de dúvidas, uma vez que sem essas formações não teriam como a AEEESP monitorar a qualidade do que se faz lá na sala de Recurso. Professor da SRM, precisa de formação constantemente.</p>

A Professora/Assessora Alecrim nos informou que todos os professores que exercem suas funções nas Salas de Recursos Multifuncionais no âmbito estadual recebem formações continuadas oferecidas pela Assessoria de Educação Especial. Em média, nessas formações são atendidos todos os professores lotados na URE de São Luís. Segundo a assessora, essas formações aconteciam duas vezes ao mês, mas as professoras do AEE e as

professoras formadoras nos informaram que somente em 2017 as formações ocorriam duas vezes ao mês, porém, atualmente, ocorrem apenas uma vez.

No que se refere às dinâmicas dessas formações, a colaboradora da nossa pesquisa foi enfática em afirmar que, além dos professores do AEE, os gestores e professores do ensino comum também são convidados a participar. No entanto, o número dessas participações ainda é irrisório, pois quando comparecem ao primeiro encontro dessas formações continuadas, não retornam para o segundo encontro.

As formações continuadas estão acordadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 61, inciso III: aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. Outro artigo que menciona a legalidade dessas formações refere-se ao parágrafo único do artigo 62:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológica e pós-graduação (Brasil, 1996).

Mesmo com os dispositivos legais que norteiam e orientam as formações continuadas, os professores do ensino comum têm apresentado resistência ao participarem dessas formações. Em algumas escolas, elas acontecem somente duas vezes ao ano (no início do semestre letivo) e são conhecidas como as semanas pedagógicas. Convém lembrar que essas semanas pedagógicas se constituem também de espaços formativos, mas não são suficientes para despertar no corpo docente discussão, reflexão e ação, durante todo o ano letivo. A formação continuada em serviço deveria acontecer sempre que a escola apresentasse uma situação difícil tanto de cunho pedagógico quanto de outra natureza.

A formação de professores não se restringe à instrumentalização e aplicação de modelos teórico-técnicos. Faz-se necessária uma práxis reflexiva permanente, buscando seu desenvolvimento e aperfeiçoamento com base na experiência, no uso da consciência e na reflexão junto com os alunos. Assim, na atualidade, a formação dos professores requer uma dinâmica diferenciada que se aproxime da dinâmica escolar e da diversidade humana.

A escola representada por uma gestão pedagógica precisa criar uma cultura de formação pedagógica continuada. Contudo, se essa cultura forma-

tiva não foi formada na graduação inicial, os agentes da escola (gestão escolar e coordenadores pedagógicos) precisam disseminar esse tipo de cultura. Segundo Freire (1991), não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário. No entanto, Alarcão (2001, p. 19) aponta que, para ocorrer mudanças, faz-se necessário:

Envolver as decisões político-administrativo-pedagógicas, os alunos e professores, os auxiliares e os funcionários, os pais e os membros da comunidade. É preciso envolver o elemento humano, as pessoas e, através delas, mudar a cultura que se vive na escola e que ela própria inculca.

Ainda sobre as dinâmicas das formações oferecidas pela AESP, a professora entrevistada nos informou que essas formações acontecem em parcerias com os Centros de Educação Especial, com a presença de um professor, por exemplo, do CAS, convidado a ministrar uma formação sobre surdez aos professores do AEE. Além dos profissionais que se encontram nos Centros de Educação Especial, eles contam também com a presença de professores da Universidade Federal do Maranhão.

Os conteúdos ministrados nesses espaços formativos coadunam com os mesmos temas mencionados pelos 10 professores do AEE pesquisados e com as duas técnicas formadoras que ministravam essas formações desde 2016 até o ano de 2019. As temáticas são em torno das demandas de todas as deficiências que compõem o público-alvo da Educação Especial.

Sobre os desafios encontrados ao organizar essas formações continuadas, foi mencionado que são inúmeros, porém o mais significativo é a escassez de profissionais na própria rede estadual para ministrar essas formações, pois os profissionais do AEE, dos Centros e dos Núcleos carecem de formações de cunho mais acadêmico. Nesse caso, as formações, conforme mencionadas no parágrafo anterior, contam com a presença dos professores da UFMA, como, por exemplo, a Professora Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho, que muito tem contribuído com a Rede Estadual Pública de Ensino nesses momentos formativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória trilhada até aqui nos ajudou a compreender que os caminhos da formação docente no Brasil foram permeados de contradições, lutas, ausências de políticas públicas e poucas conquistas. E a educação especial, como uma modalidade da educação, não trilhou caminhos tão diferentes, uma vez que a luta pela inclusão e aceitação desses alunos na escola comum se perpetua até os dias atuais.

Com a chegada dos Jesuítas ao Brasil, foi implantada nas escolas a proposta pedagógica *Ratio Studiorum*, conhecida como um conjunto de métodos que deveria ser seguida por professores, alunos e diretores, sendo que essa metodologia pautava o ensino religioso. Após a expulsão dos Jesuítas, no período Imperial, foram implantadas as aulas régias e, logo em seguida, os cursos superiores, mas até o presente momento não se cogitava nada referente à formação de professores para exercer o magistério.

Somente em 1834, com o termo institucional nº 16 referente ao mês de agosto do mesmo ano, as províncias decidiram que a responsabilidade sobre a formação dos professores deveria recair sobre estes, uma vez que os docentes tinham que bancar financeiramente suas formações, dirigindo-se até a província do Rio de Janeiro. Apesar do pouco tempo, o período imperial foi marcado por omissões e descentralização na educação, porém, é considerado um marco na educação das pessoas com deficiência, uma vez que foi nesse período a chegada de dois importantes institutos para atender cegos e surdos, os quais, até hoje, exercem influência na educação dessas pessoas.

No que diz respeito à formação de professores para atender às pessoas com deficiência, nesse período não havia nada mencionado. Somente em 1974, o Instituto Benjamin Constant, em parceria com a Fundação Getúlio Vargas, do Rio de Janeiro, realizou um curso de especialização de professores na Didática Cega, o que aconteceu também no início da década de 1970, com ofertas de cursos de formação de professores, em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Dessa forma, foram se constituindo os primeiros incentivos à formação docente dos professores que trabalhavam com os alunos deficientes. Aos poucos, timidamente, essa modalidade de educação recebia amparo do poder público.

