

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO CONTEXTO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

TEACHER'S CONTINUING EDUCATION IN THE CONTEXT OF MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOM FOR SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE

Júlia Graziela Bernardino de Queiroz¹
Elaine Maria Bessa Rebelo Guerrero²

Resumo: Em decorrência de ações para a universalização da educação básica, bem como o movimento da educação inclusiva, tem-se o crescimento da matrícula nas escolas de pessoas com necessidades educacionais especiais. Neste sentido urge a necessidade de a escola adaptar-se a este processo com professores que tenham em sua formação, inicial ou continuada, habilidades para atuar juntos a estes alunos. A presente pesquisa é um recorte de dissertação e pautou-se em conhecer a formação dos professores que atuam no atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas com salas de recursos multifuncionais da Secretaria Municipal de Ensino de Manaus (SEMED), bem como sua vivência no atendimento do público alvo da educação especial. O estudo baseou-se na abordagem qualitativa e descritiva, com coleta de dados por meio de um questionário semiestruturado com itens pertinentes à pesquisa, tendo como participantes 11 professores que atuam no AEE. A análise dos dados quantitativos e qualitativos, foi realizado a partir do *Software Sphinx*. Os resultados sinalizaram que a SEMED tem promovido ações para inclusão por meio da formação continuada dos professores, contudo essa formação ainda apresenta desafios em relação à abordagem teórica de desenvolvimento de aprendizagem, bem como de conceitos e habilidades específicas na área da educação especial.

Palavras-chave: Educação especial. Formação continuada. Atendimento Educacional Especializado.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Mestre pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM. Professora da Secretaria Municipal de Educação. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial e Formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) por meio do convênio SEMED/MEC. Manaus / Amazonas / Brasil. E-mail: julia.queiroz@semed.manaus.am.gov.br. <https://orcid.org/0000-0002-7812-3014>.

² Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (2011). Professora aposentada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia IFAM. Faz parte do corpo docente do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do IFAM, lecionando a disciplina "Trabalho Pedagógico e Político de Inclusão no Ensino Tecnológico". Manaus / Amazonas / Brasil. E-mail: elainembrg@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-2995-5949>.

Abstract: As a result of actions for the universalization of basic education, as well as the inclusive education movement, there is an increase in enrollment in schools of people with special educational needs. For that matter, there is an urgent need for the school to adapt to this process with teachers who have, in their education, initial or ongoing, skills to work closely with the school community. The research has been based on knowing the teachers training who work in Specialized Educational Assistance (SEA) in schools with multifunctional resource rooms of the Secretaria Municipal de Ensino de Manaus (SEMED), as well as their experience in serving the target audience of Special education. The study has been based on the qualitative and descriptive approach, with data collection through a semi-structured questionnaire with relevant items to the research, having as participants 11 teachers who work in SEA. The analysis of quantitative and qualitative data was carried out using the Sphinx Software. The results signaled that SEMED has promoted actions for inclusion through the continuing teachers training, however this training still presents challenges in relation to the theoretical approach of learning development, as well as specific concepts and skills in the area of Special Education.

Keywords: Special Education. Continuing education. Specialized Educational Assistance.

Introdução

Na medida em que a universalização da educação como direito de todos ampliou-se, observa-se uma crescente inserção de alunos com deficiência nas escolas de ensino básico, fato este que pode ser observado pelos dados do censo educacional na educação básica, de 2018, do INEP³, o que nos leva a questionar sobre a formação dos professores para o ensino dessa parcela da população.

O consenso sobre a educação especial no Brasil foi influenciado por documentos de âmbito internacional como a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Conferência Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada pela ONU (2006), que passaram a introduzir medidas a fim de garantir a educação das pessoas que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial, almejando um sistema educacional inclusivo.

As orientações do Ministério da Educação (MEC) atuam com base nas diretrizes políticas e pedagógicas de uma educação inclusiva, na qual todos têm o direito de aprender juntos sem nenhum tipo de discriminação, tendo estabelecido em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008). Entre os objetivos propostos nessa política, destacamos os que buscam garantir o atendimento educacional especializado (AEE) e a formação de

³ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

professores para atuar nesse atendimento, assim como os demais profissionais da educação básica para inclusão escolar.

De acordo com a PNEEPEI, a educação especial é uma modalidade de ensino presente em todos os níveis, etapas e modalidades do sistema educacional, sendo responsável por realizar o AEE. Neste documento o AEE deve ser realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos. Com essa política os municípios são chamados a desenvolver ações para adequar os estabelecimentos de ensino para os estudantes público alvo da educação especial.

Neste sentido, a pesquisa tem como objetivo conhecer como foi desenvolvida a formação do profissional que trabalha no AEE, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), na rede municipal de ensino de Manaus, bem como sua vivência no atendimento do público alvo da educação especial. A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em 2017 pelo Parecer nº 1.982.537.

Formação de professores: contexto legal e perspectivas para educação inclusiva

A formação inicial e continuada do professor, levando em consideração a demanda decorrente da inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial, passa a ter um papel fundamental no desvelamento da educação na perspectiva inclusiva. De acordo com Faitanin (2014), os meandros que envolvem a formação de professores durante algumas décadas, dentre elas, a década de 30, eram centradas na formação técnica, na qual não era dada ênfase aos aspectos de formação para a docência, na medida em que estava alicerçada na formação de bacharéis, com isso, o aspecto pedagógico não era reconhecido como parte integrante dessa formação.

Na pesquisa de Gatti (2010) sobre formação de professores no Brasil, retrata que nessa década,

A partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”). Esse modelo veio se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio. (p. 1356).

Segundo nos aponta Azevedo (2014), o caminho percorrido por essa formação que era a compreensão em torno da docência como reprodução de conhecimento em 1960, seguindo para um professor técnico em 1970 e em 1980 caminhando em torno de uma preocupação com a mudança social para a formação de alunos críticos rompendo com o modelo tecnicista, na qual o conhecimento deveria ser construído relacionando teoria e prática. Nesse percurso, a formação do professor passa a ser revista, na qual há necessidade da reflexão sobre teoria e prática que permeia essa formação e seu fazer pedagógico, a prática mais efetiva, a proximidade com a realidade das escolas, posto que somente o contato com o aspecto teórico torna-se insuficiente para sua formação. Sobre o processo reflexivo na formação do professor Nóvoa (1992, p.16) relata que:

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativa.