Após a independência, começaram as tentativas de organização da educação escolar, cujo processo passa inevitavelmente pela formação do

professor, o que nos leva a compreender que a formação de professores na educação brasileira se caracterizou pelas seguintes fases: ensaios intermitentes de formação de professores, expansão das escolas normais, organização dos institutos de educação, implantação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, o que resultou numa expressiva consolidação das escolas normais, substituição da escola normal pela habilitação específica de magistério e o novo curso de Pedagogia.

Assim, a educação brasileira passou por tímidas mudanças, que se iniciaram no período colonial, perpassaram pelo Império e se desencadearam na República, após longos 40 anos na ditadura militar. Convém ressaltar que nenhum desses modelos governamentais atribuiu à educação pública uma prioridade.

No final de 1980, com a reabertura política após longos anos de governos militares, o nosso país sancionou sua Carta Magna, já no final dessa década, com o nome de Constituição Cidadã. Esse documento inscreveu direitos sociais nunca antes conquistados, principalmente em relação à educação escolarizada.

Após a década de 1990, não se pode negar que houve vários avanços nas políticas internacionais destinadas às pessoas com deficiência. As conferências realizadas em Jontiem, na Tailândia, constituíram um dos maiores eventos internacionais que resultaram na Declaração Mundial de Educação para Todos. O Brasil esteve presente nesse evento e se comprometeu a reformular suas políticas educacionais em prol das pessoas com necessidades especiais.

A partir desse evento, o Brasil assumiu o compromisso de tornar suas escolas mais acessíveis, reformular suas políticas educacionais para que todos os alunos fossem aceitos no ensino público, gratuito e de qualidade. E, de fato, o Brasil tem cumprido esses acordos internacionais e reformulado suas políticas educacionais.

No que tange à formação de professores para atuar na educação básica, no início deste século, o Brasil também reorganizou seus documentos normativos, sendo os primeiros documentos legais sancionados em 2002 (Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica). Um dos mais recentes documentos refere-se à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, amparada pelo Decreto 8.752/2016, que endossa a importância da formação continuada como componente essencial da profissionalização docente.

E ao falarmos em formação docente, retorno ao objetivo deste trabalho, que teve como intuito conhecer como é desenvolvida a formação continuada de professores das salas de recursos multifuncionais, que atuam no Atendimento Educacional Especializado, nas escolas da Rede estadual de ensino, em São Luís, MA. Como objetivo específico, buscamos mapear o perfil de formação inicial dos professores do AEE, identificar quais os tipos de formações continuadas que os professores recebem para trabalhar nas Salas de Recursos Multifuncionais e, por fim, conhecer os conteúdos abordados nas formações continuadas oferecidas pela Assessoria de Educação Especial.

Para compreender como se organizavam essas formações continuadas, para os professores do Atendimento Educacional Especializado, buscamos as seguintes respostas: A Secretaria Estadual de Educação atualmente oferece algum tipo de formação continuada? Você participa dessas formações? Qual a dinâmica dessas formações? As formações oferecidas pela Secretaria de Educação têm sido suficientes para sua prática pedagógica? Comente sobre os desafios encontrados durante o seu trabalho. Outras questões suscitadas na pesquisa foram sobre o perfil de formação inicial desses professores. Graduação, pós-graduação, idade, tempo de trabalho na educação, cursos de extensão, participação em congressos, seminários.

Sobre a formação inicial dos professores do AEE, todos os dez (10) professores, sendo nove (09) do sexo feminino e um (01) do sexo masculino, possuem formação de nível superior. As nove professoras são todas pedagogas, e o único professor é graduado em biologia. Em relação à pós-graduação na área da Educação Especial, todos possuem este título, porém a professora Muçambê ainda está em processo de conclusão. Entendemos que ter uma formação em nível de pós-graduação em Educação Especial é um caminho que permite ao professor do Atendimento Educacional Especializado percorrer de forma mais consistente, haja vista que, na graduação, a disciplina de Educação Especial tem carga horária de 60 horas, o que provavelmente não é suficiente para o aprofundamento teórico-metodológico que a área exige.

Durante a pesquisa, foi constatada apenas uma profissional nessas salas de recurso com o título de Mestre, e a maioria desses professores buscou a especialização em Educação Especial após o concurso. De acordo com a Resolução 04/2009, artigos 12 e 13, o professor do A.E.E. tem uma atribuição muito ampla, que vai desde identificar, elaborar, produzir, organizar serviços (inciso I) até estabelecer articulação com os professores da sala de

aula comum (inciso VIII). Sobre essas atribuições, a Professora Dr^a Carvalho (2012) traz uma discussão muito pertinente: “Terá o professor condições para realizar todas as tarefas de planejamento, execução, avaliação do funcionamento do AEE, bem como a de estabelecer parcerias com outras áreas? Não seria sobrecarregar esse profissional”?

Além da formação inicial em Licenciatura ou Pedagogia e pós-graduação na área de Educação Especial, os professores da rede estadual, que desempenham suas funções nas Salas de Recursos Multifuncionais, ainda são carentes de formação. Dessa forma, a AEESP/MA disponibiliza desde o ano de 2016 formações em serviço a todos os professores do AEE. No início de 2016 eram oferecidas formações a cada quinze dias. Atualmente, essas formações acontecem uma vez por mês. A área de educação especial é muito ampla e complexa, o que nos leva a entender que uma formação continuada apenas uma vez ao mês não é suficiente. Um exemplo disso são os professores da nossa pesquisa, os quais relatam que ainda não se sentem preparados para trabalhar em um contexto tão amplo como é o público da educação especial.

As dificuldades encontradas por esses docentes são de toda ordem e em vários aspectos, tanto sobre a deficiência em si, como em relação à falta de recursos, à falta de apoio da gestão pedagógica, como também pela ausência da família. Os professores que ministram essas formações não foram uniformes em suas respostas, pois, enquanto a formadora Lírio do Vale disse que essas formações não são suficientes, a formadora, Lírio Amarelo disse que elas são suficientes para auxiliar os professores em suas práticas. Além das formações recebidas pela AEESP, esses profissionais devem investir em sua autoformação. Nesse sentido, investir em sua autoformação significa que esses profissionais devem buscar financiar sua própria formação, seja por meio de congressos, cursos ou até mesmo pós-graduação.

A palavra dessa professora/formadora nos remete à proposta do imperador, em 1834, quando sugeriu que todos os professores da província deveriam pagar por suas formações. Apesar de estarmos no século XXI, muitas ideologias do nosso professorado permanecem no século passado.

Outro ponto relevante desta pesquisa foi sobre os desafios encontrados nessa área. Todos os entrevistados (dez professores do AEE, as duas técnicas formadoras e a Assessora de Educação Especial da Rede Estadual) foram unânimes em afirmar que há muitos desafios. É importante ressaltar

que os desafios relatados são de cunho logístico, pois não se referem aos conteúdos ministrados nessas formações nem aos profissionais que as oferecem, mas ao fato de não disponibilizarem um espaço fixo amplo para receberem os profissionais que estão à frente dessas salas de recurso.

Pautado na teoria do professor reflexivo, idealizado por John Dewey, cujos estudos tornaram um campo muito amplo no Brasil a partir da década de 1990, este estudo nos possibilitou compreender como a teoria e a prática contribui para a construção do saber docente, uma vez que ajudam o professor a pensar a sua prática, fazendo com que ele se torne um profissional reflexivo no que diz respeito a sua ação docente, levando-o a promover mudanças que melhorem a cada dia o seu fazer pedagógico, sendo esse um processo fundamental para o seu desempenho profissional.

A formação do professor reflexivo é uma alternativa que surge em meio às dificuldades oriundas de sua formação inicial e continuada, que em muito contribuirá para ajudá-lo a desenvolver suas atividades profissionais. Dessa forma, faz-se necessário entender que educação e reflexão devem ser consideradas como coligadas no processo de ensino-aprendizagem, sendo a escola um local fundamental para a construção de um diálogo crítico.

O principal objetivo da reflexão no ambiente escolar é a formação de cidadãos autônomos, capazes de romper com os modelos tradicionais de educação, o que vai além da simples reprodução de conteúdo, possibilitando ao aluno a capacidade de pensar de forma individual, para que possa produzir seu próprio conhecimento e expressar sua visão de mundo após refletir sobre a realidade que o cerca. A informação é decorrente daquilo que é transmitido, e o conhecimento resulta da reflexão crítica feita sobre essa informação.

Logo, compreende-se que a formação de professores deve ser significativa, levando esses profissionais a buscarem uma prática docente ativa, atuante, por meio da qual eles possam refletir sobre sua ação, diferente do estágio, que visa apenas à formação de competências que os levarão a repetir não apenas regras burocráticas, mas também os induzirão à aplicação de conhecimentos teóricos.

De acordo com essa explanação, pudemos perceber durante esta pesquisa desenvolvida com os professores do AEE, que a reflexividade da e na prática não é constante nos momentos de formação em serviço. Compreendemos que esses docentes recebem as formações oriundas da equipe da AEESP, mas não refletem sobre esse momento nem questionam até que

ponto essas formações serão de fato úteis em suas práticas.

A oferta do AEE tem crescido quanto ao acesso das pessoas com deficiência às Salas de Recursos Multifuncionais, porém ainda está longe de um atendimento qualitativo, pois as ações desenvolvidas no AEE são burocratizadas, solitárias e improvisadas. A garantia desses alunos quanto à escolarização só é cumprida como uma exigência legal, sendo que eles se encontram incluídos legalmente e excluídos pedagogicamente.

Os professores que realizam esse trabalho na sala de recursos não se sentem parte da escola, mas segregados, em uma sala à parte, onde tentam, sozinhos, fazer milagre na educação inclusiva. Junto com essa solidão, há ausência de recursos materiais e estruturas inadequadas e/ou comprometidas para a realização deste trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais, no contexto da escola comum.

Pelo fato de o tema ser amplo e complexo, as discussões não se findam aqui, pois muitas outras pesquisas irão se juntar a esta. Nosso interesse foi conhecer como acontecem essas formações continuadas oferecidas pela Assessoria de Educação Especial. A Secretaria de Educação Especial, por meio da AEESP, tem de fato cumprido os documentos normativos referentes à política de educação especial de 2008, no que tange a ofertar as formações continuadas aos professores do AEE. Almeja-se que esta pesquisa tenha contribuído com a comunidade acadêmica e científica, no sentido de ampliar as informações nessa área, assim como uma reflexão em torno das propostas de formação continuada que são oferecidas a esses professores.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBUQUERQUE, E. R. de. **Prática Pedagógica Inclusiva: um estudo de caso em escola com Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Jaboatão dos Guararapes-PE**. 2014. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Jaboatão dos Guararapes, PE, 2014.

ALVES, L. M. A. **Formação e prática em salas de recursos multifuncionais de escolas estaduais referências em educação inclusiva**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Pará, Belém, 2013.

ALVES, M. A. B.; SIQUELLI, S. A. **Um estudo a partir de fontes históricas**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 10., 2016. Anais [...] Campinas, SP: UNICAMP, 2016.

ARARUNA, M. R. **A Prática Pedagógica do Professor de Atendimento Educacional Especializado com aluno que apresenta Deficiência Intelectual**. 2013. 281 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Alessandra Belfort. **Processo de inclusão no contexto da deficiência visual: dificuldades, desafios e perspectivas**. 2013. 441 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2013.

BARROS, Gilsene Daura da Silva. **As meninas de Helena: deficiência intelectual, inclusão e mercado de trabalho em São Luís**. 2013. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2013.

BATISTA G. C. **Atendimento Educacional Especializado: Trabalho e Formação Docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

BONFIM, Maria Núbia Barbosa. **Na contramão do currículo: invertendo-se os caminhos de análise**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2007.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. Traduzido para o português brasileiro por Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves. 3. ed. Reino Unido: Editora CSI, LaPEAD, 2000. p. 1931.

BORGES, Maria Cecília; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de Professores: história, política e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011.

BORGES, T. C. B. **Deficiência visual: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no ensino médio**. 2016. 194 f. Dissertação de (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

BOSIO, Q. F. F. **As reformas do estado e da educação e a política para a educação profissional nos anos 90**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 1., 2013. Anais [...] Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2013.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.146 de 6 de junho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, D.F, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Brasília, DF: [...], 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 8.752 de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, MEC, SEESP, 2001.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei 8069/1990**. Brasília: Senado Federal. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, MEC; SEESP, 2001. 79 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 (PNE)**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF, Diário Oficial da União, 2007.

BRASIL. **Orientações gerais catálogo 2006: Rede nacional de formação continuada de professores de educação básica.** Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial Brasília: MEC, 2009.

BRITO, Fernanda Cristina de; COSTA, Vanderlei Balbino da (org.). **A educação profissional nos anos 90.** In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 1., 2013. Anais [...] Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2013.