Para Oliveira (2012), a década de 90 trouxe consigo um conjunto de políticas que contemplam reformas estruturais e educacionais no Brasil, baseado nos princípios de educação para todos encontrados na Declaração de Jomtien e na Declaração de Salamanca, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

Com isso, emerge o paradigma de inclusão que busca romper com modelos excludentes e homogêneos de ensino, em que a educação inclusiva busca atender a diversidade e o acesso de todos à educação básica. Nessa dinâmica os cursos de formação de professor passam a ser repensados. Diante dessas medidas que contemplam a importância na formação do professor, Faitanin (2014, p. 20) enfatiza que:

O reconhecimento da diferença e o compromisso dos professores no atendimento à diversidade dos alunos em sua prática docente apontam para a importância e necessidade de uma formação que os sensibilize para atuação em salas de aula inclusivas, permitindo-lhes viver experiências e elaborar conhecimentos acerca de alunos com deficiência.

Desta forma, para lidar com os alunos público alvo da educação especial, o professor do AEE precisa de uma formação específica para desenvolver estratégias e habilidades nesse atendimento, bem como na articulação com o professor da sala de ensino comum, para que assim se favoreça a aprendizagem dos alunos. Essa formação, inicial ou continuada, ainda não está muito clara, pois o público alvo da educação especial que engloba alunos com surdez, deficiência auditiva, cegueira, deficiência

visual, surdocegueira, autismo, paralisia cerebral, deficiências físicas diversas, deficiência intelectual e altas habilidades/superdotação.

A formação de professores da educação básica e educação inclusiva é instituída na Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (BRASIL, 2001), e nos incisos I e II do Art. 8º, quanto à organização dos sistemas de ensino para atendimento aos alunos público alvo da educação especial, indica que as escolas precisam prover professores do ensino comum e da educação especial, capacitados e especializados, de forma que todos possam aprender juntos e se beneficiem com as experiências proporcionadas pela diversidade. Nos incisos § 1º e 2º, do Art. 18, especificam que professores capacitados são os que atuam em classes comuns, com alunos com necessidades educacionais especiais, e que comprovem em sua formação conteúdos ou disciplinas sobre educação especial. Quanto aos professores especializados, são aqueles com graduação específica na área da educação especial ou complementação em cursos de pós-graduação na área específica para atuarem na Educação Básica.

Neste sentido, segundo Kassar (2011, 2014), o contraponto sobre os professores capacitados e ou especializados para atuar junto a estes alunos traz inquietações e passa instigar como se desenvolverá essa formação. Com essa demanda os cursos de formação têm o desafio de articular essa formação teórica com a prática educativa com vistas a atender as especificidades dos alunos. Saviani (2009), já pontuava que a questão de formação de professor não é bem definida e acrescenta que não se avançou quanto aos documentos legais para a mesma, por conseguinte

[...] institui um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário, essa continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes as virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje (p. 153).

O MEC, para formar uma política sólida no sistema educacional que representasse “Educação Inclusiva”, desde o ano de 2003 apresentou alguns programas para formação de professores inicial ou em serviço que contemplando diversidade, formação para o AEE, braile e libras (KASSAR, 2014). Conforme sinalizado pela autora, são inúmeras as ações do MEC para essa formação, porém o cerne do exercício da sua função junto aos alunos público alvo da educação especial não representa a especificidade dessa formação, na qual há lacunas quanto à formação para atuar nas demais áreas que envolvem os alunos com deficiências, transtorno global do

desenvolvimento e também aos alunos com altas habilidades/superdotação. Desta forma, essa formação não clarifica quais os conhecimentos necessários para esse profissional, tanto capacitado como especialista, ou seja, ainda não se construiu a identidade do professor para atuar junto a estes alunos.

No documento da PNEEPEI um dos seus objetivos é a garantia do AEE, assim como a formação de professores para atuar neste atendimento e para os demais profissionais da educação para a inclusão escolar (BRASIL, 2008). Essa política retoma a formação do professor e dos demais profissionais da escola para a busca de um sistema educacional inclusivo, pois como Bueno (1999) já enfatizava, para se pensar em uma política efetiva de educação inclusiva, precisa-se de professores preparados para o trabalho docente e prática pedagógica que colaborem para a diminuição da exclusão escolar e busquem o desenvolvimento do aluno.

As diretrizes operacionais do AEE, instituída pela Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009), no Art. 12º explicita que professor precisa de uma formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial. Mas, o processo de inclusão escolar perpassa não somente pela formação de professores, como também por um conjunto de ações que envolvem efetivação das políticas públicas, condições de trabalho, por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), recursos didáticos e pedagógicos, formação de gestores, envolvimento dos pais, comunidade e organizações didáticas, entre outros, para a construção de um sistema educacional inclusivo.

Em 2015, na busca de rever a formação docente, é instituída a Resolução CNE/CEP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) que define a formação inicial e continuada dos professores, englobando também a formação inicial e continuada na modalidade de educação especial. Nesse viés, a formação de professores, para atuar no AEE junto aos alunos público alvo da educação especial em Sala de Recursos Multifuncionais, precisa ser ressignificada, pois seu processo de formação, tanto inicial quanto continuada, tem uma formação indefinida, com lacunas no que se refere aos conhecimentos específicos, práticas pedagógicas e trabalho voltado para a diversidade na sala de aula (BUENO, 1999; KASSAR, 2014; SAVIANI; 2009).

Procedimentos metodológicos

Para atender aos objetivos da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa e descritiva, por apresentar ênfase no processo e não somente nos resultados, ou seja, objetiva-se compreendê-lo e aprofundá-lo a partir da perspectiva dos participantes, suas experiências, seus pontos de vista, suas opiniões e seus significados acerca da subjetividade a fim de que os dados descritivos sejam analisados detalhadamente para a compreensão do objeto de estudo, sua relação com ambiente natural e o contexto (BOGDAM; BLIKEN, 1994; HERNANDEZ SAMPIERE; COLADO; LUCIO, 2013).