BRITO, Fernanda Cristina de; COSTA, Vanderlei Balbino da. **A Formação docente na escola inclusiva: olhares, perspectivas e diferentes abordagens.** Curitiba: CRV, 2018. 118 p.

BRUM, Mara Lucia Teixeira. **Pedagogia social em Pestalozzi: teoria e prática pedagógica.** 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

BUENO, J. G. S. **A Educação Inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações.** In: BICUDO, M. A.; SILVA, J. C. A. da (org.). Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua. São Paulo: UNESP, 1999.

BUIATTI, V. P. **Atendimento educacional especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais.** 2013. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2013.

CAMPOS, E. C. A. dos. **Formação continuada e permanente de professores do atendimento educacional especializado para práticas pedagógicas inclusivas.** 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu, Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, 2016.

CANDAU V. M. F. **Formação continuada de professores: tendências atuais.** In: REALI, M. R. *et al.* (org.). Formação de Professores: tendências Atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CANTARELLI, C. S. **Grupo de suporte aos pais e apoio pedagógico aos professores da rede e alunos com necessidades educacionais espe-**

ciais na educação inclusiva. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; BUSTO, Rosângela Marques (org.). Atendimento educacional especializado. Marília, SP: ABPEE, Marquezine & Manzini, 2013. p. 87-107.

CARVALHO, M. B. W. B.; MORAES, L. C. S. A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva no Maranhão: em discussão propostas e ações. **Revista Cocar**, Belém, n. 1, jan./jul. 2015.

CARVALHO, Mariza B. W. B. **Professores de educação especial: aspectos da política educacional maranhense.** In: SILVA, Marilete G.; CARVALHO, Mariza B. W. B. (org.). Faces da Inclusão. São Luís: EdUFMA, 2010.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1997. 139 p.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. 152 p.

CASTRO, Adriano Monteiro de; RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; CARVALHO, Roseli Cecília Rocha de. [et al.] (org.). **Educação Especial: do querer ao fazer.** São Paulo: AVERCAMP, 2003.

CHAHINI T. H. C. **Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições de educação superior de São Luís, MA. 2016.** 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa em ciências humanas e sociais.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 77-91.

COELHO, W. L. R. **Política maranhense de inclusão escolar: com a palavra as professoras.** 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

CONDE, P. S. **Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil.** 2013. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Espírito Santo, 2013.

COSTA, J. T da. **Prática Educativa Reflexiva de Professores do Atendimento Educacional Especializado: histórias de vidas na educação**

básica. 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, 2014.

COSTA, Valdelúcia Alves da. **Formação de professores e educação inclusiva**. In: Carvalho, Mariza Borges Wall Barbosa de; COSTA, Valdelúcia Alves da; Miranda, Therezinha Guimarães. (org.). Educação básica, educação superior e inclusão escolar: pesquisas, experiências e reflexões. Niterói: Intexto, 2012. p. 169-173.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Políticas de educação especial e inclusão no estado do Rio de Janeiro: formação de professores e organização da escola pública. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 34, p. 45-66, 2012.

COSTA, Valdelúcia Alves da. **Políticas de professores e educação inclusiva: experiências da escola pública**. In: Costa, Valdelúcia Alves *et al.* (org.). Políticas Públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva. Niterói, RJ: Intertexto, 2011.

DELOU, C. M. C. **Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão**. In: BRASIL. A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação, vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

DEWEY, Jonh. **Cómo pensamos: La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo**. Barcelona: Paidós. 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios**. Educ. Soc, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira**. Brasília: Inep, 2016. (Série PNE em Movimento, 1).

FACC, M. G. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FAHD, W. C. B. **A política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008): uma análise da efetiva-**

ção do Atendimento Educacional Especializado a partir da defectologia de Vygotski. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, São Luís, 2015.

FAITANIN, Gisela Paula da Silva. **Desafios à educação: da formação do professor à inclusão escolar.** Niterói: Intertexto, 2014.

FERREIRA, G. S. O profissional da educação na Constituição Brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18 p. 189-199, jan. jun. 2016.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência.** 2. ed. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 2003.

FERREIRA, J. R. **Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras.** In: RODRIGUES, D. (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.* São Paulo. Summus Editorial, 2006.

FIGUEIREDO, V. R. **A Formação de Professores Para a Inclusão dos Alunos no espaço pedagógico da diversidade.** In: MANTOAN, M. T. E. *Desafio das diferenças nas escolas.* Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 140-145.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, S. G. **Saberes da experiência, história de vida e formação docente.** In: CICLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, S. V. (orgs.). *Educação Escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas.* Uberlândia: EDUFT, 2002.

FONTANA, M. J. A.; FÁVERO, A. Professor Reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Revista de educação do IDEAU**, v. 18, n. 17, 2013.

FRAGA, Lissandra Mendes. **A escola de cegos na historiografia da educação especial maranhense.** 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

FRANCO, R. **Atendimento Educacional Especializado: desafios do Professor Itinerante.** 2014. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro Universitário Salesiano, Americana, São Paulo, 2014.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reformas educativas e retrocesso democrático no Brasil nos anos 90**. In: Linhares, Célia (org.). Os professores e a invenção da escola: Brasil e Espanha: Cortez, 2001.

GHEDIN, E. **Tendências e dimensões da Formação do Professor na Contemporaneidade**. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 1., 2009. Anais [...] [S.l.: s.n.], 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, E. C. P. B. **Tecnologia assistiva para alunos com baixa visão nas escolas estaduais de São Luís: utilização na classe comum e na sala de recurso multifuncional**. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre. Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**, v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do Professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 243 p.

JESUS, Ivone das Dores de. **Analisando a educação inclusiva no curso de licenciatura em geografia da universidade estadual do Maranhão**. 2012. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

KASSAR, M. de C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silencia na história de sujeitos**. São Paulo, SP: Autores Associados, 1999.

KINZO, M. D. G. **A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição.** Perspec., São Paulo, v. 15, n. 4, oct./dec. 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÁZARO, C. M. C. **Trabalho docente/saúde autopercebida das professoras dos Centros de Ensino de Educação Especial do Maranhão.** 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, 2013.

LEITE, Z. H. M. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino fundamental: entre o possível e o desejável.** 2006. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.

LIBÂNIO, José C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro.** In: PIMENTA, Selma Garrido Evandro (Org.). 6. ed. Professor reflexivo no Brasil: gênero e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012

LINHARES, F. L. **Atendimento educacional especializado: uma análise sobre a construção identitária de professores que atuam na sala de recursos multifuncionais.** 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Pará, Belém, 2016.

LOCATELLI, A. **Formação docente para o atendimento educacional especializado.** 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

LOPES, José Ivans; SILVA, João Henrique Magalhães. O pensar reflexivo como objeto do processo educativo na perspectiva de John Dewey. **Revista Opinião Filosófica**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, 2016.

LUKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 184.

MACEDO, P.C. **Atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto de Aplicação da UERJ: reflexões sobre o trabalho docente articulado.** 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MAGALHÃES, M. C. (org.). **A Formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa. **Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva.** In: **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial.** Roberta Gaio e Rosa G. Krob Meneghetti organizadoras. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 79-94.

MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa. **O desafio das diferenças nas escolas.** 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo: **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas/públicas.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 208 p.

MEDEIROS, B. A de. **O fazer pedagógico do professor de educação especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha: desafios da inclusão.** 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: Uma (re)visão radical. **Revista São Paulo Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

MELO, H. A. **Prática pedagógica na sala de recursos e acesso ao currículo de alunos(as) com deficiência intelectual na sala de aula.** São Luís: EDUFMA, 2011.

MELO, H. C. B de. **A versão das professoras das Salas de Recurso Multifuncionais do Município de Dourados- MS: atuação no atendimento educacional especializado.** 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade Federal de Grande Dourado, Grande Dourado, MS, 2014.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación**, v. 22, n. 57, p. 93-109, mayo/ago. 2010.

MENDES, E. G. **Desafios atuais na formação do professor de Educação Especial**. Integração, Brasília, DF, v. 24, p. 12-17, 2002.

MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 80 p.

MOREIRA, C. J. de M: **Educação especial: uma análise sobre a concepção e o direito à educação em documentos nacionais e internacionais**. [S.I.]: ANPAE, 2013.

MÜLLER, Tânia. M. P. **O trabalho psicopedagógico com autistas e psicóticos**. [S.I.: s.n.], 2000. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/1746019/tania-mara-pedroso-muller>. Acesso em: 24 set. 2019.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 15-34.

NUZZACI, Antonella. **Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento**. Studium educationis, Padova, ano 12, n. 3, p. 9-27, ott. 2011.

OLIVEIRA NETA, A. de S.: **A prática pedagógica do professor de atendimento educacional especializado para aluno com deficiência intelectual**. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

PÉREZ GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 261 p.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência do ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014, 279 p.

PINTOR, Nelma Alves Marques: **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: SESES, 2017. p. 168.

PLETSCH, Márcia Denise: **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014. 296 p.

POKER, Rosimar Bortoni. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. 184 p.

PRIETO, R. G. **Atendimento Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas de educação no Brasil**. In: MATOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (orgs.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. **A inclusão na educação: humanizar para educar melhor**. São Paulo: Paulinas, 2015.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clemont. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RIBEIRO, Maria Luiza Sprovieri; CARVALHO, Roseli Cecília Rocha de (orgs.). **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

RODRIGUES, G. N. **Formação e autonomia docente: desafios à inclusão na educação infantil**. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

ROSA, Floriza Gomide Sales. **Educação e inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho: o caso dos egressos do Centro de ensino de educação especial Helena Antipoff**. 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

SALGADO, S. da S. **Inclusão e Processos de Formação**. In: SALGADO, S. da S.; PAULINO, Marcos Moreira (org.). *Inclusão em Educação: cultura, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 59-68.

SANTO, E. F. **O ensino superior no Brasil e os acordos MEC-USAD: o intervencionismo norte-americano na educação brasileira**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2005.

SANTOS, J. F. dos. **Análise das práticas do atendimento educacional especializado para a educação infantil nas redes municipais de ensino (RME) de quatro municípios do Estado do Rio Grande do Sul: Caxias**

do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana. 2017. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil.** 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2010.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online]., v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas, SP: autores associados, 2010.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 158 p.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. E atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, C. G. C. da. **Formação docente para os desafios da educação inclusiva: um estudo a partir das salas de recursos multifuncionais em Porto Velho/RO.** 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

SILVA, J. H. da. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas.** 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Grande Dourado, Grande Dourado, MS, 2014.

SILVA, K. R. X. **Expressão da Criatividade na Prática Pedagógica e a Luta pela Inclusão em Educação: tecendo relações.** In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). *Inclusão em Educação: cultura, políticas e práticas.* São Paulo: Cortez, 2008. Pág. 45-57.

SILVA, M. R. da. **A formação de professores do atendimento educacional especializado de Goiás.** 2014. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SILVA, P. R. de J.; CARVALHO, M. B. W. B. de. **Tensões e desafios a partir da política de educação especial na perspectiva inclusiva.** In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011. Anais [...] Londrina, 2011.

SILVA, P. R. J. de. **Políticas e formação de professores e inclusão escolar.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

SILVA, R. H. dos R. **Produção do conhecimento em educação especial e inclusiva no Brasil: constituição, desafios e perspectivas.** In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2012. Anais [...] Campinas, SP: UNICAMP, 2012.

SIMÃO, V. S.: **Experiências de formação docente na educação especial: significações e ressignificações.** 2017. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2017.

SIMÃO, V. S. **Experiências de formação docente na educação especial: significações e ressignificações.** Tese de Doutorado. 2017. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, SC, 2017.

SOUSA, A. de J. L. **A formação continuada de professores no contexto da educação inclusiva: um estudo de caso nas escolas da rede municipal de São Luís – MA.** 2015. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revistas HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 160-172, set. 2009.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17th ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 325 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1990. 175 p.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre as necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990. Disponível em unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf. Acesso em: 25 fev. 2018.

UNIBANCO. **Panorama dos Territórios- Maranhão**. [S.l.]: Instituto Unibanco, 2017.

VALLE, B. R. **Fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Inclusiva**. 2. ed. rev. Curitiba, PR: IESD BRASIL, 2016. 178 p.

VITALINO, Célia Regina (org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

ZEICHNER, K. M.: **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. **Educa. Professores**. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 1993. 113 p.

ZIMMERMANN, E. C. **Inclusão escolar**, [S.l.: s.n.], 2008. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/inclusao-escolar/5190/>. Acesso em: 30 set. 2019.

APÊNDICES

Apêndice A -Coleta de Dados (Questionários)

PESQUISA: “A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE SÃO LUÍS-MA”

Formulário de caracterização dos professores do AEE-URE São Luís

1- IDENTIFICAÇÃO: Professor (a) nº _____

1. Nome: _____

Sexo () Fem. () Masc.