O contexto da pesquisa envolve a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) que é responsável por gerenciar a área educacional do município, nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental, executando todas as etapas da Política Municipal de Educação, **isto é**, planeja, coordena, controla e executa atividades que garantem os recursos, métodos e profissionais necessários para a prestação de serviços educacionais de qualidade aos cidadãos. Os dados sobre a estrutura organizacional da SEMED, quanto às matrículas e escolas, foram disponibilizados pelo Setor de Estatística em forma de planilhas, e às informações sobre educação especial foram viabilizados pela Gerência de Educação Especial por meio de documentos internos.

A rede educacional da SEMED é composta por 496 escolas, distribuídas em sete zonas distritais dentre elas, Zona Sul, Zona Centro Sul, Zona Norte, Zona Oeste, Zona Leste I, Zona Leste II e Zona Rural. A SEMED não realiza sua divisão distrital segundo as Zonas da cidade de Manaus, mas possui uma configuração própria de zoneamento.

Como nosso foco de pesquisa foi a formação dos professores que atuam nas AEE, procuramos identificar quais as escolas, por zona distrital, possuíam o maior número de SRM, considerando o tempo disponível para o levantamento de dados. Foi identificado que a Zona Oeste possuía 13 escolas que disponibilizam o AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, onde também se concentra o maior número de unidades educacionais da rede (82 unidades), sendo a segunda zona mais extensa entre as regiões da cidade, de acordo com o Censo Brasileiro de 2010, realizado pelo IBGE.

Apesar de serem 13 escolas com SRM, em duas delas não foi possível realizar a pesquisa, pois uma delas a SRM estava fechada e na outra escola não havia professor para atuar neste atendimento, resultando em 11 escolas e professores na presente pesquisa. O instrumento utilizado na pesquisa para a coleta de dados foi um questionário semiestruturado construído pelas autoras, quanto aos itens e produzido no

Software Sphinx Lexica ⁴. O questionário envolveu questões sobre formação inicial e continuada, abordagem teórica sobre aprendizagem, planejamento, articulação do AEE, percepção a respeito da educação especial e Educação Inclusiva, estrutura da SRM quanto a condições de funcionamento, bem como materiais e equipamentos.

Para realizarmos a análise sobre a formação de professores para o AEE no âmbito local, utilizamos a Resolução nº 038/CME/2015 (MANAUS, 2015) que trata sobre o regimento geral das escolas da rede pública do município de Manaus, e a Resolução nº 011/CME/2016 (MANAUS, 2016), onde estão relacionadas às orientações para a educação especial na perspectiva de Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus.

Resultados e discussões

Neste item iremos apresentar os resultados e tecer comentários à luz de alguns autores e a legislação vigente na área da educação especial. Nossa amostra foi composta por 11 professores, onde 10 do sexo feminino e apenas um do sexo masculino. Destes professores, sete estavam na faixa etária entre 30 e 40 anos.

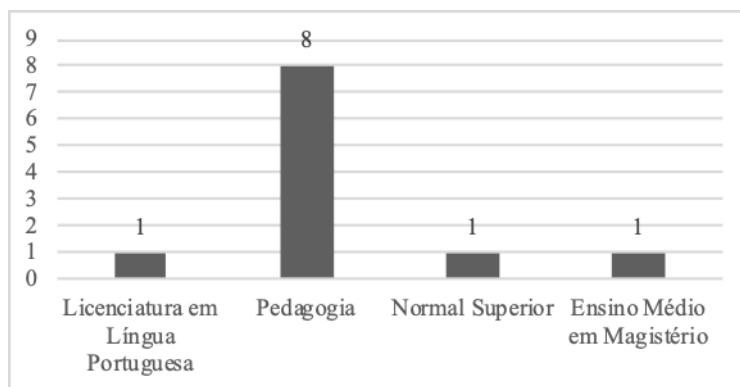
Para um melhor entendimento dos dados levantados, organizamos as respostas dos participantes de três segmentos: 1. Formação inicial, continuada e por vivência na área da educação especial; 2. Conhecimentos sobre a área da educação especial/educação inclusiva; 3. Possibilidade de capacitação pela própria instituição de trabalho e interesse do professor em realizar os cursos.

Formação inicial, continuada e por vivência na área da educação especial

A maioria dos participantes tem formação inicial em Pedagogia (8), existindo uma professora que apresenta apenas ensino médio (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Formação inicial dos participantes que atuam em SRM

⁴ Disponível em: <http://bit.ly/2hcNQm2>. Acesso em: 18 de set. 2017.



Fonte: As autoras, adaptado de Queiroz (2017).

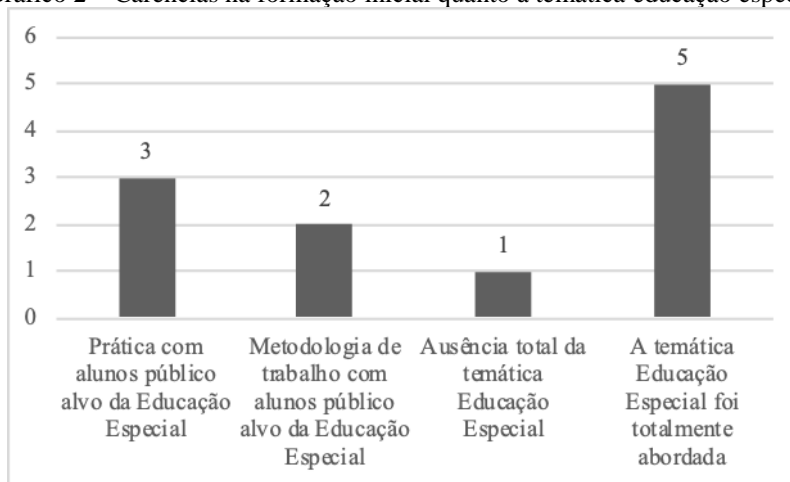
Pletsch (2009), fez um levantamento dos aspectos que circundam essa formação de professores para atuar na educação básica observando a LDB traz apontamentos sobre essa formação e comentando sobre o fato de ainda admitir-se professores com ensino médio:

No artigo 87 nas Disposições Transitórias (Título IX)², a LDB instituiu a “Década da Educação”, durante a qual todos os professores da educação básica deveriam ser habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Vale lembrar que as Disposições Transitórias não se sobrepõem às definições da LDB. Por isso, o artigo 62 revogou o disposto nas Disposições Transitórias. Assim, continua-se admitindo professores formados em cursos de nível médio, na modalidade normal, para a educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental (p. 144).