2. Qual é a sua idade?

() Menos de 20 anos

() Entre 20 a 30 anos

() Entre 31 a 40 anos

() Entre 51 ou mais

4. Escola: ,

5. Em qual turno você trabalha?

6. Em qual ano você começou a trabalhar na Rede Estadual de Educação?

7. Quantos alunos são atendidos nesta sala de Recurso Multifuncional?

8. Especifique quais as deficiências que esses alunos possuem.

9. Qual seu nível de escolaridade:

() Graduação - Licenciatura: Qual (is)? _____ ano de formação _____

() Graduação- Outros. Qual (is)? _____ Ano de formação _____

() Pós-Graduação, Graduação- Especialização. Qual (is)

Ano de formação _____ Em qual instituição concluiu? _____

() Mestrado – Em qual área ? _____.

Ano de Formação _____ .Em qual instituição concluiu? _____

10. Quantos anos você tem de experiência como Professora do Atendimento Educacional Especializado? _____

11. Você possui formação específica (cursos de extensão) em Educação Especial?

() Sim. Quais? _____

() Não.

12. Você se sente apta para atender todos os alunos que frequentam as salas de AEE?

() Sim

() Não

Por quê? _____

Quais os alunos a quem você sente mais dificuldades em atender? Por quê?

13. Você participou de alguma atividade de formação continuada na área de: Educação Especial nos últimos 2 anos como: () seminários, () congressos, () cursos de extensão, () outros _____.

14. Qual instituição ofereceu estes aperfeiçoamentos: () SEEDUC/MA

() OUTRA _____

15. A Secretaria Estadual de Educação atualmente oferece algum tipo de formação/curso em serviço? () Sim, () Não.

Você Participa? () Sim, () Não

Quais os cursos ou formações que ela oferece?

Se você participa, qual é a sua opinião sobre essas formações/cursos?

16. Quais os conteúdos que foram ministrados nessas formações oferecidas pela SEEDUC/MA?

17. Essas formações continuadas oferecidas pela equipe da SEEDUC-MA têm sido necessárias para a sua prática pedagógica no AEE?

() Sim

() Não

Por quê? _____

18. Comente sobre os desafios encontrados durante o desenvolvimento do seu trabalho no atendimento aos alunos do público-alvo da Educação Especial?

Apêndice B -Coleta de Dados (Questionário)

PESQUISA: “A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE SÃO LUÍS-MA”

Formulário de caracterização dos Formadores do AEE-URE São Luís

1 IDENTIFICAÇÃO: Técnica (a) nº _____

Nome: _____

1. Sexo() Fem. () Masc.

2. Qual é a sua idade?

() Menos de 20 anos

() Entre 20 a 30 anos

() Entre 31 a 40 anos

() Entre 51 ou mais

3 Qual seu nível de escolaridade:

() Graduação - Licenciatura: Qual (is)? _____ ano de formação _____

() Graduação- Outros. Qual (is)? _____ ano de formação _____

() Pós-graduação - Especialização. Qual (is) _____

Ano de formação _____ Em qual instituição concluiu? _____

() Mestrado – Em qual área ? _____. Ano de formação. Em qual instituição concluiu? _____

5. A equipe técnica da Assessoria de Educação Especial, da Secretaria de Educação- MA, é responsável pelas formações continuadas dos professores do Atendimento Educacional Especializado. Em relação à URE da capital São Luís, quantas formações são ministradas por ano?

6. Qual tipo de formação as técnicas da AEESP oferecem aos professores do AEE da Rede Estadual de Educação?

7. Como se dá a dinâmica dessas formações continuadas ministradas pela equipe da AEESP-MA?

Quais os conteúdos que são ministrados nessas formações?

9. Quais as áreas em que os professores do AEE apresentam mais dificuldades?

10. Na sua opinião, essas formações são suficientes para que os professores do AEE desenvolvam suas práticas pedagógicas?

11. Quais as dificuldades que vocês enfrentam ao ministrarem essas formações? E os professores? Que tipo de dificuldades vocês percebem que eles possuem ?

Apêndice C - Coleta de Dados (Entrevista)

PESQUISA: “A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE SÃO LUÍS-MA”

Formulário de caracterização da Assessora de Educação Especial- -AEE- URE São Luís

1. IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

1. Sexo() Fem. () Masc.

2. Qual é a sua idade?

() Menos de 20 anos

() Entre 20 a 30 anos

() Entre 31 a 40 anos

() Entre 51 ou mais

3. Em que ano você começou a trabalhar na Rede Estadual de Educação? _____

4. Especifique quais as deficiências que esses alunos possuem _____

5. Qual seu nível de escolaridade:

() Graduação - Licenciatura: Qual(is)? _____ ano de formação _____

() Graduação- Outros. Qual (is)? _____ ano de formação _____

() Pós-Graduação, Graduação, Especialização. Qual (is)

Ano de formação _____ Em qual instituição concluiu? _____

() Mestrado – Em qual área ? _____. Ano de formação _____.

Em qual instituição concluiu? _____

6. Atualmente, a Assessoria de Educação Especial é responsável pela organização da Educação Especial no Estado do Maranhão. Entre as várias atribuições desenvolvidas por essa assessoria, as formações continuadas dos professores do Atendimento Educacional Especializado constituem uma dessas atribuições. Sobre o AEE, responda se possível:

- a) Quantas salas de AEE possuem a URE da Rede Estadual de Educação?
- b) Quantas salas de AEE possuem a URE da capital ludovicense?
- c) Quantos professores atuam nas salas de recursos multifuncionais da URE no Estado do Maranhão?
- d) Quantos professores atuam nas salas de recursos multifuncionais da URE de São Luís?
- e) Essas formações continuadas disponibilizadas pela SEEDUC-SUESP/MA são oferecidas para todos os professores da rede estadual que exercem suas funções no AEE?
- f) Quantos professores são atendidos nessas formações disponibilizadas pela Supervisão de Educação Especial da SEEDUC/MA?
- g) Desse total, quantos são atendidos na URE de São Luís (capital)?
- h) Quantos alunos são atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Estadual de Educação?
- i) Quantos alunos são atendidos nas SRM da URE de São Luís?