Ademais, a referida autora acrescenta o ônus dessa formação reflete nos educandos, pois a formação docente precisa ser sólida para mitigar intervenções e ações importantes que contemplem a diversidade existente na escola, bem como as especificidades de aprendizagem dos estudantes (PLETSH, 2009).

No aspecto relacionado à carência da formação inicial para atuar junto aos alunos da educação especial (Gráfico 02), apesar de cinco professores assinalarem que não havia carência, os outros itens (ausência de prática, falta de metodologia para o público alvo da educação especial, e temática não abordada na graduação) foram pontuadas por seis professores.

Gráfico 2 – Carências na formação inicial quanto à temática educação especial



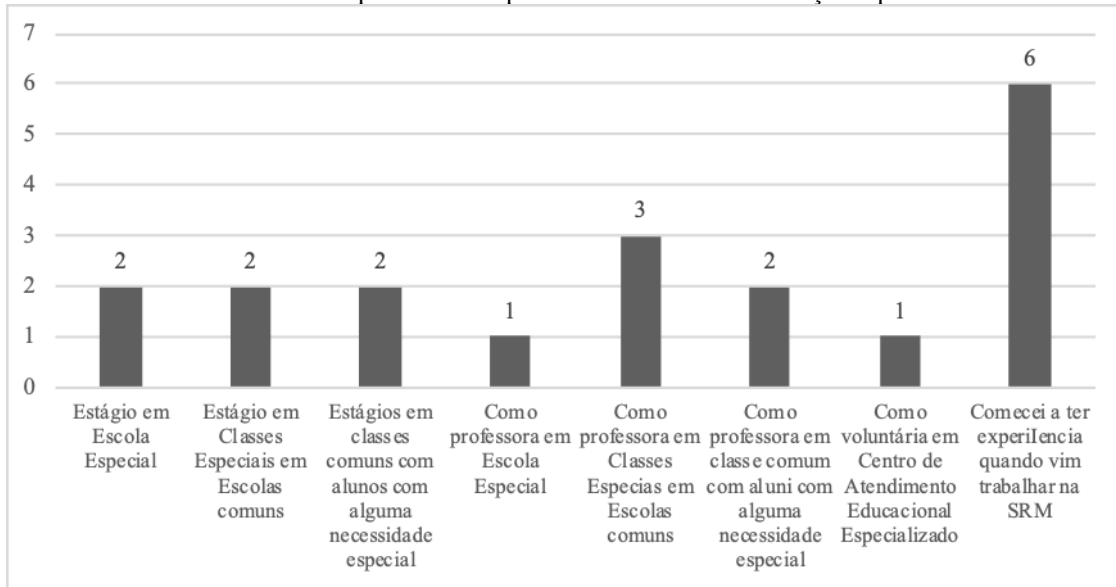
Fonte: As autoras, adaptado de Queiroz (2017).

No que tange as lacunas mencionadas pelos professores na formação inicial, verifica-se, a necessidade de se qualificar e aproximar questões que envolvem uma formação para diversidade, e nesse contexto, Cruz e Glat (2014), apontam que os cursos de licenciaturas precisam trabalhar esse processo formativo para docência na educação básica, onde as disciplinas sejam articuladas nos atravessamentos das especificidades dos estudantes e que atendam as demandas do sistema educacional.

Quanto ao tópico relacionado à formação continuada para atuar com alunos da educação especial, seis professores não apresentaram formação continuada em nível de especialização *latu sensu* para trabalhar com alunos público alvo da educação especial, três já possuíam especialização na área da educação especial, e dois estavam cursando (na época do levantamento) uma especialização na área em pauta.

No tópico relacionado à experiência na área de educação especial (Gráfico 03), seis dos docentes relataram não ter experiência para atuação no AEE, passando a tê-la quando assumiram a SRM, seguidos da experiência como estagiários ou docentes no ensino regular e especial (13). Nesta questão os professores poderiam selecionar mais de um item. Desta forma observou-se que sete professores tiveram experiência em Classes ou Escolas Especiais, e quatro professores relataram terem tido essa experiência em salas comuns com alunos público alvo da educação especial.

Gráfico 3 - Experiência dos professores na área da educação especial



Fonte: As autoras, adaptado de Queiroz (2017).

Sobre este fato, verifica-se a necessidade de os cursos de formação inicial “não negligenciem os estudos e experiências oriundas das necessidades da educação básica” (CRUZ; GLAT, p. 259, 2014). Essa formação precisa incutir e provocar desafios frente a um contexto de ensino que seja efetivamente inclusivo, buscando constituir nos projetos pedagógicos desses cursos a relação teoria e prática, em os estágios supervisionados exercem papel importante na formação desse profissional a partir do contato com a realidade da escola junto aos alunos com necessidades especiais.

As experiências com os estágios de graduação somam seis das escolhas, apontando para uma importante ferramenta para ser desenvolvida durante a graduação. Também a experiência como professor em Escola Especial ou em Classes Especiais constituem uma vivência significativa na área da educação especial com cinco escolhas. Apenas um participante apontou experiência como professor em classes comuns com alunos com algum tipo de deficiência.

Quanto ao tempo de atuação como docente nas SRM, seis já estão atuando entre 04 a 10 anos, enquanto que cinco atuam entre 01 a 03 anos, apontando para uma equipe relativamente jovem na área da educação especial. Apesar deste pouco tempo de atuação seis professores mencionaram que estão capacitados, três sentem-se parcialmente capacitados e um se identificou como não capacitado.

Considerando essa percepção de falta de capacitação, Mendes et al (2016) sinaliza que a formação de professores para atuar no AEE são deficitárias, havendo

necessidade de repensar essa formação tanto de especializados quanto os do ensino comum. Já Cardoso (2013), alerta que “em decorrência de diversas funções do professor, muitas dificuldades são impostas, seja pela ausência de experiência ou tipos de formações disponíveis, cooperam para que o professor não saiba definir o seu verdadeiro papel.

Com relação ao quantitativo de alunos matriculados e atendidos no AEE, há professores que atendem mais de 20 alunos, outros de 15 a 20 alunos e outros entre 11 e 15 alunos, onde em cada grupo existem alunos de outras escolas da rede onde não há SRM. No que se refere ao planejamento para o AEE, sete professores realizam planejamento individualizado, três professores fazem o agendamento prévio com planejamento individualizado e um professor mencionou que o atendimento é por tipo de necessidade educacional especial.

Para a realização do AEE é necessário a sua organização de forma que os professores, que nele atuam, realizem o planejamento do tempo, espaço e preparação dos materiais para as atividades. De acordo com Pasian, Mendes e Cia (2017), o profissional do AEE tem um papel fundamental ao desenvolver seu trabalho pautado no planejamento individual do aluno para atender as especificidades de cada um, posto que mesmo tendo a mesma deficiência, os mesmos apresentam características diferenciadas, havendo a necessidade de se verificar a melhor forma alcançar resultados significativos de aprendizagens segundo as dificuldades e potencialidades.

Os alunos atendidos nas SRM da SEMED são pessoas com deficiência intelectual, autismo, paralisia cerebral, deficiência física e deficiência auditiva, havendo também a presença de alunos com dificuldades de aprendizagem. Os alunos com deficiência intelectual historicamente compreendem a maior número de matrículas de alunos público alvo da educação especial (BUENO, 2013), essa realidade é vivenciada na rede de ensino de Manaus. Outro fator relevante mencionado pelos professores foi a infrequência dos alunos no AEE. De acordo com o relato dos professores, os pais resistem em levá-los por não disporem de tempo para este acompanhamento e pelo fato das SRMs estarem localizadas distante da sua residência.

Conhecimentos sobre a área da educação especial/educação inclusiva e abordagem teórica para o ensino e aprendizagem

Procuramos abordar nestes itens os conhecimentos adquiridos pelos professores, tanto pela formação inicial, continuada na experiência em sua prática profissional sobre a área da educação especial. Em relação aos documentos legais que tratam sobre o AEE, sete professores assinalaram que desconheciam os documentos citados, enquanto que três conheciam e um conhecia parcialmente. No que diz respeito à função do AEE, quatro professores mencionaram ter conhecimento de sua operacionalização, três relataram ter conhecimento parcial e três relataram não ter conhecimento.

Quanto ao conhecimento sobre o público alvo da educação especial, sete dos professores assinalaram que eram os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, três assinalaram que eram somente alunos com deficiência e autismo e um professor relatou que eram alunos com Laudo Médico. Esses resultados confirmam os dados relatados no parágrafo anterior.

Com relação à percepção dos professores sobre educação especial, organizamos as suas falas em quatro categorias (Quadro 1), em que sete professores sinalizaram foco no ensino para as pessoas com algum tipo de deficiência, dois professores teve seu foco na socialização/aprendizagem dos alunos, dois professores com foco no apoio necessário dado pelo professor ao aluno e um sinalizou na modalidade de ensino.

Quadro 1 - Percepção dos professores quanto a educação especial

Categorias	Respostas
Pessoas com algum tipo de deficiência	<i>“É uma educação voltada para cada tipo de síndrome” (P1)</i>
	<i>“Atendimento da educação de pessoas com deficiência em escolas regulares, ou em ambientes especializados tais como escolas para surdos, cegos e deficiência intelectual” (Prof. 2).</i>
	<i>“A educação especial está voltada preferencialmente para pessoa com deficiência, seja em escolas regulares ou escolas especializadas” (P3).</i>
	<i>“Educação voltada para a pessoa com deficiência” (P5)</i>
	<i>“É a educação que atende alunos com deficiência” (P6)</i>
	<i>“Ensino especial que atende as necessidades dos discentes o qual ajuda-o a superar suas dificuldades” (P10).</i>
Legislação	<i>“É uma modalidade de ensino” (P8)</i>
Socialização e/ou aprendizagem do aluno	<i>“Está ligada com a educação inclusiva, desenvolvimento do aluno, socialização e autonomia” (P7).</i>
	<i>“Conjunto de ações que propiciem um aprendizado efetivo socializado” (P11)</i>
Apoio do professor	<i>“É uma demanda grande sem muitos avanços cognitivos. É necessário muito apoio do professor com os alunos” (P9).</i>
	<i>“Há um encontramento, o trabalho na visão das pessoas é normal, quando o deficiente vê na pessoa colaboração, busca o resultado positivo, vê o potencial” (P4).</i>

Fonte: As autoras, adaptado de Queiroz (2017).

No que tange à percepção sobre a educação inclusiva (Quadro 02), oito professores pontuaram no direito de todos os alunos aprenderem juntos, dois professores apontaram as falhas da escola e um focou nas adaptações curriculares e

materiais. É possível considerar avanços por parte dos docentes sobre a visão de inclusão, a qual não se limita a inclusão de alunos com deficiência, como enfatiza a Declaração de Salamanca, posto que está relacionada à inclusão de todos na escola.