7. Qual o papel da AEESP, mediante a formação continuada de professores do AEE?

8. Como se dá a dinâmica dessas formações oferecidas pela Supervisão de Educação Especial?

9. Qual a política de formação de professores implementada pela secretaria estadual de ensino?

10. Quais os cursos de formação continuada são realizados pela AEESP-MA para os professores que estão no AEE?

11. Quais conteúdos são abordados nessas formações continuadas destinadas aos professores do AEE? E como são escolhidos esses conteúdos?

12. Na sua opinião, essas formações contribuem para o embasamento teórico-metodológico dos professores do AEE? Por quê?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) Senhor (a);

Estou realizando uma pesquisa de mestrado intitulada A Formação de professores para o atendimento educacional especializado, nas escolas da rede estadual de ensino de São Luís MA. Objetiva-se conhecer como ocorrem as formações continuadas de professores do atendimento educacional especializado que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, em São Luís, MA. A pesquisa conta com a orientação da Prof.^a Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Sua participação nessa pesquisa é uma opção; você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da mesma, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a UFMA ou com qualquer outra instituição envolvida.

Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser no âmbito psicológico, como desconforto frente à presença da pesquisadora durante a entrevista. Contudo, o desenvolvimento deste estudo ocorrerá de forma adequada, visando minimizar a ocorrência de tal desconforto, contando com a formação teórico-prática da pesquisadora na área.

Quanto aos riscos físicos, também não haverá possibilidades de ocorrer, visto que a coleta de dados ocorrerá em espaços seguros, dentro de salas apropriadas, na Escola Campo desta pesquisa. Você terá como benefício direto o recebimento de orientações, esclarecimentos e conhecimentos em relação ao objeto desta pesquisa.

Caso aceite, gostaria que soubesse que será realizada a coleta de dados por meio da aplicação de entrevista semiestruturada. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas e assinada por ambas as partes, na qual constam o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através do e-mail claudiavale.uemanet@gmail.com ou (98) 9 88570262. Cláudia de Oliveira

Vale (Mestranda em Educação pela UFMA).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente.

Participante

Pesquisadora Responsável

SOBRE A AUTORA

Claudia de Oliveira Vale

Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação- PPGE-UFMA, na linha de pesquisa de Educação Especial. Especialista em Gestão Escolar, Educação Especial, Inclusão e Libras. Pedagoga, graduada pela Universidade Federal do Maranhão. É pesquisadora em Educação Especial, onde participa de dois grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa de Educação Especial- UFMA e do Grupo de Estudos e Pesquisa na área do Atendimento Educacional Especializado- GEPAEE/ COLUN/UFMA. É Intérprete de Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, vinculada à Secretária de Educação do Estado do Maranhão- SEDUC. Atualmente trabalha no Centro de Educação Especial Prof. Maria da Glória Costa Arcangeli- CAS/ MA, Onde exerce a função de coordenadora do Curso de Formação Continuada em Atendimento Educacional Especializado -AEE. Este núcleo é responsável por ofertar formação continuada na área do Atendimento Educacional Especializado - AEE aos professores da rede pública e privada de Educação. Ministra aulas na Educação Superior das disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura. Possui experiência na área de Formação de Professores e na pós graduação-*lato sensu*, dos cursos de Gestão Escolar, Psicopedagogia, Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado e Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS. Atualmente, é professora de uma faculdade privada, o centro Universitário de Ensino Superior Franciscano- UNIESF. Nesta Instituição, ministra aulas nas disciplinas presenciais: Alfabetização e Letramento, Educação Infantil: teoria e prática, História da Educação Brasileira, Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, Didática II e Fundamentos Metodológicos do Ensino de História e Geografia. Atualmente, exerce a função de professora- tutora das disciplinas na modalidade EaD, nesta mesma Instituição, nos cursos de Recursos Humanos, Administração, Ciências Contábeis, Educação Física, Enfermagem, Direito e Pedagogia, com a disciplina de Libras . Exerceu a função de Tutora/ Orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso- TCC, da Pós Graduação *lato sensu* de Educação Especial/ Inclusiva da Universidade Estadual do Maranhão, Programa Uemanet. Exerceu a função de Tutora externa do curso Letras-Libras da faculdade Centro Universitário Leonardo da Vinci- UNIASSELVI.

Ministrou a disciplina Psicologia da Educação do Programa Ensinar, vinculado à Universidade Estadual do Maranhão- UEMA. Além dessas experiências, contribuiu como professora de programas institucionais vinculados à Capes, tais como: PNAIC, PROFEBPAR- UFMA, RENAFOR- COLUN/UFMA, INSTITUTO DE ENSINO TÉCNICO E TECNOLÓGICO DO MARANHÃO-UFMA-UAB, Darcy Ribeiro e UEMANET, da Universidade Estadual do Maranhão- UEMA.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 20, 55, 71, 72, 73, 83, 84, 85, 86, 107, 122, 123, 124, 126, 130, 132

AEE 18, 19, 22, 23, 24, 26, 27, 46, 51, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 101, 102, 104, 107, 109, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 133, 134, 135, 136, 139, 140, 141, 142, 143, 146, 147, 148

AEESP 24, 25, 26, 27, 77, 79, 80, 102, 109, 110, 116, 129, 131, 138, 141, 147, 149

Altas habilidades 19, 55, 56, 59, 84, 113, 116, 133, 135, 140

Aprendizagem 17, 18, 20, 30, 34, 42, 43, 52, 54, 56, 57, 70, 73, 85, 86, 94, 95, 98, 100, 101, 105, 111, 120, 122, 125, 128, 129, 132, 148

Aranha 48, 49, 89

Assessoria de Educação Especial 24, 25, 26, 79, 80, 102, 109, 110, 111, 117, 129, 131, 136, 138, 139, 141, 146

Atendimento Educacional Especializado 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 38, 39, 44, 46, 51, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 76, 77, 79, 80, 82, 83, 84, 102, 103, 104, 106, 107, 112, 114, 117, 121, 122, 124, 132, 139, 140, 146

C

CAPES 26, 45, 60, 61, 66, 71, 74

Cegueira 132

Conferência Mundial de Educação 16, 52, 53

Constituição de 1988 38, 50, 51

Constituição Federal 18, 37, 38, 43, 50, 51, 53, 58

Costa 15, 25, 40, 41, 64, 65, 71, 73, 85, 88, 98, 102, 110, 140

Currículo 23, 29, 30, 32, 33, 40, 54, 57, 70, 74, 86, 105, 122, 124, 125

D

Declaração de Salamanca 16, 52, 125

Deficiência 16, 17, 18, 19, 23, 26, 29, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 65, 66, 67, 70, 71, 74, 80, 82, 84, 85, 98, 101, 102, 106, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 118, 120, 123, 124, 126, 130, 131, 132, 141, 143, 144, 145, 147