Quadro 2 – Percepção dos professores quanto a Educação Inclusiva

Categorias	Respostas
Direito de todos os alunos estudarem juntos	"A educação inclusiva é um direito da criança" (P1)
	"Diversidade a espécie humana, buscando perceber e atender as necessidades educativas especiais de alunos em sala de aulas comuns, sistema regular de ensino promovendo a aprendizagem, desenvolvimento pessoal de todos" (P2).
	"Se configura em atender o público de alunos como um todo, ou seja, com deficiência ou não, o aluno deverá ser visto com suas particularidades." (P3).
	"É a educação voltada para a inclusão das diferenças, sejam elas físicas, intelectuais e religiosas" (P5).
	"É a educação que atende alunos com deficiência em sala de aula regular" (P6)
	"A garantia do acesso, aceitação das diferenças, a oportunidade e o desenvolvimento com qualidade em todas as dimensões" (P8).
	"É de grande valia para os alunos com qualquer necessidade especial, com alunos de qualquer faixa etária" (P9).
Dificuldades da escola	"Quando a criança com deficiência participa das aulas do ensino regular com as crianças ditas normais" (P10)
	"Vejo a educação inclusiva com duas faces, Manaus não está preparada, existe a inclusão, mas não recursos estruturais e formação, ausência de trabalho colaborativo com a educação especial, falta de tempo, adaptar o material junto com o professor do ensino regular" (P4).
Adaptação dos conteúdos	"É um modelo ideal, mas a realidade é deferente não oferece recurso ou suporte, há carência no acompanhamento da educação inclusiva" (P7).
	"Entendo que seja adaptação de conteúdos, currículos, material. Tudo que o aluno precisa para se desenvolver" (P11).

Fonte: As autoras, adaptado de Queiroz (2017).

Assim, a educação inclusiva, para Carvalho (2005, p. 1), se configura como “processo contínuo, dialético e complexo e diz respeito a qualquer aluno que, por direito de cidadania, deve frequentar escolas de boa qualidade, onde aprenda a aprender, a fazer, a ser e onde participe, ativamente”. Esta visão é assegurada pela PNEEPEI, que é o direito de todos apreenderem juntos na escola regular. Desta forma, a partir da disseminação de ações em prol da escola inclusiva, esses profissionais vão ampliando sua visão e passam a reconhecer as diferenças, elaboram novos conhecimentos acerca dos alunos, respeitando o seu ritmo próprio de aprendizagem, bem como possibilidades para seu desenvolvimento. Conforme enfatizado por um dos professores: *"Se configura em atender o público de alunos como um todo, ou seja, com deficiência ou não, o aluno deverá ser visto com suas particularidades"* (P3) no Quadro 2.

Quanto aos docentes que sinalizam o foco nas dificuldades da escola, verifica-se na fala dos mesmos a ausência de ações nas instituições escolares de acompanhar a inclusão, evidenciadas na estrutura, formação e planejamento das atividades, segundo

relata um dos professores: *“Vejo a educação inclusiva com duas faces, Manaus não está preparada, existe a inclusão, mas não recursos estruturais e formação, ausência de trabalho colaborativo com a educação especial, falta de tempo para adaptar o material junto com o professor do ensino regular”* (P4) no Quadro 2.

Com essas falas constata-se a importância da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) que aborde essas questões, pois no mesmo precisam ser contempladas medidas que envolvam sensibilização e formação para equipe escolar quanto à inclusão, organização do AEE na SRM e planejamento das atividades.

Apenas um professor teve seu foco na adaptação dos conteúdos, sendo este um dos aspectos relevantes no desenvolvimento dos alunos, pois nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (BRASIL, 1998) as adaptações curriculares estão previstas e sinalizam objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para atender todos os alunos. Essas adaptações precisam considerar as especificidades dos alunos como ponto central para a melhoria do ensino e aprendizagem, e atribui ao docente esse papel de análise das possibilidades de aprendizagem, bem como realizar avaliação das ações realizadas, levando em consideração as capacidades intelectuais, seus interesses, motivações e o contexto social. Desta forma, a escola precisa estar comprometida com o direito de todos os alunos aprenderem, com base no princípio da equidade.

Com relação ao ensino e aprendizagem, foi perguntado aos professores sobre a abordagem teórica em que eles se baseavam suas aulas. As respostas foram pulverizadas, mas a maioria citou Vygotsky e sua teoria sócio construtivista, depois foi apontado Piaget, Wallon, Emília Ferreiro e outros, mas dois professores não souberam informar. Vários professores citaram mais de um teórico em sua metodologia de ensino.

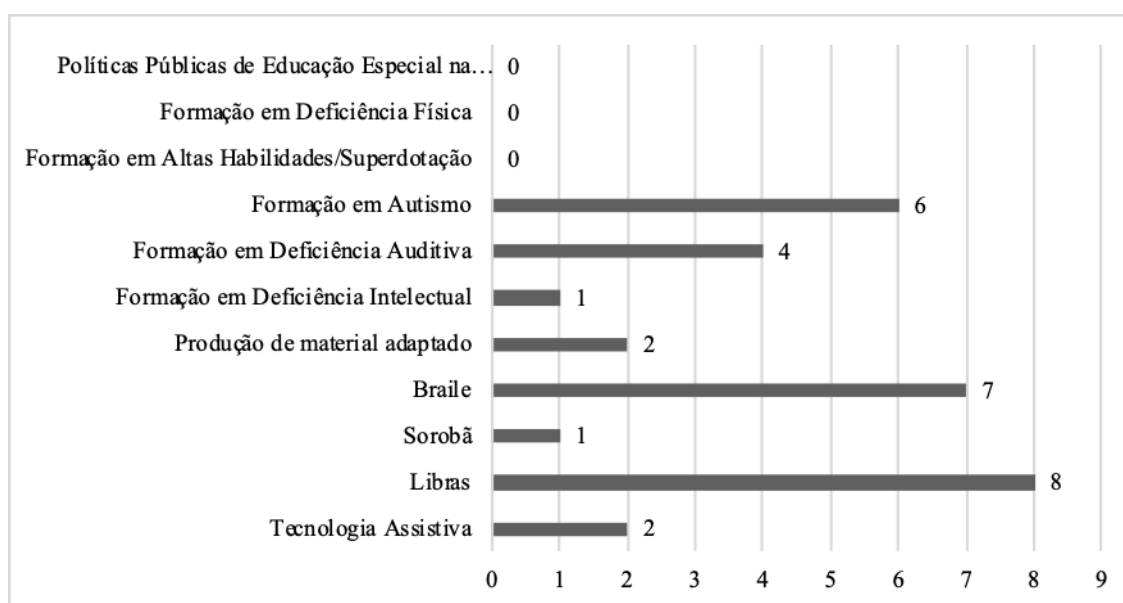
Com base nessas respostas, verifica-se que os docentes não apresentam uma definição sólida quanto ao conhecimento dessas abordagens, posto que se fundamentam em teóricos que apresentam visões particulares sobre o desenvolvimento da aprendizagem. Ao ler os PPP das escolas da SEMED, constatou-se que as escolas baseiam-se na concepção sociointeracionista de Vygotsky. Com isso, se evidencia a necessidade de os docentes conhecerem a concepção adotada pela escola, trabalhando as especificidades contidas nas mesmas, posto que o aluno precisa ser compreendido no seu todo e isto implica no conhecimento relacionado as fases do desenvolvimento da criança, habilidades que são desenvolvidas segundo seu processo maturacional e cognitivo.

Para Lima e Matos (2015), o professor precisa estar respaldado nas diferentes ciências que tratam o fazer pedagógico e docente como atividade teórica e prática. A partir disso, o docente desenvolve seu trabalho de forma coerente, compreendendo as nuances do processo educativo que envolvem a superação de dificuldades e aprendizagem do aluno, potencializando o saber do aluno e percebendo-o como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Possibilidade de capacitação pela própria instituição de trabalho e interesse do professor em realizar os cursos

No item relacionado à formação disponibilizada pela SEMED (Gráfico 4) para atuar em SRM, 100% dos professores assinalaram que receberam essa capacitação, o que indica que a referida secretaria tem investido na formação do professor para assumir este trabalho. Os cursos sobre Libras, Braile e os de Formação em Autismo e Formação em Deficiência Auditiva foram os mais procurados.

Gráfico 4 - Participação dos professores em cursos disponibilizados pela SEMED



Fonte: As autoras, adaptado de Queiroz (2017).

Como há maior participação dos professores na área relacionada a deficiência auditiva, autismo e visual, é possível inferir que essas capacitações estão atendendo em parte a necessidade dos mesmos para atuar junto ao público alvo da educação especial. Mas se faz necessário o planejamento de ações que contemplem todas as necessidades educacionais que são demandadas na escola onde os alunos estão matriculados.

Quanto ao interesse em cursar uma formação continuada, por meio de uma pós-graduação, para o atendimento aos alunos da educação especial, 100% dos docentes apresentaram interesse. Foi solicitado aos professores que justificassem seu interesse nesse item, onde que cinco professores justificaram que seria para melhorar o desempenho pessoal ao atender os alunos público alvo da educação especial (Quadro 3). Isto demonstra que os docentes reconhecem que a formação continuada é propulsora de novas metodologias e práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos alunos, como aponta a fala do P11.

Quadro 3 - Justificativa do interesse para uma formação continuada

Categorias	Respostas
Melhorar o desempenho pessoal para atender os alunos	<i>"Gostaria de ter uma formação ampla, que colaborasse no desenvolvimento das atividades com as crianças, mais colaboração"</i> (Prof. 1).
	<i>"Para melhorar cada vez mais o atendimento para com os mesmos"</i> (Prof. 2)
	<i>"Precisamos de mais formação para trabalhar com as crianças com síndrome de Down"</i> (Prof. 3)
	<i>"Uma formação que fosse embasada em teorias para base na prática diária"</i> (Prof. 9)
	<i>"A educação especial é muito ampla, são muitos tipos de deficiência, gostaria de fazer o curso de libras, mediador, primeiros socorros, cursos constantes de adaptação de material. Mas uma dificuldade que tenho é a falta de material, muitas vezes tenho que gastar do meu bolso, para poder realizar as atividades com os alunos, peço ajuda nesse sentido"</i> (Prof. 11).
Melhorar o Currículo pessoal	<i>"Sim, tem uma ansiedade de formação para público superior"</i> (Prof. 4).
	<i>"Sim, voltada para a deficiência auditiva, por interesse profissional para trabalhar com língua de sinais"</i> (Prof. 7).
	<i>"Sim, é bom, atualmente estou fazendo pós-graduação em TEA"</i> (Prof. 8).
	<i>"Especialização, para oferecer conhecimento e título legalizado para atuar na área"</i> (Prof. 10).
Melhorar a prática em sala de aula	<i>"É importante à formação continuada, é essencial para melhorar a prática"</i> (Prof. 5).
	<i>"Adquirir mais conhecimentos para melhorar a qualidade da educação"</i> (Prof. 6)

Fonte: As autoras, adaptado de Queiroz (2017).

A justificativa por melhorar o currículo pessoal foi apontada como justificativa por quatro professores, indicando a busca por qualificação e atualização de seus conhecimentos para atuar junto aos alunos, o que também possibilita valorização profissional. Dois professores também indicaram a necessidade de investimentos na formação docente, tendo em vista a demanda, diversidades de alunos, bem como suas peculiaridades. Contudo, é indispensável problematizar como se dará essa capacitação, em razão das diversas áreas que compreendem o AEE.

Na medida em que em esse trabalho é direcionado para os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação questiona-se qual seria essa formação? Para Baptista (2011) pergunta-se se seria um professor multifuncional. Todavia, precisa-se destacar quais os conhecimentos que são necessários para sua

atuação na SRM e, segundo Mendes (2010), que não se limitem a categorização de alunos, sem analisar suas necessidades educacionais especiais.

Desta forma a formação continuada, segundo Nóvoa (1997) e Candau (2011), precisa estar concatenada com o processo de reflexão sobre a prática docente, buscando romper com modelos homogêneos de formação onde essa qualificação contemple a escola como *lócus* de formação, valorizando os saberes dos professores, dentre eles o da experiência, e relacioná-los com o contexto educacional possibilitando o processo de construção da identidade desse profissional.

Portanto, pensar na formação continuada de professores para atuar com alunos da educação especial compreende não somente habilidades e conhecimentos específicos, mas também uma reflexão sobre o seu trabalho. Desta forma precisa-se pensar em uma formação que envolva nova visão a respeito do desafio da inclusão desses alunos, sendo ressignificada por meio da partilha de situações exitosas ou barreiras que precisam ser superadas no contexto escolar com relação à inclusão.