Deficiência intelectual 61, 67, 108, 109, 113, 114, 116, 130, 131, 132

Docência 23, 33, 42, 43, 67, 68, 69, 70, 83, 91, 100, 106, 107

E

Educação básica 16, 18, 21, 23, 26, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 51, 53, 55, 56, 74, 79, 80, 83, 105, 106, 130, 139, 142, 145

Educação Especial 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 44, 46, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 97, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 121, 123, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 146, 147

Educação Inclusiva 18, 19, 21, 23, 53, 54, 62, 64, 66, 69, 71, 74, 75, 83, 84, 100, 102, 103, 106, 107, 117, 129, 130, 140

Educação para Todos 16, 17, 52, 53, 72, 145

Ensino comum 18, 19, 22, 23, 55, 56, 59, 63, 67, 83, 126, 128, 141, 142

Entrevista 22, 25, 27, 63, 65, 77, 78, 79, 80, 81, 102, 103, 104, 108, 110, 116, 117, 122, 127, 129, 131, 132, 136, 139, 140, 143, 147

Escola comum 17, 26, 46, 48, 49, 55, 57, 59, 67, 69, 71, 73, 85, 102, 139, 144

Escola inclusiva 19, 52, 71, 86, 102, 119

Escola Normal 29, 31, 32, 145

Escola Nova 26, 32

Escolas normais 29, 31, 32, 33, 34, 145

Estudo de caso 21, 64, 114, 134, 135

F

Formação continuada 17, 18, 19, 21, 26, 42, 43, 44, 57, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 82, 84, 85, 86, 89, 92, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 118, 132, 133, 134, 135, 139, 142, 146, 147

Formação de professores 19, 20, 21, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 41, 42, 44, 45, 46, 58, 60, 61, 64, 73, 74, 82, 83, 86, 87, 92, 94, 98, 99, 102, 105, 106, 132, 136, 138, 142, 144, 145, 148

Formação docente 17, 18, 20, 21, 22, 32, 33, 36, 37, 41, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 66, 67, 68, 69, 73, 76, 82, 83, 84, 85, 95, 102, 133, 144, 146

Formação inicial 24, 26, 27, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 65, 70, 71, 72, 83, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 129, 136, 140, 146, 147, 148

I

Imbernón 17, 82, 89, 97, 104, 105, 106, 110, 111, 116, 126, 127, 129, 132, 133, 134, 135, 137

Inclusão escolar 21, 58, 60, 66, 69, 139

INES 30

Institucionalização 48, 49, 68

Instituto Benjamin Constant 30, 144

Integração 39, 40, 45, 48, 49, 52, 53, 69, 96, 105

L

LDBEN 17, 18, 26, 34, 38, 40, 42, 43, 49, 50, 53, 70, 105, 106

Lei de Diretrizes e Bases 17, 18, 34, 38, 43, 49, 53, 69, 101, 105, 142

M

Mantoan 15, 55, 74, 116, 126

Maranhão 20, 21, 22, 23, 26, 29, 60, 61, 75, 77, 78, 103, 107, 109, 117, 123, 129, 130, 131, 138, 139, 140, 141, 143

MEC 16, 30, 35, 36, 43, 55, 72, 121, 122

Mendes 25, 29, 30, 33, 35, 38, 97, 130

N

Necessidades Educacionais Especiais 52, 54, 56, 59, 60, 63, 66, 67, 106, 118, 125

Nóvoa 41, 90

P

PAEE 59

Paradigma 20, 26, 48, 49, 86, 92, 119

Pesquisa qualitativa 63, 77

Pessoa com deficiência 49, 53, 57, 116

Pioneiros da Escola Nova 26, 32

Plano Nacional de Educação 25, 26, 42, 43, 44, 57, 85, 138

PNE 43, 44, 46, 53, 57, 138

PNEE-PEI 54, 55, 70, 83, 84

Política Nacional de Educação Especial 18, 19, 36, 53, 54, 69, 107, 117, 124

Políticas educacionais 17, 28, 42, 43, 44, 46, 52, 57, 145

Prática pedagógica 19, 24, 27, 41, 43, 61, 64, 69, 73, 74, 86, 94, 130, 146

Produção do conhecimento 26, 58, 59, 75

Professor do AEE 58, 70, 107, 109, 120, 121, 125, 127

Professores colaboradores 79

Professor reflexivo 65, 83, 88, 89, 92, 94, 96, 101, 119, 148

Profissionalização docente 42, 133, 146

Público-alvo da Educação Especial 19, 27, 55, 56, 59, 62, 63, 72, 73, 82, 83, 84, 96, 100, 107, 121, 123, 139, 143

Q

Questionário 77, 80

R

Rede Estadual de Ensino 21, 22, 24, 26, 61, 80, 111, 138, 139, 140, 146

Redemocratização 37

Regime militar 36, 37

S

Sala de Recursos Multifuncional 71, 78

Salas de Recursos Multifuncionais 18, 22, 23, 24, 26, 38, 44, 46, 55, 56, 57, 59, 61, 62, 63, 64, 69, 72, 78, 80, 82, 85, 86, 118, 122, 139, 141, 146

São Luís 20, 21, 22, 24, 26, 60, 78, 79, 80, 109, 132, 139, 140, 141, 146

Saviani 15, 28, 29

Secretaria Estadual de Educação 24, 80, 138, 146

SEEDUC 25, 79, 109, 110, 112, 113, 115, 116, 132, 134, 138, 141

Segregação 26, 48

SRM 18, 19, 24, 27, 55, 63, 64, 66, 69, 71, 82, 108, 109, 113, 116, 120, 123, 125, 130, 133, 135, 139, 140, 141

Superdotação 19, 55, 56, 59, 113, 116, 130, 133, 135, 140

Surdez 30, 67, 108, 109, 110, 113, 116, 131, 132, 140, 143

T

Tardif 25, 90

TEA 19, 108, 109, 113, 114, 116, 120, 132

Tecnicismo 36

TGD 63

Transtorno do Espectro Autista 19, 108, 109, 114

Transtorno global do desenvolvimento 19

U

UFMA 20, 23, 67, 107, 130, 140, 143

UNESCO 16, 17

UNICEF 16

Universidade Federal do Maranhão 20, 21, 23, 61, 75, 103, 107, 129,
130, 131, 140, 141, 143



AYA EDITORA
2026