Considerações finais

Foi observado, nas falas dos participantes, que embora na graduação tivessem tido contato com práticas e/ou conhecimentos da área da educação especial, estes ainda se sentem incapacitados, sendo notório quando explicitam que sua experiência nessa área passou a se constituir no momento de sua atuação. Isso demonstra o descompasso que há entre os dispositivos legais, os currículos das instituições de ensino e as demandas da educação básica, acentuando-se junto ao ensino para a diversidade de alunos na escola.

Neste sentido, há necessidade de atravessamentos entre as disciplinas na graduação, que estas possibilitem o diálogo, bem como a relação entre teoria e prática nesse processo, pois a potência dessa articulação contribui de forma significativa para o trabalho com a inclusão e formação desse professor para atuar no contexto escolar, não limitando essa formação a uma especialização na área da educação especial.

O professor para atuar junto a estes alunos precisa ter foco na aprendizagem do mesmo, reconhecer suas especificidades, elaborar e utilizar recursos que eliminem as barreiras de aprendizagem e realizar parcerias entre os professores do ensino regular. Algumas dessas ações são executadas, como foi observado no relato dos participantes, mas precisam fazer parte do planejamento de toda a rede.

A proposta de formação continuada da SEMED para estes docentes apresenta informações pontuais em cursos e palestras, com curta duração e que em alguns casos, não estão em consonância ao contexto vivenciado nas escolas, pois essa formação limita-se a informações e não em formação para os professores. Dessa maneira, deixa a desejar, posto que esta formação deve acontecer de forma contínua.

Portanto, há a necessidade de políticas educacionais serem efetivadas durante o processo formativo e que sejam aprofundadas na formação continuada do professor que atua no AEE, considerando as especificidades dos alunos em foco. Os cursos de Licenciatura que formam o professor para atuar na educação especial estão presentes em duas universidades públicas, que são a Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e a Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Porém, existem cursos de Licenciatura em Educação Especial⁵, presencial e à distância, em IES particulares, bem como cursos à nível de pós-graduação *Latu Sensu* e *Stricto Sensu* que podem ser direcionados para a área da educação especial.

Esta formação pode ser efetivada pela SEMED ao possibilitar espaço de diálogo e ações que suscitem a ressignificação do ser docente na perspectiva da inclusão, por meio de ações e processo colaborativo com instituições de ensino superior e outras secretarias municipais na área da saúde e do serviço social. Essas articulações já acontecem, mas de forma limitada, necessitando de melhorias por meio de projetos e/ou programas que estimulem a participação tanto dos profissionais da educação quanto das instituições parceiras, e que o poder público disponibilize recursos para este fim.

Referências

AZEVEDO, R. O. M. **Formação inicial de professores de ciências**: contribuições do estágio com a Pesquisa para a Educação Científica. 2014. 383f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Ciência e Matemática, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ. espec.**, v.17, n.spe1, p. 59-76, 2011.

BOGDAM, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: Fundamentos, Métodos e Técnicas. Portugal: Porto Editora, 1994.

⁵ <http://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>

BRASIL. **Lei n.º 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 27 mai. 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/2xG6PQB>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://bit.ly/2jmiY5B>>. Acesso em: 07 de jul. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://bit.ly/2yRKA6V>>. Acesso em: 09 out. 2015.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Rev. bras. educ. espec.**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

BUENO, J. G. S. Políticas de escolarização de alunos com deficiência. In: MILLETI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. (Orgs.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 25-38.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.); et al. **Magistério: Construção cotidiana**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-50.

CARDOSO, C. R. **Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais**. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: do que estamos falando. **Revista Educação Especial**, n. 26, p. 1-8, 2005.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 257-273, 2014.

FAITANIN, G. P. S. **Desafios à educação da formação do professor à inclusão escolar**. Niterói: Intertexto, 2014.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, 2010.

- HERNANDEZ SAMPIERI, R. COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- KASSAR, M. C. M. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Desafios da Implantação de uma Política Nacional. **Educar em Revista**, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.
- KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, 2014.
- LIMA, O. G.; MATOS, M. A. S. A (in) exclusão no ambiente escolar: o que o professor faz na sala de aula é científico ou fruto do acaso. In: MATOS, M. A. S. **Educação Inclusiva e Políticas Públicas: Pesquisas Contemporâneas no NEPPED/ FAGED/ UFAM**. Vitória: Manaus, 2015.
- MANAUS. **Resolução nº 038**, Conselho Municipal de Educação, de 03 de dezembro de 2015. Aprova o Regimento Geral das unidades de ensino da rede pública municipal de Manaus. Disponível em: <<http://bit.ly/2gKWrgc>>. Acesso em: 30 out. 2017.
- MANAUS. **Resolução nº 11**, Conselho Municipal de Educação, de 02 de junho de 2016. Institui novos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. Disponível em: <<http://bit.ly/2kXJfW8>>. Acesso em: 12 fev. 2017.
- MENDES, E. G. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, 93-109, 2010.
- MENDES, E. G.; CABRAL, L. S. A.; D’AFFONSECA, S. M. A formação dos professores especializados segundo os pesquisadores do observatório nacional de educação especial. **Educação e Fronteiras On-line**, Dourados, v. 5, n. 14, p. 84-95, 2016.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- OLIVEIRA, R. M. G. A política de educação inclusiva e a formação inicial de pedagogos (as). In: CARVALHO, M. B. W. B.; COSTA, V. A.; MIRANDA, T. G. **Educação Básica, Educação Superior e Inclusão Escolar: Pesquisas, Experiências e Reflexões**. Intertexto: Niterói, 2012.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Internacional do Direito das Pessoas com deficiência**. 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/2rV0HN9>>. Acesso em: 21 jun. 2017.
- PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. **Educ. rev.**, v. 33, 2017.
- PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.
- QUEIROZ, J. G. B. A. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Manaus**. 144f. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) – MPET, Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto Brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas. Jomtien, UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://bit.ly/1EFpuZf>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** e linha de ação sobre necessidades educativas especiais, 1994. Disponível em: <<http://bit.ly/V2IXPv>>. Acesso em: 16 jun. 2016.